



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

CLAUDIANDERSON NOGUEIRA DA SILVA

**FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS: percepções sobre o reconhecimento e a integração
em escolas do Agreste Pernambucano**

CARUARU

2022

CLAUDIANDERSON NOGUEIRA DA SILVA

**FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS: percepções sobre o reconhecimento e a integração
em escolas do Agreste Pernambucano**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação
Contemporânea, da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Educação
Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.

CARUARU

2022

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

S586f Silva, Claudianderson Nogueira da.
Famílias homoparentais: percepções sobre o reconhecimento e a
integração em escolas do Agreste Pernambucano. / Claudianderson
Nogueira da Silva. – 2022.
191 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA,
Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2022.
Inclui Referências.

1. Famílias. 2. Homossexualidade. 3. Famílias de minorias sexuais.
4. Escolas. 5. Pernambuco. I. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de
(Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2022-097)

CLAUDIANDERSON NOGUEIRA DA SILVA

**FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS: percepções sobre o reconhecimento e a integração
em escolas do Agreste Pernambucano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 13/12/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Mario de Faria Carvalho (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Luiz Mello de Almeida Neto (Examinador Externo)
Universidade Federal de Goiás

Dedico este trabalho à minha mãe, Dona Zezinha “in memoriam”, e ao meu pai Sr. Nenê, por suas vidas na labuta sob sol e chuva, para garantir a minha educação, das minhas irmãs e do meu irmão.

AGRADECIMENTOS

Enquanto escrevia essa dissertação, pensava em como seria esse texto de agradecimentos. Aqui, eu me permito escrever de uma forma leve e particular, tentando expressar com as palavras o que sinto ao concluir esse trabalho e ao lembrar de todas as pessoas importantes no meu processo formativo.

Meus primeiros agradecimentos são para duas pessoas que me inspiram, enchem o coração de orgulho e me emocionam, fazendo as lágrimas escorrerem enquanto essas palavras são escritas: meu pai, Sr. Nenê, e minha mãe, Dona Zezinha “in memoriam”. Os dois não tiveram a oportunidade de estudar, mas, lutaram para abrir todos os caminhos para que minhas irmãs, meu irmão e eu estudássemos. Meu pai sempre nos dizia: a única coisa que posso deixar para vocês é o estudo. Isso ecoou de forma significativa na minha vida, motivando-me a lutar pelo meu lugar no mundo a partir da educação.

De forma amorosa e especial, agradeço à minha mãe. Infelizmente ela não pôde me ver vivendo esse momento porque o céu a chamou, todavia, eu sei o quanto ela ficaria feliz por essa conquista e por todas as coisas boas que estão acontecendo na minha vida. Ela sempre me deu forças e me incentivou em todas as coisas que eu decidia fazer. Mãe, sua falta é imensa, mas eu sinto seu amor todos os dias e isso me faz seguir em busca dos meus objetivos.

Às minhas irmãs Claudiane, Claudisângela, Claudiédja e ao meu irmão Claudemário. Obrigado por cada sonho que sonharam junto comigo. Obrigado por acreditar em mim; por se alegrarem com cada conquista minha; por não largar minha mão nos momentos em que a vida fechava algumas portas para mim. Amo vocês! Estaremos sempre juntos. Eu tenho muito orgulho de vocês.

À minha sobrinha Yasmim, a menina sensível, inteligente, forte e cheia de energia, que me fez chorar bastante quando tivemos uma conversa de “gente grande” e falei sobre a minha orientação sexual. Você é muito especial para mim. Você me ensinou muito com sua maturidade, mesmo com pouca idade, e me fez acreditar que podemos sonhar com dias melhores. Amo você muito.

Aos meus amigos e às minhas amigas, principalmente àqueles/as que estão comigo e com minha família em todos os momentos, sejam eles felizes ou não. Não citarei nomes

porque são muitos e corro o risco de esquecer algum. Todos/as têm um lugar especial no meu coração. Por isso, recebam todo meu carinho e agradecimento pela amizade, pela força e por todo amor que nos une.

Aos professores e às professoras que contribuíram no meu processo de formação, desde a Educação Básica até o Mestrado. Destaque especial para Michele Guerreiro e Eliene Amorim que me inspiraram e me incentivaram a ingressar no mundo da pesquisa.

Agradeço aos meus amigos Tony Santana e Marciano Silva por terem me ajudado no processo seletivo do mestrado.

Às minhas companheiras de trabalho, que fazem parte da Equipe de Ensino da Secretaria de Educação de Panelas, especialmente, Sandra, Ednilza, Ivoneide e Sylmara. Obrigado pela confiança em meu trabalho e pelos ensinamentos diários. Eu aprendo muito com vocês. Mais que companheiras de trabalho, vocês se tornaram minhas amigas e as levarei para o resto da vida.

Às professoras e os professores do PPGEduC/UFPE/CAA, principalmente àqueles/as com quem tive a oportunidade de cursar disciplinas durante esse processo.

Às amigades que fiz na turma 2020, especialmente, Márcia Batista, Antônio Severino, Jéssica Villiana e Vannessa Rebeca. Estivemos juntos/as desde o início partilhando alegrias, angústias e torcendo muito um pelo/a outro/a. A vocês, meu respeito, minha admiração e gratidão.

Aos pais, às mães e às gestoras que participaram da construção desse trabalho, meu imenso obrigado. Essa pesquisa é nossa! As vozes, as experiências e os posicionamentos de vocês me ensinaram muito.

Ao meu orientador, Dr. Marcelo Henrique. Obrigado por ter sido mais que um orientador. Obrigado por ter me proporcionado momentos de abertura para que outras conversas além da pesquisa acontecessem. Isso me ajudava a me encontrar no mundo. Obrigado por exigir de mim e, por também me entender quando eu estava desanimado e partilhava minhas limitações. Obrigado pelas oportunidades e por acreditar em mim.

As professores Luiz Mello e Mário de Faria Carvalho, que fizeram parte da banca examinadora e contribuíram significativamente na construção desse trabalho desde a

qualificação. Obrigado pelas observações feitas, pelas indicações de leitura e, principalmente, pelo olhar sensível e humano que vocês demonstraram para comigo.

À CAPES por ter financiado essa pesquisa.

Ao povo da minha amada Cruzes, minha terra, minha história. Quero levar o nome desse lugar para o resto do mundo!

A Deus por ter me proporcionado partilhar a vida com todas essas pessoas; por ser meu escudo, força e proteção.

Enfim, obrigado a todos/as que de alguma forma me ajudaram a realizar esse trabalho. Obrigado por ajudar o filho de dois agricultores, do interior de Pernambuco, de um lugarzinho chamado Cruzes, a sonhar sonhos mais altos e acreditar que o céu é o limite.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a relação entre as famílias homoparentais e as escolas do Agreste Pernambucano. O estudo foi motivado pela compreensão das violações aos direitos de gays e lésbicas que o (neo)conservadorismo, neoliberalismo e fundamentalismo religioso mantêm ao defender uma concepção de família natural e universal, baseada na relação entre um homem e uma mulher heterossexuais cis, que unidos pelo casamento, procriam, coabitam e são canais para “desenvolvimento saudável” dos/as filhos/as. No entanto, a família é uma instituição que acompanha as transformações culturais, jurídicas, sociais, políticas, econômicas, entre outras, e por isso, o caráter natural e universal é ficcional. O trabalho parte das reflexões sobre gênero e sexualidade no pós-estruturalismo, entendendo que essas questões são importantes para a formulação das compreensões sobre família. Utilizamos, igualmente a teoria do reconhecimento para analisar como se dão as relações com os corpos gays e lésbicos na sociedade e, especificamente na escola, quando estes/as a compõem, como famílias, esse espaço. O principal objetivo da pesquisa é compreender como as famílias homoparentais são reconhecidas e integradas nas escolas do Agreste Pernambucano. Em meio a um cenário de retrocessos, em constantes combates à “suposta ideologia de gênero”, incentivada pelo pânico moral, essa reflexão é importante para questionar as concepções de família que estão presentes no contexto escolar, perceber a existência das famílias homoparentais na escola e proporcionar esquemas de reconhecibilidade subversivos que possibilitem seu reconhecimento. Debruçamo-nos, igualmente, sobre estudos no âmbito da educação para discutir as formas de promover esses esquemas a partir dos mecanismos de democratização da escola, que reforçam o caráter plural e democrático dela. O estudo traz as vozes, os olhares e as experiências de pais gays e mães lésbicas, membros de famílias homoparentais localizadas em três municípios do Agreste Pernambucano e que possuem filhos/as estudando em escolas dessas localidades. Além disso, trazemos as perspectivas das gestoras e análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, para conhecermos os olhares das escolas sobre essas famílias e os trabalhos que desenvolvem para promover seu reconhecimento e integração. Para o desenvolvimento desse estudo, utilizamos como recursos metodológicos: a estratégia da triangulação, as entrevistas semiestruturadas, as conversas, a pesquisa documental e a análise de conteúdo. A pesquisa nos mostrou que as famílias homoparentais são marcadas por uma ambivalência no seu reconhecimento nas escolas do Agreste Pernambucano. São reconhecidas para o cumprimento das responsabilidades que lhes são atribuídas, mas não reconhecidas quando se trata da mesma visibilidade que outras famílias possuem, de modo especial, a tradicional. Quanto à integração das famílias homoparentais nas propostas e atividades pedagógicas, a pesquisa nos mostrou que elas participam das atividades, mas, não são integradas e representadas nelas. Assim, percebemos que as escolas do Agreste pernambucano, quando se trata da relação com as famílias, ainda pautam suas concepções e trabalhos a partir do modelo de família tradicional.

Palavras-chave: família; homossexualidade; homoparentalidade; escola; Agreste Pernambucano.

ABSTRACT

The focus of this research is the relationship of homo parental families and the Agreste Pernambucano schools. The study was motivated by the comprehension of violations of gay and lesbian rights that take place due to neoconservative, Neo-liberalism and religious fundamentalism maintain by defending a natural and universal family conception, based on the relationship between a man and a woman cis heterosexual, who, united by marriage, procreate, cohabit and are channels for the "healthy development" of their sons and daughters. However, the family is an institution that accompanies the cultural, judicial, social, political and economic transformations, among others, and because of this, the natural and universal character is fictional. The present work starts from reflections about gender and sexuality in the post-structuralism, on the understanding that these issues are important for the formulations of the comprehensions about family. In addition, the theory of recognition is used to analyse how the relationships are with the gay and lesbians bodies in society and specifically in the school, when these are composed as families in this space. The main objective of this research is to understand how same-sex families are recognized and integration in the Agreste de Pernambuco schools. A midst a setback scenario, constant combat against the "supposed gender ideology", encouraged by moral panic, this reflection is important to question the family conceptions which are present in the school context, perceive the existence of homo parental families in the school and provide subversive recognizable schemes which make this recognition possible. Furthermore, studies were pursued in the educational ambit, to discuss ways to promote these schemes, starting from the democratization mechanisms in the school, which reinforce its plural and democratic character. This work brings the voices, the looks and the experiences of gay fathers and lesbian mothers, members of homo parental families, located in three municipalities of the Agreste Pernambucano, who have children studying in schools in these locations. In addition, perspectives of the school administrators and the analysis of the Pedagogical Political Projects are brought in, in order to understand how the schools see these families and the work that is developed to promote their recognition and integration. For the development of this study, these methodological resources were used: triangulation strategy, semi-structured interviews, conversations, a documentary research, and content analysis. The research showed that homo parental families are marked by an ambivalence in its recognition in the Agreste Pernambucano schools. They are recognized for the fulfillment of the responsibilities which they are given but they are not recognized with the same visibility, which is given to the other families, especially to the traditional ones. As far as the integration of the homo parental families in the pedagogical proposals and activities, the research showed that they participate in the activities, but are not integrated and represented in them. Thus, it was perceived that when it comes to the relationship with these families, the Agreste Pernambucano schools still rate their conceptions and work from the traditional family model.

Keywords: family; homosexuality; homoparenthood; school; Agreste Pernambucano.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Trabalhos Analisados do Repositório da UFPE Período de 2011 a 2021.....	29
------------	---	----

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APGL	Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONAE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
GT	Grupo de Trabalho
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual, demais orientações sexuais e identidades de gênero.
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos

PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPGPsi	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PPP	Projeto Político Pedagógico
STF	Supremo Tribunal Federal
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Alguns caminhos da produção do conhecimento sobre famílias homoparentais e a escola	26
2	O (NEO)CONSERVADORISMO E A LUTA PELA (RE)NATURALIZAÇÃO DA FAMÍLIA: DA IDEOLOGIA DE GÊNERO AO ESCOLA SEM PARTIDO.....	33
2.1	(Neo)conservadorismo e família.....	33
2.2	Cenários de retrocessos e o combate à suposta “ideologia de gênero”	36
2.2.1	<i>Ideologia de gênero: dispositivo retórico reacionário.....</i>	<i>37</i>
2.2.2	<i>Pânico moral e os empreendedores morais: ofensivas reacionárias a um inimigo imaginário.....</i>	<i>39</i>
2.3	Escola Sem Partido: por uma escola supostamente neutra e (neo)conservadora.....	41
3	FAMÍLIA, HOMOCONJUGALIDADE E HOMOPARENTALIDADE: DISCUTINDO CONCEITOS E DIREITOS.....	47
3.1	Afinal, o que é família?.....	48
3.2	Homoconjugalidade.....	51
3.2.1	<i>O heterocentrismo e a hierarquia do amor.....</i>	<i>53</i>
3.2.2	<i>Rompendo os vazios legais sobre a homoconjugalidade no Brasil.....</i>	<i>54</i>
3.3	Homoparentalidade.....	57
3.3.1	<i>Homoparentalidade: limites e contribuições sobre o uso do termo.....</i>	<i>58</i>
3.3.2	<i>A homoparentalidade: para além do simbolismo.....</i>	<i>59</i>
3.3.3	<i>As funções parentais além das conjugais.....</i>	<i>61</i>
3.3.4	<i>Homoparentalidade e adoção.....</i>	<i>62</i>
4	HONNETH, FRASER E BUTLER, TEORIAS DO RECONHECIMENTO: ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL	65
4.1	Axel Honneth e o reconhecimento em três esferas: amor, direito e solidariedade.....	65

4.2	Nancy Fraser: Reconhecimento e Redistribuição.....	74
4.3	Da reconhecibilidade ao reconhecimento: perspectiva de Judith Butler.....	77
5	RELAÇÕES, TENSÕES E POSSIBILIDADES: FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS E ESCOLA A PARTIR DA LITERATURA....	85
5.1	Família e escola: relações.....	85
5.2	Quando as famílias são homoparentais: tensões.....	88
5.3	Práticas educativas democráticas: possibilidades.....	96
5.3.1	<i>O Conselho Escolar e a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF).....</i>	98
5.3.2	<i>Projeto Político Pedagógico.....</i>	100
6	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	103
6.1	Construção dos dados e análise do material coletado	105
6.2	Estratégia da Triangulação e a definição do campo.....	106
6.3	Sujeitos construtores da pesquisa.....	110
6.4	Técnicas de coleta de dados.....	113
7	OLHARES, VOZES E EXPERIÊNCIAS DO AGRESTE PERNAMBUCANO: O QUE NOS DIZEM OS PAIS E AS MÃES MEMBROS DAS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS.....	116
7.1	Conhecendo os pais e as mães entrevistados/as.....	119
7.2	Reconhecibilidade e reconhecimento da homossexualidade e da homoparentalidade: o sair do armário e a formação das famílias.....	122
7.3	Significados atribuídos pelas escolas às famílias homoparentais.....	134
7.4	Olhares das famílias homoparentais sobre o seu reconhecimento e a sua participação nas atividades e propostas pedagógicas.....	142
8	O QUE NOS DIZEM AS ESCOLAS SOBRE AS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS.....	151
8.1	Conhecendo as Escolas e os/as gestores/as.....	152
8.2	Concepção(ões) de família(s) nas propostas e atividades pedagógicas das escolas.....	155
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
	REFERÊNCIAS.....	176
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	

ESCLARECIDO.....	186
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS E MÃES MEMBROS DAS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS.....	189
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS GESTORAS.....	191

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como objetivo: compreender como as famílias homoparentais são reconhecidas e integradas pelas escolas do Agreste Pernambucano. Partimos da compreensão de que a pesquisa é uma forma de construir conhecimentos que ultrapassam nossos entendimentos imediatos sobre a realidade quando a observamos e tentamos compreendê-la. De acordo com Bernadete Gatti (2002), a partir da pesquisa, podemos investigar universos ainda pouco explorados, que podem estar sob uma aparência turva ou caótica para tecermos nossas compreensões sobre a realidade.

A discussão que aqui trazemos trata de um tema pouco debatido no Agreste Pernambucano e que, infelizmente, ainda se encontra sob muitos preconceitos, desconfianças e não reconhecimentos. Tratamos de assuntos que interrogam as crenças e os valores que as pessoas tendem em manter quando o assunto é a família. Falamos sobre famílias, desprendendo-nos das concepções naturais e universais que os setores (neo)conservadores, neoliberais e fundamentalistas insistem em sustentar quando defendem a família tida como tradicional, excluindo todas as outras configurações. Falamos sobre as famílias homoparentais em seu caráter subversivo, nas suas lutas por reconhecimento nas escolas e na sociedade.

O que apresentamos nessa dissertação é fruto de um processo de investigação, diálogo, reflexão, construção, desconstrução, reconstrução e transformação. Trazemos vozes, olhares, histórias, concepções, movimentos, corpos, silêncios e ações. Enfim, apresentamos fragmentos que nos fizeram compreender a realidade sobre as famílias homoparentais nas escolas do Agreste Pernambucano.

Enquanto esse texto foi escrito, um mergulho em um universo muito pessoal aconteceu. Cada palavra ouvida e escrita provocaram novas inquietações e motivações que impulsionaram o desenvolvimento desse trabalho. De modo particular, essa pesquisa também é sinônimo de transformação pessoal e encorajamento. Isso porque à medida que ela foi sendo construída, enquanto as histórias dos/as participantes eram transcritas, as minhas memórias foram revisitadas e isso me ajudou a compreender o lugar que ocupava nesse estudo, não apenas como pesquisador. Por isso, essa construção foi, também, um processo de simbiose.

Nesse momento, abro espaço para me situar nesse trabalho de grande significação acadêmica e pessoal, falando em primeira pessoa, pois, não posso dissociar a minha subjetividade da minha condição de pesquisador. Sou homem gay do interior de Pernambuco, de família de camada popular e professor de escola pública. Ao longo do percurso no mestrado, compreendi que essa pesquisa, além do seu valor acadêmico, também era um direito ao grito, uma maneira de expressar as minhas angústias, inquietações e aflições. Enquanto escrevia o que ouvia, olhava para mim e me via nas cenas que eram descritas e recordava dos momentos em que, durante a minha infância e adolescência, fui questionado sobre a minha sexualidade e, por muitas vezes, chorei e silencieei diante dos constrangimentos vividos. Contudo, fui me encorajando e sendo encorajado a sair dos armários. Esse processo de escrita foi um momento de me perceber como alguém que não apenas falava e interpretava o que me era apresentado, mas de compreensão do meu lugar nessa pesquisa, na sociedade e na vida, como homossexual que, assim como os/as que participaram desse estudo, luta pelo seu reconhecimento, pelos seus direitos, inclusive construir uma família e ter filhos/as, se isso for o propósito.

O processo de construção dessa pesquisa teve como consequência a maturidade e a quebra de silêncios ocasionada pelo encontro com os pares, fisicamente e a através da literatura. As leituras sobre as vidas através dos corpos e dos livros foram importantes para tecer compreensões sobre o Outro, sobre mim e sobre o mundo. Essas ideias pessoais foram ocultadas durante uma parte do desenvolvimento desse trabalho, mas, à medida que as vozes eram ouvidas, ecoava internamente a necessidade de me colocar mais do que pesquisador. Tratava-se de assumir o meu lugar no mundo e nesse estudo, considerando a minha própria subjetividade.

Feitas essas colocações pessoais importantes, expomos os motivos que nos levaram a refletir sobre as famílias homoparentais nas escolas do Agreste Pernambucano. Primeiramente, as experiências como professor proporcionaram situações marcantes e inquietantes quando se tratava da relação entre as famílias e a escola. Os momentos em que as escolas promoviam para fortalecer a relação entre elas e as famílias, como por exemplo, o Dia da família na Escola; a celebração de datas como o Dia das Mães e Dia dos Pais; as imagens representando a família tradicional usadas na confecção de cartazes e nos convites dos eventos direcionados às famílias; as constantes reclamações dos/as professores/as sobre a “deseestrutura familiar” que influenciava na aprendizagem dos/as

estudantes, entre outras situações, nos colocaram diante de muitos questionamentos. Passamos a indagar, embora que superficialmente, como as escolas não estavam atentas à pluralidade de famílias que as compunham. Embora questionássemos a forma como as escolas concebiam a ideia de família e a integrava em suas atividades, ainda nos faltava o entendimento sobre a pluralidade de famílias e de como as questões de gênero e sexualidade eram importantes para refletirmos sobre isso.

As percepções começaram a ganhar outros sentidos a partir da participação como aluno temporário na disciplina Tópicos Atuais em Educação I: Educação Não Sexista, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/CAA/UFPE – 2017). As reflexões nas aulas nos levaram a entender o quanto a sociedade brasileira é marcada por discriminações e exclusões materializadas pelo machismo, patriarcado, sexismo, LGBTfobia e pela inteligibilidade heteronormativa, que influencia nas compreensões sobre os corpos e demarca seus lugares na sociedade. Isso implica, também, sobre o que entendemos por família e como ela deve ser. Diante disso, os questionamentos sobre a forma como as escolas lidavam com a pluralidade de famílias afluíam e, principalmente, porque passamos a direcionar nossos olhares para as famílias constituídas por gays e lésbicas, considerando que podem optar por ter filhos/as e esses/as, assim como demais crianças e adolescentes, vão à escola.

Ao tentar a seleção para o mestrado, as experiências pessoais e profissionais foram dando indícios de que era necessário refletirmos sobre as famílias homoparentais no contexto escolar. Enquanto construíamos nossa proposta de pesquisa, realizamos breves análises sobre postagens em redes sociais, textos em *sites* e jornais que falavam sobre família na atualidade brasileira. O pano de fundo era o cenário político (neo)conservador, fundamentalista e neoliberal instaurado após o Golpe de 2016, que culminou posteriormente na eleição do atual presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, cuja LGBTfobia é perceptível em seus discursos. Neles, o que nos chamava a atenção era sua suposta defesa da família tradicional.

Percebemos, igualmente, que essa perspectiva se fazia presente nos movimentos reacionários e autoritários, como o Movimento Escola Sem Partido, nos posicionamentos em combate à “suposta” ideologia de gênero, que usa a escola como lugar de manutenção da lógica excludente que fere a dignidade e os direitos das pessoas LGBTQIAP+. Diante disso, lançamos o olhar científico sobre o que podemos entender sobre família,

questionando as concepções que a tratam de forma natural, universal, cristalizada, essencializada, idealizadas, entre outros significados que provocam impedem o reconhecimento das famílias homoparentais e provocam exclusões.

Segundo Anna Paula Uziel (2007), é difícil apresentarmos uma definição unívoca sobre o que é família. Por isso, a forma como a definimos, geralmente, partem das nossas experiências, com a realidade na qual vivemos. A partir das leituras que fizemos e do confronto com os contextos que fomos inseridos, podemos afirmar que o nosso entendimento sobre família parte da compreensão dessa instituição como lugar da socialização primária dos sujeitos; uma construção social, formada através de regras culturais, jurídicas, sociais e pelo afeto. Consideramos que ela acompanha as transformações que a sociedade passa ao longo do tempo. Mas, percebemos que os setores (neo)conservadores e fundamentalistas religiosos da sociedade resistem a essa perspectiva, na tentativa de manter a hegemonia do modelo de família “tradicional”. De acordo com Luiz Mello (2005a), essa configuração familiar é aquela compreendida como natural, a partir do vínculo biológico, da união por meio do casamento entre um homem e uma mulher. Acrescentamos a essa definição, a especificação desse homem e dessa mulher dentro do padrão cisgênero e heterossexual, e que coabitam juntos aos filhos/as.

Nesse caminho, é importante problematizarmos as concepções de família(s) que, também, estão presentes no contexto escolar. Isso porque a escola tem sido utilizada como principal arena de disputas no combate a uma suposta e equivocada “ideologia de gênero”, marcada principalmente pelo neoconservadorismo e incentivada via pânico moral em defesa da família tida como tradicional.

Segundo Richard Miskolci (2017), esse movimento tenta inibir e prejudicar o debate em torno dos temas que envolvem a diversidade, o respeito aos direitos humanos e o fortalecimento da democracia. Isso nos provoca questionamentos sobre a naturalização e a universalização que é dada à concepção de família que os (neo)conservadores e fundamentalistas religiosos resistem em manter, ignorando as transformações que a família sofre ao longo do tempo.

Sabemos que a instituição família está presente nas sociedades, mas suas configurações são variadas e acompanham as transformações históricas, sociais, culturais, políticas, entre outras. Entre esses momentos, podemos citar o advento das novas tecnologias de reprodução, o divórcio e a construção de novas alianças conjugais, o reconhecimento da união entre homossexuais, entre outros, que colocam em questão a

naturalização e universalização da família presa aos aspectos biológicos e heteronormativos defendidos pelos setores (neo)conservadores e fundamentalistas das sociedades. Desse modo, o seu caráter natural e universal é ficcional.

Entre os principais acontecimentos que possibilitaram visibilidade a pluralidade de famílias, especialmente as homoparentais, deu-se a partir do reconhecimento das uniões entre os homossexuais. Mas, ao mesmo tempo que esse fato possibilita abertura para o reconhecimento e a conquista de direitos, acentuam-se os preconceitos e as resistências. Isso acontece porque, de acordo com Miskolci (2017), o casamento gay se tornou uma possibilidade de ameaça às instituições hegemônicas. Ele nos lembra que durante quase um século, houve a predominância de uma perspectiva biológica e determinista sobre as relações amorosas e sexuais entre as pessoas do mesmo sexo. Isso fez com que a identidade homossexual fosse essencializada e reduzida a uma categoria social patologizada e criminalizada que impede o seu reconhecimento e de suas famílias. A rejeição evidencia um pânico moral sobre as mudanças sociais em uma sociedade que, historicamente construiu a imagem dos homossexuais como ameaça.

A partir das décadas de 1980 e 1990, o debate sobre a união entre homossexuais, as condições e os direitos de criarem filhos/as começou a ganhar forma. A parentalidade apenas relacionada aos padrões tradicionais é questionada. Outras maneiras vão se tornando cada vez mais evidentes como: a partir de relação heterossexuais anteriores; por meio das novas tecnologias de reprodução; da coparentalidade ou da adoção. Não há proibições em relação a essas formas de constituição. Mas, segundo Luiz Mello (2005), Elizabeth Zambrano (2006a), Anna Paula Uziel (2007) e Maria Cristina Baranoski (2017), a homossexualidade e a parentalidade são vistas pela sociedade como coisas antagônicas, incompatíveis que geram medos e ameaçam a ordenação simbólica e constitutiva do sujeito. Os prejuízos vindos pela falta de referencial materno (mãe/mulher) e paterno (pai/homem); as compreensões sobre gênero e sexualidade nas famílias homoparentais poderiam “estragar os filhos” influenciando a orientação sexual deles/as; além dos riscos à pedofilia, são alguns exemplos desses medos.

Judith Butler (2003b) problematiza, na sociedade contemporânea ocidental, como o conceito de parentesco está atrelado ao casamento, à heterossexualidade e à filiação. Nessa relação, a sexualidade ainda é presa à procriação sublinhando a heterossexualidade. Assim, na dicotomia entre sexualidade e parentalidade posta pelo (neo)conservadorismo, a parentalidade gay e lésbica se torna uma ameaça à ordem hegemônica heterossexista. A

felicidade afetiva e sexual entre dois adultos e o bem-estar de crianças e adolescentes somente pode ser alcançado na família formada entre a união de um homem com uma mulher heterossexuais.

Zambrano (2006a) traz questionamentos dos (neo)conservadores sobre a homoparentalidade. Tratam-se de perguntas sobre quem será o pai e quem será a mãe em uma família homoparental. Perguntas como essas recaem em uma artificialidade que desconsidera o fato que o desejo sexual não fará do homem gay uma mulher e vice-versa. Assim, a função parental pode ser exercida por um ou outro dos membros do casal, sem que isso os transforme em homem ou mulher. Uziel (2007) diz que a homossexualidade se refere ao exercício da sexualidade e que as funções parentais não a têm como exigência em suas execuções, visto que a parentalidade diz respeito aos cuidados e aos laços afetivos.

Nas últimas décadas, de acordo com Mello (2005), a família passou a ter novos significados culturais e sociais, tendo novas configurações. Mas, percebemos que as escolas estão organizadas para acolher alunos(as) de famílias tradicionais categorizadas como “normais”, ou seja, famílias heterossexuais e filhos especificamente frutos dessas uniões. A realização de momentos que celebram o dia das mães e dos pais são exemplos dessa organização e demonstram que as escolas priorizam, exclusivamente, as famílias “tradicionais”. As famílias homoparentais sempre existiram, contudo, geralmente foram e continuam sendo marginalizadas, inclusive, no espaço escolar (VENTURI *et al*, 2018).

Sabemos que a escola possui um papel relevante na formação dos sujeitos, na socialização dos conhecimentos e das práticas relacionadas às questões de gênero e sexualidades, que implicam na concepção de família. Contudo, o contexto educacional brasileiro mantém uma postura de resistência sobre esse debate, pois se encontra regulado por perspectivas neoconservadoras e por preceitos morais machistas, sexistas, heteronormativos e LGBTfóbicos.

Entendemos que a boa relação entre escola e a família contribui para o desenvolvimento e adaptação social dos sujeitos. Ressalta-se que o reconhecimento e respeito da escola para com as famílias possibilita o bem-estar psicológico e comportamental dos/as alunos/as.

Segundo Mello, Uziel e Grossi (2009), a escola ainda é um lugar de muitos preconceitos e discriminações com os/as alunos/as dessas famílias, sendo submetidos/as a situações desagradáveis. Isso demonstra que a escola não está preparada para lidar com as diferenças em torno das questões de gênero, sexualidade e dos arranjos familiares.

Nesse contexto, direcionamos nosso olhar para o Agreste Pernambucano, especificamente para as escolas que compõem a Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte, entendendo que essas instituições estão inseridas em um contexto social marcado por discursos de ódio, preconceito(s) e conservadorismo(s) que historicamente foram e vem sendo legitimados no Brasil e que subalternizam a cidadania de gays, lésbicas e de suas famílias. Essa realidade nos coloca diante da pergunta: como as famílias homoparentais são reconhecidas e integradas pelas escolas do Agreste Pernambucano?

Buscando responder nosso problema, tomamos enquanto objetivo geral do nosso estudo: compreender como as famílias homoparentais são reconhecidas e integradas pelas escolas do Agreste Pernambucano.

Quanto aos objetivos específicos, elencamos:

- Analisar, via opinião dos pais/mães homoparentais, os significados atribuídos às suas famílias pelas escolas;
- Investigar como os pais/mães homoparentais avaliam as propostas e atividades pedagógicas das escolas em relação à promoção do seu reconhecimento e da sua participação.
- Identificar a(s) concepção(ões) de família que pautam as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas a partir da fala das gestoras e dos PPP's.

Como mencionado anteriormente, junto com a escola, a família desempenha um papel importante e fundamental no processo de formação dos sujeitos, na socialização e desenvolvimento humano. Ambas as instituições possuem dimensões culturais, sociais, políticas e históricas que configuram seus papéis específicos e podem contribuir no processo de respeito aos direitos humanos e fortalecimento da democracia.

Nos últimos anos, vemos as tentativas das políticas públicas educacionais que tentam promover a participação e cooperação da família na escola. No entanto, a escola tem endossado um modelo único de família, promovendo a exclusão de todas as outras que não se enquadram nos moldes heteronormativos e heterossexistas.

Em meio às transformações sociais contemporâneas, outras concepções sobre família são trazidas para o cotidiano da escola e para o debate que excede um pensamento (neo)conservador, fundamentalista e neoliberal e precisam ser discutidas na instituição escolar. Diante de uma sociedade machista, patriarcal, sexista e LGBTfóbica que defende um único modelo de família, a escola pode ser um lugar de manutenção da exclusão e

discriminação ou um espaço de formação humana, de respeito aos direitos humanos e fortalecimento da democracia, do respeito e aprendizado com as diferenças. Nesse caminho, pode subverter, assim, a reprodução da desigualdade e da exclusão social (VENTURE *et al*, 2018).

Nesse caminho, apontamos a relevância da nossa pesquisa a partir da investigação de como as famílias homoparentais são reconhecidas e integradas pelas escolas do Agreste Pernambucano. O ineditismo da nossa pesquisa sobre tal temática, no interior do estado de Pernambuco, contribui para o campo de produção de conhecimento teórico-metodológico sobre família, homoparentalidade e educação na perspectiva dos direitos humanos, na busca pela ruptura do silenciamento, da exclusão e da violência, que tem acompanhado a trajetória de gays, lésbicas e de suas famílias, dificultando seu reconhecimento.

O presente trabalho está dividido em oito capítulos, além da presente introdução e das referências, e tratam da abordagem teórica, metodológica, dos dados coletados no campo, as análises e as considerações finais. No capítulo que sucede esta introdução, mapeamos o cenário de lutas no qual no qual nossa temática se insere. Tratamos do fortalecimento político ocorrido na América Latina e no Brasil nas primeiras décadas dos anos 2000, no que diz respeito às agendas em prol do combate às desigualdades de gênero e sexual. Ao mesmo tempo, pontuamos as resistências que os setores (neo)conservadores e fundamentalistas da sociedade mantêm na inibição dos debates sobre gênero e sexualidade, inclusive nas escolas, prejudicando o reconhecimento das diferenças. Nesse capítulo, refletimos sobre o (neo)conservadorismo a partir de alguns/mas autores/as como Flávia Biroli, Juan Marco Vaggione e Maria das dores Machado (2020), Roberto Moll (2015), entre outros/as. Também, abordamos como esses movimentos, com suas atitudes reacionárias, caracterizam um cenário de retrocessos e criam inimigos imaginários que os colocam em constantes lutas, como é no caso do combate à “suposta” ideologia de gênero, incentivada por meio do pânico moral. Sobre esse assunto, algumas reflexões são trazidas a partir de Richard Miskolci (2007, 2017, 2018), Rogério Diniz Junqueira (2017, 2018), entre outros/as. Por fim, apontamos como essas ideias reverberam na educação, nos documentos oficiais e no cotidiano da escola. Entre os/as autores/as que refletem sobre isso, citamos alguns nomes como Fernando Pena (2018), Fernando Balieiro (2018), Fernanda Moura e Diego Salles (2008).

No terceiro capítulo, refletimos sobre como podemos conceituar família recorrendo às abordagens da antropologia, a partir de leituras de autoras como Claudia Fonseca (2005)

e Elizabeth Zambrano (2006). Essa reflexão é necessária para problematização do trato que os (neo)conservadores e fundamentalistas dão à família defendendo um caráter natural e universal sobre ela. Depois, refletimos sobre a homoconjugalidade, questionando o quanto o casamento é, nas sociedades ocidentais, um elemento importante para o reconhecimento das famílias. Fazemos isso a partir das reflexões de Luiz Mello (2005a, 2005b, 2006), Judith Butler (2003b), entre outros/as autores/as. Além disso, a partir das contribuições de Butler (2003b) e Anna Paula Uziel (2007), apontamos e problematizamos o antagonismo que as sociedades insistem em manter sobre a homossexualidade e a parentalidade.

No capítulo seguinte, refletimos como as lutas de gays e lésbicas por reconhecimento envolvem, igualmente, as questões referentes a homoparentalidade. A partir das teorias do reconhecimento de Axel Honneth (2003), Nancy Fraser (2006) e Judith Butler (2016, 2018), apresentamos considerações que aproximam as reflexões feitas por esses/as teóricos/as ao nosso tema. A partir disso, apontamos as contribuições que essas teorias trazem para a problematização do reconhecimento das famílias homoparentais na sociedade brasileira.

No quinto capítulo, trazemos a reflexão para o chão da escola, tratando da importância da relação entre essa instituição e as famílias. Recorremos à Constituição Federal de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2021), e a autores como José Carlos Libâneo (2004), para fazermos essa abordagem. Depois, problematizamos como essa relação acontece quando se trata de famílias homoparentais nas escolas. Recorremos à literatura produzida por Miriam Grossi, Luiz Mello e Anna Paula Uziel (2009), entre outros/as autores/as, para discorrer como as escolas estão organizadas para trabalhar com o modelo de família tida como tradicional. Pontuamos, a partir de alguns/mas autores/as como Guacira Lopes Louro (2004, 2010), como a ausência dos debates sobre gênero e sexualidade nas escolas contribuem para que essas famílias sejam invisibilizadas nas instituições escolares. Por fim, apresentamos algumas reflexões de como a escola pode contribuir para o reconhecimento e a integração das famílias homoparentais em suas atividades e propostas, a partir dos mecanismos democratizadores, como por exemplo, no Projeto Político Pedagógico. Fazemos isso nos baseando nas ideias de Libâneo (2004), Henrique Paro (2002, 2006), Pedro Patacho (2011), e outros/as autores/as.

Posteriormente, sexto capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos exigidos por essa pesquisa. Em cada passo dado, elencamos os referenciais que justificam cada escolha feita para que o objetivo dessa pesquisa fosse alcançado. Destacamos a análise dos dados, a partir da análise do conteúdo proposta por Laurence Bardin (1997); a estratégia da triangulação, a partir de reflexões feitas por Carlos Eduardo Azevedo (2013), para a escolha e justificativa do campo de pesquisa e da combinação das técnicas de coleta de dados. Sobre essas destacamos o uso das entrevistas semiestruturadas, as conversas e a análise documental, recorrendo as reflexões de George Gaskell (2014), Beatriz Souza, Júlia Gurgel e Nívea Andrade (2019), e Eduardo Brandão (2021), sobre as técnicas que foram usadas. Também, apresentamos como se deu a localização dos/as sujeitos/as da pesquisa a partir da Técnica da Bola de Neve nos apresentada por Nelma Baldin e Elzira Munhoz (2011).

Feito isso, partimos para análise da realidade a partir dos dados coletados nos três municípios que compõem o campo da nossa pesquisa. No sétimo capítulo, trazemos os olhares, as vozes e as experiências dos pais e das mães, membros de famílias homoparentais, as suas percepções sobre as relações com as escolas no Agreste Pernambucano, nas quais seus/as filhos/as estudam. São apresentadas as contribuições de pais e mães membros de seis famílias homoparentais de três municípios da região destacada anteriormente: Caruaru, Belo Jardim e Panelas.

No capítulo seguinte, trazemos o que as escolas nos dizem sobre a sua relação com as famílias homoparentais. As escolas estão localizadas nos municípios citados acima e contamos com a participação das gestoras, que a partir de entrevistas semiestruturadas forneceram os dados para construção dessa reflexão. Além disso, foi realizada a análise dos Projetos Políticos pedagógicos das escolas para podermos compreender como essa relação é tratada na proposta pedagógica e nas atividades cotidianas de cada uma das escolas.

Por fim, apresentamos nossas considerações sobre o percurso, os dados e as contribuições que as reflexões trouxeram para o estudo sobre o reconhecimento e integração das famílias homoparentais pelas escolas do Agreste Pernambucano. Destacamos que com esse trabalho não pretendemos lidar e produzir certezas, visto que de acordo com Marisa Costa (2002), fazer pesquisa nos coloca diante de incertezas e contingências. Isso porque o conhecimento não é algo que pode ser cristalizado e

inabalável, com verdades fixas, estabelecidas e universalizadas. Logo, esse trabalho é movimento, pois abre espaço para que novas reflexões possam ser feitas.

Ao desenvolvermos uma pesquisa em educação, percebemos que estamos lidando com algo relativo ao ser humano que é o principal objeto de trabalho desse tipo de estudo. Compreendemos que a prática social humana é transformada e transformadora e que o ato de educar, enquanto ato político e social, deve ser o ponto de partida e de chegada da pesquisa. Consideramos que o ato de educar se dá para além dos muros da escola sendo perpassado pelas experiências cotidianas. Entendemos que é na escola que os conhecimentos são sistematizados e isso implica opções pedagógicas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos. Isso poderá causar transformações neles/as mesmos/as, nos sentidos e significados, nas culturas e nas relações sociais. Nesse contexto, compreendendo a importância da pesquisa para o desenvolvimento da educação e para a sociedade, apresentamos nosso estudo.

1.1 Alguns caminhos da produção do conhecimento sobre famílias homoparentais e a escola

De acordo com Joana Romanawiski e Romilda Ens (2006), nos últimos anos as discussões na área da educação têm crescido significativamente. As pesquisas realizadas versam sobre os mais diversos temas e tratam de aspectos que envolvem a formação dos sujeitos dentro e fora da escola.

Ainda de acordo com as autoras, a intensificação desses estudos nos coloca diante de questionamentos e necessidade de análise sobre os enfoques dados nessas pesquisas; as abordagens teóricas e metodológicas usadas; as contribuições que elas trazem para a educação; as novas possibilidades de reflexões que elas proporcionaram sobre o tema; as lacunas deixadas; e os diálogos que podemos estabelecer com nossa pesquisa.

Percebemos que ao realizarmos uma pesquisa é necessário que estejamos atentos ao que já foi produzido, principalmente ao que se refere ao tema que estamos estudando. Por isso, o estado arte, que caracterizamos como um trabalho de garimpo, torna-se algo indispensável para que possamos, além do que já mencionamos anteriormente: identificar o desenvolvimento das discussões sobre o tema ao longo do tempo; mapear o que já foi produzido a fim de construirmos nossos caminhos; estabelecer relações entre a teoria e a

prática; além de nos depararmos com uma possível compreensão sobre e como anda, na prática, o caráter plural e democrático das escolas.

Nesse caminho, realizamos um levantamento sobre produções científicas em educação que tratam da relação entre as famílias homoparentais e a escola. Primeiramente, visitamos o Repositório Institucional da UFPE, propriamente, o Banco de Teses e Dissertações da UFPE. Mas nos detivemos a analisar as dissertações. Seleccionamos dois programas específicos: o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu, criado em 1978 em Recife, e o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC/CAA, programa criado em 2011 em Caruaru. Ambos estão relacionados com o campo de nossa pesquisa em educação. No PPGEdu, encontramos 453 dissertações de mestrado no período de 2011 a 2021. Esse recorte foi estabelecido a partir das principais conquistas jurídicas e sociais no reconhecimento das famílias homoparentais no Brasil. No PPGEduC, foram encontradas 126 dissertações de 2013 a 2021.

Realizamos a consulta na barra de busca selecionando a opção assunto. Nela, expressões como homoparentalidade, famílias homoparentais, família e escola, novas famílias, entre outras, foram usadas para localizar pesquisas. Contudo, nenhum trabalho foi encontrado. Isso já nos revelou uma informação importante: nos dois programas de Pós-Graduação em Educação da UFPE não há discussões sobre o tema da nossa pesquisa.

Partimos para a consulta em outros espaços de produção acadêmica, como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, devido a importância e representatividade que essa associação desempenha no Brasil e na América Latina. Optamos por analisar as produções desenvolvidas dos grupos de trabalho. Foram analisadas produções nos GT 14 Sociologia da Educação e no GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação. O GT 14 foi escolhido a partir do foco dado às discussões sobre as relações família-escola e às questões de gênero ao longo de sua existência. O GT 23, foi escolhido por se tratar de um dos espaços mais importantes de debate sobre gênero, sexualidade e educação no país. No entanto, as discussões encontradas, geralmente, tratavam da relação família e escola apenas voltadas ao perfil socioeconômicas das famílias. Além disso, importava para nós sabermos como essa discussão se dava no Agreste Pernambucano. Encontrar trabalhos realizados em outros lugares enriqueciam nossas leituras, porém pouco nos ajudavam a compreender o chão ao qual estávamos pisando. Como não encontramos trabalhos no GT 23 que tratassem da nossa temática, voltamos ao Repositório da UFPE para vermos se outros programas traziam essa discussão. Fizemos isso porque percebemos

que era necessário considerar o lugar de onde falamos, do interior do estado de Pernambuco. Dialogar com as produções de outras partes do país era muito importante, porém, situar nosso trabalho a partir do nosso chão foi um critério que adotamos.

Fomos para os programas de Antropologia (PPGA), Direitos Humanos (PPGDH), Psicologia (PPGpsi) e Sociologia (PPGS). Escolhemos o Programa de Antropologia pelo fato das discussões sobre família, inclusive das que utilizamos, serem construídas a partir do campo da antropologia. O de Direitos Humanos foi escolhido pelo fato de participarmos de um grupo de estudos em que há estudantes desse Programa que discutem questões de gênero e sexualidade em suas pesquisas e por algumas estarem ligadas à educação. Esses aspectos nos levaram a investigar as produções para vermos se havia algo relacionado à nossa pesquisa. O terceiro, o Programa de Psicologia, foi escolhido por observarmos que muitas produções de nível nacional sobre homoparentalidade e escola se encontram a partir das pesquisas em psicologia. O quarto programa, o de Sociologia, foi escolhido pela mesma razão que o de Antropologia, porém, não conseguimos ter acesso às produções.

Fizemos o mesmo procedimento que nos programas de educação e encontramos alguns resultados. Sistemáticamente, foram feitos os seguintes procedimentos:

- Leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações;
- Consulta e seleção das dissertações sobre o tema famílias homoparentais e a escola ou outra abordagem que se relacionasse a ele.
- Observação do período em que as pesquisas foram desenvolvidas, considerando o recorte temporal de 2011 a 2021. Esse recorte foi estabelecido visto as transformações advindas das conquistas jurídicas e sociais no reconhecimento das famílias homoparentais a partir de 2011¹.
- Leitura na íntegra dos trabalhos selecionados;

A partir do exposto acima, focamos na quantidade de trabalhos, as abordagens teóricas, os tipos de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e a metodologia. Encontramos: 163 produções no PPGA, 93 no PPGDH (de 2014² a 2021) e 219 no PPGpsi. Entre eles, os que atenderam os critérios estabelecidos serão apresentados na tabela a seguir. Posteriormente,

¹ Destacamos a aprovação pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2011 da união estável entre homossexuais; a aprovação pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em 2013 da resolução que obriga os cartórios do Brasil a registrarem as uniões entre essas pessoas; e a criminalização da homofobia em 2019.

² As primeiras dissertações desse programa foram defendidas em 2014. Por isso, o recorte temporal utilizado foi de 2011 a 2021.

trazemos resumidamente as principais contribuições que cada uma delas traz para compreensão do tema da nossa pesquisa.

Quadro 1 – Trabalhos Analisados do Repositório da UFPE
Período de 2011 a 2021

Título	Autor/a	Programa	Abordagem Teórica	Sujeitos da Pesquisa	Metodologia e técnicas de coletas de dados	Ano
O psicólogo jurídico frente à adoção homoafetiva: práticas, sentidos e possibilidades.	Ana Luiza Ferreira Correia	PPGA/UFPE	Pós-estruturalismo	Psicólogas	Entrevista Semiestruturada e Análise do Discurso.	2011
Homoparentalidade e os efeitos da matriz heterossexual: uma análise <i>Queer</i> sobre a adoção por pessoas do mesmo sexo.	Gabriela Guimarães Cavalcante	PPGDH/UFPE	Pós-estruturalismo	O estudo não se desenvolveu com a participação de sujeitos.	Estudo de caso e análise documental.	2015
Não se separa por um parágrafo o que a vida uniu pelo afeto: análise das estratégias discursivas na construção do sentido de família na ADI.	Jaqueson Antônio Silva	PPGDH/UFPE	Pós-estruturalismo	O estudo não se desenvolveu com a participação de sujeitos.	Revisão bibliográfica e análise documental.	2018
Para além da tua moldura: a produção de sentidos sobre famílias por casais homossexuais.	Ana Paula Santiago Pimentel	PPGpsi	Pós-estruturalismo	Seis casais homossexuais masculinos.	Entrevistas narrativas	2016
Família e homoparentalidade: o que pensam as crianças?	Pedro Pinheiro Borges Neto	PPGpsi	Pós-estruturalismo	32 crianças (17 meninos e 15 meninas).	Grupos de conversa.	2016

Fonte: O autor (2021) com base nos dados levantados no Repositório da UFPE, no período de 2011 a 2021.

A partir desse mapeamento, apontamos a importância dessas pesquisas em suas áreas para compreensão do tema homoparentalidade e evidenciamos a ausência dessa discussão na educação. Por isso, destacamos a relevância da nossa pesquisa, contribuindo para o preenchimento de uma lacuna existente nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGEdu e PPGEduC).

A constatação da não existência de pesquisas nesses programas, nos colocou diante de uma responsabilidade e de um compromisso teórico, metodológico, ético, social e político ainda maior, exigindo de nós reflexões mais aguçadas. Mas, vale ressaltar que temos a convicção de que nossa pesquisa não consegue dar conta de todos os problemas que a discussão traz, ao mesmo tempo, sabemos que estamos abrindo portas para que essa discussão possa estar presente e ganhe notoriedade nos programas de educação.

Sobre as pesquisas que encontramos nos programas analisados, elencaremos alguns pontos importantes sobre cada uma. Resumidamente, apresentaremos algumas considerações sobre elas.

A pesquisa desenvolvida por Ana Luiza Correia teve como objetivo realizar uma leitura antropológica da construção de avaliações psicológicas relativas à adoção por homossexuais. Realizada em quatro Comarcas de um Tribunal de Justiça do Nordeste, mas, que não há menção de localização exata, a pesquisa contou com a participação de sete psicólogas jurídicas. A partir de entrevistas semiestruturas feitas com elas, foi constatado que a constituição da família ainda se dá a partir de narrativas em que as relações familiares são cunhadas na heterossexualidade. Além disso, os dados mostraram que a orientação sexual ainda está alinhada à legitimidade do exercício da paternidade e da maternidade. Quanto aos pareceres, não é regra haver negação quando se trata de adoção por homossexuais. Contudo, a homossexualidade dos/as adotantes ganha destaque. Não há recusa, mas as ressalvas não deixam de existir.

No segundo programa consultado, encontramos a pesquisa feita por Gabriela Cavalcante. O objetivo foi investigar, sob a ótica *Queer* desenvolvida pela filósofa Judith Butler, os sentidos subjacentes à adoção por pessoas do mesmo sexo na realidade brasileira, tendo como foco de análise o primeiro caso processado e julgado no Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco (2007-2008). A abordagem, a partir das reflexões de Butler (2003b), nos mostrou que a heterossexualidade e a homossexualidade não são apenas sexualidades. Segundo a pesquisa, quando se trata de parentesco, há apropriação da sexualidade normativa, nesse caso heterossexual, que determina o equilíbrio ideal entre homossexuais ao que diz respeito aos direitos de filiação e adoção.

A segunda pesquisa encontrada no PPGDH/UFPE, de autoria de Jaqueson da Silva, teve como objetivo: analisar as estratégias discursivas que deram lugar à inclusão da família de pessoas do mesmo sexo na expressão entidade familiar no Brasil pelo STF. A partir da análise das justificativas dos votos dos Ministros, a pesquisa constatou que,

embora tenha ocorrido um grande passo na construção de uma pluralidade igualitária, fraterna e solidária sobre as famílias homoafetivas, algumas questões deixaram de ser observadas pelos ministros, uma vez que apenas o reconhecimento dessas famílias, enquanto tais, não garante por si a igualdade e a vida digna em sociedade para os homossexuais. Através da análise do discurso que inseriu as famílias formadas por pares do mesmo sexo na expressão “entidades familiares”, a pesquisa mostra que o STF pouco contribuiu para que seja dado o mesmo tratamento das esferas jurídicas à família homoafetiva, reduzindo sua atuação apenas em reconhecê-las, no sentido de apenas instituí-las legalmente como famílias. Isso porque outros setores deveriam ser explorados, tais como a repercussão no direito à saúde, direitos previdenciários, direito à educação, ao trabalho, à moradia, à justiça e à segurança, a todos, indistintamente, sem objeção de sexo e gênero.

Seguindo nossa busca, encontramos dois trabalhos no PPGPsi. A primeira é de autoria de Ana Paula Pimentel. O trabalho teve como objetivo: analisar os sentidos produzidos sobre família por casais homossexuais masculinos, tendo como referências suas trajetórias relativas à sua história de vida e de sua presente união sexual/afetiva. Pimentel (2016) organizou o trabalho a partir de quatro eixos: primeiros passos da união e informações sobre o relacionamento; entender-se homossexual; questões que se colocaram como dificuldades para a vivência da relação e, por fim, produção de sentidos sobre família. Através desses quatro eixos temáticos, ela analisou as produções de sentidos sobre famílias pelos seis casais estudados. Por fim, foi percebido que os casais homossexuais nem sempre romperam com o modelo hegemônico de família. Isso implica uma tentativa, por vezes, de incorporação do padrão familiar tradicional.

Por fim, trazemos o trabalho realizado por Pedro Neto. Ele teve como objetivo compreender os sentidos de família produzidos por crianças, com especial enfoque para a configuração homoparental. Participaram do estudo 32 crianças (17 meninos e 15 meninas), na faixa etária de 04 a 06 anos que frequentavam o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Recife. Essa foi a única pesquisa que encontramos que teve a escola como campo. Foram utilizados grupos de conversa, o lúdico e a fantasia para observar os significados que as crianças construíram sobre família. Quando abordada a homoparentalidade, o estudo revelou que para as crianças se tratava de uma realidade. A maioria delas percebiam o ambiente formado por um casal homoafetivo como feliz e seguro para o desenvolvimento de um filho. Mas, quanto ao reconhecimento de família, e

até mesmo de parentalidade, demonstraram dúvidas. Isso porque traziam um modelo pré-estabelecido de família a partir de suas vivências. Contudo, esse estranhamento não correspondia ou demonstrava preconceito.

A consulta que fizemos a esses programas não nos apresentou pesquisas que tratassem da relação das famílias homoparentais e a escola. Elas foram importantes para percebermos que a discussão sobre essas famílias se faz presente neles, embora em número não muito expressivo. Além disso, as abordagens nos colocaram diante das reflexões quanto aos termos que adotaríamos. Por exemplo, três pesquisas usam o termo família homoafetiva, outra usa família homossexual e uma homoparental. Em nenhuma delas constatamos a problematização desses termos.

Após a análise das produções selecionadas, observamos que os estudos trazem contribuições para o campo teórico-metodológico sobre as famílias formadas por homossexuais. Contudo, a ausência dessa discussão na educação, reforça a importância da nossa pesquisa que se constitui num estudo empírico. Das pesquisas que encontramos, apenas três são dessa natureza e somente uma delas tem a escola como campo.

Ao consultarmos essas pesquisas, percebemos que elas não tratam de realidades da nossa região. Por isso, uma vez que a nossa investigação foca na maneira em que as famílias homoparentais são reconhecidas e integradas pelas escolas do Agreste Pernambucano, destacamos a importância do estudo que realizamos e o pioneirismo que representa para as discussões em educação, especificamente, sobre a homoparentalidade, para essa região do estado.

Assim, considerando a necessidade e a importância de promoção da discussão da homoparentalidade, esta pesquisa contribui empiricamente, trazendo novas demandas sobre o tema, acrescentando ao meio científico e na produção de conhecimento teórico-metodológico, outras perspectivas para o estudo das relações entre as famílias homoparentais e escola.

2 O (NEO)CONSERVADORISMO E A LUTA PELA (RE)NATURALIZAÇÃO DA FAMÍLIA: DA IDEOLOGIA DE GÊNERO AO ESCOLA SEM PARTIDO

Segundo Flávia Biroli, Juan Marco Vaggione e Maria das Dores Machado (2020), nas últimas quatro décadas na América Latina houve um fortalecimento político de agendas coletivas que divergem em suas perspectivas e lutas. De um lado, vemos os Movimentos Feministas e LGBTQIAP+ e, do outro, os movimentos ligados à Igreja Católica e às Igrejas Evangélicas Neopentecostais.

A divergência entre as agendas pode ser percebida nas questões de gênero. Enquanto os movimentos feministas e LGBTQIAP+ lutam pela igualdade e equidade de gênero e pelos direitos sexuais e reprodutivos, os seus opositores defendem o fundamentalismo religioso, a família e a moral sexual cristã. Enquanto a primeira agenda é marcada pelo pluralismo ético, a segunda se volta à moral unitária que serve como base para regulação da vida social e reprodutiva de todas as pessoas.

As perspectivas religiosas fundamentalistas estabelecem políticas que projetam e impactam os debates públicos sobre as questões de gênero no Brasil e em outros países latinos. A educação também é afetada por essas perspectivas que se apoiam em um neoconservadorismo. No Brasil, há movimentos que ilustram esse impacto na educação, como no caso do Escola Sem Partido. Este movimento também assume um combate à suposta Ideologia de Gênero mobilizando, via pânico moral, uma série de discursos e práticas antigênero, antipolíticas e antidemocráticas na sociedade. Sobre o Escola Sem Partido e a suposta Ideologia de Gênero, traremos mais adiante tópicos específicos sobre esses assuntos. A partir disso, veremos que as propostas neoconservadoras se utilizam do Estado, da família e da escola como formas mantedoras de sua hegemonia.

2.1 (Neo)conservadorismo e família

Como mencionamos anteriormente, há agendas relacionadas a setores conservadores das instituições religiosas (Igreja Católica e Igrejas Evangélicas Neopentecostais) que divergem das agendas dos Movimentos Feministas e LGBTQIAP+. Os ditos segmentos religiosos se baseiam na “moralidade” cristã, na legalidade e no caráter procriador do sexo. Eles resistem às mudanças históricas que refletem na estrutura social e política e lançam respostas reacionárias que ameaçam a democracia e os direitos sexuais e

reprodutivos. Essas respostas, de cunho conservador, tendem a aparecer quando os grupos subalternizados, a partir do seu fortalecimento, desafiam a ordem estabelecida sendo percebidas como ameaças.

No entanto, de acordo com Biroli, Machado e Vaggione (2020), essas respostas configuram um conservadorismo sofisticado. Trata-se do neoconservadorismo, uma nova configuração do conservadorismo, reacionária às transformações sociais. Nele, os atores sociais e os grupos religiosos fazem alianças políticas com outros segmentos não religiosos para manterem a hegemonia moral, econômica e cultural nas sociedades. Esse fenômeno vem se recrudescendo ao longo do tempo ratificando a lógica da heterossexualidade compulsório e ou heteronormatividade envolvendo setores da sociedade civil a partir de campanhas que defendem uma família naturalizada e essencializada, transcultural e trans-histórico.

O termo (neo)conservadorismo, inicialmente, foi usado nos EUA, na segunda metade do século XX para descrever as reações de intelectuais conservadores nos anos 1970. Na América Latina, passou a ser usado para lançar luz sobre os tipos de colisões entre os diferentes atores que visavam manter a ordem patriarcal e capitalista.

O (neo)conservadorismo pode ser identificado como uma política de subjetivação, lógica normativa e disciplinadora, reguladora da sexualidade dos sujeitos contemporâneos. De acordo com Roberto Moll (2015), uma característica importante do neoconservadorismo é a aliança com o neoliberalismo. No contexto em que o neoconservadorismo surge nos Estados Unidos, na década de 1970 e até os dias atuais, o neoliberalismo representa um grupo que se preocupa com as orientações político-econômicas ligadas à noção de mercado. Além disso, caracteriza-se por compreensões reacionárias sobre os direitos civis e sociais marcantes desde os anos de 1960. Segundo as perspectivas neoconservadoras, esses avanços haviam provocado uma degeneração social. Diante disso, era preciso voltar aos valores que tinham como base a moral cristã, a família e o indivíduo. Tais compreensões vêm se arrastando ao longo do tempo e ganhando força no Brasil e em outros países latinos, na atualidade.

A partir desse contexto, podemos dizer que o (neo)conservadorismo se configura como uma forma dominante de defesa conservadora da ordem capitalista, combatendo políticas de inclusão, reconhecimento e redistribuição, que constituem direitos e equidade social. Esse combate almeja uma sociedade sem restrições em relação ao mercado econômico, além disso, reserva ao Estado a função coercitiva e repressora às formas de

contestação a ordem social excludente e aos costumes conservadores (misoginia, machismo, racismo, LGBTfobia, etc.).

Desse modo, vemos como ponto comum entre o neoliberalismo e o (neo)conservadorismo: a utilização do Estado para manter as formas de ser e ter condutas no mundo que estejam de acordo com essas racionalidades. Além disso, outro ponto que une essas duas racionalidades é o entendimento da família como lugar de formação dos sujeitos que sejam empreendedores de si, no campo econômico, e que estejam alinhados a uma moral cristã, branca, machista, misógina e LGBTfóbica.

Em relação à instituição família, o neoconservadorismo a define a partir da moral cristã. Ela é o lugar da manutenção dessa moral. Essa família tem como algumas características: formação a partir da união, por meio do casamento, entre um homem e uma mulher cisgênero e heterossexuais, que têm filhos a partir da reprodução biológica e que coabitam. Por isso, de acordo com Luiz Mello (2005):

Seguramente, não é exagerado dizer que setores da sociedade brasileira, geralmente influenciados por ideologias familiaristas e naturalistas de origem religiosa, têm se revelado bastante resistente aos discursos e as vivências de lésbicas e gays que procuram afirmar o direito à liberdade de orientação sexual e legitimidades dos agrupamentos que fogem ao padrão nuclear moderno, formado por um homem instrumental, unido a uma mulher expressiva, juntos socializando crianças felizes, nos termos do modelo parsoniano (MELLO, 2005. p, 202).

Essa perspectiva pode ser relacionada às faces de um exclusivo modelo de família defendida pelo neoconservadorismo. Esse modelo de família nuclear, que popularmente é chamada de família tradicional brasileira que, configurada às representações parsonianas³, também poderia ser metaforicamente chamado de “família de comercial de margarina”. Fazemos referência às propagandas de margarina veiculadas na televisão a partir dos anos de 1990. Essas propagandas traziam (ou ainda trazem) imagens de uma família heterossexual, branca e de classe média reunida harmoniosamente para o café da manhã. Aquela família não só vendia produtos, mas também a imagem de si, da família tida como “natural”, “universal” e “normal” nos moldes conservadores e fundamentalistas.

Ainda sobre essa metáfora da propaganda de margarina, podemos intuir que os homens aparecem como instrumentais, mantenedores da casa, suprem as necessidades

³ Parsons descreveu um modelo de família nuclear que teria se desenvolvido em sociedades avançadas a partir do processo de urbanização e industrialização. Sua perspectiva se referenciava na experiência da classe média urbana dos EUA dos anos 1950. Parsons defendia como o modelo mais amadurecido de família aquele que compunha a classe média urbana americana. Com isso, desconsiderava a diversidade de modelos familiares apresentados durante o tempo e das culturas, que tenderiam a ser classificadas como moralmente inferiores, menos sadios e culturalmente menos civilizados (HITA, 2005. p, 121).

materiais. As mulheres são as donas do lar, assumem as atividades domésticas e sexuais prestadas aos seus companheiros, além de manter o mito da boa mãe. Em síntese, são as belas, recatas e do lar. Nessa tecitura, os/as filhos/as tendem à felicidade, pois, de acordo com o neoconservadorismo, é um estado só alcançado em um lar formado a partir da união conjugal de um homem e uma mulher heterossexuais. Nessa relação a mulher é subjugada, porém, essa condição é condicionada à naturalidade.

Nesse contexto, uma característica do modelo de família nuclear que nos chama a atenção é a relação entre família e patriarcado. De acordo com Heleieth Saffioti (2004), o patriarcado é um regime de dominação e exploração das mulheres pelos homens. Faz parte de um modelo de sociedade que culturalmente o pai detém o poder moral, político e propriedade sob seus descendentes. Segundo a autora, o sistema patriarcal não se institui em um único momento histórico, mas se arrasta na história há anos e percebemos a sua existência nas sociedades contemporâneas.

Saffioti (2004) ainda nos lembra que o sistema patriarcal exerce controle sobre os corpos e a sexualidade das mulheres que serão distinguidas a partir de seu lugar em relação aos homens. Isso se dá porque o patriarcado está relacionado à dominação masculina que provoca a desvalorização, a submissão, a opressão e apropriação das mulheres que são objetivadas. Nesse sistema, a liberdade civil é um atributo masculino, visto que um homem quando casa se liberta do domínio do pai e adquire uma mulher. Esta, por sua vez, quando solteira vive sob domínio do pai e ao casar-se passa a ser domínio do marido. O patriarcado, segundo a mesma autora, serve aos interesses das classes dominantes e materializa a sua ideologia na divisão sexual do trabalho.

Diante disso, podemos dizer que esta configuração familiar está a serviço do neoliberalismo e do neoconservadorismo. De acordo com Mello (2005), esse modelo hegemônico ocidental é uma construção econômica, política, social e cultural que está demarcada temporal e espacialmente. Desse modo, assume um caráter ficcional e não natural.

2.2 Cenários de retrocessos e o combate à suposta “ideologia de gênero”

O início dos anos 2000 marca um tempo de mudanças em relação às lutas e conquistas dos movimentos sociais na América Latina. A chegada dos partidos de esquerda

à presidência de países latinos, entre eles o Brasil, aproximaram esses movimentos aos referidos governos.

A partir desse contexto, suas pautas tiveram mais visibilidade possibilitando conquistas como, por exemplo, o reconhecimento das uniões estáveis entre homossexuais, a adoção de crianças por casais homossexuais, entre outras. Mas, certamente a promoção desses direitos não foi um empreendimento fácil nem bem-sucedido, mesmo que os partidos de esquerda tenham chegado aos governos de países latinos.

Nesse caminho, as conquistas em torno das questões de gênero e sexualidade provocaram atitudes reacionárias dos neoconservadores e fundamentalistas que tratam como ideologia os estudos de gênero e suas lutas pela equidade e respeito às diferenças sexuais, conduzindo a sociedade brasileira ao retrocesso. Diante disso, é necessário refletirmos sobre a suposta “ideologia de gênero” para entendermos os propósitos autoritários e reacionários que a sustentam e os retrocessos que esses setores neoconservadores tentam prejudicar a luta por direitos à democracia e o respeito à diferença.

2.2.1 Ideologia de gênero: dispositivo retórico reacionário

De acordo com Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017), nos últimos anos, a luta constante contra uma suposta e equivocada “ideologia de gênero” ganha força no Brasil e em outros países da América Latina. As pautas neoconservadoras e neoliberais, afloradas por um pânico moral, tentam controlar, inibir e prejudicar os debates em torno dos temas que envolvem a diversidade, o respeito aos direitos humanos e o fortalecimento da democracia, pois “ameaçam” a heteronormatividade e o modelo de família “natural” que defendem.

É importante conhecermos a origem do termo “ideologia de gênero” para entendermos como suas replicações ocasionam implicações às pessoas LGBTQIAP+ na sociedade brasileira. A gênese da suposta “ideologia de gênero” está nos textos do papa emérito Bento XVI, em 1997, período que ainda era cardeal. Trata-se de posicionamentos reacionários à Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher (1995); defesa das perspectivas biológicas sobre a sexualidade e oposição ao feminismo e sua proposta de reconhecimento aos direitos sexuais e reprodutivos (MISKOLCI, CAMPANA, 2017; EGGERT, REIS, 2017; JUNQUEIRA, 2017, 2018).

O termo passa a ser mais definido como um sistema de pensamento fechado e ameaçador, no Documento de Aparecida. Na seção vinculada à realidade, que marca América Latina, houve a preocupação em relação às demandas da cidadania por homossexuais dizendo que essa “ideologia” enfraquece e menospreza o matrimônio, a vida familiar em sua identidade e o direito à vida. De acordo com o documento, com a “ideologia de gênero”, “cada um pode escolher sua orientação sexual, sem levar em consideração as diferenças dadas pela natureza humana” (CELAM, 2007, p. 30).

Uma das grandes influências da difusão das ideias reacionárias na América Latina foi Jorge Scala em seu livro *La ideologia del género: o el género como herramienta de poder*. Nele, o autor diz que tal ideologia busca impor uma nova antropologia e causar alterações morais que destruiriam a sociedade. Ele a equipara aos sistemas totalitários como o nazismo e comunismo (MISKOLCI, CAMPANA, 2017, p. 727).

A princípio, vemos uma atitude reacionária da Igreja Católica, posteriormente, outros grupos, como as organizações “pró-vida” e setores evangélicos, além dos defensores do Escola sem Partido unem-se à “causa”. Apresentam-se como democráticos e representantes da sociedade civil e a partir de ações políticas, jurídicas e midiáticas, instalam pânico frente aos “perigos sociais” que essa “ideologia representa”.

Nos últimos anos, as replicações do dispositivo “ideologia de gênero”, em tons cada vez mais alarmistas pelas instituições e políticas do atual governo federal, têm impulsionado os setores (neo)conservadores e neoliberais da sociedade para o enfrentamento de um inimigo imaginário comum. Há uma busca pela (re)naturalização e (re)universalização das concepções de família (heterossexual e nuclear); pela manutenção hegemônica da heterossexualidade e da heteronormatividade; pela contenção das políticas que tentam promover e ampliar os direitos e a cidadania da população LGBTQIAP+.

Desse modo, vemos que ideologia de gênero não é o mesmo que estudos de gênero. O que vemos é a fabricação de um rótulo político, cuja finalidade é conter o debate sobre gênero e sexualidade, reafirmando e impondo os valores morais tradicionais e dogmáticos via pânico moral. Essa fabricação paródica dos estudos de gênero se dá nos documentos oficiais da Igreja Católica desde a década de 1990. Aos poucos essas fabricações foram tomando espaço midiático e se popularizando. Expressões como: teoria do *gender*, ideologia de gênero (nos documentos da Igreja Católica, teoria e ideologia são usados como sinônimos), ideologia da ausência de sexo, teoria subjetiva do gênero sexual, teoria do gênero queer, teoria do gênero radical, teoria feminista do gênero, teoria

feminista radical, teoria feminista violenta, ideologia ultra feminista do gender, ideologia do lobby gay, ditadura do gender, genderismo, ou, simplesmente, gender (JUNQUEIRA, 2017. p, 28).

Dessa forma, essas expressões foram saindo da esfera religiosa e passando a estar presentes em documentos oficiais de Estados, em pronunciamentos de representantes políticos, entre outros. Com isso, essas expressões conservadoras, a partir da midiaticização, vão se inserindo como categorias políticas em países que constitucionalmente são laicos, como no caso do Brasil.

Assim, esses termos conservadoras não são conceitos científicos, mas formulações grotescas, paródicas ou fantasmáticas. Contudo, atuam de forma poderosa como dispositivos retóricos reacionários, causando polêmicas, desvalorização, ridicularização, intimidação e ameaças contra atores e instituições que buscam promover políticas sociais e implantar legislações que promovam a igualdade e a diversidade de gênero e sexualidade.

2.2.2 Pânico moral e os empreendedores morais: ofensivas reacionárias a um inimigo imaginário

Os debates e as conquistas contemporâneas entornos da homossexualidade nos coloca diante de mudanças na ordem social que evocam medos na sociedade neoconservadora como mencionado anteriormente. Tais mudanças, quando percebidas como repentinas e, por isso, ameaçadoras, puxam o gatilho da objeção e do controle dos que tendem a manter a sociedade sob uma moralidade ditada por seus grupos hegemônicos. Entretanto, essa moralidade, hoje é questionada e denunciada, principalmente, por quem está fora da “normalidade” imposta por aqueles grupos hegemônicos.

Historicamente, as sociedades construíram e alimentaram imagens perversas sobre os homossexuais que representam uma ameaça à ordem imposta por elas. Essa ameaça provoca um mecanismo chamado de pânico moral como uma reação a uma suposta ameaça à hegemonia da heterossexualidade.

O conceito de pânico moral foi desenvolvido por Stanley Cohen, em 1960. Cohen refletia sobre as reações da sociedade à determinadas situações e identidades sociais identificadas como “desviantes”. O autor procurou explicar o processo de reação social a partir das identificações e julgamentos da sociedade quando percebe “desvios” das normas

impostas. Isso gera manifestações coletivas movidas pelo medo, pelas supostas ameaças às posições, interesses, ideologias e valores hegemônicos (MISKOLCI, CAMPANA, 2007).

Ainda nessa perspectiva, percebemos que os pânicos morais não são novos fenômenos. Eles ficam mais evidentes ainda, na contemporaneidade, à medida em que os valores religiosos e políticos fundamentalistas são questionados, denunciados e problematizados por grupos subalternizados na sociedade. A não aceitação aos debates e renegociações coletivas que garantam a ruptura dos sistemas excludentes e a promoção das diferenças evidenciam maior hostilidade em relação aos sujeitos “desviantes”, no caso em questão, em relação aos homossexuais.

Assim, estamos lidando com os temores que os empreendedores morais sentem a partir das pressões à necessidade de mudanças sociais mais democráticas. Esses empreendedores morais buscam propor algo que “restaure a ordem social” e provoque o renascimento dos valores tradicionais e controle dos “desviantes” sob uma heterossexualidade compulsória e/ou heteronormativa.

Segundo Miskolci (2018), os ataques aos estudos de gênero e aos direitos sexuais, compreendidos como inimigos, fazem parte de uma cruzada moral. Ela se caracteriza pela recusa e reage às mudanças de poder sob o disfarce de proteção e defesa de um único modelo de família ignorando as transformações do tempo e do espaço sobre essa instituição. Dessa forma, prezam, apenas, pela família nos moldes cristãos heteronormativos e heterossexitas. Essa cruzada se dá a partir da união de vários segmentos e grupos que defendem pautas neoliberais e neoconservadoras. Sob o domínio do medo, esses grupos autoritários disseminam o ódio a partir do dispositivo “ideologia de gênero” a fim de manter subalternizados aqueles e aquelas que o conceito de gênero acolhe dentro do humano, buscando garantir-lhes igualdade jurídica, segurança e direito à vida.

Além disso, as reações e comportamentos no pânico moral não demonstram uma racionalidade. Nesse caso, os acusadores não se veem obrigados a expor suas ideias a partir de um bom senso e da racionalidade. Esses indivíduos mantêm um discurso alarmista, vago e impreciso e de perigo fantasioso.

A partir das distorções e caricaturas, os empreendedores morais assumem uma postura de rotulação deformadora do adversário, de eliminação de um inimigo fantasma.

Nesse caminho, extremistas, inimigos da família, fanáticos por gays, pedófilos, heterofóbicos, familiofobia, entre outros, são alguns dos exemplos de deslocamentos,

apropriações, inversões, apelos retóricos que rotulam e deformam quem defende os estudos de gênero e o respeito e aprendizado com a diferença (JUNQUEIRA, 2018, p. 462).

2.3 Escola Sem Partido: por uma escola supostamente neutra e (neo)conservadora

Anteriormente, apontamos alguns meios utilizados pelos neoconservadores para manutenção do seu projeto de sociedade. Entre eles: o Estado, a família e a escola.

Segundo Biroli, Machado e Vaggione (2020), o Estado aparece como regulador dos sujeitos e das ações e família é vista como o berço da moral e formadora dos sujeitos. Alinhada a essa perspectiva, destacamos que a escola também possui um papel importante na formação dos sujeitos, por isso, os atores neoconservadores tentam interferir na educação a partir de movimentos e projetos de lei que, em seus discursos abertamente conservadores, ganham força no Brasil e acusam a escola de doutrinação ideológica. O principal exemplo desses movimentos é o Escola Sem Partido que, embora considerado, atualmente, inconstitucional, impulsionou e serviu como base para vários projetos de lei em várias partes do país, inclusive em municípios do Agreste Pernambucano, proibindo os debates sobre gênero e sexualidade nas escolas.

De acordo com Fernando Penna (2018), problematizar e denunciar o movimento Escola Sem Partido (MESP) é necessário, pois ele constitui uma grande ameaça à educação brasileira, transformando-se ou não em leis municipais, estaduais ou federais.

Segundo o autor, a proposta do MESP é superficial e fragmentada, mas seu caráter de ódio aos que propõem os debates de gênero e sexualidade nas escolas, especificamente aos/as professores/as, faz-se presente nas redes sociais e abusam da manipulação via pânico moral. Além disso, incitam à perseguição aos/as professores/as, vistos como inimigos, que ousam discutir as referidas temáticas em sala de aula.

O MESP é reflexo do fundamentalismo religioso que se tornou uma força política no Brasil a partir dos anos 1990. Segundo Luís Felipe Miguel (2016), o Movimento Escola Sem Partido foi fundado em 2004. A princípio, o projeto ficou na obscuridade, mas a partir de 2010, o debate ganha força no Brasil, sendo abraçado por toda a direita política. Posteriormente, com o golpe que destituiu a presidente Dilma Rousseff, em 2016, a proposta ganhou a simpatia do Ministro da Educação da época, Mendonça Filho.

O nome Escola Sem Partido pode ser compreendido como exploração a um desprezo que a maioria dos brasileiros tem pelos políticos profissionais e com a

interferência de políticas partidárias na escola. Contudo, inicialmente, tratava-se de um temor, que se faz presente no Brasil desde a Ditadura Militar, de uma suposta doutrinação marxista na escola. A partir de 2011, o debate conflui para outros países latinos, o combate à suposta ideologia de gênero. Nesse período, eclodia no Brasil a polêmica gerada entorno do material produzido pelo Ministério da Educação para combater à homofobia nas escolas, que foi chamado como forma de manipulação antidemocrática, pela mídia, de Kit Gay.

Conforme Fernanda Moura e Diego Salles (2018), a partir desse momento as pautas do Movimento Escola Sem Partido assumem explicitamente um caráter moral e ideologicamente de manutenção das exclusões, das desigualdades e da manutenção da ignorância.

Com o combate à suposta ideologia de gênero, o movimento se reposiciona no debate educacional. A mais expressiva atuação na educação pública na esfera legislativa se deu em 2013 com a formulação de um Anteprojeto de Lei que serviram como base para outras propostas a nível municipal, estadual e federal, como anteriormente mencionado. Em maio de 2014, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, através do deputado estadual Flávio Bolsonaro, recebeu como proposta o Programa Escola Sem Partido que passou a ser disponibilizado no *site* oficial do MESP e serviu para espalhar a proposta em todo o Brasil. A partir disso, outros projetos de lei foram apresentados e aprovados em vários municípios brasileiros.

A partir daí, gênero passou a ser sinônimo de violação da moral e das tradições e, por isso, precisa ser ocultado. Também, passa a ser corriqueiro o uso de expressões como esquerdistas, petistas, comunistas, direcionadas aos/as professores/as que defendem uma ideia contrária ao do movimento. Estes passam a representar uma ameaça, cabendo-lhes as tentativas de silenciamento.

Nesse contexto, professores/as começam a sofrer intimidações tendo a sua liberdade de cátedra afetada. Passam a ser incentivadas e efetivadas as denúncias contra os/as professores/as que se posicionavam contra o movimento e, por isso, eram taxados de doutrinadores.

Como já mencionamos, o MESP tem suas bases no fundamentalismo religioso, especificamente católico e evangélico. Porém, outros segmentos se uniram à proposta em defesa de um único modelo de família conservadora e fantasiosa compreendida a partir da moral cristã e utilizam a escola para manutenção dessa lógica. A fim de alcançar seus

objetivos, o MESP propõe neutralidade sobre o que deve ser ensinado na escola, difundindo a ideia de uma suposta desvinculação de uma proposta de sociedade e interesses. No entanto, essa suposta neutralidade faz do MESP um projeto de escolarização e não de educação, visto que esse projeto se limita à instrução dos estudantes.

Além disso, esvazia o sentido crítico e reflexivo sobre a interpretação de qualquer tema a partir da possibilidade da proibição da emissão da opinião do/a professor/a sobre os conteúdos que ensina e do incentivo à reflexão crítica por parte dos estudantes como cidadãos. Nesse caso, os/as professores/as não têm assegurado o direito à liberdade de expressão. Restando-lhes, apenas, o papel de transmitir os conteúdos específicos de cada disciplina (BALIEIRO, 2018; PERONI, 2018).

A partir disso, vemos o quanto o MESP afeta diretamente a educação nas políticas públicas organizadas pelo MEC, como por exemplo: o Projeto do Livro Didático e paradidático, a BNCC, os projetos nacionais, estaduais e municipais de educação, além do dia a dia da sala de aula.

Ao que diz respeito aos livros didáticos, o MESP, desde 2014, tenta provar que eles são materiais desenvolvidos para a doutrinação comunista aos jovens. Quanto aos paradidáticos, estimulariam precocemente as crianças a se interessarem por sexo. O caso específico é o livro *Aparelho sexual e Cia* – um guia inusitado para crianças descoladas, motivo da polêmica gerada pelo então deputado Jair Bolsonaro.

De acordo com Moura Sales (2008), outras políticas afetadas foram a BNCC e o PNE. As maiores disputas sobre a BNCC se deram por meio do blog *De olho no livro didático*. Nele foram desenvolvidas campanhas cujo fim era interferir na BNCC de acordo com os interesses ideológicos que defendiam. Um grupo identificado como professores contra a ideologia de gênero produziu documentos, realizou audiências, entre outras medidas orientando a formulação da BNCC, antes que a primeira versão do documento fosse aprestada. O grupo seguiu se mobilizando em função dos interesses e das entidades que representavam.

Quando a terceira versão da BNCC foi apresentada, o grupo se mobilizou através de carta aberta aos membros das frentes católicas e evangélicas no Congresso para que interferissem nos trâmites do documento. Tal ação tinha como propósito retirar as referências à suposta ideologia de gênero. As pressões continuaram até que as discussões de gênero foram levadas para a disciplina de Ensino Religioso. Assim, o debate seria a partir da moral religiosa (MOURA, SALLES, 2018).

Com a última versão do documento, o grupo reiterava seus propósitos ideológicos e explicava que era necessário formar uma força política que fosse capaz de conter a ideologia de gênero. Diante disso, em 2017, ano da homologação da BNCC, o grupo pedia às frentes parlamentares da bancada evangélica que pressionassem o Ministro da Educação, então Mendonça Filho, e o presidente da República, à época, Michel Temer. Essa pressão se dava em suposta defesa da integridade física, emocional e intelectual das crianças e dos adolescentes brasileiros que poderiam ser modelados por tal ideologia.

As intromissões significativas dos empreendedores morais sobre as questões de gênero na educação se deram anteriormente à BNCC. Isso aconteceu, por exemplo, com o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento decenal (2001 a 2011) menciona inúmeras vezes gênero ao tratar da educação como forma de promover a igualdade de gênero.

Diferentemente, o PNE de 2014 retirou as menções do termo, como requisito para ser aprovado na Câmara dos Deputados. As modificações ocorreram:

A primeira no inciso III do artigo 2º, cuja redação inicial estabelecia que “são diretrizes do PNE: superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, foi substituída por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. E a segunda na Estratégia 3.12, que previa “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”, foi substituída por “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (MOURA; SALLES, 2018, p. 153).

Essas modificações são frutos dos debates sobre o chamado “ideologia de gênero”. O plano tramitou no Congresso durante quatro anos até ser decretado e sancionado pela Presidente Rousseff, em junho de 2014. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) passou, em seu período de formulação, por um amplo debate, audiências públicas e seminários, contando com participação da sociedade civil, estabelecendo metas para as políticas públicas educacionais. Mas, ao final, vemos que ele atendeu aos anseios dos empreendedores morais (BALIEIRO, 2008).

Mesmo com a aprovação das modificações, o MEC orientou os estados e municípios a formularem seus planos a partir do texto final do Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014. Desse modo, poderiam não se basear no PNE. Esse fato gerou reações de deputados ligados às igrejas evangélicas e à Renovação Carismática Católica

que criaram projetos de lei que inibiam o debate sobre gênero e propunham punições aos que o incluíam em seus planos. Essas punições sugeriam: não repassar verbas federais; a perda do cargo ou emprego para os/as professores/as; e aplicação da Lei Nº 8.069/90 (ECA) com detenção de seis meses a dois anos para os profissionais que ousassem levar o debate de gênero para sala de aula.

Os estudos de gênero, introduzidos pelo feminismo, trouxeram novas perspectivas sobre a realidade ao que diz respeito como gênero se constitui socialmente, de forma performática (BUTLER, 2003a). Além disso, evidenciavam a necessidade de se refletir e combater as desigualdades. No entanto, os que se sentem ameaçados por essas reflexões, como é o caso do MESP, apropriam-se de bandeiras históricas, caras e importantes para o feminismo, apresentando as questões de gênero, como algo perigoso e monstruoso para a sociedade brasileira.

A título de exemplo dessa deturpação se dá com a bandeira feminista *meu corpo, minhas regras*, que passou a ser parodiado pelo MESP com meus filhos, minhas regras. O slogan passou a ser replicado em intervenções públicas do grupo e de seus aliados. Além disso, popularizou-se nas redes sociais sendo usado como *hashtag* por entusiastas do movimento que lutam para combater uma reflexão crítica relacionado o inimigo como sendo o movimento de esquerda e de garantias de direitos sexuais e reprodutivos nas escolas (MOURA; SALLES, 2018; MIGUEL, 2016).

Segundo Luís Felipe Miguel (2016), a deturpação da bandeira feminista pelo direito da mulher sobre o próprio corpo, através do slogan usado pela primeira vez por Marcello Reis, líder do grupo extremista de direita Revoltados On-line, sintetiza duas negações: a primeira é a negação do caráter republicano da escola, retirando a sua função pedagógica, socializadora e de convívio com as diferenças; a segunda, trata-se da negação da criança como sujeito de direito, passando a ser propriedade dos/as pais/mães.

Segundo Balieiro (2018), a proteção à criança e ao adolescente se dava a partir da difusão da ideia de que seriam uma audiência cativa nas mãos de professores potencialmente manipuladores. Por isso, também usavam um outro slogan: *não se meta com meus filhos*, reforçando a ideia de posse dos/as pais/mães sobre as crianças e adolescentes e controle sobre o que deveria ser ensinado nas escolas. Para conter essa manipulação, o movimento elaborou um modelo de notificação extrajudicial anônima que os/as pais/mães poderiam usá-la para coagir professores/as transgressores/as aos interesses que defendiam.

A intocabilidade da família naturalizada e heterossexual e a ameaça às crianças teve ampla repercussão midiática. Isso trouxe consequências efetivas ao serem barradas iniciativas voltadas aos direitos humanos no que diz respeito ao gênero e à sexualidade, inclusive na escola. Impedir o uso do termo gênero nos planos educacionais; coagir professores/as que se opunham aos interesses neoconservadores; controlar o que seria ensinado na escola em suas práticas cotidianas e em seus materiais; e o disparar do pânico moral por meio dos empreendedores morais, serviu para distorcer ideias, contribuindo para a disseminação da LGBTfobia e de velhos preconceitos.

Em agosto de 2020 o STF considerou inconstitucional uma lei estadual de Alagoas que se assemelhava ao Escola Sem Partido. A decisão foi validada apenas para o caso de Alagoas, mas, a posição dos ministros deu pressupostos de que outras propostas dessa natureza seriam assim julgadas. Atualmente, o Escola Sem Partido deixou de ser pauta nacional a partir do seu arquivamento pela Comissão Especial na Câmara Federal que o avaliava. Seu fundador, após os posicionamentos do STF, anunciou o fim da sua participação no movimento e dos canais que estavam sob sua responsabilidade. Embora, a proposta tenha sido arquivada, suas ideias ainda circulam em meio aos discursos dos seus defensores.

3 FAMÍLIA, HOMOCONJUGALIDADE E HOMOPARENTALIDADE: DISCUTINDO CONCEITOS E DIREITOS

Os estudos sobre as temáticas de família, homoconjugalidade e homoparentalidade, em geral, refletem acerca das questões ligadas, diretamente ou indiretamente, à diversidade da sexualidade humana e aos preconceitos a ela relacionados.

Para seguirmos nossa pesquisa, faz-se necessário problematizarmos os termos que serão usados em toda a nossa abordagem. Por isso, organizamos essa seção a fim de discutirmos sobre família, homoconjugalidade e homoparentalidade. Discutir sobre esses temas é algo extremamente necessário, pois os seus usos implicam posicionamentos.

Durante a realização da nossa pesquisa, várias inquietações surgiram em relação aos termos que adotariamos. Ao realizarmos a análise das dissertações dos Programas da UFPE que selecionamos, observamos que os termos usados não eram problematizados. Observamos, também, que não havia consenso sobre eles. Por exemplo, observamos: Correia (2011) e Silva (2018) utilizam em vários momentos a expressão homoafetividade; Pimentel (2016) usa família homossexual; Cavalcante (2016) e Neto (2016) empregam homoparentalidade. Isso dificultava a nossa compreensão e, conseqüentemente, a adoção de que termo seria mais apropriado.

Por isso, primeiramente nesse capítulo, tentamos trazer uma conceituação sobre família recorrendo às abordagens antropológicas, para reforçarmos a ideia da necessidade de desnaturalizá-la e desuniversalizá-la. A partir disso, trazemos considerações sobre como as configurações familiares são modificadas ao longo do tempo e dos contextos históricos, culturais, sociais e econômicos. Nesse caminho, evidenciamos algumas configurações familiares que ilustram como não há uma ideia que fixe ou engesse o que vem a ser a família. Brevemente, discorremos sobre a família tradicional ou moderna, as famílias monoparentais, as famílias recompostas, as famílias de acolhida e as adotivas. As reflexões que trazemos a partir dessas famílias não são para colocá-las em posição de destaque em relação às demais configurações familiares existentes, mas para evidenciar a diversidade delas.

Depois, refletimos sobre a homoconjugalidade. Partimos das reflexões de como a ideia de família defendida pelos setores conservadores está diretamente ligada ao casamento exclusivamente entre um homem e uma mulher heterossexuais. Diante disso, refletimos sobre como o casamento entre homossexuais contribui para que essa

exclusividade seja questionada e, conseqüentemente, a ideia de família natural seja revista. Embora, ressaltamos a importância do reconhecimento da homoconjugalidade para a desnaturalização e desuniversalização da família, ela não será o foco da nossa pesquisa. Isso porque nossa reflexão lida com questões voltadas às parentalidades que para ser exercida não necessita dos laços conjugais.

No último tópico, refletimos sobre a homoparentalidade. Apontamos o antagonismo que os setores conservadores da sociedade colocam entre a parentalidade e a homossexualidade. Contudo, nossa abordagem busca romper essas perspectivas mostrando que o exercício da parentalidade independe da sexualidade. Além disso, tratamos de discutir como a parentalidade também é desprendida das amarras biológicas e conjugais defendidas pelos setores conservadores da sociedade.

3.1 Afinal, o que é família?

De acordo com Fonseca (2005), o conceito de família e a sua configuração varia de acordo com o contexto social, histórico, econômico em que seus membros pertencem. Segundo a autora (2005), família:

Significa coisas diferentes dependendo da categoria social. Enquanto, entre pessoas da elite, prevalece a família como linhagem (pessoas orgulhosas de seu patrimônio), que mantêm entre elas um espírito corporativista, as camadas médias abraçam em espírito e em prática nuclear, identificada com a modernidade. Para os grupos populares, o conceito de família está ancorado nas atividades domésticas do dia a dia e nas redes de ajuda mútua (FONSECA, 2005, p. 51).

Para Fonseca (2005), o conceito de família depende da categoria social, ou seja, camada econômica em que o indivíduo está situado. Mas, mais do que isso, podemos dizer que o que pensamos sobre família pode estar ligado às nossas experiências pessoais relacionadas às estruturas em que estamos imersos, entre outras questões. Contudo, de modo geral, podemos dizer que não existe um padrão que determine um conceito e configurações sobre a família de forma delimitada, pois seu conceito e sua estrutura estão vinculados ao tempo e ao espaço. A família se apresenta com novas roupagens para atender às necessidades da sociedade nos momentos históricos nos quais ela está situada.

Segundo Zambrano (2006b), na sociedade ocidental, há uma percepção da família como um núcleo organizador da sociedade, pois nela, os sujeitos recebem suas primeiras instruções sobre o mundo. Mas, essa compreensão está associada a uma naturalidade, ou seja, por fatores biológicos, que tendenciosamente se ligam à universalidade. A autora

ainda afirma que geralmente nos acostumamos a pensar a família como um conjunto de indivíduos com vínculos de consanguinidade e/ou afinidades mediante nossa vivência. No entanto, o fato de a maioria de nós ter vivido experiências particulares em apenas uma família não significa que esse modelo “naturalizado” é universal.

Sobre a naturalização e universalização da família, Lévi-Strauss (*apud* SARTI, 2009) modifica toda a ideia que identifica a família como unidade natural. Segundo Lévi-Strauss, é necessário que a família consanguínea se desfaça para que a sociedade exista. Isso implica à sociedade e aos grupos sociais, a abertura e o reconhecimento do outro para condição da existência da família.

Nessa perspectiva, Sarti (2009) nos mostra que uma família não poderia existir sem a sociedade. Contudo, a sociedade se compõe de uma pluralidade de famílias que precisam se abrir ao reconhecimento de outros laços que estão além dos consanguíneos. A base disso está na ideia de que a família funda o social, mas não em termos funcionais biológicos. Desse modo, a família surge a partir das relações de afinidade e vai além da unidade biológica consanguínea. Ainda segundo a autora, o passo decisivo para a desnaturalização da família ocorreu quando houve, na antropologia, o deslocamento das perspectivas de família como unidade, voltando-se para o sistema de parentesco⁴ como um todo.

A partir dessas considerações, percebemos que embora haja dificuldades em definir família, essa instituição continua sendo considerada como organizadora da sociedade ocidental contemporânea. Ao longo do tempo ela adquire configurações diversas a partir das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que nos colocam diante da realidade de que é possível e necessário reconhecer a sua diversidade.

A evidência de novas configurações familiares nos permite questionar os tipos de organizações familiares que ainda estão fincadas nos valores patriarcais e as uniões heterossexuais que priorizam os laços sanguíneos, conjugais e coabitacionais. As outras configurações familiares nos colocam diante da desnaturalização e desuniversalização da

⁴ Esse sistema, em uma perspectiva antropológica, representa formas de classificar parentes em categorias e subcategorias, como por exemplo, tios, sobrinhos, primos, avós, entre outros. Essas relações de afinidade com determinadas pessoas que não representam parentes consanguíneos, podem estabelecer padrões de comportamentos muito próximos do que o sistema prescreve. Sobre o sistema de parentesco, Lévi-Strauss (*apud* SARTI, 2009), desloca a perspectiva de família, identificada como biológica, que consistia em uma unidade mínima, contendo três relações básica de parentesco – marido e mulher (afinidade), entre pais e filhos (filiação) e entre irmãos (consanguinidade). Mas, ao colocar o foco sobre o sistema de parentesco, retirando a atenção que era dada à unidade mínima, a família passa a ser vista como um sistema mais amplo, que foi chamado de átomo do parentesco.

família. Entre essas famílias, encontramos as monoparentais, as recompostas, as de acolhida, as adotivas, entre outras.

De acordo com Zauli (2011), as famílias monoparentais sempre existiram, mas não eram acolhidas legalmente. Essas famílias, geralmente, eram constituídas por mulheres solteiras, divorciadas ou viúvas que vivem sozinhas. Mas, homossexuais que vivem sozinhos e exercem a parentalidade também fazem parte dessa configuração familiar.

As famílias recompostas são formadas a partir dos recasamentos e divórcios. Segundo Zauli (2011), a partir dessa configuração, há uma nova construção familiar que pode ser baseada na complementariedade ou na negociação entre os cônjuges. Mas, em ambos os casos, a figura da madrasta ou do padrasto substituem a do progenitor.

No primeiro caso, nos recasamentos, há uma sobreposição de aliança, filiação e residência. Nesse modelo, a madrasta, ou o padrasto, casado/a com o/a progenitor/a que tem a guarda do/a filho/a reside com os/as filhos/as do/a cônjuge ocupando o lugar do/a progenitor/a. Nesse caso, a relação de parentesco é assimilada ao tradicional, baseada no vínculo biológico e genealógico. Sobre o papel da madrasta e do padrasto, entendemos que eles podem desempenhar um papel parental importante na formação dos/as filhos/as, apesar de ocuparem um lugar sem legitimidade jurídica.

No segundo caso, há uma negociação entre os ex-cônjuges sem pôr em jogo a parentalidade e a filiação. Nessa forma, o fim da aliança conjugal e da residência não colocam em questão a continuidade da filiação. Nesse caso, a relação de parentesco desempenhado pelo padrasto ou pela madrasta é baseado nos cuidados cotidianos.

São chamadas de famílias aquelas que acolhem crianças que não são filhas nem biológica nem legalmente. A composição dessa família se dá por um casal que acolhe uma criança durante um determinado tempo. A criança é encaminhada aos novos pais pelo serviço social e os motivos que a coloca nessa situação são os mais variados, desde a falta de recursos dos pais biológicos para cuidarem dela até por questões ligadas à doença. Desse modo, não há nenhum vínculo de filiação entre a criança acolhida e os pais que acolhem (ZAULI, 2011. p, 55).

Outros fatores importantes a serem destacados nessa configuração familiar é a confusão que ela pode ter com a família adotiva. Segundo Zauli (2011), as duas possuem funções específicas quanto à filiação, visto que nas famílias de acolhida os filhos/as não são adotados/as. Não há vínculos legais, mas apenas afetivos.

De acordo com Tannure (2017), a palavra adoção é originada do latim *adoptare*, cujo significado é tomar por filho, escolher, cuidar, perfiar. A adoção acontece desde as mais antigas sociedades, que evidenciam as relações entre parentes por laços afetivos.

As famílias adotivas são caracterizadas por serem formadas por pessoas que não desejam ou não podem ter seus filhos biológicos. Com isso, destacamos que a adoção tem um papel importante na efetivação social da parentalidade para os/as adotantes, enquanto para os/as adotados/as, configura a possibilidade de uma vida em um lar acolhedor, afetivo, protetor, que possa garantir as condições para o desenvolvimento saudável e um futuro promissor para esses/essas filhos/filhas.

Os deveres para que se possa adotar uma criança mudam conforme as regiões e o tempo histórico em que se localizam. No entanto, as formas legais de se obter parentalidade e filiação podem ser encontradas já nos primórdios do Direito enquanto estudo regulador das relações sociais (TANNURE, 2017, p. 51).

De acordo com alguns autores (UZIEL, 2007; TANNURE, 2017), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a lei responsável pela adoção de crianças e adolescentes no Brasil. No ECA, a adoção diz respeito a uma das formas de família substituta que carece da intervenção do Estado para criação de vínculos de filiação. Sobre quem pode adotar, o ECA determina que maiores de 18 (dezoito) anos podem recorrer à adoção, independente do seu estado civil. Quando se trata de adoção conjunta, é previsto que os/as adotantes sejam casados/as civilmente ou mantenham uma união estável. O ECA não faz menção à orientação sexual dos/as adotantes ou do tipo de família considerado ideal para receber as crianças ou os adolescentes. Desse modo, não há impedimentos que homossexuais adotem, desde que atendam às exigências quanto às questões psicológicas e sociais que garantam o desenvolvimento dos/as adotados/as.

As configurações familiares, acima citadas, entre tantas outras existentes, inclusive as homoparentais, deixa-nos evidente que não existe um modelo natural e universal de família. Elas são construções que não estão isoladas do meio, pois estão em constantes transformações de acordo com o tempo e o espaço.

3.2 Homoconjugalidade

Ao refletirmos sobre o conceito de família, percebermos que a sociedade privilegia a família nuclear heterossexual e tendo o casamento como um parâmetro para seu

reconhecimento. Butler (2003b) afirma que, nessa perspectiva, o casamento confere legalidade à família e reforça a ideia de que a sexualidade deve se render às relações reprodutivas. Dessa forma, a família equivaleria a união entre um homem e uma mulher heterossexuais que desejam procriar, constituindo e mantendo a família “natural” e “universal”. Diante disso, é necessário refletir sobre o casamento e a conjugalidade, tratando-os como categorias culturais, assim como a família.

O casamento e a conjugalidade possuem suas significações distintas. Segundo Edson Defendi (2010), o casamento é uma instituição social que se relaciona com outras instituições. Assim, ele influencia e é influenciado pelos contextos históricos, sociais, econômicos e políticos. A conjugalidade pode ser entendida como uma união, uma ligação entre as pessoas, além das relações legais. Além disso, segundo Maria Luiza Heilborn (2004), podemos definir a conjugalidade como uma relação social que um par institui, optando por uma determinada gestão da sexualidade e por uma determinada gestão da afetividade.

As diversas formas de conjugalidades contemporâneas revelam a diversidade que o casamento se configura. As transformações sociais provocam mudanças no casamento, revisando suas regras de relacionamento conjugal, nas responsabilidades do casal, nas relações de poder do gênero, da sexualidade desvinculada da procriação, entre outras. Atualmente, o casamento pode ser entendido como uma escolha, uma união que se pauta no afeto, nos desejos, nos projetos pessoais e não apenas nas formalizações legais ou religiosas. Contudo, o casamento ainda está arraigado aos princípios religiosos.

De acordo com Dantas (2010), ao longo do tempo, o casamento passou de uma instituição laica e, a partir da interferência da Igreja Católica, introduziu o seu modelo matrimonial caracterizado pela indissolubilidade conjugal e monogâmica ligada à reprodução como fruto do amor entre um homem e uma mulher heterossexuais. A partir desse contexto, o casamento começa a ser uma instituição pública e religiosa de caráter exclusivo para heterossexuais. A sacramentalização do casamento possibilitou que a Igreja Católica consolidasse seu monopólio sobre ele, formulando um código de conduta moral sistemático e minucioso que influencia nas compreensões da sociedade ao longo do tempo.

Tais compreensões ultrapassaram os discursos doutrinários católicos e se firmaram na sociedade normatizando a compreensão e vivência familiar a partir de um modelo ideal: “formado por um homem provedor e uma mulher afetuosa que se amam, que são casados civil e religiosamente, em únicas e indissolúveis núpcias, que são fiéis afetivo-sexualmente

e que têm, pelo menos, dois filhos, de preferência um casal que coabitam” (MELLO, 2005, p. 34).

A sociedade mantém as relações conjugais dentro de parâmetros indissolúveis, sacros, monogâmicos, de exclusividade heterossexual, entre outros. Por isso, é importante compreendermos o que significa a conjugalidade para entender a importância do uso do termo homoconjugalidade em nossa abordagem, embora não seja foco da nossa pesquisa, como anteriormente mencionado.

Utilizaremos o termo homoconjugalidade para nos referirmos ao arranjo conjugal homossexual. De acordo com Moisés Lopes (2010), esse termo vem sendo usado nas produções bibliográficas e ganhando destaque no campo dos estudos sobre conjugalidades. A sua utilização nesse trabalho é uma maneira de colocar em evidência essa forma conjugal ignorada pelos setores (neo)conservadores da sociedade. Mas, entendemos que ainda há muito o que compreender e discorrer sobre o termo em suas implicações, contribuições e limitações. Desse modo, a pontamos a necessidade de debate sobre essas questões que, infelizmente, não conseguimos dar conta nesse trabalho.

3.2.1 O heterocentrismo e a hierarquia do amor

De início, “consideramos justa toda forma de amor” (SANTOS, 1998). Podemos interpretar esse verso da música *Toda forma de amor*, de Lulu Santos (1998), como síntese do desprendimento das concepções de amor romântico exclusivo da heterossexualidade questionado a partir das famílias homoparentais.

A partir das perspectivas de amor romântico, casamento, união heterossexual e a procriação defendidas pelo cristianismo, influenciador na sociedade brasileira, provocaram hierarquizações do amor como mencionado anteriormente. Tais fatores também se fazem presentes nos órgãos que poderiam legitimar a cidadania das pessoas LGBTQIP+, como no caso, dos discursos dos opositores ao Projeto de Lei 1151/95, no Congresso Nacional, apresentado pela, então, deputada Marta Suplicy, defendendo a instituição da união civil entre pessoas do mesmo sexo. O referido projeto ficou para ser tramitado durante 16 anos no Congresso. Contudo, essa questão só foi solucionada pelo poder Judiciário, em 5 de maio de 2011.

De acordo com Mello (2005), os opositores do referido Projeto, fundamentavam e defendiam suas ideias a partir dos princípios religiosos contra a união civil dos

homossexuais. Para esses opositores, os homossexuais eram livres para construir vínculos afetivo-sexuais que quisessem, mas não poderiam ter o direito de reivindicar a proteção do Estado, pois esses vínculos afetivo-sexuais eram fundados nos “apelos da sensualidade” descaracterizando um “amor verdadeiro”.

Nesse caminho, percebemos que o “amor verdadeiro” que abriria as possibilidades dos sujeitos em escolherem seus pares a partir de um sentimento singular é constituído sempre e exclusivamente, na visão (neo)conservadora entre um homem e uma mulher cis⁵ heterossexuais. Contudo, os discursos médicos, religiosos e moralistas lançavam os impedimentos para que os homossexuais também tivessem tal liberdade. De acordo com esses discursos, “essas relações não passariam de um misto de pecado, doença, crime e mau-caratismo, numa afronta à sociedade, à natureza de Deus” (MELLO, 2005, p. 212). A universalização do amor romântico na ordem heterocêntrica é questionada por gays e lésbicas. As reivindicações desses sujeitos partem do reconhecimento da legitimação do amor entre os casais homossexuais desprendidas dessas compreensões míticas.

Um fator importante a destacar sobre o amor romântico, caracterizado como puro e verdadeiro pelo heterocentrismo⁶ e pela heterossexualidade compulsória⁷, responsável pela indissolubilidade da conjugalidade heterossexual é denunciado e desmascarado o argumento de exclusão dos (neo)conservadores pelo divórcio. Essa perspectiva deixa explícita a compreensão que o amor romântico, aqui exclusivo entre pessoas heterossexuais cis também é uma construção social, podendo ser redefinido, reinventado e reaprendido.

3.2.2 Rompendo os vazios legais sobre a homoconjugalidade no Brasil

De acordo com Butler (2003b), o casamento nas sociedades ocidentais é legitimador da família. Em sua reflexão, a autora afirma que “o casamento gay obviamente interfere nos investimentos profundos e permanentes não só da própria dupla

⁵ Segundo Jaqueline de Jesus (2013), são chamadas de cis (cisgênero) as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento.

⁶ Entendemos heterocentrismo como toda forma de perceber e categorizar o universo das orientações sexuais a partir de uma perspectiva centrada em uma heterossexualidade estereotipada, dominante, moralizante e ditada como normal (JESUS, 2013).

⁷ Controle da sexualidade; direcionamento à heterossexualidade; homens e mulheres são forçados/as ou solicitados/as a serem heterossexuais; manutenção de um sistema que afeta homens e mulheres de formas diferentes a partir do conjunto de instituições consolidadas que garantem aos homens o acesso às capacidades dos corpos das mulheres (BUTLER, 2003a; RICH, 2010).

heterossexual, mas também na questão de quais formas de relacionamento devem ser legitimadas pelo Estado” (BUTLER, 2003b. p, 226).

Entendemos que a legalização da homoconjugalidade é importante enquanto possibilidade de reconhecimento das relações já existentes, mas não como a maneira de “legitimar” a sexualidade e a parentalidade mediante contratos legais, legitimação do Estado. Butler (2003b) indica a necessidade de refletirmos sobre o que seria legítimo e ilegítimo, “família” ou “não família” no reconhecimento do Estado. Segundo a autora, essa legitimação poderia levar a novas formas de hierarquia social. Essa, por sua vez, se daria a partir da deslegitimação das práticas sexuais que estivessem fora do vínculo de casamento e da monogamia.

De acordo com Mello (2005), o heterocentrismo e a heterossexualidade compulsória buscam negar a existência e a validade das expressões afetivas entre homossexuais. São criadas e propagadas imagens perversas, equivocadas e desumanas sobre os homossexuais, considerando-os como desviantes, longe dos perfis adeptos aos direitos, inclusive o de constituir família.

Essas privações, negligências e negações sobre a homoconjugalidade, infelizmente, continuam levando homossexuais a esconderem, das sociedades a que pertencem, as suas particularidades conjugais, suas parcerias afetivas. Além disso, muitos/as foram punidos/as por demonstrarem seus afetos em público. Essas censuras e punições nas demonstrações de afetos indicam esforços para controlar os desejos e as necessidades de práticas afetivas que são divergentes da heterossexualidade compulsória (SILVA, 2014. p, 40). Infelizmente, essas punições continuam acontecendo em nossa sociedade, vistos os altos índices de violências⁸ sofridas pelas pessoas LGBTQIAP+ no Brasil.

O modelo de família nuclear e heterossexual exclui outras organizações familiares que sempre existiram. Desestabilizar e desconstruir esse modelo de família tradicional

⁸ De acordo com o último relatório disponível no *site* do Grupo Gay da Bahia, grupo que há 40 anos se dedica a coleta de dados e o Relatório Anual de Mortes Violentas de LGBT no Brasil, a cada 29 horas uma pessoa LGBT+ é assassinada ou se suicida vítima de LGBTfobia no Brasil (optamos por utilizar a sigla LGBT+ mantendo-nos fiéis ao texto disponível no referido *site*). Esses dados colocam o Brasil em primeiro lugar no *ranking* mundial de crimes por LGBTfobia. O último relatório disponível no *site* diz respeito ao ano de 2021 e registra 300 mortes violentas contra LGBT+, 8% a mais que no ano anterior: 276. Desse número, 276 casos correspondem a homicídios (92%) e 24 suicídios (8%). A região Nordeste lidera o índice de mortes violentas, 35%. Mas é em São Paulo, Sudeste do país, o número maior de morte. Forma 42 registros, correspondendo a 14% dos casos. Essas informações se baseiam em notícias publicadas nos meios de comunicação, a coleta e análise dos dados é feita pelo grupo já mencionado. As informações estão disponíveis em <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>. Acesso em 23 de maio de 2022.

causa subversões e rupturas nas representações sociais depreciativas sobre a homossexualidade. Outro fator importante é que por meio da constituição de casais, os homossexuais passam a reivindicar direitos. Não apenas no âmbito particular, mas também a constituição de famílias que sejam reconhecidas e amparadas pelo Estado, tais como acontece com as famílias constituídas por relações heterossexuais.

Mello (2005) e Zauli (2011) mostram que os debates sobre o reconhecimento social e jurídico sobre as relações estáveis entre homossexuais começaram a ganhar visibilidade no espaço político em países ocidentais a partir da década de 1960. Os primeiros resultados favoráveis aos homossexuais começam a surgir no final dos anos 1980 acompanhados de maior evidência social. Esse fato se deu a partir da disseminação do HIV/AIDS. Enquanto a epidemia se alastrava no meio gay, os homossexuais saíram na luta pelos seus direitos, especialmente nos Estados Unidos, propiciando mobilização e organização dessa população em apoio aos infectados pela epidemia e na conscientização para que houvesse um controle sobre a referida epidemia.

Ao mesmo tempo, aquele contexto contribuiu para acentuação da negatividade sobre a homossexualidade, pois no início da epidemia, a doença ficou conhecida como peste gay ou câncer gay. Nesse momento, legalizar as relações entre gays passava a ser uma via de saída para controle sobre essa “peste”. Com isso, vemos que a epidemia teve um papel determinante na visibilidade e na afirmação das relações entre homossexuais e na contestação aos estigmas ligados à homossexualidade. A saída da clandestinidade, proporcionava problematizar os diversos fatos da vida social que eram restritos aos casais heterossexuais, como o direito de família (ALMEIDA, 2007; NUNAN, 2007; PAIVA, 2007; ZAULI, 2011).

No Brasil, os primeiros passos nessa direção começaram a ser dados a partir dos anos 1995 com a realização da 1ª Conferência da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT), no Rio de Janeiro – RJ. No mesmo ano, a, então, Deputada Marta Suplicy apresentou o Projeto de Lei Nº 1151/95 que instituía a união civil entre pessoas do mesmo sexo. Esses acontecimentos proporcionavam vislumbrar possibilidades no enfrentamento e ruptura das principais interdições que atingiam gays e lésbicas no que diz respeito ao reconhecimento social e jurídico das relações amorosas estáveis como família e à socialização de crianças.

No entanto, as perspectivas conservadoras que defendem um único modelo de família e os fundamentalismos religiosos, que interferem no Estado, adiaram a conquista

desses direitos por mais de uma década, como mencionado anteriormente. Apesar do debate sobre a homossexualidade ganhar visibilidade na sociedade brasileira, o Congresso Nacional em 16 anos não apontou indícios de reconhecer legalmente as relações conjugais entre homossexuais e nem assegurou a elas o direito de adoção de crianças.

O debate seguiu para o Supremo Tribunal Federal (STF) que proporcionou uma das mais importantes conquistas, no plano jurídico: a Norma Constante do Art. 1.723 do Código Civil Brasileiro. Aos 5 de maio de 2011, o STF reconheceu, por unanimidade, a união estável entre homossexuais com todas as suas disposições, ou seja, sem restrições, inclusive a possibilidade de sua conversão em casamento, estando os demais órgãos do Poder Judiciário vinculados a esta decisão.

A partir desse contexto, há uma compreensão de família, desvinculada da ideia da heterossexualidade compulsória. A família passa a ter como princípio norteador o afeto, sendo ancorado no princípio constitucional da intimidade e merecedora do reconhecimento e da proteção do Estado, como presa o Art. 226 da Constituição Federal de 1988.

Outro marco para o reconhecimento dos direitos LGBTQI+ veio a partir da Resolução 175 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), de 13 de maio de 2013. A partir dessa resolução, os casais homossexuais passaram a realizar uma declaração de união estável e registrar em cartório, o que seria equivalente ao casamento, conforme preconiza a Constituição Federal (1988). No entanto, essas conquistas não livram as famílias constituídas por casais homossexuais da discriminação, do preconceito e da exclusão. Como nos lembra Silva (2014), o reconhecimento legal das uniões entre homossexuais não as torna socialmente aceitas pela sociedade que ainda pressiona e insistem em ditar regras em torno das práticas sexuais, nas quais reforçam a manutenção da heterossexualidade compulsória.

3.3 Homoparentalidade

Como mencionamos anteriormente, depois do advento do divórcio e das inovações tecnológicas no campo da reprodução humana, os arranjos familiares se multiplicaram e passaram a ter visibilidade na sociedade, como no caso das famílias monoparentais, das de acolhimento e das adotivas. Entre essas famílias, também se encontram as famílias homoparentais que são o foco da nossa pesquisa e daremos a elas nossa maior atenção.

Sobre as famílias homoparentais, entendemos que elas surgem:

Propondo um modelo alternativo, no qual o vínculo afetivo se dá entre pessoas do mesmo sexo incluindo, também, os casos da parentalidade de travestis e transexuais. Tais uniões não possuem capacidade procriava (no sentido biológico), embora seus componentes possam tê-la individualmente (ZAMBRANO, 2006b, p. 14).

As famílias homoparentais, assim como as demais, mostram que o conceito de família e a sua estrutura não é unânime socialmente e nem estanque. Evidencia dinamismo, tendo os laços afetivos como amarras, diferente dos modelos convencionais de família. Contudo, o termo homoparentalidade nos coloca diante de questionamentos quanto ao seu uso e nomeação dessas famílias. Como podemos falar sobre homoparentalidade? É um termo unânime quando se trata da parentalidade exercida por homossexuais? Quais seus limites e contribuições?

3.3.1 Homoparentalidade: limites e contribuições sobre o uso do termo

O termo homoparentalidade está relacionado ao neologismo criado em 1997 pela Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas (APGL), em Paris, nomeando a situação na qual pelo menos um adulto homossexual é (ou pretende ser) pai ou mãe, de no mínimo, uma criança. Segundo Uziel (2007), as funções parentais não exigem o exercício da sexualidade. Isso nos coloca diante de um problema quanto ao uso do termo. A homoparentalidade é objeto de muitos questionamentos, pois pode evidenciar a orientação sexual dos pais/mães sobre as funções parentais. Talvez, por isso, não o vemos sendo utilizado por Butler (2003). Ela faz uso das expressões parentesco gay e parentesco lésbico, mas isso não nos dá a possibilidade de dizer que ela as usa com equivalência, como veremos mais a seguir.

É importante questionarmos o termo, pois não vemos, por exemplo, a utilização da expressão heteroparentalidade. Isso nos leva a perceber que a omissão da heterossexualidade para a parentalidade já nos dá a ideia de que ela é exclusivamente heterossexual. Numa sociedade hierarquizada, as sexualidades não são apenas sexualidades. Por isso, aquilo que foge à normatização acaba precisando ser esclarecido.

Outra observação importante quanto ao uso do termo se dá pelo fato de, segundo Palma (2011), remeter-se ao patriarcado. Nesse caso, o masculino se sobrepõe ao feminino. Isso levaria a propor a utilização de um outro termo específico que tratasse da parentalidade exercida por mulheres lésbicas. Nesse caso, a homomaternidade. Contudo,

essa especificação poderia retornar ao binarismo naturalizado da mulher/feminino/maternidade e do homem/masculino/paternidade.

Diante dessas limitações, colocamo-nos a pensar sobre a relevância de utilizarmos em nossa pesquisa esse termo. Reconhecemos que a forma como ele foi cunhado faz referência à sexualidade das mães e dos pais. Ao mesmo tempo, percebemos que quando o direcionamos à nomeação das famílias formadas por pais ou mães homossexuais, podemos usar de forma estratégica. Isso porque ao nomear essas famílias como homoparentais, permitem que elas adquiram uma realidade discursiva, possibilitando visibilidade, estudos e problematizações (ZAMBRANO, 2006a; UZIEL, 2007; ZAULI, 2011; BARANOSKI, 2017).

Além disso, o termo homoparentalidade não inclui as demais identidades sexuais e de gênero. Nessa referência, há direcionamento apenas aos sujeitos desejantes a outros/as do mesmo sexo. No caso, não incluía as pessoas transexuais e as travestis, por exemplo. Contudo, embora reconheçamos a singularidade dessas realidades, torna-se necessário a utilização desse termo por entendermos que ainda não há outro que possa englobar todas as identidades e evidenciá-las na discussão, tal como percebemos quando é utilizada a expressão homoparentalidade (ZAMBRANO, 2006a, p. 10).

Diante desse contexto, ficam as necessidades de indicações que surgem, nesse campo de produção de conhecimento, termos e ou expressões que possam dar visibilidades e atender às demandas específicas a essas configurações familiares que excedam a homoparentalidade.

3.3.2 A homoparentalidade: para além do simbolismo

A partir dos 1980 e 1990, o debate sobre as condições e os direitos dos homossexuais criarem filhos/as começou a ganhar forma no Brasil. A procriação é questionada e a luta por direitos vai se tornando uma realidade cada vez mais evidente.

É importante entendermos que homossexuais podem chegar à parentalidade de diversas maneiras, tais como:

- 1) Através da coparentalidade, a menos comum no Brasil, que é um acordo entre dois casais, ou um casal e uma pessoa solteira, em geral, gays e lésbicas, que resolvem ter uma criança juntos através de fecundação caseira, com auxílio da tecnologia ou uma relação sexual pontual, e criam o filho ou a filha juntos, sendo pais e mães, com arranjos a combinar; 2) quando o filho ou a filha é fruto de uma relação heterossexual anterior; 3) através da reprodução assistida; ou 4) por adoção (UZIEL, 2009, p. 109).

Embora haja outras possibilidades de se chegar à parentalidade, os neoconservadores tentam mantê-la sob o biologismo e a heterossexualidade. Segundo Fonseca (2005), Uziel (2007) e Baranoski (2017), a homossexualidade e a parentalidade são vistas pela sociedade como coisas antagônicas, incompatíveis que geram medos e ameaça a ordenação simbólica e constitutiva do sujeito, como anteriormente mencionado. Os supostos prejuízos vindos pela falta de referencial materno (mãe/mulher) e paterno (pai/homem); as compreensões sobre gênero e sexualidade nas famílias homoparentais poderiam “estragar os filhos”; influenciar na orientação sexual deles/as; além dos riscos à pedofilia. Estes são alguns exemplos desses medos e dos fantasmas alimentados pelos neoconservadores via pânico morais.

Durante quase um século, houve a predominância de uma perspectiva biológica e determinista sobre as relações amorosas e sexuais entre homossexuais. Isso fez com que a identidade homossexual fosse essencializada e reduzida a uma categoria social, pecaminosa, patologizada e criminalizada. Pais gays e mães lésbicas não são novidades, mas, a partir da evidência da homoconjugalidade e da homoparentalidade, acentuou-se o pânico moral nutrindo-se da ideia de possibilidade de ameaça às instituições hegemônicas heterossexuais e ao futuro da humanidade (UZIEL 2009; MISKOLCI, 2017).

A ideia de ameaça, havia sido discutida por Butler (2003b) ao problematizar, na sociedade contemporânea ocidental, como o conceito de parentesco está atrelado ao casamento, a heterossexualidade e a filiação. Segundo a autora, nessa relação, a sexualidade ainda é presa à procriação sublinhando a heterossexualidade. Assim, na dicotomia entre sexualidade e parentalidade, posta pelo neoconservadorismo, a homoparentalidade se torna uma ameaça à ordem simbólica hegemônica da heterossexualidade.

Essa ordem simbólica “consiste num conjunto de regras que ordenam e apoiam nossos sentidos de realidade e de inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2003b, p. 243). Nesse caminho, parentalidade carrega a crença cultural sobre a exigência que a geração de uma criança ocorra a partir de um homem e de uma mulher cis heteronormativo. Isso serve como ponto de referência para a criança em sua iniciação própria nessa ordem. Além disso, essa perspectiva também traz a ideia de que a felicidade afetiva e sexual entre dois adultos e o bem-estar de crianças e adolescentes somente podem ser alcançados na família formada entre a união de um homem e uma mulher cis.

Nesse sentido, a homoparentalidade foge à regra dominante da heterossexualidade compulsória por se afastar da ordem “natural” e cultural estabelecida pelas perspectivas neoconservadoras e fundamentalistas. De acordo com essas ideias, a homoparentalidade encontra-se como uma categoria ameaçadora capaz de destruir a sociedade por se tratar de uma fabricação artificial do humano. Isso faz parte de um conjunto de mitos relacionados à homossexualidade que embora tenham sido esclarecidos por várias áreas do conhecimento, ainda se tornam presentes nos discursos da sociedade e dificultam o reconhecimento da parentalidade homossexual.

Em meio aos mitos mantidos pelos neoconservadores, há especulações equivocadas sobre quem será o pai e quem será a mãe em uma família homoparental. Tais interrogações recaem em uma artificialidade referente às funções parentais. Fonseca (2005) e Uziel (2007) nos dizem que a homossexualidade se refere ao exercício da sexualidade, mas ela não é uma exigência para cumprimento das funções parentais, visto que a parentalidade diz respeito aos cuidados e aos laços afetivos.

3.3.3 *As funções parentais além das conjugais*

Ao refletirmos sobre família, deparamo-nos com a tríade situação: sexualidade, casamento e filiação. Os questionamentos a essa tríade emergem como ameaça à ordem simbólica estabelecida pelo neoconservadorismo. Essa realidade nos leva a refletir sobre as relações estabelecidas por essa sociedade entre o parentalidade e a conjugalidade.

Antes de iniciarmos nossa abordagem sobre as relações estabelecidas entre o parentalidade e a conjugalidade na sociedade ocidental, trazemos a definição de alguns termos que podem, muitas vezes, ser usados como sinônimos. São eles: procriação, parentesco, filiação e parentalidade. Sobre esses termos, Zambrano (2006b) afirma que:

Podemos dizer que a procriação é o “fato biológico” construtor de um novo indivíduo; o parentesco é o “lugar” onde o sujeito se situa em relação a uma genealogia; a filiação é o “reconhecimento pela lei social” desse lugar e a parentalidade é o “exercício cotidiano” de criação e cuidado desse indivíduo. Esses elementos podem estar combinados entre si de maneira diversa, dependendo de como é estabelecido o peso de cada um em relação aos outros, evidenciando a relatividade das escolhas feitas por uma determinada cultura em uma determinada época (ZAMBRANO, 2006b, p. 13).

A autora nos mostra que é importante conhecermos a distinção entre esses termos para que se possa perceber que o vínculo familiar pode se dar a partir desses quatro elementos. Porém, segundo Zauli (2011), durante muito tempo predominou a ideia de laços de parentesco baseados apenas nos aspectos biológicos. Contudo, a diversidade de famílias

problematiza e desafia essa lógica. A autora nos diz que as mulheres lésbicas e homens gays desafiavam, não apenas a base do conceito de parentesco na procriação, mas a ideia de que a procriação sozinha constitui o parentesco.

Para entendermos melhor a relação e dissociação entre o parentesco e a conjugalidade, recorreremos às reflexões de Butler (2003b). A autora nos afirma que “o tema do ‘casamento gay’ não é idêntico ao do parentesco heterossexual” (BUTLER, 2003, p. 221). Segundo ela, as perspectivas que associam o casamento à instituição e ao vínculo exclusivo de heterossexuais e o parentesco às formas reconhecíveis de família, conectam-se e sustentam a ideia de direcionamento da sexualidade à reprodutividade e ao casamento. Essas vinculações conferem legitimidade às relações, legalizam a instituição família e lhes assegura equilíbrio. Sobre o parentesco, a autora nos diz que:

As práticas de parentesco são aquelas que emergem para dirigir as formas fundamentais da dependência humana, que podem incluir o nascimento, a criação das crianças, as relações de dependência e de apoio emocional, os vínculos de gerações, a doença, o falecimento e a morte (para citar algumas). O parentesco não é nem uma esfera completamente autônoma, proclamada como distinta da comunidade e da amizade – ou dos regulamentos do Estado – graças a um *fiat* por definição, nem está “ultrapassado” ou “morto”, só porque – como David Schneider pomposamente afirmou – perdeu a capacidade de ser formalizado e rastreado das maneiras convencionais utilizadas pelos etnólogos no passado (BUTLER, 2003b, p. 221).

A partir dessas problematizações, podemos considerar a concepção de parentesco desprendida das relações com o casamento. Na mesma reflexão, Butler afirma que “na sociologia recente, as concepções de parentesco têm separado da hipótese de casamento” (BUTLER, 2003b, p. 222). Isso implica a ruptura de uma noção de parentesco tradicional a partir da desbiologização e subtração da sexualidade como seu elemento central. Ainda de acordo com autora, essa ruptura e subtração permite que o parentesco como “um laço durável seja pensado fora da moldura conjugal, abrindo o parentesco a um conjunto de laços comunitários que são irredutíveis à família” (BUTLER, 2003b, p. 256).

3.3.4 Homoparentalidade e adoção

Como já mencionamos, há diversas formas de se chegar à parentalidade. Trataremos agora de discorrer um pouco sobre a relação entre a parentalidade e a adoção. Isso é importante, pois, a adoção por homossexuais também é uma conquista e quebra diversos mitos que impediam que a ela se chegasse.

De acordo com Pertel (2015), a adoção tem como principal finalidade resgatar a dignidade da criança abandonada. A partir da adoção, a família substituta tem o dever de permitir a inclusão social da criança, bem como garantir os direitos básicos para sua sobrevivência na educação, no amor para o desenvolvimento da sua personalidade e dignidade.

A emergência de famílias constituídas por pais/mães homossexuais evidencia a necessidade de repensar e desconstruir velhas certezas tanto na antropologia, na sociologia, na psicologia, na psicanálise, na educação e no direito como também em uma inteligibilidade social que reproduz categorizações essencialistas e equivocadamente, consideradas naturais (UZIEL, 2007).

Como já mencionado, em um dado momento histórico no Brasil, homossexuais demonstraram interesses em constituir famílias desprendidas da procriação. Nesse caminho, a adoção assume um importante aspecto em desestabilizar essencialismos na constituição da parentalidade.

Uziel (2007; 2009), em suas abordagens sobre a homossexualidade e adoção, apresenta-nos mitos e medos da sociedade sobre o assunto em questão e nos coloca diante da necessidade de problematizarmos sobre o que é ser pai/mãe e as bases nas quais definimos quem será um “bom” pai ou uma “boa” mãe. Porém, o mais importante é que a partir desses questionamentos, vale desmistificar a incompatibilidade entre homossexualidade e parentalidade que interferem quando homossexuais decidem adotar uma criança.

Os sentidos patológicos, pecaminosos e ameaçadores postos por determinados setores neoconservadores da sociedade ocidental, acompanham os homossexuais em suas histórias e fornecem as bases para o antagonismo entre a parentalidade e a homossexualidade. Daí, resultam as estranhezas e a ideia de incompletude sobre as famílias homoparentais.

Quando se trata de adoção por homossexuais no Brasil, Pertel (2015) afirma que os homossexuais enfrentaram uma árdua trajetória para o reconhecimento da sua função no espaço social familiar. De acordo com Uziel (2007), a falta de leis específicas sobre adoção por homossexuais no Brasil e a fuga da exposição de sua orientação sexual provocavam adoção à brasileira, ou seja, fora da legalidade, correndo o risco de até seis anos de reclusão para quem a praticasse.

A adoção por homossexuais no Brasil passou a ser legal a partir da decisão judicial do STF de 27 de abril de 2010. A partir do reconhecimento das relações afetivas entre casais homossexuais, é concedido o *status* de que lhes permite gozar de todos os efeitos jurídicos, inclusive a adoção. Os Ministros salientaram que a Constituição Federal, de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 e o Código Civil Brasileiro, de 2002 não definiam as restrições quanto ao sexo, estado civil ou orientação sexual do adotante. Nesse caso, a sexualidade não pode ser um entrave quando homossexuais recorrem à adoção.

Segundo Pertel (2015), o peso dos reais benefícios ao adotando não se encontra na sexualidade dos possíveis candidatos. O mais importante é o desejo verdadeiro de se dedicarem ao exercício da parentalidade. Contudo, mesmo sendo a orientação sexual irrelevante para essa função, não significa que se tratava de uma perspectiva unânime entre todos os ministros. Os opositores à adoção por homossexuais, partiam da compreensão de que a homossexualidade seria uma conduta reprovável, uma doença, um desvio patológico, uma perversão que influenciaria na orientação sexual das crianças.

4 HONNETH, FRASER E BUTLER, TEORIAS DO RECONHECIMENTO: ORIENTAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL

Ao desenvolvermos nossa pesquisa, observamos que as lutas sociais foram importantes na conquista de direitos sobre as questões de gênero e sexualidade, principalmente, as que tratam do reconhecimento. Essas lutas por reconhecimento também envolvem as questões sobre as famílias homoparentais. Nesse contexto, vimos que é necessário refletir sobre o reconhecimento enquanto orientação para a construção e promoção da justiça social com indivíduos homossexuais e suas famílias.

Para tanto, voltamo-nos às abordagens feitas por Axel Honneth (2003), Nancy Fraser (2006) e Judith Butler (2016; 2018) que, nas últimas décadas, têm problematizado o tema para análise no campo das ciências sociais, ciências humanas, política e filosofia. Nesse caminho, apresentaremos algumas considerações sobre as teorias do reconhecimento, observando aproximações e distanciamentos entre os referidos teóricos, buscando observar as contribuições que trazem para o entendimento da realidade das famílias homoparentais no que diz respeito ao seu reconhecimento.

4.1 Axel Honneth e o reconhecimento em três esferas: amor, direito e solidariedade

A primeira abordagem a qual recorreremos é a do filósofo alemão da escola de Frankfurt, Axel Honneth. Conhecer a teoria desse autor contribui para analisar quais relações podemos fazer com nosso objeto de pesquisa; sobre o modo como as suas compreensões nos fazem entender as lutas e dificuldades enfrentadas pelas famílias homoparentais para serem reconhecidas.

Honneth (2003) vincula-se à teoria crítica, seguindo uma linha hegeliana⁹ e desenvolve uma ideia ampla sobre reconhecimento, na qual, os conflitos e demandas

⁹ Honneth retoma o jovem Hegel do período de Jena, ou na fase em que suas reflexões filosóficas se debruçavam sobre o Sistema de Eticidade, tomando o conflito como luta por reconhecimento. Isso o diferenciava da tradição filosófica moderna, na qual, o conflito era pensado como luta natural de indivíduos isolados uns dos outros por autoconservação ou aumento de poder. Essa perspectiva fazia parte da filosofia de Maquiavel e Hobbes. Além disso, Honneth (2003) retoma às críticas de Hegel a Kant no que diz respeito à ideia de autonomia moral individual do dever-ser. Nesse caso, ele problematiza os pressupostos individualistas da doutrina moral kantiana, pois para ele, “da luta por reconhecimento intersubjetivo dos sujeitos resulta uma pressão intrassocial para a existência de instituições garantidoras de liberdade” (HONNETH, 2003, p. 29). Além disso, Honneth (2003) se baseia nas ideias de Hegel sobre a intersubjetividade. A partir das definições de vida pública feitas por Platão e Aristóteles e, segundo Honneth,

sociais são formulados como busca por reconhecimento. Desenvolve uma teoria do reconhecimento intersubjetivo. Nela, o reconhecimento social tem relação com o reconhecimento intersubjetivo, de ser respeitado pelo outro em suas ações e desejos, sob a obediência de um contrato social em que todos são inseridos e a todos submetido.

Segundo Honneth (2003), nós temos necessidade de reconhecimento, que se sustenta na eticidade¹⁰ e pretende afirmar os direitos mediante a superação dos particularismos e da unilateralidade que perdura na relação das diferenças. Em sua teoria, o reconhecimento pode ser compreendido como uma construção intersubjetiva¹¹, dialógica e histórica. Por meio dele, buscamos nos realizar em três campos essenciais: o afeto, os direitos e a estima social. A partir disso, decorrem a autoconfiança, o autorrespeito e autoestima, questões que serão tratadas posteriormente. Contudo, o reconhecimento não é alcançado de maneira pacífica, mas por meio dos conflitos. Assim, nos conflitos multiculturais, as lutas por reconhecimento se caracterizam como um aspecto fundamental da coexistência positiva das diferenças.

Os conflitos serão núcleos centrais de sua teoria social crítica, concebendo-o ao mesmo tempo como distúrbio e motor das relações sociais de reconhecimento. Honneth (2003), ancora-se nas reflexões de jovem Hegel para discorrer a ideia de conflito como derivado de experiências de desrespeito que afetam a identidade pessoal ou coletiva. Isso porque ele parte da ideia de que só podemos construir nossas identidades quando reconhecidos intersubjetivamente. Os conflitos têm na perspectiva de Honneth uma importância, pois, são capazes de suscitar ações que busquem a restauração das relações de

estão presentes na filosofia de Hegel. Nesse contexto, vemos que o ideal de que a sociedade reconciliada só é possível de ser pensada adequadamente como uma comunidade eticamente integrada de cidadãos livres. Nela, o conflito entre os sujeitos é a origem de um acontecimento ético. A partir dele, se objetiva o reconhecimento intersubjetivo (RUBILAR TOMASI, 2014, p. 2-3).

¹⁰ Esse conceito é apresentado por Hegel como forma de superação da moralidade Kantiana. De acordo com Hegel (1997), a eticidade também pode ser discutida como "moralidade objetiva" ou "vida ética". Esse conceito é importante para expressar, na filosofia hegeliana, a verdade de dois conceitos abstratos: o direito e a moralidade. Além disso, a eticidade tem seu campo de constituição na liberdade, e esta, para se realizar, se faz presente na família, na sociedade civil e no Estado.

¹¹ De acordo com Tomasi (2014), Honneth recorre à psicologia social de George Hebertt Mead para fundamentar empiricamente as teses de Hegel que sustentam suas ideias. As reflexões de Mead constituem uma parte importante na teoria do reconhecimento intersubjetivo. Segundo Honneth (2003), as ideias de Mead fazem uma ponte com as ideias originais de Hegel, podendo serem vistas como tradução da teoria hegeliana da intersubjetividade em uma linguagem pós-metafísica. O reconhecimento intersubjetivo é o principal ponto discutido pelos dois autores. Ele se origina a partir da subjetividade e da imagem cognitiva que um sujeito tem de si, na perspectiva de Mead é chamada de Me. As contribuições da psicologia de Mead serão importantes para demonstrar como se dá a formação da autoconsciência e do reconhecimento das pessoas, no conflito entre os sujeitos, por se tratar de um sistema teórico, chamado de interacionismo simbólico, que complementa as dimensões da teoria hegeliana da intersubjetividade.

reconhecimento. Isso porque nas lutas por reconhecimento é possível ver uma força moral que impulsiona o desenvolvimento social (HONNETH, 2003, p. 18).

Para Honneth (2003), o reconhecimento se dá em três esferas: amor, direito e solidariedade. Em cada uma delas, é produzida uma espécie de autorrelação prática para os sujeitos: autoconfiança, autorrespeito e autoestima. O não-reconhecimento de alguma dessas autorrelações gera o desrespeito, que pode acontecer de formas distintas como a violação, a privação de direitos e a degradação. Isso impacta negativamente na forma como as pessoas se veem, na sua autoimagem.

A primeira esfera é o amor. Segundo Honneth (2003, p. 159):

Para falar do "amor" não apenas no sentido restrito que o conceito recebe desde a valorização romântica da relação íntima sexual-", recomenda-se primeiramente um modo de emprego neutro o máximo possível: por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais/filho. Essa proposta coincide com o emprego que Hegel faz do conceito, no sentido de que nele o "amor" também designa mais do que somente o relacionamento sexualmente preenchido entre homem e mulher; é verdade que seus primeiros escritos estão ainda fortemente marcados pela caracterização da ligação emotiva intersexual feita pelo primeiro romantismo, mas nossa interpretação havia mostrado que ele aplica o conceito também ao relacionamento afetivo entre pais e filhos no interior da família, por exemplo (HONNETH, 2003, p. 159).

Na primeira esfera, o amor, são envolvidas as relações primárias do sujeito com os pais, família, amigos, etc. Assim, o reconhecimento se relaciona com as necessidades afetivas, especificamente entre a mãe e o bebê num estado de simbiose. No primeiro momento há uma dependência absoluta, mas, aos poucos, mediante as normalidades da vida, essa dependência passa a ser relativa, sendo um pressuposto importante para o desenvolvimento da autoconfiança individual. O desenvolvimento da autoconfiança é a base das relações sociais dos adultos. Além disso, o nível de reconhecimento no amor é visto como núcleo fundamental de toda moralidade. Esse reconhecimento é o responsável pelo desenvolvimento do autorrespeito e da base da autonomia necessária para a participação na vida pública (GIOVANI SAAVEDRA; EMIL SOBOTTKA, 2008; CELI PINTO, 2016).

A ideia do reconhecimento na esfera do amor possibilita o desenvolvimento da autoconfiança, do autorrespeito e autonomia dos sujeitos para que possam participar da vida pública, nos colocou diante de questionamentos sobre como essa perspectiva pode ser

refletida quando consideramos os gêneros e as sexualidades dos sujeitos. Uma vez que a esfera do amor se dá nas relações primárias, podemos dizer que a família é o principal ninho dessas relações. Dessa forma, uma família que reconhece a diversidade de gênero e de sexualidade, contribui para que seus membros quando são gays ou lésbicas desenvolvam a autoconfiança, o autorrespeito e a autonomia, elementos importantes para que possam conviver em sociedade.

A segunda esfera do reconhecimento em Honneth é o direito. A partir de Hegel e Mead, Honneth (2003), reflete:

Para o direito, Hegel e Mead perceberam uma semelhante relação na circunstância de que só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um "outro generalizado", que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões (HONNETH, 2003, p. 179).

Essa esfera é guiada por dois questionamentos: qual o tipo de autorrelação que caracteriza a forma de reconhecimento do direito? Como é possível que uma pessoa desenvolva consciência de ser sujeito de direito? O autor parte do surgimento do direito moderno, a fim de encontrar uma nova forma de reconhecimento nesse momento histórico. Isso porque, nas sociedades tradicionais, um sujeito só obtinha reconhecimento jurídico quando era reconhecido como membro ativo da comunidade a partir do *status* que ele ocupava nela.

Desse modo, a modernidade poderia propor uma mudança estrutural na base da sociedade e, conseqüentemente, nas relações de reconhecimento. Assim, o direito deve considerar todos os interesses dos participantes da comunidade, afastando-se da concessão de privilégios às pessoas mediante o seu *status*. As abordagens sobre o direito, implicitamente, nos dão pistas para entendermos que as questões de gênero e sexualidade dos sujeitos também devem ser consideradas, uma vez que o direito deve atender aos interesses de todos os membros da comunidade. Dessa forma, os direitos de formar família, adotar, registrar uma união, entre outros, não podem ser negados às pessoas em detrimento do gênero ou da orientação sexual da pessoa.

Segundo Saavedra e Sobottka (2008), os estudos de Honneth, apontam que as novas demandas por direitos poderiam ser explicadas por um processo de extensão,

objetiva ou subjetiva, das propriedades universais de uma pessoa dotada de autonomia moral. Assim, há a necessidade de ampliação dos direitos fundamentais que possibilitem a criação das condições para que os sujeitos desenvolvam o autorrespeito.

Por fim, a terceira esfera, a da solidariedade. Para Honneth (2003, p. 210-211):

(...) sob as condições das sociedades modernas, a solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar "solidárias" porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis (HONNETH, 2003, p. 210-211).

A solidariedade está ligada à autoconfiança ética, na valoração social que torna o sujeito diferente dos demais por suas propriedades singulares. A partir disso, a comunidade de valores ou a solidariedade, deve romper com o reconhecimento ligado ao *status* para se conectar com as realizações, escolhas e estilos de vida do sujeito em determinados padrões culturais. Assim, proporciona a ele sentir-se valioso e útil, encontre reconhecimento social e passe a fazer parte do sistema de referência moral da comunidade que faz parte.

De acordo com Pinto (2016), com essa terceira esfera, o reconhecimento anula a forma de hierarquia da escala de valores da sociedade capitalista em que as pessoas só são reconhecidas a partir do que conseguem alcançar como cidadãos produtivos. Para ele, o sujeito e sua autonomia são importantes para que haja a luta pela vida boa, pela autorrealização.

Segundo Saavedra e Sobottka (2008), para tornar sua teoria plausível, Honneth coloca consequências negativas sobre cada uma das esferas de reconhecimento. O autor afirma:

Em nossa linguagem cotidiana está inscrito ainda, na qualidade de um saber evidente, que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento, como os que tentamos distinguir até agora; pois, na autodescrição dos que se veem maltratados por outros, desempenham até hoje um papel dominante categorias morais que, como as de "ofensa" ou de "rebaixamento", se referem a formas de desrespeito, ou seja, as formas do reconhecimento recusado. Conceitos negativos dessa espécie designam um comportamento que não representa uma injustiça só porque ele estorva os sujeitos em sua liberdade de ação ou lhes inflige danos; pelo contrário, visa-se àquele aspecto de um comportamento lesivo pelo qual as pessoas

são feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva (HONNETH, 2003, p. 213).

A experiência do reconhecimento corresponde a uma forma positiva de autorrelacionamento e o sujeito adquire um entendimento positivo sobre si. Contudo, quando ele experiencia uma situação de desrespeito, a sua autorrelação positiva é afetada. Assim, para cada situação de reconhecimento pode haver um equivalente negativo. Desse modo, cada uma das esferas de reconhecimento terá seu oposto, sua experiência de desrespeito, seu reconhecimento recusado.

A primeira, o amor, pode ser definida como os maus tratos, a violação da integridade psíquica e do autorrespeito. Na segunda esfera, o direito, a forma de desrespeito acontecem a partir da privação de direitos, atingindo a integridade social e o autorrespeito. Quanto à terceira esfera, a solidariedade, o desrespeito pela degradação moral e injúria, privando a pessoa de desenvolver uma estima positiva sobre si mesma.

Sobre a primeira esfera, Honneth (2003), afirma que nas relações intersubjetivas impessoais que configuram as práticas sociais, a dimensão do amor carece de elementos de generalização e universalização que provoquem a formação de conflitos sociais. Segundo o autor:

Ora, nem todas as três esferas de reconhecimento contêm em si, de modo geral, o tipo de tensão moral que pode estar em condições de pôr em marcha os conflitos ou querelas sociais: uma luta só pode ser caracterizada de “social” na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais, chegando a um ponto coletivo. Segue-se daí primeiramente, com olhar voltado para as distinções efetuadas, que o amor, como forma mais elementar do reconhecimento, não contém experiências morais que possam levar por si só a formação de conflitos (...). Em contrapartida, as formas de reconhecimento de direito e da estima social já representam um quadro moral de conflitos sociais, porque dependem de critérios socialmente generalizados (HONNETH, 2003, p. 256).

A partir disso, vemos que a negação do reconhecimento nas esferas do direito e da solidariedade serão os principais impulsionadores para os conflitos sociais. Contudo, ainda na esfera do amor, as violações e maus-tratos afetam os sujeitos não apenas “pela dor puramente corporal, mas por sua ligação como sentimento de estar sujeito à vontade de um outro, sem proteção, chegando à perda do senso de realidade” (HONNETH, 2003, p. 215). nesse caso, pode acontecer a perda da confiança em si e no mundo que, somada com uma vergonha social que impede a existência de uma autorrelação positiva. Tratando-se das questões que envolvem a homossexualidade, poderíamos dizer que essa situação de

desrespeito no amor pode possibilitar a não aceitação da própria sexualidade ou a prisão nos armários¹², visto que, sair deles é um risco a sofrer diversas formas de violência.

Na esfera do direito, o desrespeito se dá a partir da negação dos direitos, atingindo a integridade social e o autorrespeito do sujeito. Isso porque no direito, o reconhecimento proporciona ao sujeito perceber-se como pertencente a uma sociedade, portador e protegido por direitos. No momento em que os direitos são privados, como por exemplo, no acesso e na permanência na educação, na saúde, no mercado de trabalho, entre outros, há o rebaixamento e a exclusão do sujeito que pode perder o autorrespeito por não possuir o *status* de interação de um parceiro com igual valor e, dessa forma, pode se sentir moralmente desigual. Esse tipo de desrespeito afeta homossexuais pelas concepções errôneas sobre a homossexualidade que continuam a ser disseminadas, alimentando um ciclo vicioso de ódio e negação do reconhecimento.

Podemos dizer, também, que nessa esfera, o direito de constituir famílias a partir das homoparentalidades é afetado, visto o antagonismo que a sociedade tende manter entre a homossexualidade e a parentalidade. A manutenção da heterossexualidade compulsória mantém uma subalternização das relações entre homossexuais que, mesmo sendo reconhecidas perante o judiciário, após muitos anos de luta, ainda enfrentam seus dilemas na sociedade que insiste em não conferir a elas o *status* de famílias. Isso respalda sobre os próprios sujeitos homossexuais, quando, por exemplo, veem a conjugalidade e a parentalidade como exclusividade da heterossexualidade, ou quando já constituíram famílias, mas, tentam manter descrição sobre a sua configuração ou tendem a aproximá-la do modelo de família heteronormativo, pois, a sociedade o considera como ideal.

O reconhecimento, na esfera da solidariedade, possibilita que o sujeito adquira autoestima. A partir dela, o sujeito se percebe como possuidor de habilidades e talentos valiosos para a sociedade, podendo proporcionar a sua autorrealização. Desse modo, a solidariedade é entendida como uma forma de relação interativa. Por meio dela, os sujeitos, por se estimarem, se interessam mutuamente por seus modos distintos de vida. É

¹² Segundo Eve Kosofsky Sedgwick (2007), o armário “é um dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas que concerne, também, aos heterossexuais de seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores” (SEDGWICK, 2007, p. 19). Desde o fim século XIX, o armário rege e mantém a divisão binária hetero-homo da sociedade ocidental. Ele é caracterizado por um conjunto de normas rigidamente instituídas, mas nem sempre explícitas, que fazem do espaço público sinônimo de heterossexualidade, enquanto para gays e lésbicas resta o privado (MISKOLCI, 2007).

importante entender que “estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum” (HONNETH, 2003, p. 210).

Mas isso não significa que a estima pode acontecer de forma igualitária. Segundo Honneth (2003), todos/as têm a chance de serem estimados/as. No entanto, degradações e ofensas afetam a autoestima, criando uma imagem negativa ao valor social de indivíduos ou grupos. Àqueles/as que sofrem desrespeitos, como ofensas ou degradações são excluídos da possibilidade de terem honra, dignidade e *status*. Com isso, a possibilidade de socialmente serem reconhecidos/as por suas capacidades e habilidades é exaurida. Consequentemente, “é subtraído da pessoa pelo desrespeito a possibilidade de autorrealização que ela encontrou arduamente como o encorajamento baseado em solidariedades de grupos” (HONNETH, 2003, p. 217).

O desrespeito nessa esfera, também, é vivido por homossexuais. Infelizmente, as dificuldades de acesso e permanência na escola devido a homofobia é uma realidade no Brasil, visto que ela está organizada de acordo com a matriz heterossexual, bem como para o alinhamento normalizante que dá coerência à sequência sexo-gênero-sexualidade (JUNQUEIRA, 2009, p. 166). Isso pode fazer com que homossexuais não se sintam existentes e pertencentes a esse espaço. Diante disso, há dificuldades para que haja a qualificação e a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, corrobora para que muitos/as homossexuais recorram a trabalhos informais ou convivam com desemprego.

De acordo com Daniel de Souza, Eduardo Honorato e Adriano Beiras (2020), a trajetória profissional dos/as homossexuais que consegue chegar ao mercado de trabalho é marcada por discriminações desde o processo de seleção, na convivência no ambiente de trabalho, nas avaliações de desempenho e na ascensão profissional e remuneração, além de serem destinados a profissões estereotipadas de acordo com a não performatividade de gênero.

Quando trazemos essas reflexões para a realidade das famílias homoparentais, podemos associar o desrespeito à descrença no desempenho da parentalidade por homossexuais. Isso porque os setores (neo)conservadores e fundamentalistas mantêm a ideia de que os papéis de pai e mãe devem ser desempenhados por um homem e uma mulher cis heterossexuais. Nessa perspectiva, a falta desse referencial em uma família homoparental poderia comprometer o desenvolvimento das crianças. Isso faz com que algumas famílias homoparentais recorram a convivência em grupos a fim de suprir essa

“carência”. Além disso, o desrespeito pode fazer com que essas famílias se compreendam como famílias da falta, ou inadequação, por não corresponderem à lógica homem e mulher heterossexuais cis e com filhos/as, e tentem se enquadrar em uma suposta normalidade (GARCIA et al, 2007).

Diante disso, vemos que as reações das experiências de desrespeito, de negação do reconhecimento, de injustiça, nesta perspectiva, devem ser vistas como motivadoras da luta por reconhecimento. Dessa forma, Honneth (2003) articula diretamente o reconhecimento ao desrespeito vivenciado por classes, grupos e indivíduos. Nesse caminho, uma experiência de desrespeito pode levar o sujeito ou o grupo a uma situação de freio social. Isso evidencia a dependência por reconhecimento. Essa situação acontece porque as pessoas estão vinculadas a relações intersubjetivas que as fazem dependentes do reconhecimento dos outros. Mas, como já mencionado, essas experiências de desrespeito, que provocam uma tensão afetiva, podem proporcionar a luta por reconhecimento que só pode ser superada com a volta à participação ativa e sadia na sociedade (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2008; PINTO, 2016).

De acordo com Pinto (2016), Honneth estrutura sua teoria a partir de três questões: a negação da dualidade redistribuição/reconhecimento; a centralidade no indivíduo e na condição de desrespeito na luta pelo reconhecimento; e a necessidade de uma teoria moral sem a qual é impossível lutar por reconhecimento. O autor constrói uma teoria do reconhecimento complexa, a partir de um princípio moral de justiça e centrada no indivíduo, no autorreconhecimento em três esferas. Contudo, o autor não esclarece o que são lutas e como é possível novas formas de reconhecimento. Além disso, as lutas por reconhecimento a partir da individualização parecem apontar lutas fragmentadas que não caminham na direção da justiça. Essa teoria é importante para entendermos que provoca a luta pelo reconhecimento no indivíduo, mas, quando se trata de lutas coletivas, a teoria de Honneth conota lutas múltiplas, com necessidades e objetivos que podem se voltar para os próprios indivíduos não deixando explícito as lutas coletivas, como as dos movimentos sociais.

Outra importante abordagem sobre o reconhecimento é apresentada por Nancy Fraser (2006). Em suas reflexões, há pontos que divergem da teoria de Honneth (2003). A seguir, trazemos sinteticamente as ideias que fundamentam a sua teoria do reconhecimento.

4.2 Nancy Fraser: Reconhecimento e Redistribuição

Outra perspectiva importante sobre o reconhecimento é a de Nancy Fraser (2006). Segundo ela:

Lutas pelo reconhecimento ocorrem num mundo de exacerbada desigualdade material – desigualdade de renda e propriedade; de acesso a trabalho remunerado, educação, saúde e lazer; e também, mais cruamente, de ingestão calórica e exposição à contaminação ambiental; portanto de expectativa de vida e taxas de morbidade e mortalidade. A desigualdade material está em alta na maioria dos países do mundo – nos EUA e na China, na Suécia e na Índia, na Rússia e no Brasil. Ela também aumenta globalmente, de modo mais dramático, do outro lado da linha que divide norte e sul (FRASER, 2006, p. 231).

Fraser começa a desenvolver suas ideias a partir das demandas dos movimentos sociais num mundo pós-socialista. A autora começa a observar os movimentos políticos de esquerda e teoriza sobre eles. Ela diferencia os movimentos a partir de suas lutas: os movimentos pela redistribuição dos recursos materiais da sociedade, ligados às pautas socialistas e às questões socioeconômicas; e os que lutam pelo reconhecimento a partir das questões culturais e simbólicas. No contexto analisado por Fraser (2006), as lutas por reconhecimento haviam se tornado o combustível para as lutas dos grupos que se mobilizam contra as desigualdades a partir das bandeiras de nacionalidade, etnicidade, gênero, sexualidade, raça, entre outras. Essas lutas políticas têm os interesses de classe suplantados pela identidade de grupo. Dessa forma, o reconhecimento cultural passa a ser a via de combate às injustiças, tomando um lugar que seria da redistribuição socioeconômica (FRASER, 2006, p. 231).

Segundo Celi Pinto (2016) e Alexia Bretas (2017), Fraser parte de diretrizes teórico-críticas de um feminismo marxiano materialista e dialético. A autora discute a omissão de questões pungentes derivadas das injustiças de má distribuição, colocando em xeque determinadas vertentes do multiculturalismo que, segundo ela, havia posto as questões econômicas sob as culturais. A partir disso, ela aponta a redistribuição em suas diferenciações em relação ao reconhecimento. Ambas são questões de justiça que não podem ser reduzidas à questão psicológica, como nas ideias de Honneth sobre o autorreconhecimento. Esse aspecto é uma das diferenciações e críticas da reflexão de Fraser sobre a de Honneth. Ela assume que a justiça exige tanto redistribuição quanto reconhecimento e, por isso, se propõe a examinar a relação entre eles. Afirma que seu principal objetivo é ligar duas problemáticas políticas atualmente dissociadas; “pois é

somente integrando reconhecimento e redistribuição que chegaremos a um quadro conceitual adequado às demandas da nossa era” (FRASER, 2006, p. 231-232).

Fraser (2006) constrói cuidadosamente sua teoria social de modo que não negligencie as exigências de reconhecimento cultural, nem as que conclamam distribuição de renda menos desigual. A autora apresenta duas maneiras de compreender a injustiça: a primeira é a injustiça econômica que se estabelece na estrutura econômica-política da sociedade, sendo exemplificada pela exploração, marginalização econômica e privação. A segunda é a cultural ou simbólica que se faz presente nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, a partir da dominação cultural, do ocultamento e do desrespeito.

Para essas duas formas de injustiça há dois remédios: para a econômica são os remédios transformativos, uma espécie de reestruturação político-econômica que pode envolver redistribuição de renda, reorganização e da divisão do trabalho, entre outras; para a cultural são os remédios afirmativos, uma espécie de mudança cultural ou simbólica, que pode ser a partir da valorização das identidades desrespeitadas e do que é produzido culturalmente pelos grupos marginalizados, além do reconhecimento e da valorização positiva da diversidade cultural, entre outras possibilidades de transformação dos padrões sociais.

De acordo com Pinto (2008), embora apresente os possíveis remédios para as duas formas de injustiça, Fraser (2006) não define o que são as políticas públicas nem quem definiria os tipos de intervenções na realidade social. Da mesma forma, ela não deixa claro quem estaria habilitado a receber esses remédios e quem executaria as políticas (PINTO, 2008, p. 49).

Ao tratar da mudança simbólica e cultural a partir dos afirmativos, ou das políticas afirmativas, Fraser (2006) abre espaço para a crítica feita por Pinto (2008) que nos faz perceber outro limite nessa teoria. Ao tratar das políticas afirmativas como via de saída para as mudanças simbólicas e culturais, Fraser (2006) não apresenta como necessário o autorreconhecimento da identidade e da participação do sujeito que sente discriminado. Desse modo, vê-se que o fato de a autora fazer a distinção entre reconhecimento e redistribuição se dá porque ela não associa essas noções a atores, mas que a análise acontece nas estruturas sociais.

Diferentemente, Honneth em sua teoria parte de uma ação do ator que se autodefine como objeto do reconhecimento. Nesse caso, é exigida a relação com o outro em suas

situações de conflito. No entanto, o autorreconhecimento não garante ao sujeito o acesso aos espaços, pois, isso também depende das estruturas sociais. Desse modo, não basta apenas se reconhecer como merecedor quando as estruturas estão organizadas de acordo a padrões que não lhe reconhecem. Por isso, é preciso considerar duas questões que serão importantes para compreender como o reconhecimento se dá na dinâmica social: a subjetividade e as estruturas sociais. Essa reflexão é feita por Butler (2018) e será tratada posteriormente.

Nas reflexões de Fraser (2006), vemos um questionamento importante sobre qual a relação existente entre as lutas voltadas para as injustiças culturais e as injustiças por redistribuição, e sobre o que acontece quando as duas reivindicações são feitas simultaneamente. A autora afirma que pessoas sujeitas à injustiça cultural e à injustiça econômica necessitam de reconhecimento e redistribuição. Necessitam de ambos para reivindicar e não negar sua especificidade (FRASER, 2006, p. 233). Contudo, ao tratar das injustiças sofridas por gays, lésbicas e outros grupos de sexualidade não hegemônica, autora termina colocando o reconhecimento em um lugar secundário em relação às lutas por redistribuição. Essa crítica é levantada por Butler (2016) e será pontuada posteriormente.

Como vimos anteriormente, a autora foge do conceito de autorreconhecimento e isso nos coloca diante do problema apontado por Pinto (2016). Segundo Pinto, Fraser já trabalha com sujeitos já sujeitados, não incorporados ao processo de reconhecimento. Dessa forma, como alguém que ainda não se reconheceu como negro, mulher, homossexual poderá ter consciência da injustiça em que vive para lutar contra ela? Isso nos coloca diante de uma limitação da perspectiva de Fraser, pois, segundo Pinto (2016), para lutar por reconhecimento, é necessário haver um reconhecimento anterior. Além disso, ela afirma que Fraser parte de uma crítica às identidades, mas não discute como elas se formam.

A partir das duas abordagens de Honneth (2003) e Fraser (2006), observamos as contribuições que elas trazem para o entendimento sobre o reconhecimento. No entanto, vemos a necessidade de confrontarmos com outras ideias para que possamos estabelecer maiores relações com o tema da nossa pesquisa. Por isso, a seguir, apresentamos as reflexões de Butler (2016/2018), que introduz a ideia de reconhecibilidade e nos apresenta contribuições importantes para o entendimento da dinâmica do reconhecimento na sociedade.

4.3 Da reconhecibilidade ao reconhecimento: perspectiva de Judith Butler

Transitando principalmente no sistema filosófico hegeliano, Butler (2016; 2018) propõe reflexões sobre reconhecimento diferenciadas de Honneth e Fraser. A autora se mantém defendendo as perspectivas que ela adotou em sua trajetória intelectual, dedicando-se ao esclarecimento sobre a redução que a cultura não pode sofrer, de modo algum, ocupando um lugar de reflexo da estrutura social, tal como algumas tendências marxistas neoconservadoras sustentavam. Três elementos são importantes para compreendermos a reflexão feita por ela: corpo, reconhecibilidade e abjeção.

A abordagem a partir do corpo se dá pelo fato de que Butler se distancia da ideia de que há elementos pré-discussivos da vida humana. Para ela, a subjetividade se baseia na noção de materialidade, com o sentido sempre visível no corpo. Nessa perspectiva, os corpos são vulneráveis e sujeitos às exposições, invisibilidades, violências e perecimentos. Butler (2003a), problematiza a questão do corpo como essência, como ontológico. Para a autora, esse corpo ganha sentidos, categorizações nos processos históricos, sociais e culturais. O corpo não é biológico, não é ontológico, é performativo. Sobre isso, Butler (2003a) afirma:

Esses atos, gestos e realizações (...) são performativos no sentido de que a essência ou a identidade que pretendem afirmar são invenções fabricadas e preservadas mediante signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de que o corpo com gênero seja performativo mostra que não tem uma posição ontológica distinta dos diversos atos que conformam sua realidade (BUTLER, 2003a, p. 266).

A performatividade emerge para questionar uma suposta ontologia/essência do gênero e uma substancialidade de identidade. Ao afirmar que o gênero é performativo, Butler (2003a) traz para o debate a ideia de que a identidade e a divisão do gênero fundamentam e se reforçam a partir da repetição da norma reguladora, que dá a impressão de coerência interna. Não aparece apenas como um conceito. Trata-se de uma complexa reflexão sobre as possibilidades e impossibilidades postas pelas normas estabelecidas histórico e socialmente e que implicarão no reconhecimento.

Segundo Lorena Caminhas (2017), a performatividade vai além das discussões sobre a normatividade sobre o gênero. Isso porque ela se desdobra nos marcos que determinam a inteligibilidade ou não dos corpos, além de considerá-los ou não como reais e atribuir legitimidade a eles. Esses aspectos serão de grande importância para

compreensão da teoria do reconhecimento de Butler e tentaremos mostrá-los ao longo da discussão.

Butler (2003a) parte das ideias de Foucault no que diz respeito às compreensões de que toda relação é uma relação de poder. Isso é importante porque “os sujeitos não existem antes ou depois da lei, mas são constituídos por ela” (CAMINHAS, 2017, p. 4). Dessa forma, não se pode separar o gênero das questões políticas e culturais que o produzem. A discussão de Butler sobre a performatividade vai além de um conceito normativo, como já explicitado, pois perpassa as relações de poder e nos permite compreender outras problemáticas como a do reconhecimento.

A discussão e reconhecimento a partir das relações de poder é um diferencial da teoria de Butler. Alinha-se, também, as ideias de Hegel¹³ sobre a perspectiva de que um sujeito só pode existir enquanto tal se há outro que o reconheça. Dessa forma, a autora chama a atenção para o fato de que ao reconhecermos somos forçados a reconhecer. Essas abordagens são fundamentais para a construção da ideia de que todo corpo precisa ser constituído como existência palpável, que acontece a partir da performatividade, pela maneira como os corpos se apresentam uns para os outros.

Butler (2018b) faz um deslocamento das questões de reconhecimento defendendo que este é precedido pela reconhecibilidade. Nesse entendimento, para sermos reconhecidos temos, também, que reconhecer. No entanto, é preciso deixarmos claro o que é a reconhecibilidade para entendermos como ela ocorre na dinâmica social.

A reconhecibilidade é um dos diferenciais entre a teoria de Butler e os demais aqui anteriormente citados. A reconhecibilidade pode ser entendida como processo perceptivo que ocorre antes dos atos normativos ou éticos. Ela aponta as condições para que o reconhecimento seja possível a partir da ideia construída sobre o outro. A

¹³ Assim como Honneth (2003), Butler investiga a relação entre reconhecimento e lutas sociais na atualidade a partir de Hegel. Enquanto o autor tenta suavizar o peso ontológico da filosofia hegeliana, tendo uma psicanálise de orientação empirista como complementação da sua leitura do filósofo. O frankfurtiano tem sua base de pensamento em sua concepção de intersubjetividade, a qual se alicerça nas reflexões hegelianas sobre o amor. Outra questão importante é o trato com as identidades dos sujeitos que possuem um papel fundamental para as lutas por reconhecimento. Enquanto isso, Butler (2018) não suaviza a ontologia do pensamento hegeliano, uma vez que sua crítica é, justamente, sobre a ideia do gênero enquanto essência/ontologia. Além disso, ela trata o desejo de reconhecimento que não se baseia no amor, tal como Honneth (2007) faz. Outra questão importante é que, sua abordagem trata da vulnerabilidade dos corpos e não deixa de compreender o papel de estratégico de identidades nos embates atuais, contudo, ela não evidencia a relevância de coalizões políticas, cujos sustentos não são mais as identidades (PACHECHO, 2018, p. 204-205).

reconhecibilidade implica percepção que, não acontece despretensiosamente, mas, a partir de uma instituição valorativas entre as pessoas. Sobre isso, Butler (2018a) afirma:

Se o reconhecimento caracteriza um ato, uma prática ou mesmo uma cena entre sujeitos, então a “condição de ser reconhecido” caracteriza as condições mais gerais que preparam ou modelam um sujeito para o reconhecimento – os termos, as convenções e as normas gerais “atuam” do seu próprio modo, moldando um ser vivo em um sujeito reconhecível, embora não sem falibilidade ou, na verdade, resultados não previstos. Essas categorias, convenções e normas que preparam ou estabelecem um sujeito para o reconhecimento, que induzem um sujeito desse tipo, precedem e tornam possível o ato do reconhecimento propriamente dito. Nesse sentido, a condição de ser reconhecido precede o reconhecimento (BUTLER, 2018a, p. 19).

A partir desse contexto, percebemos que para a autora, o reconhecimento é caracterizado como um ato ou prática, dependente de ao menos se ter dois sujeitos. Enquanto isso, a reconhecibilidade é caracterizada como as condições mais gerais que preparam ou moldam um sujeito para o reconhecimento na interação social. Sendo o reconhecimento um ato que não depende de um único sujeito, a reconhecibilidade é um movimento de interpelação provocado pelo Outro¹⁴, que movimenta nossa constituição subjetiva. Assim, o Outro estabelece uma interrupção sobre nós mesmos nos fazendo perceber a coexistência que nos constitui. Para autora, “somos interpelados pelos outros de maneira que não podemos desviar ou evitar; este impacto da interpelação do outro nos constitui primeiramente e antes de tudo contra nossa vontade ou, talvez colocado melhor, antes mesmo da formação de nossa vontade” (BUTLER, 2019, p. 130).

Talvez, poderíamos fazer uma analogia da reconhecibilidade com o ato de olhar, do enxergar o Outro diferente de nós. Não apenas no sentido de ver ou observar o sujeito à nossa frente, mas de captação e apreensão de rostos, ou melhor, de diferenças que se inscrevem nos corpos e que são processadas a partir dos quadros de inteligibilidade que os subjugam. Para Butler (2018a), os quadros de inteligibilidade, ou seja, o que determina o que é inteligível ou não, estruturam o campo do que é conhecível e, com isso, produzem o campo sensível e perceptivo da reconhecibilidade. Eles organizam e delimitam nossa experiência visual e, com isso, acabam determinando o que pode ser apreendido e, posteriormente, reconhecido ou não.

Butler (2018b) destaca:

¹⁴ A grafia dos pronomes Eu e Outro com letras maiúsculas se dá pelo fato de não os usarmos para designar uma pessoa específica, mas, por se tratar de uma função subjetiva.

A questão do reconhecimento é importante porque, se acreditamos que todos os sujeitos humanos merecem igual reconhecimento, presumimos que todos os sujeitos humanos são igualmente reconhecíveis. Mas, e se o campo altamente regulado da aparência não admitisse todo mundo, exigindo zonas em que se espera que muitos não apareçam? (BUTLER, 2018b, p. 42).

É importante percebermos que nesse processo de reconhecimento, a reconhecibilidade pode acontecer a partir da percepção da vulnerabilidade do outro. Isso é importante para que seja possível entrar no campo ético das relações. Nessa perspectiva, a noção de identidade é posta num sentido de relação, desse modo, não compreendida como um fenômeno separado, pois, o processo de reconhecimento da humanidade do outro, nos insere num deslocamento de Si. Dessa maneira, reconhecendo a vulnerabilidade do outro, isto é sua humanidade, estamos reconhecendo a nossa própria vulnerabilidade como humanos (PINTO, 2016).

Reconhecer ou lutar por reconhecimento é um ato de transformar-se. Isso difere o seu pensamento em relação ao de Honneth e Fraser. Na reflexão feita por Butler, conforme o Eu é reconhecido, não é mais o Eu anterior, pois este agora é Outro, é um Eu reconhecido, e vice e versa. Quando há o reconhecimento de Si no Outro, os sujeitos adquirem uma capacidade de falar e de serem entendidos em um dado contexto social e histórico onde são criados. Além disso, esse reconhecimento é capaz de ampliar a capacidade cognoscente, de apreciação simbólica, equivalente à lei de correspondência. Nesse sentido, segundo Mariana Pacheco (2018), o grau em que se realiza a existência do Eu, que é próprio do Ser, eleva-se, ao mesmo tempo que, o reconhecimento, a realização e a manifestação do Si.

A ideia de ser reconhecido pelo Outro é uma questão fundamental, não só em termos psicanalíticos ou filosóficos, mas em seu viés político. De acordo com Pinto (2016), a perspectiva de Butler acrescenta uma questão ainda não discutida por Honneth e Fraser, que poderia ser chamada de dialética do reconhecimento. Essa dialética se dá pela transformação do outro que reconhece, em um movimento de autorreconhecimento. Mas, isso também pode causar reações que tentam ocultar existências quando grupos hegemônicos se sentem ameaçados por elas. Exemplificando:

Quando uma classe, ou grupo, que se sente plenamente segura em seus privilégios é ameaçada pela necessidade (criada pelas condições históricas e de lutas) de reconhecimento do outro, há possibilidade de reações conservadoras, racistas, homofóbicas etc. Quando não mais só brancos podem chegar às universidades, ou quando não só as famílias heterossexuais são reconhecidas legalmente, brancos heterossexuais

tendem a reagir negativamente. Tais circunstâncias dão a medida da complexidade dos processos de reconhecimento (PINTO, 2016, p 1.084 – 1.085).

Essa perspectiva corrobora com as abordagens que trazemos sobre as reações dos setores neoconservadores contra os debates sobre as questões de gênero e as famílias homoparentais. A compreensão de reconhecimento em Butler é, portanto, distinta daquela de Honneth e de Fraser, pois ela introduz a noção de transformação do sujeito que reconhece e suas implicações éticas. Além disso, a abordagem de Butler é a que mais apresenta aspectos relacionados ao nosso objeto de estudo, justamente, porque as questões de gênero e sexualidade estão explicitamente tratadas como elementos importantes para que os sujeitos sejam reconhecidos ou não. Aléxia Bretas (2016) explicita que Butler alerta para o fato de que:

É possível distinguir, mesmo analiticamente, entre uma falta de reconhecimento cultural e uma opressão material, quando a própria definição legal de “pessoa” é rigorosamente circunscrita às normas culturais que são indissociáveis de seus efeitos materiais? Tome-se, por exemplo, aquelas instâncias nas quais lésbicas e gays são rigorosamente excluídos das noções de família sancionadas pelo Estado (que, segundo as leis de imposto e propriedade, forma uma unidade econômica); detidos na fronteira; considerados inadmissíveis à cidadania; têm seletivamente negado o *status* de liberdade de expressão e de associação; têm o direito negado, como membros do exército, de falar sobre seus desejos; ou são desautorizados por lei a tomar decisões médicas emergenciais a respeito de um companheiro à beira da morte, a receber as propriedades de um parceiro morto, ou a receber do hospital o corpo de um parceiro morto – estes exemplos não indicam a “sagrada família” mais uma vez restringindo as vias pelas quais os interesses de propriedade são regulados e distribuídos? (BRETAS, 2016, p. 241).

É importante observarmos que lésbicas e gays, muitas vezes, podem ser privados de reconhecimento devido a não corresponderem aos padrões da heterossexualidade compulsória e à heteronormatividade. Isso pode impactar na conquista de direitos, na constituição de famílias, na liberdade de expressão e na introdução no mercado de trabalho. Isso pode, também, implicar diretamente nas questões materiais, entre outras formas de silenciamento.

A partir desse contexto, vale ressaltar que Butler não reduz as lutas por reconhecimento de gays e lésbicas como algo meramente cultural, pois na sociedade capitalista, o econômico se vincula ao reprodutivo que se liga à reprodução da heterossexualidade. Nesse sentido, a reprodução normativa do gênero e da sexualidade a partir da supressão da homossexualidade corrobora na manutenção da heterossexualidade e

do modelo de família naturalizado, ou seja, a família heterossexual. Dessa forma, gênero e sexualidade se tornam parte da vida material porque demarcam os lugares que as pessoas ocupam no sistema de produção (BRETAS, 2016, p. 241).

Ressaltamos ainda que Fraser não ignore a compreensão de gênero como um elemento estruturador da economia política às lutas emancipatórias de gays e lésbicas ou não apoie o combate à homofobia quando essas questões podem ser tratadas como lutas por reconhecimento cultural, por exemplo. O fato é que:

Ela [Fraser] não pergunta como a esfera da reprodução que garante o lugar do “gênero” dentro da economia política é circunscrito pela regulação sexual; ou seja, ela não questiona as exclusões obrigatórias por meio das quais a esfera da reprodução se torna delimitada e naturalizada. Existe alguma maneira de analisar como a heterossexualidade normativa e seus “gêneros” são produzidos dentro da esfera da reprodução sem notar os modos compulsórios pelos quais a homossexualidade e a bissexualidade, assim como o transgênero, são produzidos como uma sexualidade “abjeta”, e sem estender o modo de produção para dar conta precisamente deste mecanismo social de regulação? Seria um erro entender tais produções como “meramente culturais” se elas são essenciais para o funcionamento da ordem sexual da economia política – isto é, se constituem uma ameaça fundamental a sua própria viabilidade. O econômico, vinculado ao reprodutivo, está necessariamente ligado à reprodução da heterossexualidade (BRETAS, 2016, p. 242-243).

Nesse caminho, encontramos um ponto ainda não refletido por Fraser (2006) e por Honneth (2003) em suas teorias do reconhecimento: a abjeção, ou seja, a ideia de que há corpos que são abjetos, isto é, que são negados, excluídos e que tendem à morte e que servem como exterior constitutivo do que é delimitado como humano, esse conceito foi inaugurado na década de 1980 pela psicanalista francesa pela Julia Kristeva e retomado por Butler na década seguinte. Inicialmente, o conceito foi definido como o movimento que delineia as fronteiras entre o eu e o outro, uma exclusão constituinte. Butler (2003a) retoma o conceito de abjeção a fim de pensar os gêneros e sexualidades fora da norma, ou seja, às existências que não se encaixam nos parâmetros normativos heterossexuais e, por isso, são excluídos, não havendo o reconhecimento da humanidade nesses corpos.

Kristeva (1982) discute sobre como a subjetividade é constituída e como construímos as fronteiras entre o Eu e o Outro. Para tratar dessas fronteiras, a autora cunha o conceito de abjeção, referindo-se a um fenômeno psíquico que tem papel central no processo de subjetivação. Ela se utiliza de exemplos como leite coalhado, cadáveres, vômito, entre outros elementos que nos causam aversão, repulsa, entre outras sensações de desagrado, de mal-estar, do não-eu, diante deles. Esses exemplos servem para mostrar a

violência pela qual alguém rejeita quando sente ameaçada a sua identidade, criando as fronteiras do “eu”. Desse modo, a abjeção caracteriza a expulsão daquilo que é considerado o Outro para si mesmo.

Butler (2003a), por sua vez, aplica o conceito de abjeto a partir de sua teoria sobre a matriz heteronormativa. Como vimos anteriormente, a performatividade é um elemento importante no processo de reconhecibilidade a partir das regulações que postula. Dessa forma, ela está a serviço do reconhecimento ou da abjeção dos corpos, considerando-os inteligíveis ou não. A inteligibilidade e ininteligibilidade são duas categorias importantes para a relação entre sujeito e abjeto. Segundo Butler, “gêneros inteligíveis” são aqueles que de alguma forma instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2003a, p. 23). Dessa forma, ininteligível diz respeito ao abjeto, àquele/a que não se enquadra à essa norma. A homossexualidade, de certa forma, e a transgeneridade ao não atenderem a esses pressupostos, tornam-se abjetos.

De acordo com Butler (2003a), a homossexualidade ao ser considerada culturalmente ininteligível, é excluída e identificada como impossível para os que estão dentro da norma, como no caso das famílias homoparentais. No entanto, isso acontece a partir das representações sobre a homossexualidade mantidas por esses que se enquadram nessa lógica. Além disso, a manutenção da heterossexualidade como padrão social estável permanente necessita da homossexualidade em sua “posição” de proibida, rejeitada, anormal e ininteligível. Isso se dá pelo fato de que para que haja a inteligibilidade, é preciso que exista a ininteligibilidade, pois, o inteligível se torna como tal a partir da rejeição e recusa do que é identificado como ininteligível. Por isso, vemos que para Butler (2018b) o reconhecimento é uma ação de transformação tanto quanto uma ameaça.

Outra questão importante a destacar é a ideia de coletividade para que os corpos sejam reconhecidos. Isso se dá pelo fato de que os corpos só são reconhecidos a partir de outros, de referências e de alianças. Tais alianças são necessárias para que cada vez mais os sujeitos se coletivizem, inclusive por meio de movimentos identitários. Dessa forma, quanto mais se coletivizar, mais poderá ter sua singularidade reconhecida e respeitada, inclusive em políticas públicas. Sem as alianças coletivas, os corpos podem não ser reconhecidos por outros, podendo ter sua humanidade prejudicada e não reconhecida.

Por isso, a proposta filosófica de Butler mostra a necessidade de que diferentes corpos possam coabitar, conviver, transformar radicalmente a cena do reconhecimento a partir das alianças com corpos que sejam julgados diferentes e que, também, não se

submetem a viver em guetos. Reconhecidos, os corpos passam a ter proteção social do Estado e podem coabitar sem riscos de hostilização e extermínio. Para isso é importante a coletivização, pois “quando os corpos se unem para expressar suas indignações, reivindicando reconhecimento e valorização, estão exercitando o direito de aparecer, de exercer a liberdade e estão reivindicando o direito de uma vida que possa ser vivida” (BUTLER, 2018b, p. 37).

As reflexões feitas por Butler nos proporcionam maior aproximação ao nosso objeto de estudo. Ao observarmos os caminhos percorridos pelas famílias homoparentais no Brasil, no campo social, político e cultural, vemos que se trata, também, de uma luta por reconhecimento. Essa luta enfrenta atitudes reacionárias que cada vez mais demonstram a importância da coletividade para causar transformações nas estruturas que normatizam o reconhecível ou irreconhecível. Mas, esse enfrentamento não cabe apenas às próprias famílias ou aos homossexuais engajados em movimentos, uma vez que o reconhecimento se dá no encontro dos corpos que reconhecem e se reconhecem nas diferenças.

5 RELAÇÕES, TENSÕES E POSSIBILIDADES: FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS E ESCOLA A PARTIR DA LITERATURA

Para abordarmos as particularidades que envolvem as famílias homoparentais em escolas do Agreste Pernambucano, primeiramente, é relevante apresentarmos a importância sobre a relação entre família e escola no processo de desenvolvimento e socialização das crianças e dos/as adolescentes. Por isso, nos tópicos seguintes nos debruçaremos sobre aspectos da necessidade e importância dessa relação.

Uma questão importante que destacamos nas abordagens seguintes são provenientes das reflexões sobre o reconhecimento. Apontaremos algumas considerações baseadas na literatura sobre como as escolas estão condicionadas a desenvolverem suas atividades com as famílias a partir de uma compreensão que desconhece a diversidade delas, caracterizando tensões entre essas instituições. Também, ao refletirmos sobre o reconhecimento, percebemos que há uma implicação com as questões que envolvem a democracia, os direitos e a participação dos sujeitos na sociedade.

Direcionando essa reflexão para o reconhecimento das famílias homoparentais na escola, buscamos evidenciar formas concretas que pudessem garantir a integração dessas famílias no cotidiano escolar. Assim, recorreremos aos mecanismos democratizadores da escola, ou seja, os instrumentos que possibilitam a participação da comunidade, inclusive das famílias, no cotidiano escolar. O Conselho Escolar, o Projeto Político Pedagógico e as Associações de Pais, Mestres, Professores e Funcionários, são exemplos desses mecanismos. Eles podem contribuir para o reconhecimento e a integração das famílias homoparentais na escola, visto que essa relação deve ultrapassar o simples “receber bem” no ambiente escolar ou nas reuniões e comemorações vivenciadas nas instituições.

5.1 Família e escola: relações

A parceria entre família e escola é indispensável para a garantia da aprendizagem dos/as estudantes e para a qualidade da educação. Juntas, essas instituições possibilitam o desenvolvimento e a socialização das crianças e dos/as adolescentes.

Segundo Isabel Parolim (2003):

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa

mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIM, 2003, p. 99).

A família é a primeira instituição que se refere à educação. A partir dela se origina a base pedagógica do ato de aprender e de ensinar. Inicialmente, é na família que vivenciamos, a partir das experiências, dos afetos e cuidados, o saber aprender que depois será vivido em outros espaços, inclusive na escola. Desse modo, o ato de educar tem sua origem na família que depois será auxiliado pela escola. Isso resulta numa prática educativa que promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. A ausência dessa parceria, pode resultar em dificuldades no acompanhamento da vida escolar dos/as alunos/as em ambas as instituições.

Desse modo, é importante que a escola, enquanto principal mediadora dessa relação, desenvolva possibilidades de reconhecimento e integração das famílias. No entanto, é comum vermos relatos dos profissionais da educação apontando as dificuldades em manterem essa relação de forma eficaz. Isso nos coloca diante de inúmeros questionamentos quanto às razões que promovem a integração ou o afastamento das famílias no cotidiano escolar.

Famílias e escola devem ser a base e sustentação para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Quanto maior for a relação entre essas instituições, mais positiva e significativa será a formação dos/as estudantes. Por isso, ambas precisam ser conscientes de que essa relação está para além da presença na escola, pois diz respeito ao processo de construção de conhecimento, reflexão sobre a realidade e formação cidadã das crianças e dos/as adolescentes. Portanto, trata-se de uma corresponsabilidade expressa na Constituição Federal (CF) de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Essa relação nos faz perceber que a educação não é uma responsabilidade isolada de cada uma das instituições. Essa ideia deve ser assumida por pais, mães, professores/as, gestores/as, entre outras pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes. As tentativas de estreitar essa relação vão além das reuniões burocráticas. Cotidianamente, é comum vermos as escolas organizando datas celebrativas que envolvam as famílias, entre outras atividades. Além disso, a inclusão das famílias em conselhos da

escola incentiva a participação delas no cotidiano escolar, possibilitando a construção e vivência de um espaço democrático¹⁵.

De acordo com Libâneo (2004), a participação das famílias se dá a partir da inserção delas dos movimentos orgânicos e de legitimidade da escola, como por exemplo os conselhos e as associações¹⁶. Essa integração, além de auxiliar no desenvolvimento do ensino, possibilita a participação das famílias na construção da proposta pedagógica da escola e na avaliação das ações desenvolvidas por ela. Sobre isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (2021), em seu artigo 53, parágrafo único, diz que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Nesse caso, a escola precisa adquirir uma postura positiva em relação às famílias, oferecendo ocasiões de diálogo. Para esse propósito, é necessário a reflexão sobre o que se entende por família visto que a escola é um espaço que possui um contexto diversificado, inclusive de famílias, entre elas as homoparentais.

A escola é um espaço de direito para o aprendizado e desenvolvimento dos/as alunos/as. Por isso, é preciso envolver todas as experiências deles/as, considerando tudo o que faz parte das suas realidades como significativo, inclusive o universo familiar a qual pertencem. Diante disso, perguntamo-nos como se sentiriam os/as alunos/as que não veem as suas famílias representadas nas escolas? Talvez essa é uma pergunta que as escolas não costumam fazer.

¹⁵ Podemos conceber um espaço democrático como lugar construído a partir da participação, da coletividade, da autonomia, do reconhecimento e das subjetividades dos sujeitos. A construção desse espaço é importante para a efetivação da cidadania. Para que isso aconteça, a escola, enquanto instituição social, tem papel fundamental para que esse fim seja alcançado. Por isso, é necessário que a escola se torne espaço público que rompa com a lógica do autoritarismo, possibilitando a construção de novas relações de poder, baseadas no compartilhamento de decisões entre os vários sujeitos e segmentos que a compõem (LIBÂNEO, 2004; HENRIQUE PARO, 2006).

¹⁶ A participação das famílias nas instâncias colegiadas é uma das características da Gestão Democrática do ensino. Ela ganhou maior enfoque com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/96, legislações nas quais o princípio de garantir a democratização da educação pública brasileira foram instituídos (LIBÂNEO, 2004; PARO, 2006). Contudo, essa democratização se limitou às escolas públicas, pois para o setor privado, ficou a cargo de cada instituição a adoção ou não desse modelo de gestão. Na atualidade, nas escolas públicas, essas instâncias, como por exemplo os conselhos escolares, continuam sendo um espaço importante para o fortalecimento da democracia no âmbito escolar. Porém, a sua materialização encontra dificuldades. Infelizmente, os conselhos têm cumprido apenas o papel burocrático. Isso se dá por inúmeros motivos, entre eles: a falta de formação para os membros; a inexistência de políticas que priorizem a cidadania dentro das escolas; a falta de regulação e detalhamento das legislações que tratam da constituição dos conselhos como espaços participativos; a manutenção da centralização do poder decisório nas mãos do/a gestor/a, entre outras dificuldades (CLEUZA TABORDA, 2009; SANDRA RISCAL, 2010; ALEX VASCONCELOS, 2014).

5.2 Quando as famílias são homoparentais: tensões

Ao longo da nossa reflexão, evidenciamos que as escolas não estão preparadas para acolher as famílias homoparentais (GROSSI; MELLO, UZIEL, 2009; HERNÁNDEZ; UZIEL, 2014). Segundo Jimena Hernández e Anna Paula Uziel (2014), quando se trata da homoparentalidade, a discussão da temática tem se mostrado pouco relevante na escola. Embora essa configuração familiar se faça presente no cotidiano escolar, ainda essas famílias são invisibilizadas.

É sabido que a forma como a educação está organizada e as práticas pedagógicas não parecem ser complacentes às subjetividades não hegemônicas. Muitos/as profissionais, infelizmente, não são e nem estão preparados/as para trabalhar com temas sobre gênero e sexualidade. Por isso, aceitar as diferenças e trabalhá-las no cotidiano escolar é um grande desafio.

Partimos das compreensões pós-estruturalistas sobre essas temáticas, diferentemente das posições neoconservadoras e fundamentalistas que as tratam como ideologia. Compreendemos que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseada nas diferenças percebidas entre os sexos, o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1989, p. 21). Essa reflexão trazida pela feminista estadunidense Joan Scott, influenciada pelas perspectivas de Derrida e Foucault, desconstrói as formas viciosas do pensar ocidental que se prendiam em estudo de gênero enquanto oposição entre homem e mulher sob a perspectiva do universal e atemporal.

Essa compreensão sobre gênero traz para o debate as formas como se constroem os significados culturais sobre as diferenças que recebem sentidos e são posicionadas hierarquicamente nas relações de poder. A partir dessa reflexão, deparamo-nos com a necessidade de refletir sobre os sentidos construídos sobre os gêneros, questionando as categorias fixas que os determina em homem e mulher a partir do sexo biológico.

Enquanto forma primária de significar as relações, essa reflexão sobre gênero evidencia a relação de poder e de dominação que constitui a realidade social. Nesse caso, essa relação se baseia na dominação de um sobre o outro, ou seja, do homem sobre a mulher. Outra questão importante é a normatividade e os aspectos simbólicos que envolvem o gênero. Isso diz respeito aos atributos e lugares que são reservados para homens e mulheres. Enquanto normatividade, é determinada a forma como devem ser,

assumindo as características que lhe são atribuídas como próprias através das simbologias: homem forte, rico, empreendedor; mulher frágil, dependente e do lar.

Outra importante compreensão sobre gênero que destacamos é trazida por Butler (2003a). Para a autora:

O gênero pode ser compreendido como um significado assumido por um corpo (já) diferenciado sexualmente; contudo, mesmo assim esse significado só existe em relação a outro significado oposto. (...) O gênero feminino é marcado, que a pessoa universal e o gênero masculino se fundem em um só gênero, definido com isso as mulheres nos termos do sexo deles e enaltecendo os homens como portadores de uma personalidade universal que transcende o corpo (BUTLER, 2003a, p. 30)

Tratar gênero como um significado assumido por um corpo traz para o debate uma categoria importante para as compreensões sobre gênero: a performatividade, questão que já apresentamos no capítulo anterior ao tratarmos do reconhecimento segundo Butler (2016; 2018). A discussão sobre gênero no campo social rompe com a legitimação da ordem que utiliza. A partir da cultura e do discurso, percebemos gênero como uma forma de reprodução da falsa noção de estabilidade da matriz heterossexual que se sustenta sobre dois sexos fixos e coerentes, que se opõem em seus binarismos. Essa manutenção se dá a partir da performatividade, ou seja, na repetição de atos, gestos e signos que, culturalmente, reforçariam a construção dos corpos masculinos e femininos tais como os vemos. Desse modo, para Butler (2003a), gênero é um gesto performativo e intencional produtor de significados.

Essas reflexões sobre gênero nos propõem compreender como as características sexuais são representadas e trazidas para a prática social, bem como, tornadas parte do processo histórico. Estamos assim, diante de uma perspectiva pós-estruturalista que compreende o sujeito em sua complexidade e afirmação de si como resultado de um processo de produção cultural e social. Assim, ao dirigir o foco da compreensão de corpo, gênero e sexualidade para dimensão social, dar-se ênfase a construção social e histórica produzida sobre os indivíduos no que diz respeito à forma com que o gênero se constitui com e sobre os corpos sexuados. Busca-se elucidar como as práticas sociais se dirigem aos corpos, aos gêneros e às sexualidades.

Segundo Guacira Lopes Louro (2010), a reflexão trazida para o campo das relações sociais leva a considerar as distintas sociedades e os tempos históricos. Dessa forma, tenta desprender-se da ideia de naturalização da sexualidade. Existe construção e não uma natureza humana, *a priori*, determinada. A sexualidade não é algo dado pela natureza.

Nesse caminho, é necessário pensar de modo plural as representações sobre como os indivíduos são interpelados e constituem suas identidades corporais, de gêneros e de orientações sexuais.

De acordo com Louro (2010), não é possível fixar um momento que demarque a gênese da identidade sexual e de gênero. Os sujeitos podem viver sua sexualidade de diferentes modos e assim constituem suas identidades. Elas não são automáticas e naturais. São construções instáveis, em constante mutabilidade e que tem o corpo como seu território de inscrição.

Sobre o corpo, entendemos que ele “se constrói nas relações de poder. É uma interseção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura” (MEYER, 2009, p. 218). Assim, dizemos que o corpo também é uma construção social. Nesta perspectiva, a cultura não é adicionada a uma natureza já existente, mas se trata de uma simbiose entre os processos de significação e a materialidade que configuram os mundos.

De acordo com Dagmar Meyer (2009), o corpo não pode ser pensado fora da cultura. Tal pensamento está relacionado ao que Louro afirma: “os corpos são o que são na cultura”. (LOURO, 2004, p, 75). Assim, passamos a compreender que os corpos não são tão evidentes como usualmente e simplificaradamente pensamos. Eles são territórios de afirmação, de poder e saber. Tal compreensão foi silenciada pela modernidade. Não diríamos que o corpo foi esquecido, mas que ele foi um dos elementos de consolidação dos paradigmas modernos, no que se trata da negação do outro e de sua cultura para a afirmação de uma hegemonia.

No entanto, essas compreensões não se fazem presentes no cotidiano escolar que tende a manter perspectivas deterministas e essencialistas sobre gênero e sexualidade. Isso também se dá pelo fato de que essas discussões não aparecem nos documentos oficiais da educação graças às intervenções dos setores neoconservadores e fundamentalistas na organização deles. Outro agravante é a falta de formação para os profissionais da educação sobre essas temáticas.

A escola é um microssistema da sociedade. Ela pode contribuir com as transformações que combatam as desigualdades ou pode ser usada para sua manutenção.

Na sociedade, a homossexualidade é vista, ainda, como um estigma¹⁷, uma marca a ser removida, uma falha a ser corrigida. Aos homossexuais resta o enquadramento pela heterossexualidade compulsória ou a exclusão.

Louro (2004) mostra que embora as questões de gênero e sexualidade devam estar presentes na escola, há um poder real que impede a progressão dessa discussão. A sociedade politicamente influente é formada por um grupo majoritário, supostamente, padronizado que defende a ideia de que existe gêneros pré-determinados. Sendo assim, a heterossexualidade se assume um argumento essencialista e “natural” em que determina e precisa de um grupo categorizado como desvio, anormalidade para garantir e justificar a “normalidade” daquela.

Por isso, de acordo com Hernández e Uziel (2014), o fato de as escolas darem pouca importância ao debate sobre gênero e sexualidade, mantém a apropriação dos discursos que seguem as linhas de poder e saber convenientes para o sistema hegemônico. O não tratamento sobre esses temas impedem que as escolas percebam a existência e reconheçam as famílias homoparentais.

Além da invisibilidade e do silenciamento que essas famílias podem vivenciar nas escolas, há outros agravantes. Segundo Grossi, Mello e Uziel (2009), quando se trata desse arranjo familiar, os/as filhos/as passam por diversos constrangimentos. São questionados/as sobre a sua configuração familiar, que é condenada e considerada inadequada por aqueles/as que mantêm uma ideia de família supostamente natural, heterossexual.

Além dos questionamentos, as famílias homoparentais podem ser vigiadas e tratadas como “desequilibradas”. O uso dessa expressão é corriqueiro nas escolas quando

¹⁷ Segundo Erving Goffman (2004), a sociedade estabelece formas de categorizar as pessoas e os atributos necessários para que sejam membros de cada categoria. Dessa forma, os ambientes sociais estabelecem as pessoas que possuem as possibilidades de pertencerem a eles. Esses ambientes nos colocam diante da convivência com identidades sociais diferentes que, quando nos baseamos em preconceções, transformadas em expectativas normativas capazes de reduzir o indivíduo mediante a estranheza que nos causa. As características que atribuímos como diferentes correspondem à sua identidade social real que, não correspondem à imagem social do indivíduo que criamos, ou seja, a identidade virtual. Ao estar à frente de pessoas que apresentam características diferentes das demais do ambiente, a pessoa pode ser diminuída, reduzida, estigmatizada. O conceito de estigma está associado a conotação negativa e depreciativa. Estigmatizado, o indivíduo se torna inabilitado para a aceitação social plena, pois não possui os atributos considerados importantes por um grupo social. De acordo com o Goffman, há três formas de estigmas: as deformidades físicas, as características pessoais e comportamentais, e as tribais de raça, religião e nação. A homossexualidade se inclui nos estigmas de ordem pessoal e comportamental. Enquanto estigma, a homossexualidade destrói a possibilidade de atenção para os outros atributos do indivíduo, categorizado como anormal.

se trata de famílias cuja configuração não se tem a figura do pai e da mãe heterossexuais que coabitam. De acordo com Hernández e Uziel (2014, p. 14):

O fato de a sexualidade das mães e pais lésbicas, gays e transexuais parecer ter tanto peso para a sociedade (e para a escola) levanta questões em vários sentidos: primeiro, como se a reprodução e a conjugalidade estivessem vinculadas de forma estreita, vínculo que pode ser dissociado através de vários fenômenos descritos por Luiz Mello (2005), tais como o resgate da legitimidade do prazer sexual, o que tem feito com que a sexualidade não seja restrita aos propósitos reprodutivos, generalizando-se as práticas sexuais antes, fora, dentro e depois do casamento. Também, os avanços científicos referentes aos métodos contraceptivos físicos, químicos e cirúrgicos, ao aborto e às técnicas de reprodução assistida dão conta da possibilidade de se envolver em uma prática sexual sem gerar uma criança, bem como é possível reproduzir sem relações sexuais, o que também acontece na prática da adoção. Por último, a dissociação entre conjugalidade e parentalidade na constituição da família fica explícita em vários formatos de família: casais sem filhos, famílias onde filhas e filhos de casamentos anteriores convivem com novas/os cônjuges, dentre outros arranjos familiares que proliferam (HERNÁNDEZ; UZIEL, 2014).

Vemos, portanto, que a reprodução e a sexualidade podem ter seus vínculos dissociados. Da mesma forma, a parentalidade independe da conjugalidade e não é exclusiva à heterossexualidade. Diante disso, tratar as famílias homoparentais como “desestruturadas” supõe que nelas falta algo, supostamente referenciais masculinos ou femininos que podem gerar problemas de ordem psíquica nos/as filhos/as.

Essa “suposta” falta se dá a partir de ideias fixas e limitadas sobre os gêneros (homem cis e mulher cis), que se opõem e se “completam” a partir de corpos sexuados. A homoparentalidade perturba, justamente, pelo fato de não se basear em uma lógica cuja complementariedade do sexo biológico é seu determinante. Por isso, de acordo com Mariana Farias (2016, p. 1481):

As famílias homoparentais ameaçam a ordem hegemônica heterossexista na qual a felicidade afetiva e sexual entre dois adultos e o bem-estar de crianças e adolescentes somente podem ser alcançados na família formada pela união entre um homem e uma mulher. Ao se constatar que as famílias homoparentais podem contribuir igualmente para estes fins, a sociedade se sente ameaçada, com medo de suas bases abaladas (FARIAS, 2016, p. 1481).

Mesmo constatando que as famílias homoparentais também podem garantir o desenvolvimento, a integridade e a felicidade das crianças e dos/as adolescentes que delas fazem parte, a sociedade persiste em manter a ideia de família e lar ideal, nesse caso, com pais e mães heterossexuais e cisgêneros. Outro mito que mantém é a “possível” transmissão da homossexualidade para os/as filhos/as. Farias (2016) elenca os mitos sobre

as famílias homoparentais e os esclarecimentos científicos sobre cada um deles. Contudo, segundo a autora, esses mitos continuam presentes na sociedade e são mantidos devido ao preconceito e a dificuldade de lidar com a diferença.

Corroborando com Farias (2016), esclarecendo o mito da transmissão da homossexualidade para os/as filhos/as, Hernández e Uziel (2016, p. 16) afirmam:

Primeiro, é importante sair da perspectiva adultocêntrica que entende as crianças como sujeitos passivos que absorvem tudo o que acontece no mundo onde se desenvolvem. Sugere-se, pelo contrário, considerá-las como atores sociais que participam de forma ativa, competente, criativa e construtiva dos processos culturais em que estão envolvidos.

Nesse caso, as crianças não são meras receptoras da exterioridade. Vale salientar que, homossexuais podem nascer de heterossexuais. Isso serve para deixar mais evidente o fato de que a sexualidade dos pais ou das mães não define a dos/as filhos/as. Segundo Hernández e Uziel (2016), a sociedade continua considerando a homossexualidade como não desejada ou anormal que deve ser evitada nas crianças.

Farias (2016) questiona a escola quanto ao seu papel como instituição que deveria preparar as pessoas para atuarem como cidadãos na sociedade. Tendo em vista os discursos e medos que perpetuam na sociedade sobre a homossexualidade, a escola contribui para o fortalecimento dos mitos, preconceitos e estigmas que envolvem as famílias homoparentais.

Mas, o medo é algo que também se faz presente nessas famílias quando se trata da vida escolar dos/as filhos/as. Por isso, as famílias estabelecem critérios quanto à escolha da escola em que os/as filhos/as estudarão. Isso acontece como forma de proteção. Escolher uma escola que esteja aberta à diversidade é uma jornada trilhada por muitas famílias. Além de buscar escolas que concebam e acolham a diversidade de famílias, as mães e os pais precisam trabalhar com seus/as filhos/as em casa as possibilidades de preconceito que poderão encontrar na escola. A falta de respeito às famílias homoparentais pode provocar violências para com os/as filhos/as pelo fato de terem pais ou mães homossexuais (PALMA; STREY, 2015).

Outra estratégia adotada pelas/os mães e pais dessas famílias como forma de proteção é a omissão de informações para a escola quando se trata da orientação sexual delas/es. De acordo com Grossi, Mello e Uziel (2009), isso acontece para evitar que as crianças sofram algum tipo de assédio moral ou psicológico devido à orientação sexual dos

seus/as pais e mães. Além disso, essa medida pode evitar questionamentos quanto a origem dessas crianças.

As famílias formadas por pais ou mães heterossexuais não precisam se apresentar como tais em nenhum ambiente. Da mesma forma, as homoparentais não precisariam, porém, a invisibilidade e o silêncio da diversidade familiar reforçam o imaginário de que elas devem se encaixar ao modelo heteronormativo (GROSSI, MELLO, UZIEL, 2009). Essa invisibilidade e silêncio são frutos do não reconhecimento ou atitude reacionária do reconhecimento. Isso porque, de acordo com a perspectiva de Butler (2015), o reconhecimento enquanto um ato de transformação, não apenas pessoal, mas, também político, implica uma dialética que pode conferir efeitos de reconhecimento do outro e de autorreconhecimento, como também atitudes reacionárias de ocultação da existência do outro. Essas atitudes acontecem quando grupos hegemônicos se sentem ameaçados. Isso pode trazer suas implicações sobre esse outro que não é reconhecido, nesse caso as famílias homoparentais.

Esse contexto pode gerar vergonha por parte dos seus membros que preferem omitir ou se calar na tentativa de passarem despercebidos. Além disso, pode acontecer uma suposta aceitação, um suposto reconhecimento, uma convivência tolerante da escola para com essas famílias, que não rompe os silêncios, mas, nos provoca a questionar essa realidade. A partir das reflexões de Butler (2016; 2018), podemos inferir que isso acontece devido aos quadros de inteligibilidade que moldam os processos de reconhecibilidade desses sujeitos na escola. Nesse caso, julgados sob o crivo da heterossexualidade compulsória, as famílias homoparentais podem fazer parte do ambiente, mas sem que as particularidades da sua configuração sejam demonstradas. Como consequência, os membros dessas famílias, em suas relações com a escola, podem permanecer em uma constante saída e volta ao armário.

Sair do armário, assumir-se, é algo cobrado pela sociedade para gays e lésbicas. Homossexuais parecem precisar “assumir” sua sexualidade para todos/as, enquanto heterossexuais não precisam vivenciar essa experiência, por ser a sexualidade tida como “normal” e hegemônica. Mas, a saída desse lugar não é apenas uma questão de coragem, escolha ou capacidade. Sair do armário, em meio a uma sociedade LGBTfóbica, pode significar muitas perdas, inclusive da própria vida. Isso provoca o medo, receio, vergonha e faz com que muitos optem por viver um desejo secreto, na mentira, na vida dupla, carregando um fardo.

Sair ou voltar ao armário é um evento constante para gays e lésbicas. Segundo Sedgwick (2007, p. 22):

Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários com suas leis características de ótica física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas de mandas de sigilo e exposição. Mesmo uma pessoa gay assumida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não. É igualmente difícil adivinhar, no caso de cada interlocutor, se, sabendo, considerariam a informação importante. No nível mais básico, tampouco é inexplicável que alguém que queira um emprego, a guarda dos filhos ou direitos de visita, proteção contra violência, contra “terapia”, contra estereótipos distorcidos, contra o escrutínio insultuoso, contra a interpretação forçada de seu produto corporal, possa escolher deliberadamente entre ficar ou voltar para o armário em algum ou em todos os segmentos de sua vida. O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora (SEDGWICK, 2007, p. 22).

Logo, o armário é uma forma de regulação da vida social de gays e lésbicas podendo haver um movimento constante de sair dele e voltar para ele. De acordo com Miskolci (2007), o temor cria a necessidade de estar sempre alerta quanto aos sinais sobre as intimidades e desejos, fazendo com que gays e lésbicas sejam forçados a agir de acordo com a ordem social que os/as rejeita, poda e controla de diversas formas.

O armário é um lugar paradoxal, pois ao mesmo tempo em que estar nele pode ser uma forma de proteção pode ser um lugar de ilusão. Também, sair dele pode ser uma exposição que colocar em questão seus direitos e capacidades, como no caso dos gays e lésbicas que têm ou desejam ter filhos/as. Todavia, sair do armário pode ter maiores ganhos. Para Miskolci (2007, p. 3):

O armário não é uma armadilha sem saída. Sair dele também não é uma decisão puramente individual, pois o contexto social e histórico delimita esta possibilidade. Sair do closet ou não entrar nele é uma forma de resistência e, por mais complicada que seja a vida daqueles que o recusam, ela traz uma vantagem: o controle da informação sobre a vida íntima pode impedir que outros possam usá-la contra eles em um momento inesperado. Alguém fora do armário ainda pode se deparar, esporadicamente, com manifestações de homofobia, mas é menor a dúvida sobre o que pensam a seu respeito e maior o controle sobre o que virão a fazer ou a dizer em relação a ele (MISKOLCI, 2007, p.3).

Sair do armário, como mencionamos, é um movimento que depende dos contextos, não apenas da coragem da pessoa. Diante disso, algumas famílias homoparentais preferem

se manter nele como forma de proteção para seus/as filhos/as. Mas, podemos também entender a saída como forma de ato político que pode contribuir com a desmistificação sobre a homoparentalidade.

5.3 Práticas educativas democráticas: possibilidades

De acordo com Pedro Manoel Patacho (2011), a educação está sob constantes questionamentos sobre a utilidade da escola, do que nela é ensinado e para que é ensinado. Esses questionamentos são necessários a fim de que possamos refletir sobre o que a escola tem feito em relação ao papel central que é a construção da cidadania democrática, crítica, ativa e responsável.

Sobre a democracia, temos a escola em situação contraditória:

Que escola obrigatória temos hoje? (...) diríamos que temos uma escola que se propõe a promover a democracia, mas que ao mesmo tempo funciona e está estruturada de maneiras que minam constantemente os princípios democráticos essenciais que afirmam promover. Temos uma escola que afirma defender os valores da solidariedade, da equidade e da justiça, mas que, ao mesmo tempo, prepara as crianças e os jovens para aceitarem a exploração social endêmica e as absurdas contradições sociais que mantêm oprimidas largas camadas sociais. Com efeito, não é proporcionada aos menores uma visão exata da divisão de classes e da forma obscena como o dinheiro domina todos os aspectos das sociedades contemporâneas, em que impera um neoliberalismo predatório sem precedentes na história da humanidade. Temos uma escola essencialmente regulada por padrões de valor cultural eurocêntricos, brancos, burgueses e heterossexuais (PATACHO, 2011, p. 41).

A partir dessas considerações, vemos que há um distanciamento entre o proclamado e o real na escola, pois a escola se propõe a promover a democracia, mas, acaba por atender aos interesses de uma cultura dominante. Então, esse contexto requer formas de superação das injustiças sociais que a escola (re)produz. Nesse caso, são necessárias ações transformadoras com práticas educativas construídas a partir dos grupos subalternizados e coletivamente, considerando a realidade em que a escola está inserida e as subjetividades que a compõe. Trata-se de desenvolver formas de pensar e agir a partir dos princípios democráticos, da reconhecibilidade que promova o reconhecimento, submetendo constantemente a sociedade atual a uma revisão crítica da sua organização. Assim sendo, é necessário destacarmos a participação e o comprometimento de todos/as que fazem a escola. Segundo Patacho (2011, p. 48):

Essa participação de todos na consolidação de uma educação mais democrática requer uma verdadeira cultura de colaboração, tanto entre

docentes e discentes, como entre as instituições escolares, as famílias e as demais organizações sociais interessadas na educação e na luta contra as desigualdades sociais (PATACHO, 2011, p. 48).

A participação é algo necessário para a construção de uma escola democrática. Quando se trata da relação entre família e escola, vemos que a articulação para que isso aconteça faz parte também do trabalho da gestão da escola. Ela é responsável pelo gerenciamento da dinâmica cultural da escola e media as relações entre a escola e a comunidade. Por essa razão, é importante que ela seja democrática.¹⁸ Corroborando com essa ideia, Libâneo (2004) afirma que participação é o meio pelo qual se assegura a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar.

A gestão democrática se fundamenta na participação e na autonomia das pessoas e dos grupos. Dessa maneira, se opõe às formas de organização autoritárias por meio da distribuição das responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento dos modos de pensar e de agir, favorecendo a convivência e rompendo com as práticas individualistas. Com isso, há o favorecimento do desenvolvimento da aprendizagem e a formação cidadã.

A escola não pode ser mais uma instituição que se isola em si mesma e se separa da realidade. Ela precisa interagir com a comunidade. Nesse processo, a exigência da participação das famílias na organização da gestão da escola e das atividades que nela são desenvolvidas é fundamental para problematização das novas formas de relação entre a escola, a sociedade, o trabalho, entre outros aspectos. É preciso, pois, a viabilização da democratização das relações internas e externas da escola, especificamente com as famílias que a integram. Isso pode acontecer a partir dos mecanismos democratizadores ou instâncias colegiadas que venham a existir nas escolas (LIBÂNEO, 2004; PARO, 2006).

Destacamos o Conselho Escolar, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários e a participação na construção do Projeto Político Pedagógico. Esses mecanismos, infelizmente, carecem da participação das famílias em suas organizações. Dessa forma, os vemos como possibilidade de integrar as famílias homoparentais às escolas, uma vez que não basta apenas acolher, no sentido de recepcionar, tratar bem. É preciso que essas

¹⁸ Ao falarmos em democracia, nos referimos ao seu sentido para além do etimológico como governo do povo. Desse modo, de acordo com Paro (2002), compreendemos a democracia como possibilidade de promoção do entendimento e da convivência social pacífica e cooperativa entre os sujeitos históricos (PARO, 2002, p. 15).

famílias também tenham a oportunidade de fazer parte desses processos de construção e participem ativamente da organização e do cotidiano escolar. Essas ações materializariam a integração e o reconhecimento desses grupos subalternizados.

5.3.1 *O Conselho Escolar e a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF)*

Refletindo sobre a parceria entre escola e família na gestão democrática, vemos que essa relação está além das reuniões burocráticas, dos momentos de confraternização, da visita dos pais e das mães às escolas. Trata-se de uma construção coletiva da escola sobre seus princípios e práticas. Vale salientar que, é importante a existência das instâncias colegiadas, como o Conselho Escolar e a APMF, para que as famílias possam participar e contribuir no fortalecimento do papel da escola e da comunidade na oferta de uma educação básica de qualidade.

O Conselho Escolar surgiu como uma das diretrizes de descentralização que marcaram as décadas de 1980 e 1990. A partir desse período, várias regiões do Brasil, tendo como base legal o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal (CF) de 1988, que garante a gestão democrática do ensino público, começam a implantar os Conselhos Escolares. A gestão democrática foi estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, reafirmando o Art. 26 da CF. A LDB/96, no Artigo 14 determina no § 2º a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e em outras instâncias colegiadas. Além da LDB/96, a Lei nº 10.172 de 2001, que instituiu o PNE, ratifica a gestão democrática em seus objetivos.

O Conselho Escolar é uma instância colegiada composta pela gestão da escola, representação dos/as alunos/as, das famílias, dos/as professores/as, dos/as trabalhadores/as em educação não-docentes e por indivíduos da comunidade local. Tem como atribuições deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras na escola. É uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação. Ele é um dos meios de incentivo à cultura democrática na escola, ou seja, a constituição de um conjunto de percepções que alicerçam a participação e que sensibiliza o próprio cidadão sobre o poder de gerar transformação na sociedade que o/a próprio/ cidadão/ã tem.

Uma vez que as questões de gênero e sexualidade não são incluídas nas discussões nas escolas, a participação de famílias homoparentais no Conselho seria uma possibilidade para que essas famílias fossem integradas e reconhecidas na dinâmica cotidiana da escola.

A presença dessas famílias poderia evidenciar a sua existência na escola e na comunidade, provocar a escola a repensar suas compreensões e práticas acerca da diversidade de famílias. Além disso, poderia ser problematizada e ou desestabilizada estrutura social excludente quando se trata das questões relacionadas aos direitos das pessoas LGBTQIA+.

Ao considerarmos a escola enquanto um espaço de transformação para a construção da democracia participativa¹⁹, vemos que o Conselho Escolar é importante para a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que represente os anseios da comunidade escolar. O Conselho pode ser um problematizador e estimular um PPP que possa pensar e desenvolver estratégias de ação comprometidas com um projeto de sociedade interessado nas necessidades dos/as excluídos/as e no exercício da cidadania plena. Vale destacar que mais adiante nos debruçaremos mais sobre o PPP.

Outra forma de integração das famílias homoparentais nas escolas pode ser a partir da APMF. Historicamente, essa instância foi instituída a partir das medidas de democratização da escola e desburocratização da chegada dos recursos públicos para as escolas na década de 1990.

De acordo com Moacir Gadotti apud Roberta Bencine (2003), a APMF é:

Uma instituição auxiliar que tem como finalidade colaborar no aprimoramento da educação e na integração família-escola-comunidade. A APMF tem como função sustentadora jurídica das verbas públicas recebidas e aplicadas pela escola, com a participação dos pais e logicamente do gestor escolar (GADOTTI *apud* BENCINE, 2003, p. 26).

Podemos perceber essa associação como uma entidade jurídica com a finalidade de contribuir com o aperfeiçoamento educacional, dando assistência à escola e proporcionando a integração entre esta e a comunidade. A atuação dessa associação pode contribuir para que haja garantia do exercício da autonomia e do poder coletivo. Isso proporciona a produção de conhecimento da instituição e da sociedade a partir da prática democrática. Desse modo, a escola precisa trabalhar para atender às necessidades dos que dela fazem parte, observando os problemas e gestando soluções para eles. Assim sendo, é possível causar mudanças que promovam o combate às injustiças e exclusões sociais.

Se a comunidade sentir que sua cultura e valores são respeitados na sua escola, a teoria se transformará em práticas democráticas. Para isso, é preciso fazer com que as

¹⁹ De acordo com Libânio (2004), podemos definir democracia participativa como o exercício do poder que se pauta no debate público entre os sujeitos, considerando princípios de inclusão, do pluralismo, da igualdade e da justiça social.

famílias se sintam importantes para a qualidade do ensino, compreendendo que a escola se faz com todos/as e para todos/as.

Embora essas instâncias colegiadas estejam presentes nos discursos e encaminhamentos governamentais desde as décadas de 1980 e 1990, a sua efetivação ainda não se dá de forma concreta. O fato acontece porque, mesmo que estejam presentes em muitas as escolas, atuação é reduzida em questões burocráticas ou meramente aparentes, ou seja, existem nos documentos, mas não na prática. Além das ponderações aqui feitas sobre a importância da participação das famílias na escola, destacamos que elas também são fundamentais na construção do documento que dá rosto à escola e a orienta: o Projeto Político Pedagógico.

5.3.2 *Projeto Político Pedagógico*

De acordo com Louro (1997), o currículo, o material didático, entre outros dispositivos da escola, incluímos o PPP, constituem-se e ao mesmo tempo produzem distinções de gênero, sexualidade, classe e etnia. Contudo, a escola continuamente tenta manter essas questões invisibilizadas e ou silenciadas e, muitas vezes, esses dispositivos podem reproduzir ideias excludentes sobre esses temas.

Para entendermos a importância do PPP, para o reconhecimento e integração das famílias homoparentais, é preciso entendermos o que ele é. De acordo com Barbosa; Gomes e Santana (2012, p.63) O PPP é:

É a alma de uma escola, é um documento construído de forma coletiva no qual são expressos objetivos e metas para a busca de uma educação de qualidade. [...] O PPP é diferente de planejamento pedagógico. É um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução dos planejamentos, por isso, envolve diretrizes mais permanentes, que abarcam conceitos subjacentes à educação: Conceitos Antropológicos: (relativos à existência humana); Conceitos Epistemológicos: aquisição do conhecimento; Conceitos sobre Valores: pessoais, morais, étnicos; Conceitos Políticos: direcionamento hierárquico, regras.

Vemos que o PPP é um instrumento da gestão democrática, que organiza e orienta a escola. Ele é mais que um documento. Ele é reflexão e ação. Não pode ser visto como simples cumprimento burocrático. É preciso que seja entendido como uma construção coletiva, um espaço de diálogo, capaz de transformar a realidade dentro e fora da escola.

por isso o seu caráter político e pedagógico. Sobre isso, Veiga (1995, p. 13) afirma que a dimensão política se dá pelo fato de o PPP ser:

Político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para o tipo de sociedade. (...) Pedagógico, no sentido de definir ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades (VEIGA, 1995, p. 93).

O PPP é o reflexo do compromisso da escola com a formação do cidadão para a sociedade que se pretende ter. Por isso, a participação das instâncias colegiadas, de todos/as que fazem a escola e a comunidade escolar é importante para sua elaboração e avaliação. Pensar o PPP é pensar o todo da escola, sua função social, seus objetivos, seus princípios, a cultura a qual a escola está inserida as singularidades dos que a fazem parte e os desafios que ela encontra.

É importante destacarmos que a (re)construção do PPP se origina da reflexão sobre aquilo que a escola vivencia. Ele não é um mecanismo que carece de revisitações, pois está sempre em um processo de reflexão-ação-reflexão, mediante as necessidades. Por isso, de acordo com Eliete Santiago (2009), esse processo atravessa quatro fases:

Análise da situação da realidade ou da situação escolar; discussão sobre a situação escolar, tomada de decisão e definição de prioridades e metas para o trabalho escolar; efetivação-vivência das decisões tomadas para o funcionamento da escola; e o acompanhamento e avaliação das decisões e práticas (SANTIAGO, 2009, p. 102).

Esse processo de construção se faz a partir da coletividade, das crenças, dos conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social que a escola está inserida, entre outros aspectos que evidenciam o caráter político pedagógico do PPP. A construção a partir dessas considerações prioriza a democracia. Isso é importante, pois, ouvidos podem ser abertos para vozes antes silenciadas de expressar suas ideias. Isso proporcionará a reflexão sobre as ideias que sustentam as práticas da escola, inclusive sobre a ideia de família que ela sustenta.

O PPP é um elemento que integra teoria e prática, sujeito e objeto, conhecimento e realidade. Sua relevância e pertinência para a escola é de grande importância para dialogar com os pressupostos de uma educação transformadora e crítica. Em meio às resistências sobre as questões de gênero e sexualidade que refletem na ideia de família, a apresentação dessas discussões no PPP contribui para que a escola desenvolva concepções e ações que possibilitem problematizar estruturas excludentes que sustentam a sociedade. Uma vez que

a construção desse documento necessita da participação das famílias, é importante observar criticamente como a escola pensa sobre essas famílias, como as acolhe e as integra.

A existência de famílias homoparentais na escola evidencia ainda mais essa necessidade. Essas famílias podem ser submetidas a aceitar o PPP já estabelecido ou podem ser aceitas como novas parceiras de interlocução. Essa presença pode provocar a reflexão na escola que as reconhece e, conseqüentemente, poderá desenvolver ações transformadoras. Mas, também pode acontecer o engessamento da ideia de família no PPP, quando a escola não reconhece a diversidade das configurações familiares. Isso denuncia a invisibilidade das famílias homoparentais nas escolas e a priorização de um modelo de família que atende aos interesses de uma sociedade neoconservadora.

6 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Quando as inquietações sobre o tema que nos propomos a estudar surgiram, não tínhamos a dimensão dos rumos que nossa reflexão tomaria. Embora, inicialmente, tivéssemos traçado um percurso sobre o que fazer e como fazer esse estudo, fomos observando que os caminhos deveriam ser pensados, mas que mediante as necessidades poderiam ser repensados. Isso se deu, principalmente, a partir das reflexões sobre o porquê e como fazer ciência e, principalmente, como atingiríamos os objetivos que havíamos estabelecido.

Ao iniciarmos nossos estudos no mestrado, começamos a rever o que entendíamos sobre pesquisa. Esse foi o primeiro passo importante para que pudéssemos escolher as metodologias que nos possibilitassem traçar os caminhos para chegarmos ao nosso objetivo.

De acordo com Allene Lage (2013), Maria Cecília Minayo (2009) e Marisa Costa (2002), a pesquisa é a atividade básica da ciência em sua interpelação e reelaboração da realidade. Esse é nosso ponto de partida. Através dela, a atividade de ensino é atualizada e alimentada, vinculando pensamento e ação. Além disso, a pesquisa pode ser entendida como uma aventura; um processo de criação em meio a um mundo em transformações constantes.

A interpelação e a reelaboração da realidade por meio da pesquisa nos colocam diante de marcas e sinais do tempo e espaço em que ela se desenvolve. Dessa forma, o conhecimento científico não se apresenta como uma verdade absoluta, imutável, dogmática ou cristalizada. Assim, o conhecimento produzido a partir da pesquisa é uma leitura, uma interpretação de uma parte da realidade, como nos afirmam Bernardett Gatti (2002) e Marcelo Miranda (2003).

A partir disso, observamos que o ato de pesquisar é uma tarefa que nos exige reflexão e dedicação como pesquisadores. Assim, ao desenvolvermos uma pesquisa, precisamos estar atentos ao fato de que o mundo não é o mesmo, que as exigências, os discursos e as demandas são consequências das transformações do tempo e do espaço. Esse contexto implica que não nos prendamos a dogmatismos científicos e filosóficos que cristalizam o conhecimento que o impedem de dialogar com outras teorias e formas de ver o mundo (GATTI, 2002; MIRANDA, 2003).

Ao pensarmos em pesquisa, podemos relacioná-la a modelo e forma. Contudo, o que percebemos é que existem caminhos, indícios e possibilidades. Assim, não há um modelo pronto que seja capaz de atender a todos os problemas, visto que nenhuma ideia é suficiente para sustentar uma prática e responder todas as inquietações em suas realidades.

Desse modo, é preciso considerar a metodologia como caminho do pensamento e prática exercida na abordagem sobre a realidade. A metodologia inclui métodos, técnicas e requer do pesquisador criatividade, experiência, capacidade e sensibilidade. Podemos, também, dizer que a metodologia ocupa o lugar central na pesquisa, sendo a alma da teoria. Elas caminham juntas, são inseparáveis. Além disso, de acordo com Minayo (2009), a metodologia deve dispor de um conjunto de instrumentos claros, coerentes e capazes de encaminhar os impasses teóricos para os desafios da prática. Diante dessas considerações, apresentamos os passos do nosso caminho metodológico que, inicialmente, pretendemos seguir.

Uma vez que pretendemos estudar a realidade em seus movimentos, é necessário perceber os comportamentos, pensamentos, sentimentos, crenças, ações, entre outros fatores dos sujeitos no contexto em que vivem. Isso nos é possibilitado através da abordagem qualitativa trazendo os fatos a partir do ponto de vista dos atores sociais em seus contextos. Além disso, essa abordagem envolve o empirismo e a sistematização do conhecimento de forma progressiva até que a compreensão sobre a realidade seja desvelada. Assim, fica-nos evidente que a abordagem qualitativa:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2009, p. 22).

A partir disso, podemos dizer que a abordagem qualitativa responde a questões particulares e busca se aprofundar no mundo de significados e ações das relações humanas. Tais questões não são captáveis, equacionáveis, medidas e traduzidas estatisticamente tal como pode ser feito na abordagem quantitativa.

Corroborando com essa perspectiva, Miranda (2003) diz que a abordagem qualitativa contribui para viabilizar o conhecimento sobre a vida social, respeitando a sua complexidade. Contudo, ela não é suficiente para que seja feito um trabalho de qualidade. Assim, ela precisa ser precedida de um aprofundamento teórico e metodológico, visto que o caminho adotado para que a investigação precisa de coerência com as teorias utilizadas na pesquisa.

As ponderações que trouxemos acima evidenciam nossa compreensão sobre pesquisa e nos ajuda a perceber, também, a metodologia como o seu coração. Isso, colocou-nos diante da atenção cuidadosa sobre cada passo a ser dado, cada escolha metodológica para que essa pesquisa alcance o seu objetivo, respondendo à pergunta: como as famílias homoparentais percebem o seu reconhecimento e a sua integração pelas escolas do Agreste Pernambucano? Além disso, os caminhos metodológicos que escolhemos foram pensados comprometendo-se, também, com o meio ao qual nossa investigação se desenvolve.

6.1 Construção dos dados e análise do material coletado

A fase de análise pode ser entendida como momento o final da pesquisa. Contudo, esse momento depende das etapas que o antecederam e, muitas vezes, faz-se necessário retornar a elas para que não se tenha a falsa sensação de que o trabalho está concluído, comprometendo os resultados da pesquisa. Por isso, a análise dos dados requer atenção do pesquisador, no que diz respeito ao trato com o material coletado e o método ou técnica utilizada para sua realização. É importante destacar que os dados foram construídos ao longo da pesquisa, através dos métodos de coleta.

Podemos entender a análise dos dados como etapa em que estabelecemos compreensões sobre os dados coletados. A partir dela, confirmaremos ou não os pressupostos da pesquisa. Por meio dela, podemos perceber se chegamos ou não às respostas das questões formuladas, além de ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado e o articular ao contexto cultural ao qual faz parte.

Considerando a importância da análise dos dados, em sua representação e interpretação das falas dos sujeitos e do seu conteúdo, utilizamos a análise do conteúdo (AC) proposta por Laurence Bardin (1977), pois consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 38).

Configurada a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a análise de conteúdo tem a comunicação como seu ponto de partida e de chegada. Ela é construída a partir da mensagem tendo por finalidade a produção de inferências. O ato de inferir,

entendemos que “significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma posição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1977. p, 39).

A partir disso, analisamos e classificamos o que foi dito pelos homossexuais pais e mães de alunos/as que compõem famílias homoparentais para compreendermos os sentidos expostos em suas verbalizações. Assim, seguimos as diferentes fases propostas pela autora: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, consistiu na organização dos materiais coletados para vermos o que está disponível. Isso foi importante para observarmos o que fazia sentido analisar e o que ainda precisava ser coletado. Nesse momento realizamos a leitura do material, a fim de vermos do que se tratava; escolhemos os documentos para analisá-los; formulamos hipóteses e objetivos; e preparamos o material para as fases seguintes.

Na segunda fase, a exploração do material, codificamos e categorizamos o material coletado. A codificação foi feita a partir do recorte das unidades de registro, que podem ser palavras, personagens, acontecimentos, tema, entre outros aspectos. Também selecionamos as unidades de contexto para fixarmos os limites contextuais necessários para interpretação das mensagens.

Na última fase, tratamento dos resultados e interpretação, fizemos a partir das inferências apoiando-nos nas mensagens, nas falas trazidas por cada participante. Esse momento necessitou de bastante atenção para analisarmos e compreendermos o que foi dito, onde foi dito e como foi dito.

6.2 Estratégia da Triangulação e a definição do campo

Como chegar ao objetivo da nossa pesquisa? Essa pergunta se fez presente durante cada passo que dávamos em nosso estudo. Por isso, por vários momentos, foi necessário reavaliar o que havíamos traçado enquanto caminho para chegar ao nosso objetivo. Localizar sujeitos, definir campo, ver as técnicas de coleta de dados, entre outros passos, foi um constante movimento de avaliação e descobertas.

O contexto de pandemia nos impediu de chegar às escolas para coletar dados. Foi preciso refazer os caminhos que havíamos pensado. Antes, pensávamos em chegar aos sujeitos, que detalharemos posteriormente, a partir das escolas que constituem o nosso

campo de pesquisa. Mas, foi necessário chegarmos primeiro aos sujeitos para podermos delimitar melhor o nosso campo de pesquisa, ou seja, as escolas que tinham alunos procedentes de famílias homoparentais.

Uma das formas de estudarmos nosso tema foi a investigação de campo. Uma vez que partimos de uma abordagem qualitativa, o trabalho de campo nos proporcionou mais que a aproximação ao que pretendíamos estudar, pois, nos possibilitou construir conhecimentos partindo da realidade presente nele.

Diante disso, entendemos o campo como “recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação” (MINAYO, 2009, p. 62). É importante destacarmos que, enquanto pesquisadores, precisamos ver o campo como lugar ocupado por pessoas e grupos que convivem em uma dinâmica de interação social que contribui para formulação dos sentidos que dão à realidade.

Desse modo, o campo exige uma relação entre o pesquisador e os sujeitos a serem estudados. Minayo (2009) afirma que os grupos e pessoas que compõem um campo são sujeitos de uma história a ser investigada. Isso requer uma construção teórica que os transformem em objeto de estudo. Assim, o campo se torna um espaço de manifestação de intersubjetividades e interações entre os sujeitos e o pesquisador, proporcionando a construção de novos conhecimentos.

A partir da técnica da Bola de Neve que usamos para localização dos sujeitos de interesse da nossa pesquisa, chegamos à delimitação do campo: escolas situadas em Caruaru, Belo Jardim e Panelas, cidades localizadas no Agreste Pernambucano. Esses municípios compõem a Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte, da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Esta tem sua sede em Caruaru e é composta por 16 municípios. Esse espaço geográfico nos chama atenção pela diversidade econômica, política e social que reflete na realidade dos sujeitos dessa pesquisa e nos ajudam a perceber os contextos em que os/as interlocutores/as estão inseridos.

Elencar esses três municípios para desenvolvermos nossa pesquisa nos fez conhecer e utilizar a estratégia da triangulação. De acordo com Carlos Eduardo Azevedo *et al* (2013), a triangulação começou a ser usada nas ciências militares decorrentes da navegação e da topografia. Ela servia para fixar posição determinada a partir de vários pontos que convergiam na localização exata. Nas Ciências Sociais, a triangulação é usada para vislumbrar o objeto de pesquisa em seus diversos aspectos relacionados em um

determinado ponto. Ela acontece a partir da combinação de, no mínimo, três técnicas de coleta de dados, de perspectivas de atores, de olhares dos sujeitos, de campos, entre outras estratégias para estudo de um objeto.

Assim, a triangulação dos dados coletados nesses três municípios nos possibilitou conhecer múltiplas versões do nosso tema, analisando-o comparativamente com mais de uma ótica e contexto. Isso nos proporcionou aproximarmo-nos de conclusões mais completas e reais sobre o que estudamos. Segundo Azevedo (2013), a triangulação não pretende produzir uma verdade unitária. Nesse sentido, ela busca construir retratos multifacetados e objetivos dessa verdade, evidenciando suas aproximações, contradições e inconstâncias. Para isso, também, é necessária a utilização de distintas técnicas de coletas de dados. Sobre elas, abordaremos posteriormente.

A investigação de versões diferentes sobre o mesmo objeto se deu a partir dos contextos que os sujeitos vivem. Chegamos a 6 escolas localizadas nos três municípios mencionadas anteriormente. Cada uma delas está inserida em realidades culturais, políticas, econômicas e sociais distintas. Esses contextos oferecem particularidades que influenciam na vida e nas famílias dos participantes dessa pesquisa, especificamente das famílias homoparentais e nas suas relações com as escolas. A seguir, apresentamos algumas informações sobre cada um deles.

Duas escolas estão situadas em Caruaru. O município está localizado a cerca de 130 km de Recife, capital do estado. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma área territorial de 923. 150 km². A população estimada é de 369. 343 pessoas com densidade de 342, 07 hab./ km². Devido a esses números referentes a população, Caruaru é a cidade mais populosa do interior de Pernambuco e possui uma taxa de escolaridade de 94,9% da população de 6 a 14 anos. A rede pública municipal possui 135 escolas; a estadual é formada por 23 escolas, entre elas 2 escolas técnicas; a rede privada conta com 92 escolas; e também há 1 Instituto Federal de Pernambuco – IFPE. A cidade é conhecida como a capital do Agreste Pernambucano, exercendo papel importante como polo cultural, médico-hospitalar, econômico, turístico e acadêmico. Na cidade está situado o Centro Acadêmico do Agreste e o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE/CAA), instituição que fazemos parte e desenvolvemos nossa pesquisa. Além disso, a cidade conta com a Universidade de Pernambuco (UPE) e várias faculdades privadas.

A terceira e a quarta escola estão localizadas em Belo Jardim. A partir de conversas com professores e, principalmente por meio das duas mães que participaram desse estudo, chegamos às escolas. Comparado à Caruaru, Belo Jardim é um município de médio porte. Está localizado a 183 km da capital e a 53 km de Caruaru. Possui uma área territorial de 647. 696 km². A população estimada é de 76.930 pessoas e com densidade demográfica de 111. 83 hab./km². O nível de escolarização de crianças e a adolescentes de 6 a 14 anos é de 97, 1%. Economicamente possui o segundo maior PIB da microrregião do Vale do Ipojuca, ficando apenas atrás de Caruaru. O município possui 58 escolas municipais, 9 escolas estaduais, 1 escola técnica estadual, 1 IFPE e 1 Unidade Acadêmica da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Além disso, possui várias escolas particulares e instituições de nível superior. Belo Jardim engloba vários polos industriais, com ênfase no setor alimentício. Isso proporciona notoriedade e crescimento econômico para a cidade e a região. Esses fatores nos chamaram atenção, pois eles influenciam na formação dos sujeitos e nos seus modos de ver a realidade. Além disso, enquanto estávamos localizando os/as participantes da pesquisa, recebemos a informação, através de um professor da cidade, que as escolas desenvolviam atividades voltadas às questões de gênero e sexualidade e possibilitava o reconhecimento e a integração das famílias homoparentais. Isso nos chamou a atenção e despertou nosso interesse de investigar essa realidade.

Por fim, a quinta e a sexta escola foram localizadas em um distrito do município de Panelas. Elas fazem parte da rede municipal de ensino da cidade de Panelas. O município está localizado a 182 km do Recife e 51 km de Caruaru. Comparada aos outros dois municípios, é considerado de pequeno porte. Possui uma área territorial de 380, 428 km². A população estimada é de 26. 430 com densidade demográfica de 69, 14 hab./km². A taxa de escolarização de crianças de 06 a 14 anos é de 98,6%. O município possui 41 escolas, sendo 38 delas se distribuem ofertando o Ensino Infantil, os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Outras três escolas são específicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo informações fornecidas pela Secretaria de Educação de Panelas, o município possui cerca de 4.208 alunos/as matriculados/as no Ensino Infantil e Fundamental. Além disso, o município conta com duas escolas estaduais, uma escola particular e um polo de ensino superior. Economicamente, Panelas é mantida pela agricultura familiar e, principalmente, pelos empregos ligados à prefeitura. Outro fator importante a destacar é o caráter religioso que se faz presente desde a fundação da cidade até os dias atuais, influenciando fortemente as pessoas.

Essas são algumas características dos espaços que delimitamos para realização da nossa pesquisa. Essas informações foram importantes para observarmos como as famílias homoparentais eram tratadas em cada contexto.

6.3 Sujeitos construtores da pesquisa

Dada a abordagem da nossa pesquisa, percebemos a importância e exigência da construção do conhecimento a partir de diversos atores. Referimo-nos aos sujeitos que fizeram parte dessa construção, considerando que eles/as se expressam, compreendem, interagem, interpretam e compõem o campo no qual desenvolvemos nossa pesquisa.

O percurso teórico e metodológico que fizemos, levou-nos a perceber quais sujeitos, inicialmente, seriam importantes para a construção da pesquisa e alcance do seu objetivo. Assim, entendemos e destacamos que foi de extrema importância a participação dos gays e das lésbicas membros das famílias homoparentais, que exercem a função parental, independentemente de serem casados/as ou não, mas que tinham filhos(as) matriculados/as em escolas das três cidades do Agreste Pernambucano citadas anteriormente.

Após o contato inicial com as leituras e aproximações teóricas sobre o tema, com os caminhos metodológicos que a pesquisa exige, começamos a buscar e selecionar os sujeitos que poderiam construir conosco essa pesquisa. Tendo em vista a realidade de ensino remoto que as escolas enfrentavam devido à pandemia da Covid-19, nosso trabalho de localização dos sujeitos não pôde começar pelas escolas, tal como inicialmente havíamos pensado. Embora tenhamos tentado alguns contatos com os/as gestores/as e coordenadores/as pedagógicos de algumas escolas, não conseguimos ter êxito. Alegaram pouco contato com as famílias nos últimos meses devido à pandemia. Em outros casos, a impossibilidade de localização se deu pelo fato de alguns sujeitos terem optados pelo silenciamento das suas relações ou da sua configuração familiar. Desse modo, não conseguíamos ter um número considerável de sujeitos para realização da nossa pesquisa.

Diante disso, ampliamos o universo de pesquisa a partir de uma rede de informações com pessoas de várias cidades do Agreste Pernambucano. Essas pessoas eram ligadas à educação, à Vara da Infância e Juventude de Caruaru e a outras instâncias. Além disso, recorremos a outros pesquisadores da UFPE/CAA que pudessem nos passar informações a partir dos trabalhos que haviam desenvolvido com suas pesquisas na área de

educação, gênero e sexualidade. A partir daí, chegamos a alguns sujeitos e optamos por usar a técnica da Bola de Neve para localizar outras pessoas que se disponibilizaram a construir conosco essa pesquisa.

De acordo com Nelma Baldin, Elzira Munhoz (2011) e Juliana Vinuto (2014), a técnica “Bola de Neve” é uma forma de amostra não probabilística. Ela é utilizada em pesquisas sociais, em que os participantes iniciais, as sementes, de um estudo indicam novos participantes que, por sua vez, indicam outros participantes e assim sucessivamente até que seja alcançado um número considerável para o desenvolvimento da pesquisa. A técnica consiste em uma cadeia de referência para coletar o máximo de informações sobre os membros da rede com as características desejáveis para o estudo. Ela permite que seja identificada a recôndita população a partir do reconhecimento por outros membros dessa população.

Os primeiros sujeitos foram localizados a partir de informações recebidas de pessoas ligadas à Vara da Infância e Juventude com sede na mesma cidade. Inicialmente, os contatos com os possíveis participantes foram feitos por uma das técnicas. Ela apresentava nossa proposta e à medida que demonstravam interesse nos passava os contatos. Conseguimos contactar três famílias que, no primeiro momento, demonstraram bastante interesse em participar. Entre elas havia três casais de gays da cidade de Caruaru e um casal de lésbicas de Pesqueira, outra cidade do agreste pernambucano. Das famílias de Caruaru conseguimos entrevistar duas. A primeira era formada por um casal de gays, pais de um filho adotivo. Eles nos indicaram outro casal. Fizemos os contatos, mas, infelizmente, não tivemos êxito. Entrevistamos, também, um dos membros de uma outra família. Tratava-se de um gay que vive em união estável e tem três filhos. Um é dele, fruto de um relacionamento hétero anterior e os outros dois é do seu companheiro, também de relacionamento hétero anterior. Ainda em Caruaru, conseguimos outras famílias. Fazíamos os contatos e enviávamos as informações sobre a pesquisa, contudo, por motivos diversos não conseguimos levar adiante os procedimentos.

Conversando com um professor da cidade de Belo Jardim, compartilhei um pouco sobre a nossa pesquisa e, para minha surpresa, ele conhecia duas mulheres que poderiam participar. Além disso, tivemos informações de que lá havia trabalhos das escolas voltados para as questões de gênero e sexualidade. Isso nos chamou a atenção para investigarmos se havia essas práticas e como elas contribuía para o reconhecimento e a integração da família dessas mulheres.

A partir desse professor conheci as duas mulheres que se dispuseram a participar da pesquisa. A primeira a participar de uma entrevista foi uma mulher lésbica, que viveu dois relacionamentos héteros anteriores, neles teve duas filhas e se encontra solteira. A outra entrevista aconteceu com uma mulher lésbica que vive em um relacionamento e tem dois filhos em um relacionamento hétero anterior.

Durante a realização da pesquisa, fomos convidados para participar de alguns eventos que discutiam as questões de gênero e sexualidade. Em um deles, conhecemos uma mulher lésbica e mãe de duas filhas no município de Panelas. Na volta para casa, ela aceitou carona conosco e a partir daí começamos a conversar sobre a realidade dela. Ela contou um episódio que havia acontecido com uma das filhas dela na escola. A conversa se prolongou e apresentei os objetivos e a importância da nossa pesquisa. Ela aceitou participar e aquela conversa nos rendeu muitas reflexões importantes. Nessa mesma cidade, por meio de uma professora, conheci um outro caso. Uma mulher lésbica que vivia de forma “discreta” devido a vida profissional, os preconceitos que enfrentava por ser uma cidade de pequeno porte e, principalmente, para proteger a filha.

Ao longo do percurso, nos deparamos com a necessidade de ampliarmos os olhares sobre o tema, uma vez que estamos lidando com uma realidade escolar em que as percepções são múltiplas. Nossa pesquisa se propunha a estudar a relação entre as famílias homoparentais e as escolas, a partir disso, percebemos que seria necessário ouvir outros sujeitos, além dos que destacamos anteriormente. Nesse caso, precisávamos ouvir atores que fizessem parte das escolas que recebiam os/as filhos/as das famílias homoparentais. Por isso, foi necessário ouvirmos os/as gestores/as das escolas para que pudéssemos alcançar os objetivos da pesquisa. Contudo, a nossa preocupação também era não estabelecer critérios que viessem hierarquizar os sujeitos, mas que nos possibilitassem enxergar dimensões diferentes do nosso objeto de estudo. A escolha dos/as gestores/as se deu pelo fato deles/as serem responsáveis pelas relações entre as famílias e as escolas.

Diante das necessidades particulares, fizemos contato com as secretarias de educação dos municípios de Belo Jardim e Panelas, quando precisávamos ir às escolas, pois se tratava de instituições públicas. Apresentamos nossa pesquisa aos/as gestores/as das escolas, tanto as públicas quanto as privadas, para que estivessem conscientes do trabalho que desejávamos construir juntos. Participaram da pesquisa: uma gestora de uma escola particular de Caruaru, uma gestora de uma escola pública de Belo Jardim e duas gestoras de escolas públicas de Panelas.

6.4 Técnicas de coleta de dados

Como mencionamos anteriormente, os objetivos da nossa pesquisa são: a) analisar, via opinião dos pais/mães homoparentais, os significados atribuídos às suas famílias pelas escolas; b) investigar como os pais/mães homoparentais avaliam as propostas pedagógicas das escolas em relação à promoção do reconhecimento e participação das mesmas; c) identificar a(s) concepção(ões) de família que pautam as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas a partir da fala das gestoras e dos PPP's das escolas.

Considerando os objetivos citados e a abordagem da nossa pesquisa foi necessário utilizarmos a estratégia da triangulação. A coleta de dados foi feita a partir de três instrumentos: as entrevistas, as conversas e a análise documental. É importante destacarmos que as entrevistas e conversas informações foram utilizadas a partir das circunstâncias e determinações dos/as participantes. Ou seja, em alguns casos, foi realizada primeiro a entrevista e em outros, foi realizada primeiro a conversa informal. Entretanto, todos as técnicas de coleta de dados contribuíram para fornecer dados de análises pertinentes para o nosso estudo.

Para atingimos o primeiro objetivo, trabalhamos com as entrevistas ou com as conversas os homossexuais (gays e lésbicas) que formam famílias homoparentais e com gestores/as das escolas. As entrevistas foram importantes, pois de acordo com George Gaskell (2014), no campo das ciências sociais, ela é um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e as situações em que vivem. Além disso, podem nos oferecer uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações e meio social específico dos sujeitos.

Minayo (2009) afirma que a entrevista não significa uma conversa despreocupada e neutra. Ela se insere em uma determinada realidade que está sendo focalizada para coletar dados a partir dos que é relatado pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa. Isso nos faz perceber que para desenvolvê-la, é necessário: preparação e planejamento; estabelecer relações com os entrevistados; reconhecer o campo; aportar-se em um referencial teórico e conceitual; fundamentar a teoria; analisar sobre o quê perguntar e a quem perguntar.

Nossa pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada com perguntas abertas. A partir delas, os/as entrevistado/as tiveram liberdade para se posicionar favorável ou não

sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada. A entrevista semiestruturada individual possibilitou o conhecimento em profundidade dos significados e da visão dos homossexuais que formam famílias homoparentais, que exercem a função parental, sendo casados ou não e que tenham filhos(as) matriculados em escolas do Agreste Pernambucano. Contudo, as entrevistas não ficaram restritas a esses sujeitos, visto que para que nossos objetivos fossem alcançados também ouvimos os/as gestores/as responsáveis pelas escolas que esses/as filhos/as estudam. As entrevistas nos ajudaram a explorar as ideias, as diferenças, as representações sobre tema, entendendo-o como relativo para mais de um meio social, a partir do lugar que os sujeitos ocupam.

Além das entrevistas, utilizamos as conversas como instrumento de coleta de dados. Segundo Beatriz Souza, Júlia Gurgel e Nívea Andrade (2019), essa técnica se diferencia das entrevistas, pois partem das necessidades locais para entender as demandas cotidianas dos sujeitos. As conversas ocorreram a partir da escuta, respeitando os percursos de pensamento e as demandas daquele(a) que buscamos para desenvolver o nosso processo de pensamento. Ela não se prende a um passo a passo de perguntas e respostas que direcionamos o(a) interlocutor(a) para um dado resultado. Uma conversa se permite não saber qual será o seu fim. Mas isso não significa que as usamos de forma aleatória, mas a utilizamos mediante os contextos e as circunstâncias que nos encontrávamos com os/as participantes. Desse modo, não utilizamos esse instrumento exclusivo para algum dos/as participantes, pois o uso delas ou das entrevistas dependeram da situação vivenciada no momento que estávamos no campo. Além disso, vale registrar que a utilização das conversas foi importante quando os/as participantes/as se sentiam acudados quando falávamos em entrevistas.

As entrevistas também foram utilizadas para atingirmos o segundo objetivo da nossa pesquisa. Porém, nesse caso, elas foram realizadas com os/as gestores/as das escolas participantes. Como mencionamos anteriormente, a participação dos/as gestores/as é importante, pois, são eles/as que fazem a mediação entre as famílias e a escola.

Outra técnica que usamos para atingirmos nosso segundo objetivo, foi a análise documental. De acordo com Eduardo Brandão Júnior *et al* (2021), esse tipo de análise se vale de documentos que registram objetivamente princípios e metas de um objeto de análise. Esse procedimento foi importante para que possamos observar sobre qual concepção de família as escolas pautam suas atividades pedagógicas. Para isso, utilizamos da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas campo.

Segundo Ilma Passos Veiga (2007), o PPP é um documento que vai além de um simples plano de ensino e de atividades diversas. Ele é uma construção coletiva que está permeia as vivências da escola em todos seus âmbitos e por todos/as os/as que a formam. A partir dele se busca e se dá um rumo, uma direção às ações pedagógicas com objetivos explícitos. Além disso, têm a sua dimensão política por estar articulado aos compromissos sociopolíticos, com os interesses reais e coletivos no contexto em que a escola está inserida pensando no tipo de cidadão que se quer formar para a sociedade que se tem ou se quer ter. Desse modo, é importante analisarmos esse documento para podermos obter informações que, completando as demais, possamos chegar ao nosso objetivo.

Por fim, para chegarmos ao terceiro objetivo específico, retomamos ao uso das entrevistas e conversas com os homossexuais que formam famílias homoparentais. Essa escuta nos possibilitou perceber como essas famílias avaliam as propostas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas em que seus/suas filhos/as estudam, especificamente ao que diz respeito a vivência do conceito de família e suas diversidades.

7 OLHARES, VOZES E EXPERIÊNCIAS DO AGRESTE PERNAMBUCANO: O QUE NOS DIZEM OS PAIS E AS MÃES MEMBROS DAS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS

Um dos pontos importantes da nossa pesquisa é a investigação empírica. Aqui, não estamos dando vozes às famílias homoparentais do Agreste Pernambucano, mas, abrindo nossos ouvidos para escutá-las. Essas vozes construíram conosco esse estudo, ajudando-nos a refletir e a chegar ao objetivo esperado.

O processo de localização dos/as participantes exigiu bastante atenção. A utilização da técnica da Bola de Neve nos levou ao encontro de 10 famílias espalhadas por várias cidades do estado. Mas, como havíamos estabelecido alguns critérios para realização da pesquisa, especificamente sobre o campo, que já foram explicitados no capítulo metodológico, infelizmente, não podíamos atender a todas as famílias. É importante destacarmos que, a participação dos/as pais/mães membros dessas famílias que não ouvimos, muito contribuiria para o estudo do tema. Todavia, precisaríamos redefinir várias questões da pesquisa que a comprometeriam, considerando o tempo que levaríamos para desenvolvê-la e o que nos restava para concluí-la, em um curso de mestrado durante a pandemia da Covid-19.

Ao localizarmos os/as participantes, partimos para o processo de aproximação com os sujeitos. Esse, inicialmente, se deu através das indicações dadas por pessoas que de alguma forma se ligaram à pesquisa. A todos/as apresentávamos a nossa proposta, dialogávamos sobre a importância da discussão da nossa temática e evidenciávamos o compromisso ético que assumíamos com cada um/a que aceitava participar.

Em cada contato, deparávamos com o entusiasmo por verem a temática sendo discutida. Sentíamos isso ao participarmos de eventos acadêmicos ou em outros locais de debate, e rodas de conversas quando nos perguntavam sobre o que estávamos estudando, mas, principalmente, quando dialogávamos com os/as participantes. Esse entusiasmo era, às vezes, acompanhando de espanto, curiosidade, por estarmos trazendo uma discussão relativamente nova para nossa região sobre as relações das escolas com as famílias homoparentais. Recordamos do momento que apresentamos nossa proposta à Secretaria de Educação de um dos municípios onde a pesquisa se desenvolveu. A secretária nos recebeu cordialmente e se interessou pela nossa discussão. Mas, nos indagou se naquela localidade encontraríamos essas famílias. Já havíamos localizado essas famílias e esse

questionamento, alinhado à realidade de pouca visibilidade ou sigilo que elas viviam, poderia dar a ideia de que não havia conhecimento sobre a existência dessas famílias naquela localidade. Isso não se repetiu nos outros municípios, pois, como por serem de maior porte essa realidade parece ser mais comum ou o controle mais diluído em decorrência do tamanho de outros municípios.

Membros de seis famílias, localizadas em três municípios do Agreste Pernambucano construíram conosco essa pesquisa. Os pais e as mães participantes foram responsáveis por nos levar às escolas para que pudéssemos ouvir os/as gestores/as. Nesse capítulo, trazemos os dados que coletamos a partir das entrevistas que realizamos com os membros de famílias homoparentais.

As entrevistas duraram entre quarenta e cinco minutos a uma hora e meia. Foram, aproximadamente, oito horas de entrevistas. Entre elas, quatro horas e vinte minutos foram gravados, a partir da autorização dos sujeitos. Nas demais, realizamos a escuta atenta do que nos era dito e escrevíamos tudo com bastante atenção, para mantermos a fidedignidade das informações, visto que esses outros sujeitos não autorizaram a gravação de suas entrevistas. Em algumas situações, o ambiente não proporcionou condições para que os áudios fossem captados com qualidade e, por isso, recorriamos a escrita atenta das falas. Além disso, em vários momentos, foi preciso retornarmos aos sujeitos para completarmos as informações que eram importantes para a pesquisa. Realizarmos novas entrevistas, em alguns casos, foi inviável devido a disponibilidade dos sujeitos. Ressaltamos o uso de conversas complementar que aconteceram presencialmente e por meio de ligações telefônicas ou mensagens via WhatsApp. Diferente das entrevistas, não conseguimos contabilizar o tempo que essas conversas duraram, pois foram realizadas, muitas vezes, em situações informais e de maneiras diversas. Vale salientar que, as conversas também serviram para captarmos informações importantes antes de algumas entrevistas. Esses casos serão explicitados quando os dados forem apresentados.

O material coletado passou pelo processo de organização, voltando-se sempre aos objetivos da nossa pesquisa. Inicialmente, pensávamos em apresentar os dados a partir dos campos, separadamente, pois, pensávamos que encontraríamos particularidades que pudessem nos ajudar a entender o problema, considerando as especificidades de cada um dos municípios, tais como as questões culturais, o nível de desenvolvimento social e econômico, entre outros, que podem influenciar na formação das pessoas e no modo como elas compreendem e se relacionam com a homoparentalidade.

A primeira coleta dos dados aconteceu a partir das entrevistas semiestruturadas e conversas informais com as famílias homoparentais. Ao localizarmos os sujeitos e apresentarmos nossa proposta, fornecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL) para cada membro para que pudesse analisá-lo. Feito isso, as entrevistas puderam tomar corpo, mediante a aceitação do exposto por cada membro.

Em nossos primeiros passos na coleta, buscamos traçar um perfil pessoal de cada um/a para podermos analisar, posteriormente, como as intersecções poderiam influenciar, ou não, no reconhecimento e na participação das suas famílias nas escolas. Tratamos de utilizar nomes fictícios para preservar a identidade de cada um. Tentamos mencionar aqui, de forma fidedigna, as informações e posicionamentos que os sujeitos expressaram. As entrevistas e conversas foram realizadas entre o final de 2021 e o início de 2022. Elas serviram para atender a dois objetivos específicos: analisar, via opinião dos pais/mães homoparentais, os significados atribuídos às suas famílias pela escola; e investigar como as famílias homoparentais avaliam as propostas pedagógicas das escolas em relação à diversidade das famílias.

Embora os sujeitos estivessem em municípios diferentes, percebemos que havia elementos comuns em suas falas. Isso nos ajudou a codificar e organizar as suas falas, fazendo recortes das unidades de registros a partir de temas e acontecimentos comuns entre os/as eles/as em suas unidades de contextos. A partir disso, e alinhados aos objetivos específicos, chegamos às seguintes categorias de análise: significados atribuídos pelas escolas às famílias homoparentais; olhares das famílias homoparentais sobre seu reconhecimento e participação nas propostas e atividades pedagógicas da escola; concepção(ões) de família nas propostas e atividades pedagógicas da escola.

Na última fase, o tratamento dos resultados e interpretação, fizemos a partir das inferências nos apoiando nas mensagens, nas falas trazidas por cada participante. Esse momento necessitou de bastante atenção para analisarmos e compreendermos o que foi dito, onde foi dito e como foi dito. Ao final, sinteticamente, trazemos as principais compreensões dos/as entrevistados a partir das categorias analíticas elencadas. No entanto, antes disso, traçamos o perfil dos/as entrevistados/as e conhecemos as histórias e os contextos em que foram e estão inseridos. Esse momento foi importante para melhor analisarmos as suas falas e, conseqüentemente, termos reflexões mais aprofundadas e contextualizadas.

7.1 Conhecendo os pais e as mães entrevistados/as

Os primeiros sujeitos foram localizados em Caruaru, a partir de informações dadas por pessoas que trabalham com processos de adoção na Vara da Criança e da Adolescência de Caruaru – PE.

Os contatos iniciais aconteceram a partir de ligações telefônicas e mensagens via WhatsApp. Em todos, a receptividade à pesquisa foi imediata. Ao todo foram três famílias localizados por meio das informações dadas por uma funcionária da referida Vara em Caruaru. Mas, apenas duas famílias eram da região do Agreste²⁰, propriamente da cidade de Caruaru, um dos campos de interesse da nossa pesquisa. Os pais, membros das duas famílias, se dispuseram a participar. A partir daí, fomos intensificando os diálogos, criando uma atmosfera de comprometimento e confiança entre nós e eles para que se sentissem à vontade em participar da pesquisa.

Os primeiros participantes foram Pedro e Allan. Pedro tem 31 anos; filho de uma professora aposentada de Caruaru – PE, sua cidade natal; é pardo; graduado em Direito e com especialização na área de administração; exerce a advocacia; de classe média e de religião espírita. Seu companheiro Allan tem 41 anos; é natural de Caruaru; é negro, estudante e filho de pai e mãe e não chegando nem a completar os anos iniciais do ensino fundamental. Ambos se identificam como homens cis homossexuais e vivem em união estável há 11 anos (mas, essa união não é registrada em cartório. O único comprovante que têm que a comprova é o documento de adoção do filho). Há seis anos, em 2018, adotaram um filho que está com 14 anos e estuda na rede privada da cidade de Caruaru – PE.

Durante nossas conversas iniciais, fomos estabelecendo os melhores, dias, horários e locais para que pudéssemos coletar os dados. Isso acontecia porque os participantes tinham suas atividades da vida pessoal para cumprir e, por isso, precisávamos pensar nos procedimentos que não comprometessem o dia a dia deles, nem o andamento da nossa pesquisa. A partir dessa organização, realizamos a entrevista.

Eles nos receberam no local de trabalho deles. Pedro é advogado e Allan trabalha na parte administrativa do escritório. Os dois são pessoas instruídas e demonstraram

²⁰ A terceira família estava localizada em um município do Sertão de Pernambuco. Tratava-se de um casal de lésbicas que haviam recorrido à adoção. Ouvir as três famílias seria de grande importância para compreensão do tema, no entanto, alargava ainda mais nosso campo e isso implicava com o tempo para conclusão da pesquisa. Todavia, ressaltamos que a realidade dessas mulheres não perde sua importância, podendo ser objeto de pesquisa em estudos futuros.

segurança em cada pergunta que fazíamos e em cada ideia que apresentavam. A ideia de fazer com os dois ao mesmo tempo partiu deles mesmos.

A segunda entrevista aconteceu com Gustavo. Ele é natural de Caruaru, homem cis, pardo, 37 anos, classe média e sem religião definida; casado há dois anos com união registrada em cartório; possui formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional em Direitos da Criança e do Adolescente; atua na educação popular como pedagogo há sete anos e trabalha com adolescentes em conflito com a Lei, tem dois filhos Ícaro (12 anos) e Théo (07 anos). Antony, seu parceiro, tem 34 anos e é natural de Caruaru, contador, atua no ramo de assessoria de eventos, de festa em geral, e é pai biológico de Bruno (14 anos). Devido às questões referentes à pandemia da Covid 19 e por disponibilidade de horários, a entrevista aconteceu via Google Meet. A entrevista foi realizada com Gustavo, pois seu companheiro, embora tivesse se interessado pela pesquisa, estava em outra atividade e, segundo Gustavo, as falas trazidas por um deles refletiriam as ideias da família.

No município de Belo Jardim, localizamos duas famílias a partir de informações dadas por um professor da cidade. Ele foi a ponte entre nós e as duas lésbicas mães que entrevistamos. Desde o primeiro momento se interessaram por nossa discussão e suas reflexões nos ajudam a compreender como as famílias homoparentais são reconhecidas nas escolas daquele município. Segundo informações, as escolas tratavam das questões de gênero, sexualidade e da diversidade de famílias em suas atividades. Isso nos encheu de curiosidade para vermos se, de fato, essa informação procedia e, conseqüentemente, conhecermos as realidades das escolas.

A terceira entrevista foi feita com Larissa. Ela é uma mulher cis lésbica, 41 anos de idade, natural de Jataúba – PE, branca, de camada popular, confeitadeira, divorciada, tem o Ensino Médio completo, sem religião e mãe de Diana (22 anos) e Luana (15 anos). Ela foi casada duas vezes. O segundo casamento durou 12 anos, mas, segundo ela, era um relacionamento abusivo e isso contribuiu para que ela se separasse. Além disso, Larissa participa de um grupo de mulheres de sua cidade que dialogam e lutam por seus direitos.

A quarta entrevista foi feita com Ana. Ela é uma mulher cis lésbica, natural de Belo Jardim, 31 anos de idade, preta, católica, artesã, com Ensino Médio completo, de classe média, divorciada e mãe de dois filhos, João (12 anos) e Lucas (07 anos). Após o divórcio, ela assumiu o relacionamento com a professora Joana.

As últimas entrevistas foram feitas com mais duas mulheres lésbicas e mães que moram no município de Panelas. A quinta participante foi localizada a partir de um evento que fomos convidados para participar. Em outubro de 2021, a Secretaria de Desenvolvimento Social de Panelas promoveu um debate sobre diversidade de gênero e de sexualidade. Na ocasião, um grupo de pessoas LGBTQIAP+ puderam expor suas ideias sobre como era viver assumidamente naquela cidade.

Fui convidado como pesquisador para apresentar algumas considerações sobre as questões de gênero e sexualidade a partir da minha pesquisa. O que aparentemente seria algo de cunho acadêmico se tornou um momento de partilha de subjetividades que encorajaram os/as que estavam presentes a expor experiências antes não ouvidas e ou silenciadas. Não se tratou apenas de um momento de dar voz, mas também de abrir ouvidos para essas vozes.

Quando íamos encerrar o momento, uma das pessoas que havia passado o tempo todo sem se pronunciar pediu a palavra. Para nós, foi um momento de surpresa, pois se tratava de alguém bastante conhecida onde morava, mas que pouco falava sobre sua vida. Paula é mulher, lésbica, 35 anos, parda, de camada popular, agricultora, com Ensino Médio completo, católica, filha de agricultores não alfabetizados, tem duas filhas Laís (17 anos) e Kelly (13 anos), ambas estudam na rede pública. Paula tem um relacionamento há seis anos com uma companheira, mas não coabitam.

Naquele momento, ela expôs fatos interessantes de como foi o processo de aceitação da própria sexualidade e de como foi assumir publicamente um relacionamento com outra mulher. O fato que mais nos chamou atenção foi a experiência que uma de suas filhas viveu na escola devido à sexualidade da mãe. Isso nos despertou a curiosidade de conhecer mais sobre o referido fato. Voltamos para casa no mesmo carro e nesse momento fomos conversando mais sobre o ocorrido. Na ocasião, não fizemos o convite para fazer parte da pesquisa porque havia outras pessoas conosco. Conseguimos o contato dela e começamos estabelecer outros diálogos.

A indicação para outra entrevista realizada em Panelas aconteceu a partir de uma partilha sobre a nossa pesquisa com pessoas ligadas à educação no município. Entre alguns nomes e experiências citadas, chegamos à Marina. Ela é mulher, lésbica, 34 anos, natural de São Paulo, parda, católica, solteira, de camada popular, professora, com formação em Pedagogia e mãe de Lara (6 anos) que estuda em escola pública do município. Os primeiros contatos foram feitos a partir de telefonemas. Em outro momento, enquanto

caminhávamos voltando para casa, depois do trabalho, conversávamos sobre a pesquisa. Ela partilhou o desejo de participar, mas tinha receio em ser entrevistada, pois ela não possuía sua vida afetiva e sexualidade revelada publicamente, além de se tratar de uma pessoa bastante conhecida no lugar onde vive. Após a decisão de participar, a entrevista aconteceu, porém, não foi registrada em áudio, por decisão da própria participante. Recorremos às anotações das respostas cuidadosamente.

7.2 Reconhecibilidade e reconhecimento da homossexualidade e da homoparentalidade: o sair do armário e a formação das famílias

Conhecer a história de cada participante, principalmente, o processo de descoberta, aceitação e exposição da sexualidade, de subjetivação, era importante para que pudéssemos analisar as ideias a partir dos cenários que estavam, para entendermos como os contextos contribuíram para a formação de cada um/a e nas suas maneiras de viver. Mais ainda, essas questões são importantes, pois, nos ajudam a como se deram as possibilidades de reconhecibilidade e de reconhecimento da homossexualidade e, posteriormente, das famílias que constituíram.

Em todas as entrevistas percebemos algo em comum: o autorreconhecimento que os impulsionou a sair do armário. No entanto, esse autorreconhecimento é confrontado com as estruturas que os/as obrigam a fazer movimentos de retorno e várias situações. Isso se dá pelo fato da sociedade está sob estruturas heteronormativas e da heterossexualidade compulsória que, as quais, a partir das ideias de Butler (2019; 2018; 2016; 2003a), podemos colocá-las como esquemas que provocam a abjeção dos sujeitos no processo de reconhecibilidade.

Os/as entrevistados/as relataram as situações, as causas, as razões que os/as impediram de assumir publicamente a sexualidade. A maioria vem de famílias em que a religiosidade era uma das principais bases para formulação dos entendimentos sobre a realidade, inclusive sobre a sexualidade. As ideias religiosas que tratavam a homossexualidade como pecado, erro, entre outros estigmas, e alinhadas a outras perspectivas e condições, como a escolaridade, por exemplo, influenciaram na forma como os/as entrevistados/as se reconheciam. Podemos ver isso nas falas da maioria dos/as entrevistados/as. Allan, por exemplo, relatou:

O primeiro preconceito sempre acontece dentro da família, aí depois é que começa a se estender, né? Na minha infância e adolescência, principalmente na época da escola, eu não entendia muito bem o que eu era, mas, quando você se torna adulto você consegue perceber que existia um preconceito. (...) Eu lembro que, por diversas vezes, eu não me entendia. Eu não aceitava. Não aceitava por conta da sociedade. Se a sociedade tivesse me apresentado quem eu era, eu teria me enxergado por outro ângulo. Em casa, meus pais não tinham esse entendimento. Pela escolaridade deles, eu acho até razoável. E não é que você não consiga definir quem você é. É que você não entende. É que você sabe que você não vai encontrar apoio. Você não terá apoio porque as pessoas vão estar sempre a apontar o dedo pra você e isso, de certa maneira, começa ferir. É como se você tivesse jogado no mundo e você não tivesse pátria. Você não sabe quem você é, quem você vai ser na vida, quem vai te acolher. Que sociedade é essa que vai acolher? Se eu disser quem sou, as pessoas não vão mais me enxergar. E você não sendo enxergado, você não consegue ser visível. (...) Minha mãe não sabe ler. Minha mãe mal sabe assinar o nome dela. Ela foi criada dentro de uma cultura que a gente chama de catolicismo, então o que ela ouvia era o que ela reproduzia dentro de casa. Então era práticas abomináveis que Deus punia. Aí eu ficava pensando: que Deus é esse? Aí, nada encaixava na minha vida. E por essa questão não se encaixar, aí eu já começava a pensar assim: cara eu preciso sair. A única saída que eu tenho é não existindo. E para que eu deixe de existir, só tem uma coisa a ser feita. Eu cresci ouvindo meu pai dizer: se eu tiver um filho gay ele morre; se eu descobrir, eu mato (Allan, 41 anos).

As angústias vividas por Allan não estão distantes do que muitos homossexuais vivem. A falta de conhecimento da família para lidar com a realidade ou os preconceitos que a sociedade sustenta, aumentam as inseguranças, os medos, a não aceitação, a invisibilidade e o desejo, inclusive nesse caso, de tirar a própria vida. É interessante observarmos a utilização da expressão “como se não tivesse pátria”. Podemos entendê-la como demonstração da sensação de estar sozinho, do não pertencimento a um lugar, de se sentir em situação desigual. Isso nos faz retomar as ideias de Honneth (2003) sobre os desrespeitos nas três esferas (do amor, do direito e da solidariedade) que podem levar sujeito à perda do autorrespeito, da autonomia e autoconfiança.

Pedro, companheiro de Allan, também relatou as dificuldades que enfrentou na família em relação a sua sexualidade. Ele também foi criado em um lar religioso que professava a fé evangélica protestante e isso o pressionava. Segundo ele:

A família sabe o que a gente é, mas, ninguém nem aceita que seja nem aceita ser. Por exemplo, eu namorei algumas meninas, mas assim... Não posso dizer que tenha sido somente pressão da sociedade. Talvez foi uma pressão minha mesmo querer provar que eu não era aquilo e eu mesmo não me aceitava (Pedro, 31 anos).

É importante percebermos o quanto as relações intersubjetivas podem influenciar no entendimento e aceitação sobre quem somos. Por isso, estamos em constantes lutas por reconhecimento, segundo Honneth (2003), embora ele não faça essa análise considerando as estruturas sociais. Mas, algumas situações que poderiam gerar lutas, acabaram ocasionando fugas. Vemos isso nas falas de Pedro:

Eu sempre fui muito independente desde a minha adolescência. Eu com meus 18 anos eu era servidor público, meu primeiro concurso. Então, pra mim se fosse [homossexual] tudo bem. Agora em um determinado momento eu passei um ano trabalhando em dois lugares todos os dias. Foi justamente o período que eu me encontrei. Eu entendi assim: eu não gosto de mulheres. Eu não quero ficar com mulheres. Eu quero ficar com homens, mas isso não é correto. Eu não achava correto. Então eu resolvi me afundar no trabalho para não praticar determinadas coisas, por assim dizer (Pedro, 31 anos).

Pedro conquista sua independência financeira aos 18 anos. Por um tempo o trabalho serviu como fuga, mas em outros momentos ele nos revela que isso foi dando lugar ao maior conhecimento de si e o encorajando a assumir a homossexualidade. Esse encorajamento se deu a partir da sua independência financeira. Para ele, “como ninguém pagava as minhas contas, não havia necessidade de me importar com o que as outras pessoas diziam” (Pedro, 31 anos).

Como vimos anteriormente, Uziel (2007) afirma que a sociedade vê a parentalidade e a homossexualidade como coisas antagônicas. Mas, ao longo da nossa reflexão vamos percebendo e comprovando, através do que os/as entrevistados, que a homossexualidade não é um impedimento para chegar e exercer a parentalidade. Além disso, esses casos são a materialização da ruptura da ordem simbólica mantida pela sociedade que atrela a parentalidade à exclusividade da heterossexualidade, como Butler (2003b) discute.

As formas de chegar à parentalidade são diversas e podem acontecer de acordo com vários fatores, de acordo com as ideias e com as circunstâncias da vida de cada um. Desse modo, elas põem em xeque a crença cultural que se funda na exigência da geração de uma criança a partir de um homem e de uma mulher cis heteronormativo, como fruto da união conjugal entre ambos (BUTLER, 2003b; ZAMBRANO, 2006b; UZIEL, 2007).

Pedro e Allan, por exemplo, recorreram à adoção. Segundo Pedro, a decisão de adotar veio porque “há muito menino precisando de família; muita criança precisando de alguém para orientar” (Pedro, 31 anos). Além disso, eles tratam a adoção como momento de nascimento para a família. A partir disso, eles nos relataram como se deu o processo de adoção. O meio que eles recorreram para a parentalidade é uma “‘ruptura’ do parentesco

tradicional que não somente desloca o lugar central das relações biológicas e sexuais de sua definição, mas confere à sexualidade um domínio separado daquele do parentesco” (Butler, 2003b, p. 256).

Pedro é advogado e, para eles, isso possibilitou algumas facilidades para que o processo não demorasse. Eles relataram que fizeram a inscrição, o curso e depois de habilitados receberam uma ligação informando-os que havia uma criança disponível para adoção. A princípio, estavam dispostos atender a primeira ligação. O único critério que eles estabeleceram foi referente a cor da criança: preferiam uma criança “parda” para não demonstrar maiores diferenças entre eles e gerar constrangimentos para a criança quando eles estivessem em algum lugar sob os olhares dos outros. Pedro verbaliza a preocupação: “como essa criança iria dissolver isso na cabeça de que para a sociedade ela não pode ser negra e ser filha de dois homens gays?” (Pedro, 31 anos). Segundo eles, durante o processo de adoção não sentiram que o fato de serem homossexuais tenha causado algum empecilho. Eles reconhecem que há estranhamentos com sua família, mas que não dão ouvidos ao que as pessoas podem dizer.

Enquanto realizávamos a entrevista, Pedro nos mostrou o portal do CEJA – PE e sinalizou algo que nos chamou bastante atenção. Em alguns perfis de crianças e adolescentes que há muito tempo não haviam conseguido ser adotadas por inúmeros motivos ou que foram devolvidas para as casas de acolhimento após serem adotadas. No portal constava: não importa a configuração da família²¹. A interpretação de Pedro sobre esse fato é: “é como se fosse assim, ele tá querendo pai e pode ser gay também. É menos privilegiando, mas tudo bem, é o que tem” (Pedro, 31 anos). Allan completa: “eu acho que existe sim dentro da vara a ideia de primeiro procurar uma família de héteros e se não der certo, se não houver, para aquela criança em específico, abrem para outro grupo” (Allan, 41 anos).²²

A criança adotada por eles estava com onze anos na época e já havia sido adotada por outra família. Alguns anos depois, decidiram adotar um adolescente de 12 anos. Ele já havia sido devolvido por outras famílias. Nesse novo processo alguns acontecimentos foram marcantes em relação a uma suposta homossexualidade do adolescente que fez os

²¹Revisitamos o portal e constatamos que os perfis não dispunham mais de informações do tipo.

²² Não podemos inferir que há essa preferência, pois, não foi nosso foco investigar como se dão os processos de adoção por homossexuais e, desse modo, não dispomos de outros dados que tratem dessa questão. Vale ressaltar que os funcionários da Vara da Infância e Juventude afirmam cumprir rigorosamente a lista de espera dos pretendentes a adotar sem quaisquer discriminações.

adotantes refletirem sobre si mesmos e sobre as atitudes de quem acompanhava o processo.

Pedro relatou:

Eu lembro que nós o pegamos pra fazer a primeira visita. A primeira coisa, não foi dito na frente dele, mas, eu recebi uma ligação da assistente social, enquanto estava na estrada, dizendo: olhe, tem uma coisa que esqueci de falar pra vocês: a gente acha que ele é gay. Qual a necessidade disso? Se os próprios pais adotivos não percebessem no primeiro encontro... Isso é uma questão pra se descobrir em família (Pedro, 31 anos).

Vários elementos nos chamam a atenção nesse episódio, principalmente a suposição sobre a sexualidade do adolescente e a ideia de que poderia ser um agravante para que ele não fosse adotado. Nas palavras de Pedro: “é como se ‘tivesse’ dito assim: ele tem esse defeito, viu?” (Pedro, 31 anos). Mas, segundo os adotantes, a suposição sobre a homossexualidade do adolescente dava a ideia de que “teriam colocado na cabeça dele que ele tinha que ir pra uma família de pessoas homossexuais” (Pedro, 31 anos).

Eles também relataram que nessa segunda adoção perceberam métodos de controle mais rigorosos, como se eles tivessem que conquistar confiança. As adoções aconteceram em cidades diferentes. No primeiro caso, eles eram sozinhos e, segundo eles, poderiam estar sujeitos a desconfianças. Mas, na segunda adoção eles já se apresentaram como um casal homossexual e com um filho que não demonstrava sofrer nenhum tipo de violência. Então, não entendiam o porquê das interrogações que faziam ao adolescente todas às vezes que iam ao abrigo. Algumas interrogações também eram feitas na escola, fato que abordaremos posteriormente. O adolescente conviveu com eles durante alguns meses, mas, depois, por decisão própria, voltou definitivamente para o abrigo.

Partindo para outra realidade, a partir da entrevista feita com Gustavo, de Caruaru, vemos que da mesma forma que Allan e Pedro tiveram suas fugas em relação à homossexualidade, a chegada à parentalidade e a constituição da família se deu de outra forma. Gustavo veio de um lar de crença evangélica protestante que entendia a homossexualidade como um pecado e, por isso a escondeu. Mas ele afirma: “escondi até quando pude” (Gustavo, 37 anos). Ele viveu relacionamentos héteros e, inclusive, chegou a casar. Depois, confessa que assumiu ser bissexual. Segundo ele, em dado momento assumir ser bissexual “era uma forma de autoproteção, de apagamento da consciência pra não dizer eu sou gay” (Gustavo, 37 anos). Isso acontecia porque ele considerava a homossexualidade um pecado:

Eu venho de uma família que tem base na crença religiosa evangélica. São protestantes. E assim, o gay pra mim, pra forma de educação que eu

recebi lá atrás, era taxado como algo da ordem do proibido, do pecado. Recebi uma educação separatista, de que tinha coisas de menino e coisas de menina, brincadeira de menino e brincadeira de menina, roupa de menino e roupa de menina, desenho de menino e desenho de menina. Então assim, a figura do gay, foi posta e dialogada muitas vezes dentro de casa e no seio da minha família como satânico, diabólico e do mal. Então, de certa forma, você enquanto sujeito, enquanto pessoa, você começa fazendo essa leitura. A princípio as falas são tão violentas que a que chegavam a perturbar no meu processo de construção de identidade. Por vezes, assim, eu me vi forçado a sei lá, a me manter em linhas de comportamento de que remetesse mais a questão do masculino (Gustavo, 37 anos).

É notório o quanto o fator religião interfere na compreensão sobre a homossexualidade. Isso implica diretamente na vivência presa em armários, em escondendo-se de si e dos outros devido ao contexto de uma sociedade estruturada pela heteronormatividade (MILSKOLCI, 2007; SEDGWICK, 2017). Nesse contexto, Gustavo se casou com uma mulher e teve com ela dois filhos. Segundo ele, esse casamento “era para manter uma imagem, pra dar respostas, pra atender a demandas que a mim foram postas” (Gustavo, 37 anos). Desse modo, ele era “forçado” a assumir performances que o limitavam, pois estavam enquadradas pela heteronormatividade (BUTLER, 2003a). Nesse contexto, ao se casar, a ação acontece como forma de cumprir uma norma ou dar uma resposta a uma demanda social, uma afirmação e demonstração de normalidade. Além disso, o casamento pode ser usado para contenção dos desejos, considerados estranhos, perturbadores (SARAIVA, 2007). Contudo, chega um determinado momento em que, segundo Gustavo, foi preciso assumir uma vida que era dele. Após o divórcio, ele assumiu o relacionamento com Antony com o qual tem união registrada. Antony também tem um filho, fruto de um relacionamento anterior com uma mulher.

O registro da união, segundo Gustavo “era como se fosse uma viagem na qual a gente só levava na mala as roupas que, agora, desejava usar” (Gustavo, 37 anos). Mas, essa ação tinha um objetivo específico:

A gente fez um casamento civil no dia 30 de agosto e resolveu fazer uma cerimônia pra juntar os amigos e a família e celebrar o casamento como um casamento, não como forma de se igualar a hétero, sabe? A ideia do casamento não tinha como objetivo declarar a homossexualidade ou uma união. A princípio, nossa ação tinha o objetivo mesmo de assegurar direitos. Nós tínhamos a ideia de fazer valer esse direito e nos assegurar direitos. Direitos pra nossa família, para os nossos filhos. Então, assim, existem situações que se a gente não tivesse formalizado o casamento, por exemplo, a gente não ia conseguir compartilhar direitos. Né, então, por exemplo, Antony tem um CNPJ de empresa que em determinadas situações favorece a mim e às crianças e, assim, essa questão da

parentalidade se estende. Assim, ele não é pai biológico dos meus filhos, mas, o registro de nossa união assegura alguns direitos, né, que favorecem alguns serviços, algumas situações que esse registro de parentalidade nos assegura (Gustavo, 37 anos).

O registro da união entre eles é uma ilustração da luta pelo reconhecimento da homoconjugalidade que está além das questões que envolvem a afetividade entre homossexuais ou de corresponder aos padrões heteronormativos. É uma forma de resguardar direitos recíprocos para o casal e sua prole, tal como instituído aos heterossexuais. Além disso, essa perspectiva põe em xeque a ideia de casamento que ainda prevalece nos setores neoconservadores da sociedade, uma forma de união apenas afetiva e de procriação. É importante lembrarmos que o reconhecimento dessas uniões foi importante para que outras portas para conquistas de direitos fossem abertas.

Contudo, é importante lembrarmos que o casamento é questionável, pois, o reconhecimento legal das vidas sexuais de casais homossexuais pode estabelecer uma hierarquia tornando "respeitáveis" somente aqueles que se igualam ao modelo heterossexual monogâmico estável. Isso porque a institucionalização se dá sob a perspectiva de uma norma legal que se constitui a partir da lógica heterossexual de respeito às relações que não se enquadram nesse modelo. Por isso, é preciso manter uma postura crítica frente ao binarismo de legitimidade ou não que pode ser conferido às famílias (BUTLER, 2003b; MISKOLCI, 2007).

Gustavo e Antony são figuras conhecidas na cidade e isso deixa mais evidente a união entre eles e a família que formaram. Em uma viagem de férias, a família fez fotografias que foram expostas por uma coluna social da cidade e isso gerou reações e comentários diversos. Gustavo relatou:

E aí, eu acho que anota tá escrito algo assim, do tipo: em férias o casal fulaninho e fulaninho disfrutaram do momento de descanso em determinado lugar. Era mais ou menos assim a legenda. E aí, surpreendentemente algumas pessoas começaram a fazer comentários... tá, tá, tá, tá, tá... então, tinha comentários assim: lindos! Aproveitem! *Emojis* de palminhas. Aí, de repente chegou um comentário que tinha assim: casal? E interrogações. Aí, mais abaixo tinha um comentário assim: vão aprender a ser homem. A partir daí, começaram a surgir comentários diferentes. E meio que, assim, algumas pessoas faziam defesa e outras pessoas contra-atacavam. Aí, a gente ficou meio apreensivo. Se assustou. Não era a primeira vez que a gente aparecia. Não era a primeira vez que a jornalista escrevia a palavra casal. Já tinha ocorrido outras vezes. Mas daí, dessa vez, aconteceu essa situação. Logo a gente pediu pra que ela travasse os comentários e aí a gente fez alguns prints, conversou com uma pessoa. A pessoa fez contato com uma advogada. Aí ela fez contato com essas pessoas, ou com esses perfis na

época. E aí ela se colocou no sentido de que a quilo era um crime, que era prática de homofobia (Gustavo, 37 anos).

A internet tem se tornado um lugar de ataques por quem não aceita a diversidade de opiniões, de crenças, de gêneros, de sexualidades, entre outros. Escondidos/as em perfis *fakes* ou expondo suas identidades, criminoso/as não hesitam em expor seu ódio materializado nos discursos das referidas mensagens. Homossexuais também são vítimas desses crimes. De acordo com Karla Carvalho e Tatiana Lionço (2018), ao analisarem um *blog* constataram que a principal estratégia discursiva dos autores dos ataques é o agenciamento do pânico moral, associando homossexuais à criminalidade; inferiorizam, desqualificam e tratam a homossexualidade como ameaça. Essas características se fazem presentes na situação que foi vivida por Gustavo e sua família.

Seguindo as entrevistas, vimos que as mulheres lésbicas participantes da pesquisa também vivenciaram situações que as levaram a assumir condições para responder aos quadros de inteligibilidade heterossexuais e heteronormativos. Crescer em ambientes familiares que não possibilitaram o reconhecimento foi um dos principais motivos que as levaram a se manterem em armários até dados momentos. Uma delas foi Larissa, de Belo Jardim. Ela relatou que já não conseguia mais viver se escondendo de si mesma em relacionamentos héteros. Segundo ela, desde a adolescência ela já se entendia como lésbica, porém, devido à religião, ela ocultava. Isso fica explícito nas seguintes palavras dela: “por conta da religião eu fui matando isso dentro de mim. Mas, depois não deu mais. Depois de 37 anos eu vi que isso não me fazia bem. Saí do armário com 37 anos” (Larissa 41 anos).

Ao sair do armário, ela conviveu com perguntas, julgamentos, ameaças de perder a guarda de uma das filhas, entre outros problemas. Ela relatou:

No começo fui muito criticada. Os amigos me perguntavam o porquê de ter deixado um homem para querer uma mulher. Minha filha mais velha chorou muito porque me via como uma guerreira. Aí, eu conversei com ela e disse que agora eu ia precisar dela pra enfrentar tudo. Meu ex-marido questionou e disse que ia pedir a guarda da minha filha. Eu enfrentei ele, mesmo sendo ameaçada. Muitas pessoas comentaram que eu estava dando exemplo para minhas filhas seguirem o mesmo que eu. Eu disse que se elas fossem lésbicas, eu ia apoiar e entender, não porque eu dei exemplo, mas porque eu ia respeitar (Larissa, 41 anos).

É importante destacarmos as falas e atitudes machistas que foram direcionadas à Larissa quando: ela é questionada pelos amigos sobre a “troca” do homem pela mulher. Essa “troca” pode ter refletido na atitude do marido de tentar pedir a guarda da filha, mas,

não nos ficam claras as motivações dele e o que estava alicerçando essa possibilidade. O que nos fica evidente é o medo da suposta influência da sexualidade da mãe na da filha por parte das pessoas que teceram comentários preconceituosos e a entrevistada os explicita. A suposta influência da homossexualidade dos/as pais/mães ne dos/as filhos/as é um dos mitos que a sociedade (neo)conservadora tende a nutrir, mas, que de acordo com Farias (2016), estudos no campo da psicologia os descontroem. Após o divórcio, Larissa assumiu um relacionamento com uma mulher, mas não coabitam. Ela vive apenas com as filhas.

No mesmo município de Larissa, conhecemos outra mulher lésbica e mãe: Ana. Ela também viveu um relacionamento hétero no qual teve dois filhos. A vivência desse relacionamento se deu para manter os padrões impostos pela sociedade. Na entrevista feita com ela, encontramos um dado importante que a possibilitou a reconhecibilidade da sua sexualidade:

Não tive problemas para assumir minha sexualidade. Tive uma conversa aberta com minha família e meus filhos. Eles aceitaram e respeitaram. Não houve receio, mesmo antes de me assumir, nem medo algum, pois, cresci em um ambiente de muito diálogo (Ana, 31 anos).

Nas falas de Ana, há um elemento importante no contexto que vivia e que não apareceu nas demais: o diálogo entre a família. Diante disso, retomamos às reflexões de Miskolci (2007) e Sedgwick (2017) ao tratarem da dinâmica do armário. Segundo essas abordagens, a saída do armário não é uma decisão que depende unicamente da pessoa, mas, o contexto social e político é determinante para que esse episódio aconteça. Dessa forma, ambientes que privilegiam o diálogo possibilitam maior segurança para que homossexuais possam sair de seus armários.

Ana convive com sua companheira e seus dois filhos. Ao falar dessa realidade em que hoje vive, foi enfática: “cada indivíduo é único e cada um tem o desejo para sua vida, seja hétero ou não. Família não é só formada por héteros” (Ana, 31 anos). Diante disso, vemos que a heterossexualidade não é exclusiva para se constituir uma família. Essa ideia apresentada por Ana, nos remete às compreensões de Butler (2003b) que questiona as interpretações da heterossexualidade como uma questão simbólica mais do que social e que a coloca em uma posição de exclusividade para o parentesco. Todavia, o parentesco é fenômeno cultural complexo e interligado a outros fenômenos políticos, culturais e econômicos. Dessa forma, rompe-se a ideia de que ele só pode ser originado de um homem e uma mulher que geram uma criança e funcionam como seu ponto de referência para inserção em uma ordem simbólica. O parentesco pensado enquanto construção possibilita

uma ruptura nessa ordem simbólica, pois, ele pode se configurar como intensificação de laços comunitários que podem ser baseados, ou não, em relações sexuais. Assim, rompe com a ideia de parentesco tradicional que reduz a ideia de família à tríade casamento, a heterossexualidade e a filiação.

Outras duas mulheres lésbicas e mães entrevistadas tiveram experiências similares. Paula, de Panelas, foi uma delas. Segundo ela:

Desde os meus 13 anos comecei a me identificar como lésbica, mas só criei coragem e assumi a sexualidade em 2013, aos 26 anos. Até então, foi uma batalha comigo mesma. Até então, eu não entendia ou, talvez, eu não quisesse entender e na época eu não tinha tanto conhecimento como eu tenho hoje (Paula, 35 anos).

Ela afirmou que a batalha que travou consigo mesma, na tentativa de negar ou esconder, se dava “porque para o lugar onde vivo era considerado errado, pecado e feio” (Paula, 35 anos). Desse modo, para manter os padrões considerados corretos para aquela cidade, ela viveu dois relacionamentos heterossexuais nos quais teve duas filhas. Contudo, depois ela decidiu assumir publicamente a sexualidade:

Eu fui a primeira mulher lésbica a ‘se’ assumir aqui onde moro. Eu já estava num relacionamento com a minha companheira, que vivo até hoje. Em 2013, no dia de uma festa importante na cidade, a gente saiu juntas, de mãos dadas. Por onde a gente passava as pessoas comentavam. Todo mundo comentou depois, mas a gente não ligou para o que estavam dizendo (Paula, 35 anos).

A decisão de sair de mãos dadas foi uma forma de demonstrar que elas estavam juntas, não apenas no relacionamento que viviam, mas, na própria vida. Ela relatou que por dias foram o assunto de onde moravam. Assim, demonstrações de carinhos, infelizmente, precisam ganhar outros sentidos de lutas para poderem viver os amores. Esse contexto é decorrente de uma estrutura LGBTfóbica ainda tão presente no cotidiano do nosso país (SEDGWICK, 2017).

Outra lésbica entrevista em Panelas, embora tenha apresentado semelhanças nas falas e situações em relação ao que os/as outros/as sujeitos/as relataram, algumas questões foram peculiares, como por exemplo, a sexualidade e o relacionamento ainda estão sob sigilo para as pessoas do lugar onde ela mora. Ela nos contou que a decisão de ainda estar sob essa condição se dá pelo fato dela ser uma pessoa bastante conhecida e por proteger a filha de constrangimentos.

Diante dessa particularidade, para chegarmos a tratar desse assunto, fomos criando condições de que ela se sentisse a vontade de partilhar, de dizer o que pensava e o que

sentia. Iniciamos uma conversa, abordando assuntos referentes à escola e à participação das famílias na escola. Aos poucos, fomos trazendo algumas questões sobre a nossa pesquisa, a importância de debater sobre o tema e mostrando como a coleta de dados estava sendo importante para nossa reflexão. Feito esse percurso, começamos a entrar em questões pessoais a fim de conhecer e refletir sobre o que ela partilhava e, a partir disso, realizamos a entrevista com o consentimento dela. Marina é uma mulher espontânea, tem facilidade para falar. Mas, em vários momentos percebíamos que suas falas eram marcadas pelo medo e pelo sentimento de abandono. As seguintes falas dela ilustram essas compreensões:

Eu vivia um casamento de 12 anos. Mas, era um relacionamento complicado. Quando minha filha completou seis meses, já não dava mais para seguir. Foi aí que eu conheci a pessoa com quem vivo hoje. No início não foi porque eu já queria, mas eu tava com o psicológico abalado. Ela andava muito na minha casa com minhas amigas. As coisas surgiram como consequência do que vivi. Ela me acolheu. Eu encontrei nela o que eu não tinha. Eu fui abandonada pela minha mãe. Minha vida toda foi de carência. Quando meu ex-marido soube, passei a ouvir chacotas dele. Os próprios amigos dele começaram a falar mal e ele me perguntava se era verdade. Eu negava. Mas quando eu já não aguentava mais, acabei falando (Marina, 34 anos).

Além dessa situação, Marina relata como a família de origem delas e as pessoas no trabalho reagem com desconfiança e controle sobre sua vida afetiva mesmo ela e sua companheira tentavam levá-la em sigilo:

Nós vivemos muito preconceito no trabalho. Eu tinha cuidado para não estar próximo. Eu tinha cisma com a aproximação. As pessoas no trabalho não falavam, mas a gente notava. Eu tinha medo pela minha filha. A gente achava que as pessoas não sabiam. Mas, as pessoas desconfiavam. A mãe dela (da companheira) nunca aceitou, mas, também nunca perguntou. Mas, as pessoas faziam comentários quando a mãe dela estava por perto. O sonho da mãe dela era que ela se casasse. Comigo, minha mãe nunca perguntou. Minha família nunca perguntou. Meu pai não aceitou. Por questões de saúde, ele não tem mais noção do que diz, mas, por ouvir outras pessoas falando, repetia o que as pessoas diziam sobre a gente. Quando estamos em algum lugar não demonstramos afeto. A gente fica junto, mas não demonstra. Acho feio (Marina, 35 anos).

Marina trabalha em ambiente escolar. É interessante observarmos que nesse ambiente os corpos parecem perder a sexualidade, sendo apenas compreendidos como corpos pensantes ou executores de tarefas. O medo dos julgamentos e do que poderia acontecer com a sua filha, faz Marina permanecer trancada no armário. Essa permanência se dá pelo preconceito enfrentado por elas, mas, também pelo entendimento que ela

carrega sobre a própria sexualidade, ainda, cheio de estigmas, ou seja, de desaprovação, de não possuir atributos necessários para o pertencimento ao meio ao qual vive (BUTLER, 2003b).

Marina vive com sua companheira, mas não possuem nenhum registro dessa união. Falar para o ex-marido e pai de sua filha que ela estava se relacionando com outra mulher, foi para ela um momento de tentativa de recomeço depois de um casamento conturbado. Porém, ela começou a enfrentar situações que escancaravam machismo:

Quando meu ex-marido ficou sabendo, ligava pra mim, brigava. Ficava me chamando de sapatão. Esse preconceito me incomodava. Era muito machismo. Os amigos dele ficavam dizendo: eita! Perdesse pra outra mulher! Pra ele era como perder a honra amorosa que ele nunca demonstrou. Depois disso ele começou a ter ciúmes. Escondia a minha filha. Depois de um tempo ele conversou com a pessoa com quem vivo hoje e falou que tinha ciúmes da nossa relação. Ele já havia perdido a casa e também me perdeu. Era machismo (Marina, 34 anos).

É importante observarmos o machismo presente nas atitudes do marido e de seus amigos e que são narrados por Marina. Podemos entender o machismo como um condicionante ou uma das estruturas determinantes de inteligibilidade que Butler (2018) discute em sua reflexão sobre o reconhecimento. Nesse caso, o machismo é estrutural, pois ele é uma construção, que organiza e dispõe de elementos que compõem e ordenam o corpo social, sustentando o patriarcado. O machismo enaltece os valores construídos como “masculinos”, considerando abjetos os corpos das mulheres, desprovendo-os de inteligibilidade. Essa questão acentua-se mais ainda quando consideradas as intersecções. Por exemplo, as condições de subalternidade vividas por corpos femininos, pretos e periféricos são diferentes da realidade das mulheres brancas. Da mesma forma que os corpos das mulheres de sexualidade não heteronormativa, como no caso das lésbicas, sofrem as consequências do machismo estrutural a partir de suas violências, tendo em vista que essas mulheres desafiam os papéis que lhe são impostos ao transgredirem à lógica performativa hegemônica da heterossexualidade compulsória ou heteronormativa. A atitude do ex-marido de Marina é característica de machistas e lesbofóbicos que não se conforma em não ver nas lésbicas a mulher que será sempre submissa a ele sexual e socialmente. Dessa forma, não a reconhece como mulher.

As situações vividas pelos pais gays e as mães lésbicas que participaram da pesquisa, nos colocam diante de situações que transitam, principalmente, entre a teoria de Honneth (2003) e de Butler (2003a, 2018, 2019) quando se trata do reconhecimento. É possível percebermos o quanto as relações intersubjetivas, primeiramente na família e

depois em outras instâncias, foram importantes para a subjetivação dos/as participantes, ora assujeitando-os/as a partir dos desrespeitos, ora gerando conflitos que geravam lutas por reconhecimento. Essas questões são características da teoria de Honneth. Porém, compreendendo que eles/elas estão inseridos em contextos com suas estruturas, vemos que forma, justamente, esses aspectos que possibilitaram seu reconhecimento ou abjeção. Todos/as narraram suas experiências de não reconhecimento da sua sexualidade, que os/as obrigou a viver em armários, sob os dispositivos de controle e produção da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade.

Essas questões retomam aos quadros de reconhecimento que Butler (2003a) nos apresenta e nos leva a pensar sobre eles. Para a autora, os quadros de inteligibilidade são organizados a partir de um regime de verdade, oferecendo normas para o ato de reconhecimento. É importante ressaltarmos que esses quadros são questionáveis, por isso, o reconhecimento é um ato de transformação. É um ato de transformação porque as normas que fiscalizam os gêneros e as sexualidades não podem ser consideradas fixas e são passíveis de questionamentos. Desse modo, as subjetividades e experiências dos pais gays e das mães lésbicas que construíram conosco essa pesquisa, são vias de contestação dessas normas e ao mesmo tempo busca de suas transformações.

Tendo em vista que os gays e as lésbicas que participam dessa pesquisa constituíram famílias, cujos filhos vão à escola, direcionaremos nossos olhares para esse espaço. A seguir, trazemos as reflexões a partir de duas categorias de análise, relacionadas aos objetivos específicos e elencadas a partir das entrevistas e conversas com os pais e as mães participantes, a fim de construirmos os caminhos que atinjam o objetivo geral desse trabalho.

7.3 Significados atribuídos pelas escolas às famílias homoparentais

Ao longo do nosso trabalho nos voltamos à escola e à família como duas instituições importantes para a formação e desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. A relação entre elas é importante para que esse fim seja alcançado. No entanto, a literatura nos diz que, embora a escola tente promover essa relação, ela está alicerçada sobre um conceito estático sobre família, ou seja, a partir da ideia de família tida como tradicional exclusivamente composta por um homem cis, uma mulher cis e filhos (GROSSI; MELLO; UZIEL, 2009).

Dessa forma, é necessário investigarmos os significados que às escolas atribuem às famílias homoparentais. Inicialmente, fizemos isso sob o olhar dos pais e mães membros das famílias homoparentais que conosco construíram esse estudo. A partir das experiências vividas por eles/elas e seus/as filhos/as com as escolas foi possível nos aproximar dos significados que foram atribuídos a essas famílias.

Uma característica comum entre os pais e as mães entrevistados/as foi a compreensão da importância da relação com a escola para o desenvolvimento dos/as filhos/as. ao mesmo tempo, em que há o receio de que eles/as sofressem algum tipo de constrangimento e preconceito, devido à sexualidade dos respectivos pais ou mães. Uma das formas de “evitar” situações constrangedoras, preconceituosas e excludentes foi escolher a escola para matricular os/as filhos/as. Algumas questões possibilitaram a escolha, como por exemplo: a condição financeira das famílias e a disposição de escolas na localidade que ofertassem a modalidade de ensino que atendessem às necessidades dos/as filhos/as.

A respeito da escolha das escolas, alguns pais demonstraram bastante cautela. Pedro e Allan, por exemplo, foram em todas as escolas da rede privada de Caruaru. Allan disse:

A gente passou por todo canto de Caruaru. Foi em todas as escolas, praticamente. Desde o critério de horário, de você conversar com a pessoa e o santo bater ou não bater. A gente foi praticamente em todas as escolas e ele acabou ficando na primeira escola que fomos. E quando a gente saiu de lá a gente disse: Oxe! São evangélicas. Isso não vai dar certo. Escola evangélica, isso vai dar problema. Vamos procurar outras. Essa escola é perto da nossa casa. Voltamos pra lá porque foi o lugar que fomos mais bem acolhidos (Allan, 41 anos).

Eles estabeleceram critérios que pudessem garantir a qualidade da educação do filho. Logo se apresentaram como um casal de homossexuais que queria matricular o filho na escola. Relataram que foram bem recebidos, encaminhados para conhecer a escola e que não saíram com queixas. Conservaram uma boa relação com a gestora da escola que, segundo eles, não demonstrou nenhum tipo de preconceito, recebendo-os como família. Mas, o fato de terem sido bem recebidos pela gestora não os deixou livres de situações constrangedoras e preconceituosas. Eles relataram que com o primeiro filho, não houve nenhum problema com a escola. Mas, no período que passaram com o segundo filho adolescente que estava em processo de adoção, aconteceu o seguinte fato:

Ele começou meio que esconder alguma coisa. Tipo, tivesse fazendo algo que a gente não pudesse saber. Só que a gente disse, pera aí, vamos pegar

o celular que a gente tem mais que a obrigação de saber se tem alguma coisa, se ele estava conversando com alguém, pra que a gente possa tomar as providências. Uma das professoras de lá, que também é evangélica, é como se ela tivesse controlando, cultivando na cabeça dele que ele tinha que ter um pai e uma mãe e que ela estaria disposta a se colocar nessa posição de mãe, já que não tinha a figura feminina dentro de casa. Inclusive ela chamava ele de filho e ele chamava ela de mãe (Allan, 41 anos).

O ocorrido foi levado à gestora da escola. Em relação à gestão, eles relatam que nunca houve nada que os fizessem sentir excluídos. Quanto às outras famílias, segundo eles, se existia preconceito, não era externado. Embora, para eles, a escola não demonstrasse preconceito para com a família desde a matrícula do primeiro filho, nesse episódio, especificamente, é importante observarmos que as intervenções feitas pela professora revelavam a ideia de não adequação ao padrão de família considerado como “normal”, visto que a figura da mãe não fazia parte daquele contexto. Essa configuração familiar foge à regra dominante da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003b), afastando-se daquilo que (neo)conservadores e fundamentalistas consideram como natural (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020). Além disso, outra questão que essa família, especificamente, evidencia: a parentalidade desligada dos laços consanguíneos, pois se trata de adoção. Dessa forma, tanto colocam em evidência o que se entende por família, quanto rompem com a parentalidade acessível apenas pela procriação.

Além de Pedro e Allan, outra família estabeleceu critérios para matricular seus filhos. Isso aconteceu com Gustavo e seu companheiro. Segundo o entrevistado:

Os meus dois filhos passaram, desde a educação infantil até os dias de hoje, matriculados em uma escola da rede privada, que tem uma filosofia cristã de uma vertente mais religiosa evangélica protestante. Não sei como é que eles se colocam. E aí, eles foram pra essa escola pra receber essa educação, não como forma de doutrina, nada não, mas como forma de proteção mesmo. Eu escolhi esse modelo de educação, primeiro porque eu acho que fui meio seduzido por um *slogan* que dizia assim: a educação para a vida. Até hoje se mantém esse *slogan* que é uma educação para a vida. Mas aí, foi por uma questão mais de proteção mesmo, de filosofia (Gustavo, 37 anos).

O *slogan* usado pela escola entusiasmou Gustavo que, até aquele momento, acreditava que ela protegeria e prepararia seus filhos para a vida. Contudo, a crença nessa ideia, que a escola vendia, passou a ser questionada devido a alguns momentos, como, por exemplo a exclusão do grupo de pais em um aplicativo de mensagens. Essa situação ocasionou especulação sobre a sua família, por parte de outras famílias da escola.

Gustavo nos contou que durante a pandemia, as famílias colocavam em um grupo no WhatsApp as atividades que os/as filhos/as desenvolviam. Algumas delas passaram a ser observadas por ele com mais afinco. Relata que houve uma sugestão de atividade na qual mostrasse o dia a dia da família. Segundo ele, foram postados vídeos com crianças fazendo atividades domésticas, que colocam em risco integridade física delas. Após expor sua opinião no grupo, a mãe responsável pelo grupo o excluiu. Depois, alguns pais e algumas mães começaram a enviar solicitações em uma das redes sociais dele. Quanto a isso, Gustavo vê como uma forma de conhecer detalhes sobre a vida dele e da família. No mesmo grupo, além dos pais e mães, havia professores/as e uma pessoa da coordenação da escola. No entanto, ninguém se manifestou quanto a esse episódio.

Diante disso, fica-nos o questionamento se o que era excluída era a opinião contrária ou a pessoa que a expôs. É importante lembrarmos que essa situação se passa com um grupo de pessoas que possuem uma característica comum: são pais e mães que compõem uma escola. No entanto, aparentemente, nem todos são reconhecidos como tais. Butler (2018), aponta a necessidade da coletividade para que os corpos sejam reconhecidos. Isso é importante para os diferentes corpos possam, a partir das experiências de convivência e coabitação, transformem radicalmente a cena do reconhecimento, de modo que construam alianças, em meio às diferenças, para que elas não se submetam a viver em guetos. No entanto, essa coletivização é resultado dos processos de reconhecibilidade. Desse modo, à medida que os corpos são julgados como abjetos, a coletivização, além dos movimentos identitários, se torna distante de acontecer.

A exclusão não se dava apenas com Gustavo. Segundo ele, alguns momentos revelavam que isso também acontecia com seus filhos, especialmente, o mais novo. Ele contou:

A gente percebe, de certa forma, meio que uma delicada exclusão de algumas coisas. Então assim, por exemplo, na tomada de fotos do ABC, no grupo de pais, que hoje é administrado pela escola e estou incluso, a gente percebeu que chegou fotos de diversas crianças durante a tomada de fotos e até hoje se eu te mandar uma das fotos, você vai perceber que o Théo está mais no cantinho. Ele tá bem no cantinho da foto. E eu sempre pergunto: foi você quem escolheu estar nesse lugar? Porque ele não tem essa percepção e eu tenho cuidado de que não tenha. Mas como a coisa vinha acontecendo muito e tipo assim: às vezes aparece as crianças nos grupinhos de três, de quatro, de cinco e eu acho que eu nunca recebi uma foto, de uma forma espontânea, de que o Théo estivesse envolvido. Eu já perguntei a ele se ele tinha sido excluído de alguma ação, de alguma atividade, ele diz que não e cita até o nome dos amigos. Mas os adultos que fazem os registros, de certa forma, o excluem (Gustavo, 37 anos).

Além desses episódios, Gustavo relatou que, em alguns momentos, a coordenação da escola, quando entra em contato com ele para tratar de assuntos referentes aos filhos, menciona que já falou com as mães da criança e, apática, fala sobre a presença dos dois na vida dos filhos. Além disso, quando estão na presença dele e de Antony, perguntam pelas mães. Ele ri da situação, mas, declara: “é a negação da existência de uma configuração de família que não é a padrão daquele movimento” (Gustavo, 37 anos). Sendo uma negação, a homoparentalidade, nesse caso, não é reconhecida, mas, abjeta. A heterossexualidade compulsória exige uma relação de continuidade e coerência naturalizada. Os corpos homossexuais desestabilizam essa regra, por isso são tratados como abjetos. Essa abjeção vai de um plano individual ao coletivo. Dessa forma, a abjeção se refere à coletividade impõe sobre os corpos que são vistos como ameaças ao funcionamento da ordem social e política hegemônica. por isso, no campo social, o abjeto será expelido, negado, silenciado, recusado, encarado com repugnância, ou como Butler (2018) radicaliza: tratado como não humano e, dessa forma não digno de reconhecimento.

Ainda relatando experiência com a escola, Gustavo afirma: “É triste dizer isso, mas, a gente só é visto na escola porque somos mantenedores da instituição” (Gustavo, 37 anos). Nesse caso, parece haver uma espécie de negociação do reconhecimento: a família só é “supostamente” reconhecida porque arca com suas responsabilidades perante a instituição, mas esta não lhe confere reconhecimento quando se trata de exposição e participação no cotidiano escolar. Dessa forma, parece haver um dinamismo sobre o reconhecimento que ora é concedido ora é negado, dependendo das circunstâncias em seus esquemas de reconhecibilidade.

Diferente desses pais, as mães entrevistadas matricularam seus/as filhos/as considerando questões como a localização da escola no bairro em que moram, a modalidade de ensino que ofertam e as referências que tiveram sobre as instituições. Uma das filhas de Larissa já concluiu o Ensino Médio e a outra cursa os Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de Belo Jardim que oferta apenas essa modalidade.

Nessa mesma escola, João, um dos filhos de Ana, cursa o 7º Ano. O outro filho de Ana estuda em uma escola particular da cidade, pois ainda está cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre essa escola, não obtivemos muitas informações, visto que, ela não aceitou participar da pesquisa, alegando que em outros momentos tiveram problemas com estudos que desenvolvidos na instituição.

Durante a entrevista com Larissa, alguns fatos interessantes acontecidos na escola foram narrados:

A minha filha, a mais nova, chegou pra mim e disse assim: mãe, a senhora tá namorando com uma mulher? Eu expliquei para ela. Ela me disse: é porque quando as pessoas me perguntassem na escola eu ia dizer que a senhora tava namorando uma mulher e que ela tava lhe fazendo feliz, coisa que meu pai não fez. Eu sempre fui presente na escola e, depois disso, eu sempre ia no Dia dos Pais ou Dia das Mães pra mostrar que eu tava ali com ela e fazia o papel de pai e mãe (Larissa, 41 anos).

O fazer papel de pai e mãe, para ela, significava “mostrar que não precisava da figura do pai ‘pra’ cuidar das filhas” (Larissa, 41 anos). Mas, essa relação com a escola, no início teve seus momentos de constrangimento para ela. Ela relembra:

No começo, quando eu me assumi, foi muito falatório. Coisas do tipo: por que ela deixou um homem pra viver com uma mulher? Mas eu nunca baixe a cabeça. No começo era muito desconfortável chegar na escola e ver todo mundo se perguntando por que isso tinha acontecido. Mas, eu não dava ouvidos. Na escola, a gente sente que muda um pouco o comportamento das professoras, das pessoas que trabalham. A gente percebe que já te olham de outra forma, tipo rejeição mesmo porque acha que família só se constrói de um homem e de uma mulher. A sociedade tem muito preconceito, principalmente no meu caso, que sou separada e lésbica. A minha família vai ser olhada de outra forma por conta que não tem o homem (Larissa, 41 anos).

Os olhares de rejeição que Larissa recebeu ao chegar na escola são reflexos do preconceito que, segundo ela, se dá pelo fato dela ser lésbica e de sua família não corresponder aos padrões impostos. Larissa trata como preconceituosos os olhares que recebeu. Isso nos remete à teoria do reconhecimento de Butler (2018) ao refletir sobre como a performatividade é um elemento importante para a reconhecibilidade indicando um padrão binário que supostamente “deve” corresponder. Nessa lógica, os corpos lésbicos são julgados abjetos, pois, não atendem ao ideal heteronormativo regulatório, principalmente quando se foca na questão da parentalidade.

Diferente de Larissa, Ana confessa não ter enfrentado situações constrangedoras com a família formada pelos seus filhos e sua companheira. Segundo ela, as escolas em que seus filhos estudam sempre a receberam muito bem e “são sempre atentas às necessidades dos meus filhos, tratando sempre nossa família com carinho e respeito” (Ana, 31 anos). Entretanto, quando a questionamos sobre os significados que a escola atribui à sua família, ela não soube descrever, mas, disse que “apenas tratam como família” (Ana, 31 anos). Esse fato nos deixou com um questionamento: até que ponto o tratar “apenas como família” pode ser compreendido como reconhecimento dela? A mãe alegou que

sempre é bem recebida pela escola e que não percebe que há tratos diferenciados pelo fato dela ser lésbica e conviver com outra mulher. Ana foi a única participante que não relatou nenhum tipo de exclusão vivida por sua família na escola, destocando dos outros e outras sujeitos e sujeitas da pesquisa.

Da forma que na maioria das entrevistas feitas com os/as pais e mães, as realizadas com Paula e Marina revelam situações delicadas vivenciadas nas escolas que suas filhas estudam na rede pública do município de Panelas.

Uma das filhas de Paula viveu a seguinte situação na escola:

Um dia a mais velha chegou em casa chorando e triste num canto dizendo que não queria mais ir pra escola. Eu perguntei a ela o que tinha acontecido. Ela disse que estava sofrendo preconceito por conta que um coleguinha não queria ficar perto dela na escola porque a mãe dela era sapatão. Eu disse: por conta disso você não pode ficar triste não. Eu nem vou deixar de lhe amar, nem vou deixar de ser sua mãe. No outro dia eu cheguei na escola e expliquei para professora. Pedi licença, conversei com ela. Ela me perguntou se eu queria que chamasse os pais da outra criança e eu disse que não precisava. Eu procurei a diretora da escola, mas, na verdade eu percebi pouco caso. Acho que foi pouco caso que fizeram. A professora foi quem tomou atitude. Eu comuniquei à direção. Disse que aquela eu deixava passar, mas na próxima eu ia tomar uma atitude. A diretora disse que ia chamar a mãe do menino, mas eu fiquei sabendo que isso não aconteceu. Se acontecesse hoje eu ia agir da mesma forma. Eu ia chegar e conversar com a direção (Paula, 35 anos).

A atitude da gestão foi de omissão, de não reconhecer a família. A ação não gerou nenhuma reação que impulsionasse a escola a trabalhar a temática da diversidade de famílias com os/as estudantes a fim de combater o preconceito e a LGBTfobia. É interessante refletirmos sobre esse silenciamento da escola. Segundo Louro (2004; 2010), Junqueira (2009), entre outros/as autores/as, a escola é um espaço de reprodução dos valores hegemônicos. Podemos dizer que, nessa lógica, ela funciona como uma engenharia social de reprodução de corpos e dos valores considerados “normais”. Somada a esse problema, há o despreparo dos/as profissionais para lidar com as diferenças e o medo da reação dos outros pais e mães. Não sabemos o que estava por trás do silêncio da gestão no caso apresentado por Paula, mas, de forma geral, o que percebemos é que essa atitude omissa contribui para que se perpetuem os estigmas, o silenciamento e exclusão dos gays e lésbicas, afetando as suas famílias e outros âmbitos da sua vida. De acordo com Berenice Bento (2011), longe de ser uma atitude neutra, a omissão e o silêncio é uma atitude de cumplicidade para abjeção de corpos não heterossexuais.

Assim como a filha de Paula, a de Mariana vivenciou uma situação que gerou medo na mãe:

Outro dia Lara chegou em casa dizendo que uma coleguinha havia perguntado se ela sabia o que era lésbica. Na hora eu gelei. Fiquei sem reação. Então, eu disse que se alguém tocasse no assunto, não falasse nada. Mandeí ela dizer que era pra falar comigo. Isso foi por maldade. As pessoas são más. Porque poderiam pensar que eu já havia falado com minha filha sobre isso, mas eu vejo que é por maldade. As pessoas falam pra me atingir. Por isso, eu me privei, com medo de que minha filha fosse atingida por mim (Marina, 34 anos).

É interessante observarmos que essa situação revela, segundo a nossa entrevistada, a tentativa de atingir a mãe a partir da filha. O principal alvo é a sexualidade da mãe. Mariana continuou:

As pessoas poderiam entender que sou eu quem tenho que falar algo. Mas elas já falam por pura maldade. Como uma criança de seis anos vai entender isso? Eu às vezes falo com ela assim: se mamãe namorasse com uma menina? Ela responde: Oxe! mamãe, isso não existe não. Ela tem muito ciúmes de mim. Mas eu vou tentando conversar (Marina, 34 anos).

Em ambos os casos, as mães relataram que sentiram medo de que suas filhas não mais as aceitassem como mães. A reação delas foi diferente: uma procurou a direção da escola que foi omissa à situação; a outra preferiu não falar sobre o caso para que não houvesse exposição e mais constrangimento para ela e para a filha, mantendo-se no armário com receio das possíveis represálias (MISKOLCI, 2007; SEDGWICK, 2007).

Diante de tudo, elas sintetizam os possíveis significados que são atribuídos às famílias dela dentro e fora escola. Para Paula, “as pessoas podem ver minha família como incompleta, mas, sempre fui mãe só, e para minhas filhas somos completas assim” (Paula, 35 anos). Marina não convive com o pai de sua filha, mas, segundo ela, ele é presente na vida escolar da filha. Segundo ela, “a presença dele contribui para que não passe a imagem de incompleta” (Marina, 36 anos). Dessa forma, a existência do pai garante uma “normalidade social”, ao mesmo tempo que funciona como proteção, mantendo uma invisibilidade negociada sobre a sexualidade da mãe.

Porém, quando se trata da convivência dela com a companheira, ela salienta: “Essa relação de uma mãe que cuida dos filhos sozinha é vista como incompleta. E quando se trata do tipo de relacionamento que tenho, vejo uma indiferença e nem aceita pela sociedade” (Marina, 34 anos). A aproximação com a figura do pai parece garantir uma “normalidade” instantânea. Mas, ao voltar-se para a família composta com a companheira e a filha, o olhar é de indiferença. Podemos dizer que essa indiferença é reflexo da

perturbação que as famílias homoparentais causam por não se basearem sua organização social em um complementariedade biológica dos sexos, por desafiarem os posicionamentos que unem conjugalidade, sexualidade, procriação e filiação como pressupostos para existência da família (HERNÁNDEZ; UZIEL, 2014).

A partir das situações vividas pelos pais e pelas mães entrevistados/as, vemos que os significados atribuídos às suas famílias pelas escolas estão em torno da inadequação, incompletude, mantedora da instituição, ou unicamente família, aparentemente em uma forma muito genérica. Diante disso, partimos para a análise de como esses significados reverberam nas propostas e atividades pedagógicas das escolas a partir da percepção dos olhares dos/as pais e mães entrevistados/as.

7.4 Olhares das famílias homoparentais sobre o seu reconhecimento e a sua participação nas atividades e propostas pedagógicas

Partimos da ideia de que a relação família e escola é importante no processo de escolarização e da educação dos/as estudantes. Essa questão vem sendo explicitada várias vezes em nosso trabalho. Ao longo do tempo, as escolas sentem as dificuldades de estreitar essas relações e, por isso, desenvolvem estratégias para que ela se efetive. Isso pode acontecer através de reuniões, eventos e, um dos mais importante, a partir do engajamento nas propostas pedagógicas, nos movimentos orgânicos e de legitimidade legais da escola (LIBÂNEO, 2004). Nesse caminho, destacamos a participação na construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola.

Vale ressaltar que no processo de redemocratização da sociedade brasileira após o golpe militar de 1964, houve várias medidas para fortalecer a democracia participativa da sociedade no cotidiano da escola, como por exemplo: a eleição da gestão escolar; a elaboração dos PPP que deveriam ser elaborados com a participação da comunidade escolar a partir das necessidades onde cada escola estava situada; conselhos escolares que deliberaria sobre todos os assuntos, problemas e projetos; associação de pais e mestres que deveria atuar na gestão de recursos da escola, dentre outras atribuições; e o grêmio estudantil constituindo a organização e representação estudantil. Entretanto, essas medidas vêm sendo esvaziadas diante de uma cultura autoritária ainda tão presente e resistente em nossa sociedade independentemente da sexualidade de cada cidadã e cidadão (LIBÂNEO,

2004; LÜCK, 2011; PARO, 2015; PONTES; MIRANDA, 2019; COSTA; MIRANDA, 2022).

No entanto, em tempos de confluência perversa entre (neo)conservadores e fundamentalistas e neoliberais que insistem em ditar um ideal de família, a escola tem se tornado um local de perpetuação normalização sobre gênero e sexualidade. Isso influencia na forma como pensam as famílias, reconhecendo suas diversas configurações ou ignorando-as.

Alguns/as autores/as (GROSSI; MELLO, UZIEL, 2009; HERNÁNDEZ; UZIEL, 2014) dentre outros, já nos sinalizaram, ao longo da nossa reflexão, o quanto as escolas estão organizadas para acolher as famílias tidas como “normais”, ou seja, as que estão sob a lógica da heterossexualidade compulsória. Anteriormente, vimos os significados que as escolas trazem sobre as famílias homoparentais e abordamos, nesse tópico, o quanto isso reverbera na integração dessas famílias no cotidiano das escolas e construção das propostas pedagógicas das escolas.

Como vimos no tópico anterior, Pedro e Allan estabeleceram critérios para escolha da escola do filho. Embora tenham relatado um problema ocorrido na escola com o adolescente que estava em processo de adoção, declararam ter conservado uma boa relação com a gestora que, para eles, não havia demonstrado nenhum tipo de preconceito ao recebê-los na instituição. A escola em que o filho deles estuda, assim como a maioria das instituições, realiza reuniões periódicas com os pais e as mães, assim como também, momentos de comemoração com eles/elas. Pedro e Allan participavam das atividades da escola, mas, quando se tratava das comemorações do Dia dos Pais ou Dia das Mães, por exemplo, havia exceções. Em relação a essas comemorações:

A gente ensina ao nosso filho que ele precisa se adaptar às situações. A gente não vai conseguir chegar e todas as escolas do Brasil e dizer assim: vocês não vão mais vivenciar o Dia das Mães. A gente não vai conseguir ir em todos os ambientes do mundo e dizer assim: olhe, Dia das Mães acabou, Dia dos Pais acabou, agora é o Dia da Família. Não, não vai. A gente vai chegar e saber que vai ter que se adaptar da mesma forma que a gente. Então, se lá se vivencia o Dia das Mães, a gente escolhe. Se vai ter festa do Dia das Mães, a gente não o manda para o colégio. Ele fica em casa. É um dia só de festa. Fica em casa. Ele entende normalmente isso, muito bem. A gente mostra a ele (Pedro, 31 anos).

O problema não está em comemorar essas datas, mas, na forma como são comemoradas. Não se trata de impedir que sejam celebradas, mas, podemos fazer com que as escolas reflitam sobre a forma como conduzem esses momentos. O fato de a escola

vivenciar essas datas e eles formarem uma família, cuja figura da mãe não faz parte, reverbera na “adaptação” do filho às circunstâncias. É interessante refletirmos sobre essa adaptação. O que está por trás disso? Seria uma forma de proteção?

Inicialmente é importante destacarmos que a escola, de acordo com Louro (2004; 2010), Junqueira (2009), reproduz em seus dispositivos, como o currículo, as normas, as práticas cotidianas, entre outros, ideias sobre gênero e sexualidade, mesmo que não trate dessas questões abertamente. A vivência do Dia dos Pais e Dia das Mães, pautados apenas nas famílias tidas como tradicionais, sem problematizar a diversidade que constitui o espaço, reiteram as fronteiras entre as diferenças, mantendo a lógica da exclusão e subalternização, do não reconhecimento.

Dois aspectos nos chamam a atenção na relação dos pais com a vivência desse momento: ideia de ensinar o filho a se adaptar àquela situação e a de conformidade frente a “impossibilidade” de mudar essas vivências. A ideia de se adaptar parece estar ligada ao entendimento de que a vivência desses dias não causa nenhum impacto para eles porque não se preocupam com essa vivência. Como eles afirmam: “É só um dia de festas”. No entanto, entendemos que a vivência dessas datas está desalinhada com o tempo e o espaço e, por isso, carentes de resignificação. Elas têm sido resultadas de uma homogeneização das comemorações escolarizadas que não consideram as diferenças e não as reconhecem. Estar ou não presente em momentos como esses, é uma opção que pode partir de inúmeras possibilidades, desde a não importância dada, como no caso de Pedro e Allan, quanto à privação de constrangimentos dos/as filhos/as em situações que seu ambiente familiar pode ser “condenado, considerado moralmente insalubre e socialmente inadequado” (GROSSI; MELLO; UZIEL, 2009, p. 172).

Desse modo, o questionamento sobre a importância dada a essas comemorações pelas escolas, nos colocam diante das concepções que as sustentam e dos objetivos esperados com elas. Isso se dá pela necessidade de superação dos padrões estereotipados das relações de gênero, de sexualidade e do modelo único de família, que pode culminar em violências sobre gays e lésbicas e seus filhos/as, dentro e fora da escola.

Outro pai entrevistado, Gustavo, relatou que nunca fez parte da construção da proposta pedagógica da escola. Isso é justificado pelo fato de ser uma instituição particular. Mas, eles sempre estiveram presentes em atividades que a escola promovia. Utilizando as comemorações do Dia das Mães e dos Pais, Gustavo afirmou que as mães biológicas das crianças sempre participam das comemorações do Dia das Mães na escola. Ele nunca os

privou de participarem desse momento e que também participava com seu companheiro, “mesmo sob os olhares diferentes das outras famílias” (Gustavo, 37 anos). Mas, depois fizeram uma releitura dessas comemorações: “a gente percebeu que tinha mais esse foco comercial, aí pra gente não foi interessante porque pra viver o Dia dos Pais a gente não precisava da escola pra fazer essa ponte” (Gustavo, 37 anos).

Outra questão importante que Gustavo destaca é que eles são acolhidos na escola por serem mantenedores, por pagarem as mensalidades. Mas, para ele, de acordo com a forma como a escola os trata: “se submetêssemos ao programa de bolsas, se eu tivesse hoje alguma necessidade, não seríamos contemplados porque, assim, a gente vai tá fora de uma estrutura da família idealizada para aquele modelo de educação” (Gustavo, 37 anos).

Além disso, Gustavo relatou que outro ponto que despertou questionamentos à educação que a escola ofertava foi a realização de eventos que se alinhavam às ideias dos movimentos apoiadores de Bolsonaro. Segundo ele, a escola sempre prezou rigorosamente pelo uso do uniforme. Mas, em plena semana da pátria, na sexta-feira que antecedia um movimento pró-Bolsonaro, com a vinda do Presidente à cidade, a escola exigiu que os/as estudantes fossem de verde e amarelo para a culminância de um projeto. Eles se assustaram com isso, pois, o uso das cores, características desses apoiadores, estavam sendo usadas, pela primeira vez na escola. Esse episódio levou Gustavo a pensar: “pera aí, se de repente esses meninos estão recebendo um tipo de educação, de instrução, daqui a pouco eles vão virar e vão dizer assim: isso aqui de vocês é errado” (Gustavo, 37 anos).

Ao ouvirmos esses relatos de Gustavo, recordamos que algumas das motivações que nos sensibilizaram para refletirmos sobre o tema dessa pesquisa foi, justamente, o contexto político que se instaurou no Brasil após as eleições de 2018 que levaram Bolsonaro ao poder. A disseminação de ideias caricatas e reacionárias em combate à “suposta” ideologia de gênero, incentivada via pânico moral, levava os discursos (neo)conservadores, fundamentalistas e neoliberais para todos os cantos da sociedade, inclusive nas escolas. Nesse período, o Escola Sem Partido ganha forças, tendo as questões de gênero e sexualidade os principais alvos de ataques na educação brasileira e fomentando a ideia de que a família tradicional brasileira parecia estar sob ataque. Enfim, uma série de ideias e propostas ganharam forças e atingiram as escolas, os corpos e as famílias que representavam “ameaças os padrões que esses setores defendiam” (MIGUEL, 2016; JUNQUEIRAA 2017; MISKOLCI, 2018; MOURA; SALLES, 2018; BALIEIRO, 2020).

Embora, embora essas ideias deturpadas e equivocadas sobre as questões de gênero e sexualidade sejam problematizadas por autores como Miskolci (2018, 2017), Junqueira (2017), entre tantos/as outros/as, elas ainda continuam sendo engendradas e fomentando discursos e práticas na sociedade, inclusive nas escolas. Se a atitude da escola dos filhos de Gustavo correspondia à lógica reacionária e excludente do governo Bolsonaro, não podemos afirmar, pois, não tivemos acesso a essa proposta da escola. Contudo, o que nos fica claro é o receio de Gustavo com o tipo de formação que seus filhos estavam recebendo e que poderia interferir no reconhecimento da própria família, caso a escola estivesse em consonância com as ideias (neo)conservadores e fundamentalistas.

Além desse acontecimento, Gustavo expôs:

Nos últimos três anos que em que a nossa estrutura familiar ficou mais explícita, mais pública, essa relação com a escola ficou mais estremecida. A gente nunca teve discussão com a escola não, mas foi no sentido de pequenas ações mesmo. De não interação, de apatia, de não muito acolhimento, dessa coisa. De tratar fazendo referência à esposa... Eu até saí de lá fazendo uma reflexão: será que essa fala foi provocativa ou ela é uma fala leiga? Leiga da pessoa, não saber, de fato, da realidade, e agir dessa forma. Mas, essa fala, mesmo sendo leiga, ela diz muito da concepção de família que essa comunidade escolar tem: de que toda família é um homem e uma mulher, de que vai ser constituída e encabeçada pela mãe e pelo pai (Gustavo, 37 anos).

Todos esses acontecimentos levaram Gustavo e Antony à descrença sobre a filosofia que a escola pregava. Isso, os levou a pensar em retirar os filhos de lá. Quando comunicaram ao gestor da escola a possível transferência dos filhos da instituição, segundo Gustavo, não houve manifestações favoráveis à permanência.

É interessante observarmos que os/as entrevistados sempre retomam às comemorações do Dia dos Pais e Das Mães como atividade desenvolvidas pelas escolas que se voltam para as famílias. Parece-nos que todas as atividades se resumem nesses momentos. Esses momentos também são tratados nas falas de Larissa e Ana. Sobre isso, Larissa fala: “Eu sempre procurei ir ao Dia dos Pais. As professoras aceitavam minha presença porque sabiam que eu era separada. Eu sempre ia acompanhar minha filha pra mostrar que ela não estava sozinha” (Larissa, 41 anos).

Questionamos se além das datas comemorativas, as escolas desenvolviam atividades em que a diversidade de famílias fosse contemplada. O que nos chama atenção é o fato delas dizerem que são bem recebidas nas escolas, que são incluídas nos projetos, mas, não nos deixam claras as atividades nem como são desenvolvidas. Isso fica evidente, principalmente na fala de Ana quando a questionamos se a escola desenvolvia atividades

nas quais a diversidade de famílias era contemplada. Ela nos respondeu apenas com um *Sim*. Embora tentássemos esmiuçar essa resposta, não conseguíamos. Ana afirma sobre as escolas onde seus filhos estudam: “são sempre respeitosas e atentas ao falar, tanto comigo quanto com meus filhos, e na forma de interagir, ao lidar com uma família que é formada por mãe, madrasta e dois filhos de 12 e 17 anos” (Ana, 31 anos). Porém, Larissa, que uma das suas filhas estuda na mesma escola que um dos filhos de Ana, descreve melhor como a escola lida com a diversidade de famílias, especificamente com as homoparentais:

A meu ver, elas priorizam mais aquela família que tem o pai e a mãe. Um dia eu até comentei sobre isso. Você vê que eles nunca colocam uma imagem com duas mães ou dois pais. Eu até comentei que ainda há muito preconceito. Hoje, estamos num tempo que todo mundo vê e todo mundo sabe o que é. O que falta é a aceitação das escolas e respeito porque hoje em dia é normal ver dois homens ou duas mulheres formando uma família (Larissa, 41 anos).

Larissa foi mais explícita em suas colocações, pois percebemos isso quando ela questiona que as imagens nas escolas sempre representarem a família formada por casais heterossexuais. Ela vai além, traz informações sobre como as outras famílias que formam a escola reagem à sua presença. Segundo ela, sempre havia olhares e comentários que a constrangiam. Mas, é importante destacarmos o uso das imagens que, segundo a entrevistada, sempre se reportam à família tradicional.

De acordo com Junqueira (2009), Louro (2009), Miskolci (2011), entre outros/as autores/as, a possibilidade de padronizar e conservar as características consideradas “normais” na sociedade provoca a supressão e a invisibilidade das diferenças. Nesse contexto, as instituições sociais, entre elas a escola, são usadas na estratégia de manutenção dessa relação de poder. A heteronormatividade é encontrada dentro da escola e pode ser percebida no currículo de maneira sutil, em normas institucionais, na arquitetura, nas músicas, nas histórias, nos livros didáticos, nas imagens, entre outros elementos. O uso de imagens que só se reportam à família tida como tradicional, não problematiza as demais configurações que formam a escola e contribui para que os silenciamentos sejam perpetuados. Ao fazer referência a um modelo exclusivo de família através das imagens, a escola prescreve formas de ser homem/ mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual. Isso porque os artefatos visuais funcionam como pedagogias, ensinando modos de se relacionar e de se comportar no mundo. Desse modo, o uso dessas imagens pode estar a serviço da abjeção dos corpos homossexuais e de suas outras famílias distintas das heterossexuais na escola (SEBAT, 2001; ANDRADE, 2003).

Larissa também fala que é bem recebida com cordialidade na escola, mas que isso só não basta, pois: “as escolas ainda não estão preparadas. Isso é um processo que gays e lésbicas têm que lutar muito pela aceitação nas escolas. Por mais que saibam que existe, ainda falta muita aceitação. Ainda não aceitam a diversidade nas escolas” (Larissa, 41 anos). A escola parece estar alheia ao tema das famílias homoparentais e, com isso, negam sua existência, embora as tolere na invisibilidade. O fato de não estarem preparadas se dá pela falta de esclarecimentos e reflexões sobre o tema e pelo não reconhecimento dessas famílias. no entanto, não cabe apenas aos gays e às lésbicas lutarem pelo reconhecimento nas escolas e fora delas. A escola, enquanto instituição que visa preparar os sujeitos para a cidadania não pode se abster do papel de rever suas concepções e práticas que combatam a homofobia e o preconceito em relação a diversidade sexual e familiar que prejudica a convivência social saudável dos membros dessas famílias (FARIAS, 2016).

As duas mães entrevistadas de Belo Jardim se mostraram solícitas às convocações que a escola faz nos eventos, comemorações e reuniões. Mas, nenhuma delas participa de outros momentos, como a construção do PPP, de associações ou do conselho escolar.

A realidade vivida por Paula e Marina nas escolas de Panelas não é diferente das dos/as demais entrevistados/as quando se trata das atividades desenvolvidas nas escolas que proporcionassem o reconhecimento e participação das famílias delas. Elas contaram que as escolas vivenciam as datas comemorativas, como o Dia dos Pais e das Mães e o Dia da Família na Escola. Elas participam desses momentos, mas, não viam suas famílias sendo representadas. Segundo elas, o modelo de família formada pelo pai, pela mãe e os/as filhos/as é tido como o ideal pelas escolas. Paula, faz uma colocação bastante marcante, dizendo: “Eu sempre participo dos momentos na escola. Minha família não é representada, mas eu mesma me represento” (Paula, 35 anos). Aqui, enfatizamos uma questão importante: em vez de se privar da participação das comemorações na escola, a atitude de Paula é uma forma de dizer “eu estou aqui”, com sua presença e seu corpo.

Essa atitude de Paula, juntamente com a de Larissa, que mesmo sob olhares constrangedores, fazem questão de estar no ambiente, além de uma ação corajosa, frente às possíveis rejeições, podem ser vistas como uma possibilidade de provocação das concepções da instituição, favorecendo a discussão sobre a temática. Alinhando essas presenças às discussões sobre as diferenças, a escola pode viabilizar novos esquemas de reconhecibilidade, nas quais, a heteronormatividade e a heterossexualidade compulsória não sejam as suas lentes. De acordo com Butler (2003a), os esquemas reguladores que

sustentam os critérios que produzem e conquistam os corpos que importam são historicamente revisáveis. Dessa forma, podem ser subvertidos.

Seguindo a entrevista com Paula, ela afirmou que não faz parte de conselhos ou associações, nem participou da construção do PPP da escola. Todavia, sempre comparece à escola nos momentos em que é convocada. Mariana atua na educação, inclusive foi a única participante a fazer parte da construção do PPP da escola em que sua filha estuda, entre outras atividades. O fato de ser do meio educacional ocasiona o receio, o medo de ser perseguida pela comunidade. Ela revelou isso durante a entrevista e vemos isso nitidamente no seguinte momento:

Um dia, uma colega de trabalho me mostrou uma atividade sobre o Natal e trazia a imagem de uma família. A imagem era de uma família com pai, mãe e filhos. Na hora eu disse a professora que olhasse que na sala dela tinha alunos que viviam com os avós. Mas eu não falei sobre a minha família. No momento eu pensei que falando iria me prejudicar, que eu seria perseguida no trabalho. As pessoas olham totalmente diferente (Marina, 34 anos).

Mais uma vez vemos o uso das imagens se referindo ao modelo tradicional de família. Isso foi percebido por Marina, mas se absteve de relacionar com a própria família. Para ela, proporcionar uma reflexão sobre a diversidade de famílias citando a existência das homoparentais, seria revelar a configuração da sua própria família. Ocultar a sua sexualidade, seu relacionamento e sua família era a via de saída para se proteger das perseguições, inclusive no trabalho. Essa postura de ocultação adotada por Marina, segundo Farias (2016), pode ser entendida como um reflexo do silêncio, da ilegalidade, do preconceito, que permeiam a configuração familiar homoparental. A ilegalidade, pode provocar um sentimento de vergonha para os/as sujeitos/as dessa relação, que podem preferir se silenciar.

Marina também nos relatou que a escola em que sua filha estuda, bem como a que ela trabalha, costuma participar de eventos religiosos na comunidade. Em um desses eventos, aconteceu o seguinte:

Recentemente aconteceu um fato em um evento com as escolas na Igreja Católica. Chamaram várias pessoas para participar de um momento, menos eu. Senti na hora que era por conta da minha vida. Nas pequenas coisas você sente o preconceito. Guardei pra mim. Pedi a Deus. Pensei no pecado. Mas Deus sabe. Deus quer o amor. Eu me senti mal, inútil, impotente. (Dá uma pausa, coloca a mão no peito) Meu Deus... Machuca. Por isso, o medo faz a gente negar. Morro de medo de não saber como lidar quando tiver que falar para minha filha. Eu queria dizer (Marina, 34 anos).

O medo se faz presente nas palavras e nos gestos de Marina. Ele é a consequência das visões pecaminosas que a sociedade insiste em manter sobre a homossexualidade. O medo impede que Marina viva; sinta-se útil; reconheça-se; sinta-se segura e livre. Dessa forma, o autorrespeito, a autoconfiança e autoestima são afetadas, a partir das relações de desrespeito, de negação do reconhecimento (HONNETH, 2003). Isso também nos faz retomar à dinâmica do armário em suas formas de regulação pautadas na mentira, na vida dupla, ou no segredo, como é no caso de Marina. O medo que age sobre Marina e a faz negar a própria condição é um mecanismo de proteção que atua como forma de aprisionamento com consequências psíquicas e sociais para aqueles que se escondem nos armários (MISKOLCI, 2007).

Diante dos dados expostos, fica evidente que os pais e mães entrevistados/as percebem que as atividades que as escolas desenvolvem se voltam para o modelo de família tida como tradicional. Isso foi demonstrado a partir das comemorações realizadas nas escolas, nas imagens que utilizavam, entre outras situações. Isso provocou, nos pais e nas mães entrevistadas, atitudes que iam desde a conformidade com a vivência de dias específicos, quanto a presença que, sem perceber acabam reivindicando espaço e reconhecimento. Entre os/as entrevistados/as, apenas uma mãe participou da construção da proposta pedagógica da escola. Vale salientar que isso aconteceu porque ela formava o corpo docente da escola. Mas, essa mesma participante, mesmo tendo participado desse processo, não percebe sua família sendo reconhecida nas atividades que a escola desenvolve.

Após apresentarmos os olhares dos/as pais e mães entrevistados/as, partimos para analisar o que as escolas nos dizem sobre as compreensões de família(s) que pautam suas atividades e como elas se materializam nas suas propostas pedagógicas.

8 O QUE NOS DIZEM AS ESCOLAS SOBRE AS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS

A escolha das escolas foi realizada a partir das informações que os/as participantes nos deram em relação ao local onde seus/as filhos/as estudavam. Os primeiros contatos foram feitos por ligações telefônicas. Depois, por e-mail, enviamos um resumo da pesquisa para os/as gestores/as para que pudessem analisar nossa proposta. A partir disso, os/as gestores/as nos davam retorno se havia ou não possibilidade e interesse de participar da pesquisa. Em seguida, realizamos as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada um/a dos/das gestores/as. Em todos os contatos feitos, deixávamos claro nosso compromisso ético quanto à preservação da imagem e sigilo da escola e do/a gestor/a que se disponibilizasse a participar.

Como anteriormente explicitado, sete membros das famílias, entre pais e mães participaram da pesquisa. Elas nos indicaram seis escolas espalhadas pelos três municípios (Caruaru, Belo Jardim e Panelas) que compõem recorte espacial que fizemos para análise no Agreste Pernambucano. Após os contatos realizados, obtivemos respostas de todas, contudo, apenas quatro se disponibilizaram a participar. Utilizamos a entrevista para coletar os dados que serão expostos a seguir. Quanto às duas escolas que não concordaram, também, elucidaremos as suas justificativas.

Nesse capítulo, trazemos os dados a partir do que foi coletado com os/as gestores/as das escolas, durante o primeiro semestre de 2022. A escolha desse público se deu pelo fato de ser uma das principais pontes entre as famílias e as escolas. Ouvir esses/as sujeitos/as foi importante para que outro objetivo específico fosse atendido: identificar que a(s) concepção(ões) de família que pauta(m) as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas através da fala das gestoras e dos PPP's.

Além das entrevistas realizadas com os/as gestores/as, para atender ao objetivo acima, foi necessário a utilização da análise documental. Fizemos isso analisando o PPP das escolas. Esse documento é organizador e orientador da escola, como reflexão e ação dela, inclusive sobre a relação com as famílias, por isso, o tomamos como fonte de coleta de dados. Feitas essas justificativas, apresentamos a discussão a partir das concepções de família(s) nas propostas pedagógicas das escolas. Para mantermos o sigilo quanto aos nomes das escolas, para distingui-las, usaremos apenas duas letras representando o nome do município e um algarismo que corresponde a ordem em que essas escolas foram localizadas em cada município, por exemplo: Escola CA1 (Escola de Caruaru, primeira

participante), Escola BJ2 (Escola de Belo Jardim, segunda participante) e Escola PA1 (Escola de Panelas, primeira participante).

8.1 Conhecendo as Escolas e os/as gestores/as

A Escola CA1 foi a primeira instituição que localizamos. Ela está situada em Caruaru e chegamos a ela a partir das informações dadas por Pedro e Allan. Inicialmente, recorremos às redes sociais a fim de recolhermos algumas informações sobre a escola, quanto a sua localização, contatos, entre outras questões importantes que nos possibilitassem os primeiros diálogos. A partir disso, conseguimos o telefone e o WhatsApp. Fizemos os primeiros contatos por esses meios e depois fomos à escola.

Na primeira visita, fomos recebidos cordialmente por um funcionário da escola. A gestora não estava no momento. Fizemos a apresentação da nossa pesquisa a ele, pois, se comprometeu em repassar para a gestora. A partir da nossa conversa, ele nos disse que, provavelmente, não haveria problemas quanto a participação da escola na pesquisa. Feito isso, deixamos todas as informações necessárias e ficamos aguardando a resposta da gestora, que não demorou a nos dar retorno.

No dia e horário indicado por ela, nos dirigimos à escola que fica localizada em um bairro de classe média de Caruaru. A escola oferece o Ensino Infantil e os Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; e atende a aproximadamente 200 estudantes. A gestora é mulher cis, negra, 52 anos, natural de Caruaru, casada, de classe média, cristã evangélica²³, graduada em Pedagogia, atua a 38 anos na educação, sendo 25 deles como gestora da escola da qual é proprietária.

A segunda instituição em Caruaru, a Escola CA2, foi localizada a partir da entrevista feita com Gustavo. Seguimos os mesmos procedimentos que usamos para chegar à escola anterior, para localização. A escola que os filhos de Gustavo e do seu companheiro estudam faz parte da rede privada de ensino. É uma instituição confessional evangélica.

Os primeiros contatos foram a partir das redes sociais para localizarmos a escola. Depois, fomos até a instituição para marcarmos uma possível conversa com alguém da

²³Ela não mencionou o nome da igreja a qual faz parte. Nós não fizemos questão que ela dissesse. Segundo ela, há pessoas nessa igreja que não pensavam da mesma forma que ela sobre o assunto que iríamos abordar. Por isso, preferiu apenas dizer que era cristã evangélica.

gestão. Na ocasião, fomos recebidos pelo diretor adjunto. Conversamos sobre nossa pesquisa, sobre a participação de famílias homoparentais e escolas de Caruaru, mas, sem mencionar a família que fazia parte da escola para que fosse preservada sua identidade e não gerasse qualquer problema entre eles.

Enquanto conversávamos, percebíamos que os olhares do diretor adjunto demonstravam algumas preocupações. Ele foi atencioso e disse que deveria conversar com o diretor da escola sobre a possível autorização. Enquanto deixávamos nossos contatos e todas as informações sobre a pesquisa, direcionando-as ao gestor da escola, ele nos perguntou: “mas ele não se compromete com nada disso aí, não né?” Explicamos que não haveria comprometimento algum com o material que estávamos deixando, pois serviria para que ele conhecesse e analisasse a nossa proposta. Depois da conversa, ele disse que em alguns dias entraria em contato para dar a resposta.

Dias depois, entramos em contato com o diretor adjunto. Por meio de mensagem, ele nos disse: “conversei com o professor. Veja, nós não temos interesse em participar. Obrigado. Fica para uma próxima oportunidade. Deus abençoe” (Gestor adjunto da Escola CA2).

Enquanto estávamos no processo de localização dos/as participantes e mapeação do campo de pesquisa, chegamos ao município de Belo Jardim. Ouvimos informações sobre o possível desenvolvimento de atividades voltadas às questões de gênero e sexualidade e isso despertou nossa curiosidade em conhecer essas propostas. Conhecer-las seria importante, pois contribuiriam com a reflexão sobre o tema e poderíamos nos deparar com iniciativas que serviriam para que outras escolas planejassem e desenvolvessem suas atividades.

Após a localização de possíveis participantes, duas mulheres lésbicas se dispuseram a contribuir conosco na pesquisa naquele município. Através das entrevistas realizadas com Larissa e Ana chegamos às escolas. A filha mais nova de Larissa e um dos filhos de Ana estudam na mesma escola, que faz parte da rede pública de ensino. O outro filho de Ana estuda em uma escola particular.

O caminho percorrido para chegar às escolas foi o mesmo que fizemos com as dos outros dois municípios que compõem nosso campo de pesquisa. Das duas escolas localizadas e contactadas nesse município, porém, apenas uma se dispôs a participar.

A primeira escola de Belo Jardim que fizemos contato foi a Escola BJ1. Essa escola é da rede particular de ensino. Nela estuda um dos filhos de Ana. Enviamos todas as informações necessárias sobre a pesquisa por e-mail e conversamos por telefone para a

gestora da escola. A escola faz parte de uma rede de ensino presente em várias cidades e dependia de uma resposta de alguém que fosse responsável por essa rede. Após alguns dias, entramos mais uma vez em contato e, por telefone, fomos parabenizados pela pesquisa, pois o tema era bastante interessante e pertinente, porém, a escola não se interessava em participar. A justificativa, dada por telefone, foi que em outros momentos a escola enfrentou problemas com pesquisas desenvolvidas nas instituições que compõem essa rede.

A outra escola de Belo Jardim foi a Escola BJ2. A gestão da escola foi bastante solícita desde os primeiros contatos que fizemos. Essa escola faz parte da rede pública de ensino do município. Nela estudam a filha de Larissa e o outro filho de Ana. Fomos recebidos pela gestora e por sua adjunta. Elas estavam assumindo a escola naquela semana e com inúmeras tarefas a realizar. A adjunta foi a responsável pelas informações que precisávamos. Ela se prontificou a contribuir com a pesquisa, mas pediu para a entrevista não fosse gravada e nós atendemos a essa solicitação. Isso exigiu de nós maior atenção nas respostas que ela dava para que pudéssemos transcrevê-las posteriormente.

A gestora adjunta é uma mulher cis, 53 anos de idade, natural de Belo Jardim, classe média, divorciada, segue os princípios da Igreja Adventista, embora afirmou não pertencente à igreja. Ela é graduada em letras e possui duas especializações: uma em Letras e a outra em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Há dois anos, ela atua como gestora, mas naquela escola era recém-chegada. A escola atende a aproximadamente 800 alunos/as e oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Assim como as demais escolas analisadas nessa pesquisa, as escolas de Panelas foram localizadas a partir das conversas que realizamos com as famílias homoparentais. Visitamos duas escolas: na primeira estudavam as filhas de Paula e na segunda, a filha de Mariana.

A primeira instituição que visitamos em Panelas foi a Escola PA1 que faz parte da rede pública de ensino do município e oferece os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. A gestora é uma mulher cis de 34 anos, casada, branca, católica, graduada em Letras e com especialidade em Língua Portuguesa. Está a mais de 15 anos na educação. Atuou na sala de aula; depois, foi coordenadora pedagógica e, atualmente, assumiu a gestão da escola a pouco mais de um ano.

A segunda foi a Escola PA2 que está localizada no mesmo bairro que a Escola PA1. Ela oferece o Ensino Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e faz parte da rede

pública. Entrevistamos a gestora da escola. Ela é uma mulher cis de 36 anos de idade, branca, casada, católica, de classe média, professora com formação em Pedagogia, concluindo a especialização em Gestão Escolar e atua como gestora há pouco mais de um ano.

Após apresentação acima sobre as escolas e seus/as respectivos/as gestores/as, abordaremos, a seguir, as concepções de família que pautam as propostas pedagógicas das escolas a partir das entrevistas feitas com as gestoras das escolas e das análises dos PPP's disponibilizados.

8.2 Concepção(ões) de família(s) nas propostas e atividades pedagógicas das escolas

Para tratarmos dessa categoria que corresponde ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa, foi necessário obter dados a partir das entrevistas com as gestoras das escolas e da análise dos PPP's. Primeiro, apresentamos os dados coletados nas entrevistas e, em seguida, dos PPP's das escolas.

Partimos da compreensão de que o que entendemos sobre a família é importante para percebermos como lidamos com a sua diversidade. Mas, as concepções se dão a partir dos contextos que estamos inseridos, do nosso processo formativo, entre outros aspectos.

Ao levantarmos informações sobre o perfil de cada entrevistado/a, buscamos, também, investigar se em algum momento durante o processo de formação docente houve alguma aproximação ao debate sobre gênero e sexualidade. Essas informações eram importantes porque poderiam nos ajudar a entender como isso reverberava na forma como a diversidade de famílias, especialmente as homoparentais, em reconhecidas pelos/as entrevistados/as no e como era o trabalho com elas no cotidiano escolar.

Em todas as entrevistas realizadas constatamos que apenas uma das profissionais participou de debates sobre gênero e sexualidade durante seu processo formativo. Segundo ela, isso aconteceu durante a sua formação em Psicopedagogia. Ela ressalta a importância das discussões:

Isso faz parte da realidade da escola. Eu estava em sala de aula, como professora, eu vivi experiências de ter alunos homossexuais e acompanhar suas angústias por não serem aceitos, mas eu sempre acolhia e respeitava. Há pessoas que pensam diferente. Quando se trata de alunos homossexuais, é preciso ter cuidado para não atingir essas pessoas porque elas já são rejeitadas pela sociedade. Por isso, é importante não rejeitar para que não cheguem a desistir, se

desestimulem, para que terminem os estudos (Gestora adjunta da Escola BJ1, 53 anos).

Nas falas da entrevistada, percebemos a preocupação e o cuidado que a escola deve ter com alunos/as homossexuais para não reproduzir as exclusões que vários setores da sociedade lhes impõem. Em suas falas, vemos, também que, o trato sobre as questões de gênero e sexualidade na escola contribui para que alunos/as homossexuais não terminem os estudos. Sobre isso, Bento (2011) nos afirma que é alto o número de pessoas que desistem e abandonam os estudos devido ao preconceito e LGBTfobia que vivenciam nas escolas. As causas chegam a constar como evasão escolar, quando na verdade o que há é um processo de expulsão. Dessa forma, o ambiente escolar tenta expelir esses corpos abjetos que podem “contaminar” o ambiente.

Outra gestora fez uma colocação interessante:

Eu não participei de momentos que debatessem sobre isso. Mas eu vejo que é importante porque às vezes acontecem situações de preconceito na escola e os professores fecham os olhos porque não sabem lidar com isso. Mas eu sei que é complicado falar disso na escola porque existe um tabu para falar desses assuntos. É complicado. Se a gente abordar essas questões com os alunos, os pais já chegam reclamando na escola. No Ensino Médio dá pra falar, mas no Fundamental é diferente. Eu acho importante falar sobre isso porque eu me preocupo com a violência que acontece (Gestora da Escola PA1, 34 anos).

A falta de debates sobre gênero e sexualidade no processo formativo e nas escolas contribui para que os valores hegemônicos da heterossexualidade compulsória continuem encarando as pessoas LGBTQIAP+ com repugnância e os considerando como não humanos. Problematicar essas concepções na escola é uma forma de transformar ou subverter essa lógica. No entanto, fechar os olhos é uma maneira de amolar a “faca contra”²⁴ as vítimas, contribuindo para a sua abjeção.

Desde os primeiros contatos, todas demonstraram interesse em contribuir no debate sobre o tema dessa pesquisa. Após as considerações sobre gênero e sexualidade na formação das gestoras, partimos para as compreensões que cada uma tinha sobre família. Essa investigação é importante para compreendermos como elas reverberam no trabalho das gestoras ao mediar as relações entre as famílias homoparentais e as escolas.

²⁴ De acordo com Nilson Diniz (2011), o conceito de “amolado da faca” foi criado pelo psicólogo Luiz Antônio Batista com o objetivo de “denunciar a cumplicidade social com a violência expressa, às vezes, no discurso da mídia, no discurso religioso e no discurso dos saberes com a psicologia e com a psiquiatria, mas que podemos aplicar também ao discurso educacional” (DINIZ, 2011, p. 44). Nesse caso, através dos discursos cruéis ou dos silêncios, há o fortalecimento da faca e enfraquecimento da vítima. Assim, o silêncio nas escolas sobre a LGBTfobia é uma forma de amolar a faca.

Para a gestora da Escola CA1 “família é a base da formação social. Tudo vem da família. A formação do indivíduo se inicia na família. Independentemente de ser doada pra ele ou não. A sua base social e moral é na família” (Gestora da Escola CA1, 52 anos). Já para a gestora adjunta da Escola BJ1, “família é a base de tudo na nossa formação. É amor e cuidado” (Gestora adjunta da Escola BJ1, 53 anos). A ideia de família como base da formação dos/as sujeitos também se fez presente nas compreensões das gestoras das Escolas PA1 e PA2.

Outro ponto em comum entre as entrevistadas foi a ideia de que não há um modelo ou configuração ideal de família. A fala da gestora da Escola PA2 sintetiza o que ela e as demais pensam. Segundo ela, “não existe um modelo ideal de família. Há muitos alunos que vivem com os avós, com os tios e também são famílias. O mais importante é o cuidado para com a criança” (Gestora da Escola PA2, 36 anos). Depois disso, questionamos as gestoras sobre a importância da relação entre as famílias e as escolas. Elas também foram unânimes em defender essa relação como algo necessário porque “educar não é só uma responsabilidade da escola, como também não é só da família. Então, é importante estarem juntas porque estamos formando pessoas, cidadãos” (Gestora, PA1, 34 anos). Essas ideias estão em consonância com o que Parolim (2003), Libâneo (2004), entre outros/as autores/as que nos fazem refletir sobre a importância dessas duas instituições no processo de formação e desenvolvimentos das crianças e dos adolescentes. Nas falas das gestoras, observamos que ao mesmo tempo que reconhecem a importância da relação entre as famílias e as escolas, encontram suas dificuldades, como afirma a gestora da Escola PA2: “Essa parceria é muito importante. Quando as duas (*escola e família*) caminham juntas, podemos desenvolver melhor a aprendizagem dos alunos. Mas, enfrentamos muitas dificuldades para fazer com que as famílias participem mais” (Gestora da Escola PA2, 36 anos).

Perguntamos se elas tinham consciência da diversidade de famílias que compunham as escolas, especificamente as homoparentais. A gestora da Escola adjunta da Escola BJ1 foi a única que declarou reconhecer a diversidade de famílias que formavam a escola, mas, pelo fato de estar a pouco tempo na gestão da escola, ainda não havia conhecido famílias homoparentais na instituição. As demais, sabiam da existência dessas famílias. A gestora da Escola CA1 relatou como foi a experiência que viveu ao receber um aluno filho de uma família homoparental na escola pela primeira vez:

Eu não vou negar que quando eu recebi o primeiro aluno, acho que há uns três ou quatro anos antes desse, que era com as duas mães, elas não me falaram nada. No ato da matrícula, quando eu fui colocar os dados do registro, da certidão de nascimento do aluno, assim... Na hora... Duas mães? Eu nunca tinha visto. Eu nunca tinha me deparado com essa situação. Então, me causou um certo espanto na hora. Aí, eu disfarcei. Tentei agir normalmente. Fiz ali a matrícula e concluí. Pensei assim: meu Deus, olha só! Achei interessante estar vivendo aquele momento. Mas, foi fácil interagir. Não houve barreiras, nem da parte dos alunos, nem dos professores. Já no segundo caso, não foi mais tão... A gente aceitou legal. Aí, como eles vinham sempre os dois e se apresentavam aos professores como os pais do menino, aí eu tive que conversar com a equipe para que não houvesse preconceito (Gestora da Escola CA1, 52 anos).

O espanto com a diferença. Isso sintetiza o episódio da matrícula. O fato de disfarçar e tentar agir normalmente nos chamou atenção por duas hipóteses: não criar uma situação que gerasse constrangimento para as mães ou fingir uma “naturalidade” passando a imagem de um suposto reconhecimento. Além disso, por ser uma escola privada, o fator econômico poderia ser o principal motivo do agir “normalmente” aceitando um novo aluno que pagava as mensalidades. Questionamos a gestora sobre isso. Ela afirmou: “não, eu nunca pensei. Eu visava a criança que precisava estudar” (Gestora da Escola CA1, 52 anos).

Embora a gestora “demonstrasse” aceitação e cuidado com as famílias homoparentais ao matricular seus filhos na escola, percebemos que há alguns equívocos quanto ao entendimento sobre a orientação sexual, pois a entende como opção. Isso fica evidente ao explicar que conversou com os/as professores/as, preparando-os para receberem as famílias, especificamente a que entrevistamos, utilizando a seguinte fala: “mesmo se na parte do professor, tivesse ali alguma coisa, ele não expressasse, agisse naturalmente com eles porque era opção deles” (Gestora da Escola CA1, 52 anos). Além de tratar a orientação sexual como opção, o que nos chama a atenção é que o agir naturalmente significava, nesse caso, supor uma aceitação para encobrir uma “surpresa” com uma conjugalidade e parentalidade não hegemônicas.

A gestora da Escola PA1 afirmou que sabia da existência das várias configurações familiares que formavam a escola, inclusive as formadas por pais ou mães homossexuais. Ela confessou que sabia da existência, inclusive que a mãe é participativa. Perguntamos se ela sabia que essa família tinha vivido alguma situação desconfortável na escola. Ela respondeu: “Aconteceu. No período eu estava na gestão, mas como aconteceu com aluna das turmas dos Anos Iniciais, eu não tive conhecimento, pois coordenava as turmas das séries finais” (Gestora da Escola PA1, 34 anos).

Durante a entrevista, a gestora demonstrava interesse em tratar desse assunto na escola, mas, expunha as dificuldades:

É complicado. É complicado, não porque não aceito, mas porque a realidade é de um lugar pequeno e com pessoas de pensamento pequeno. Nunca convivi com uma família com essa configuração porque não tenho próxima a mim. Nunca tive preconceito. Pra mim, o que vale é a questão do caráter. O que importa é o melhor para uma criança; estar sendo bem cuidada; respeitada e no caminho certo (Gestora da Escola PA1, 34 anos).

As falas da gestora evidenciam que o lugar, por ser pequeno, influencia as pessoas a pensarem pequeno, a não reconhecerem as famílias homoparentais. Outra questão importante que ela traz é a ideia de que o que vale é o caráter de quem exerce a parentalidade e o cumprimento das responsabilidades da função. Vale salientar que, o caráter independe da sexualidade da pessoa, da mesma forma que do exercício das funções parentais. Sobre isso, Butler (2003b), Hernández e Uziel (2014) pontuam que é importante questionar a suposta determinação que a sociedade heteronormativa impõe sobre a sexualidade e o desempenho da parentalidade na qual a delegam apenas à heterossexualidade. De acordo com essas autoras, a fluidez da sexualidade não pode ser reduzida as formas de condução da maternidade ou da paternidade. Assim, os cuidados, as responsabilidades, os afetos não serão impossíveis de serem vividos, pois essas práticas não dependem da vivência da sexualidade da(s) pessoa(s) adulta(s) que opta por ser pai ou mãe.

A gestora da Escola PA2 também, disse que sabia da existência das várias configurações familiares na escola, inclusive das homoparentais. Porém, ela evidenciou que não era um caso exposto para a comunidade. Segundo ela, “esse caso não é aberto para a escola nem para a comunidade, embora as pessoas desconfiem” (Gestora da Escola PA2, 36 anos). Ela também evidencia que o lugar onde vivem é um lugar pequeno, marcado por preconceitos. Nas palavras dela: “Aqui é um lugar pequeno onde todo mundo se conhece e julga muito a vida dos outros. Há muito preconceito” (Gestora da Escola PA2, 36 anos). Ela faz uma reflexão interessante ao se referir a essas famílias:

Infelizmente, a gente vive ainda muito essa questão do preconceito. Ele é muito forte. Às vezes, a gente fala sobre democracia, direito, essas questões todas, só que a gente não vive isso totalmente. Eu acho que é muito falar da boca pra fora. Acho que falta respeito. A gente não respeita. A gente tá a todo momento criticando de alguma forma. Eu sei que hoje família não é só o homem e a mulher, o pai e a mãe. Tem tantas crianças que as famílias são formadas só com o avô, a avó ou com duas mães que vivem melhor do que quando é com o pai e a mãe do jeito que a sociedade quer que seja. (Gestora da Escola PA2, 36 anos).

É importante destacar a fala da gestora quando ela trata da diversidade de famílias ressaltando que estão distantes daquilo que a sociedade quer que seja, por isso não são respeitadas.

Anteriormente, as gestoras apontaram a importância da relação família e escola, mas evidenciaram as dificuldades de manter laços entre as duas instituições. Diante disso, perguntamos como se dava a participação dessas famílias nas propostas pedagógicas das escolas, como essa ação era promovida. Essa questão será explorada, também, mediante a análise dos PPPs que nos foram disponibilizados. Agora iremos expor algumas questões a partir das vivências em atividades realizadas nas escolas.

A fim de promover a participação das famílias nas escolas, assim como tantas outras escolas, as instituições que participaram dessa pesquisa comemoram o Dia dos Pais e das Mães, o dia da Família na Escola e realizam reuniões de Pais e Mestres. A gestora da escola CA1 revelou que ficou curiosa para saber como seria se Pedro e Antony comparecessem aos eventos. No Dia das Mães, segundo ela, eles não compareceram, por opção deles. No Dia dos Pais, ela contou a seguinte situação:

No Dia dos Pais, vieram os dois. Aí, houve algumas perguntas da parte dos colegas do menino: por que você tem dois pais? Aí, chegou até nós as perguntas dos alunos. A festa aconteceu aqui na escola. vieram os dois. Eles participaram de tudo. Aí, chamou a atenção, né? Os meninos perguntaram à professora: tia, por que ele tem dois pais? Ela pensou: como vou responder? Eu disse a ela: você vai responder que ele, realmente, tem dois pais por opção. Ele é adotivo. Todo mundo sabia e ele faz questão de dizer. Os pais escolheram ele. Eles o escolheram. Ele tá feliz. Tá bem tratado. Tá bem cuidado. Aí, os meninos comentaram em casa com as famílias. Aí, uma mãe ligou para mim: diretora, o menino chegou em casa com uma conversa aqui que o aluno fulaninho tem dois pais e eles foram até para a festa dos pais. Eu disse: mãezinha, realmente, ele tem dois pais. Inclusive, ele tem registro de nascimento constando o nome dos dois pais. Ela respondeu: ah, já entendi. Eu disse: que bom que você entendeu, viu? Eles são uma família e os pais são bastante presentes (Gestora da Escola CA1, 52 anos).

Chamamos a atenção para alguns fatos. O primeiro, o despreparo da professora frente ao questionamento dos meninos. Hipoteticamente, isso pode ter ocorrido porque a professora, talvez, não participou de debates sobre gênero, sexualidade e outras famílias em seu processo de formação, nem na instituição que faz parte. Diante disso, reiteramos a importância dessas discussões na formação docente e no ambiente escolar para que sejam possíveis posicionamentos que desconstruam os binarismos, as hierarquizações e exclusões

sobre essas temáticas. Outro fator a destacar é a atitude da mãe ao ligar para a gestora que entendeu naquela situação “houve preconceito e imposição de barreiras da mãe para com a família” (Gestora da Escola CA1, 52 anos). Segundo a gestora, após essa conversa a mãe não voltou a falar com ela sobre ao assunto.

Durante a entrevista, a gestora da Escola CA1, em várias situações, tratou a homossexualidade como opção. Em outro momento, ela trouxe a ideia de livre-arbítrio. Isso aconteceu enquanto falava sobre as críticas que ela recebeu, de membros da sua igreja, por ter aceitado aquela família em sua escola. Para ela:

Eu entendo que ninguém pode deixar de aceitar a matrícula porque o mundo tá virado. Mas, da minha parte, eu sempre, sempre cortei porque a gente tem que aceitar as pessoas como elas são, sabe? Assim, se a opção que a pessoa tem... Assim, Deus deu o livre arbítrio para a gente escolher se vai ser religioso, católico, se vai beber, usar drogas. Ele nos deu a opção... Ele não deixou a gente livre? Então, se Deus deixou o livre-arbítrio, por que é que a gente vai querer que os outros..., Entendeu? Eu acho que a gente tem que optar se é certo ou errado. Se for na nossa casa, na nossa família, a gente pode orientar (Gestora da Escola A, 52 anos).

A ideia de livre arbítrio é um sustentáculo da filosofia cristã. O conceito foi elaborado por Santo Agostinho (2004). Segundo ele, o livre arbítrio é a possibilidade de escolha entre o bem e o mal. O livre arbítrio não é a mesma coisa que a liberdade, pois, esta consiste no bom uso daquele. Nesse sentido, nem sempre somos livres quando usamos o livre arbítrio, pois, ele está relacionado aos desejos e pode inclinar-se ao “mal”, um distanciamento de Deus. Nessa perspectiva, aos que fazem uso do livre arbítrio para o “mal”, recai sobre si o castigo dado por Deus.

As falas da gestora evidenciaram a filosofia de Santo Agostinho, teólogo e santo da Igreja Católica, um dos principais filósofos neoplatônicos e influenciador de São Tomás de Aquino. Através dessas ideias, podemos perceber que a homossexualidade é compreendida como algo que está sob escolha e passível de orientação para que não seja escolhida, pois, nesse caso, seria um mal. Sendo uma escolha, caberia a cada um assumir as consequências que viriam de Deus.

Uma vez que há a presença de uma família homoparental na escola, e possivelmente outras configurações também existem naquele espaço, perguntamos se as famílias são reconhecidas em suas diversidades e se isso era tratado na escola. A gestora respondeu da seguinte forma:

Olhe, se houver a pergunta, sim. Mas, não faz parte da nossa grade curricular trabalhar esse tema porque ainda é muito preconceituoso, entende? Se a gente começar, vão dizer que a gente tá pregando... Como

é? A de gênero. Tem um nomezinho, né, que dá. Vai dizer que a gente tá pregando isso, induzindo os alunos. (...) Se houver a pergunta do aluno, como houve, a gente responde da forma certa e mostra para não criar barreiras. A gente explica: olhe, pode ser dois pais, pode ser duas mães... Depende de como pode ser formada essa família, a gente responde (Gestora da Escola CA1, 52 anos).

A partir disso, vemos que só é dada alguma explicação quando alguém pergunta. Porém, a escola diz o que a família pode ser formada por dois pais ou duas mães, mas, não debate sobre o porquê pode ser. Isso não acontece para que não seja propagada a suposta ideologia de gênero. Ressaltamos que ela é um dispositivo de controle; uma atitude retórica e reacionária que impede que os debates sobre gênero e sexualidade aconteçam nas escolas. Os impedimentos se dão pautados no fundamentalismo religioso e o (neo)conservadorismo que, através do pânico moral, disseminam posicionamentos caricatos sobre os estudos de gênero como ameaças às crianças e à família. (MISKOLCI, 2017; BALIEIRO, 2018; MOTTA; MIRANDA; MARIANO, 2021).

A gestora da Escola CA1 disse que ficou feliz pelo fato de os pais terem escolhido sua escola para matricular a criança. Eles pesquisaram por várias escolas da cidade a procura de uma escola que oferecesse uma educação de qualidade e que seu filho não fosse vítima de constrangimento devido à sexualidade dos pais. Durante a entrevista, a gestora se referia a Pedro e Alla como pais presentes, responsáveis, esclarecidos, entre outros adjetivos. Mas, uma questão nos chamou a atenção. Segundo ela, um fator que muito contribuiu para que não houvesse barreiras com a família na escola foi:

Acho que muitos pais nem sabem. Porque assim, eles eram muito respeitosos. Ficavam juntos lá, mas, não tinham carícias, nada nem abraços. Aí, eu acho que viam, mas, não entendiam. Eles fizeram isso e nos ajudou bastante (Gestora da Escola A, 52 anos).

A ocultação (in)voluntária dos afetos entre homossexuais é vista como uma forma de respeito aos demais. Isso nos remete a refletir o silenciamento e invisibilidade em que os corpos homossexuais são submetidos pela sociedade quando, também, se trata da demonstração de afeto em público. Dessa forma, os relacionamentos entre gays e lésbicas são relegados à clandestinidade, ao privado, aos armários, enquanto o público destina-se aos heterossexuais. Além disso, a ocultação dos afetos que a gestora julga como forma de ajudar a escola a não vivenciar situações constrangedoras para com a família em questão, parece-nos demonstrar que o reconhecimento se dá até certo ponto, ou seja, desde que não ultrapasse os limites do invisível.

Na sociedade heteronormativa, as demonstrações de afeto em público são consideradas normais entre heterossexuais. Mas, quando ocorrem entre homossexuais, a situação é completamente diferente. Às vezes, parece-nos que essa situação é como uma faca de dois gumes: a demonstração acontece como ato de liberdade, mas, infelizmente, pode se expor a algum tipo violência. A ocultação dos afetos em público pode acontecer involuntariamente, forçada pelo ambiente. Mas pode ser, também, voluntária, por considerar feia a demonstração; como uma tentativa de se camuflar; esconder a sexualidade; ser aceito em determinado lugar, entre outros fatores. Isso nos remete à dinâmica do armário que parece ser uma constante na vida de muitos/as homossexuais (MISKOLCI, 2007; SEDGWICK, 2007).

As gestoras das escolas PA1 e PA2 também apresentaram suas considerações sobre as atividades que desenvolvem com as famílias, destacando as reuniões e as celebrações do Dia dos Pais, Dia das Mães e a vivência do Projeto Família na Escola.

A gestora da Escola PA1 nos falou que a escola busca desenvolver essa parceria entre as famílias e a escola nas atividades. No entanto, ao tratarmos da diversidade das famílias, especificamente das homoparentais, e o envolvimento nessas atividades, ela nos disse: “esses anos todos nunca fizemos isso. O que se trata é da família tradicional. Nunca houve nada que tratasse da família de outra forma. Passava por despercebido” (Gestora da Escola PA1, 34 anos). Perguntamos se seria importante discutir sobre esses assuntos. Ela respondeu: “Eu quero muito, mas eu sei que é difícil. Como professora eu vi muitos alunos sofrendo por conta do preconceito e eu não quero que isso aconteça nessa escola com ninguém” (Gestora da Escola PA1, 34 anos).

Essa mesma realidade foi relatada pela gestora da Escola PA2: “a gente sabe que na escola tem muitas famílias diferentes. Mas, a gente vê que sempre é representada a família formada pelo pai e pela mãe. E a gente sabe que se abordar de outro jeito é complicado.” (Gestora da Escola PA2, 36 anos). Perguntamos por que seria complicado. Ela afirmou: “por conta do preconceito. Desde que eu assumi a escola nunca tive conhecimento de que a criança tenha sofrido algum tipo de constrangimento ou preconceito por conta da mãe, mas o preconceito existe” (Gestora da Escola PA2, 36 anos). Perguntamos o que poderia acontecer se essa temática fosse tratada na escola. Ela respondeu “A gente vive numa sociedade que cai muito nessa questão de falar de respeito, mas, não vive. Aqui é um lugar pequeno, podia ser que as pessoas não aceitassem. Mas, a gente não pode fingir que não existe e não fazer nada.” (Gestora da Escola PA2, 36 anos).

As duas gestoras apontam as dificuldades de desenvolver esses debates nas escolas, alegando que, por se tratar de um lugar pequeno, há muito preconceito. No entanto, não excluem a possibilidade de discutir sobre essa temática nas instituições. Esse posicionamento é importante para que sejam desenvolvidas perspectivas que possibilitem o reconhecimento e a participação das famílias homoparentais nas escolas.

Para identificarmos a(s) concepção(ões) de família que pauta(m) as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas, foi necessário, também, analisarmos os PPPs das escolas. A escolha desse documento se fez por ele ser a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Ele é fruto de uma construção coletiva, autônoma e participativa, que reflete sobre a realidade que a escola está inserida, pensando ações que possibilitem a aprendizagem e a cidadania. Ele é alma da escola, pois nele estão contidas as concepções, os objetivos e as metas para efetivação de uma educação com qualidade (VEIGA, 1995; SANTIAGO, 2009; BARBOSA; GOMES; SANTANA, 2012).

Após as entrevistas com os/as gestoras das escolas, realizamos outras visitas às escolas para que pudéssemos conhecer o documento. Infelizmente só conseguimos ter acesso a dois PPP's. Eles foram analisados a partir das menções que faziam à relação da escola com as famílias. Desse modo, foi possível observar as ideias sobre família e as atividades que as escolas desenvolviam a partir delas.

Entre as escolas participantes, não conseguimos ter acesso ao PPP da Escola CA1. Houve várias tentativas, aproximadamente sete, entre mensagens pelo WhatsApp, ligações telefônicas e idas à escola. Depois de um período sem respostas, recebemos a permissão de ir à escola para analisá-lo. Marcamos a visita à escola, mas, quando estávamos a caminho, recebemos a mensagem de que não seria possível naquele dia e outra data nos foi proposta pela própria gestora. Voltamos à escola na data e no horário que a gestora propôs, contudo, também não fomos atendidos, pois a ela estava em uma reunião. A pessoa que nos recebeu disse que não tinha acesso ao documento, pois estava sob os cuidados da coordenadora pedagógica que não estava na escola. Após isso, não nos foi apontada nenhuma outra possibilidade de voltarmos à escola. Diante disso, não tivemos acesso ao PPP da escola e vimos que não nos caberia insistir.

A escola BJ1, localizada em Belo Jardim não possui o PPP. A justificativa foi que a equipe gestora estava há pouco tempo na escola e o Projeto estava em construção, dependendo de reuniões, que já estavam marcadas, com o corpo docente da escola. Diante disso, questionamos se a escola pensava em abordar nele questões voltadas à diversidade

de famílias. Segundo a gestora adjunta, isso será colocado em pauta, pois faz parte da realidade da escola. Além disso, ela apontou a necessidade de desenvolver projetos pedagógicos que trabalhem gênero e sexualidade mediante a realidade que a escola se encontrava. Segundo ela, todas essas questões serão debatidas para constarem no PPP da escola.

O PPP da Escola PA1, localizada em Pannels, foi revisado em 2019. Segundo a gestora, está prevista a (re)formulação dele, devido às mudanças de gestão do município e adoção do currículo próprio. No período da construção do documento, a atual gestora exercia a função de coordenadora pedagógica e participou da sua elaboração.

O documento disponível é composto por 37 páginas trazendo os principais aspectos da escola, desde as concepções às ações. Mas, percebemos que em toda sua composição não faz nenhuma referência às questões de gênero e sexualidade, além de apresentar nenhuma definição sobre o que entende por família. Para nós, é importante fazer referência a esses pontos no PPP da escola, pois demonstra que a escola está atenta à diversidade que a compõe e, por isso, precisa pensar o trabalho que seja capaz de promover o reconhecimento dos corpos e da diversidade de famílias.

Conforme Louro (2004), as escolas apresentam dificuldades em realizar um trabalho relacionado às questões de gênero, que desconstrua a dicotomia e o determinismo que provocam hierarquizações e exclusões, e relacionando ao pensamento de Butler (2003a), produzem abjeções. Dessa forma, trabalhar as questões sobre gênero e sexualidade no espaço escolar é uma via de reflexão sobre as relações desiguais, desconstruindo as dicotomias e os determinismos que os sustentam e excluem os corpos que estão fora das normas da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade. Uma vez que a escola reconhece a importância desses debates e se propõe a desenvolver atividades que o promovam, é importante que essas questões sejam tratadas no PPP, uma vez que ele “é um instrumento classificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 2003, p. 12).

No referido documento, as questões sobre família aparecem apenas três vezes: 1ª ao tratar da concepção de escola como um espaço social e democrático do qual os familiares dos estudantes fazem parte (PPP, Escola PA1, 2019, p. 17); 2ª ao mencionar o Projeto Natal em Família (*Idem*, p. 25), que tem como objetivo promover o resgate dos valores e hábitos em família para uma sociedade mais justa; 3ª ao tratar da dimensão comunitária, descreve as dificuldades que a escola tem no relacionamento com a família (*Ibidem*, p. 25).

O documento não apresenta nenhuma problematização e compreensão da pluralidade de famílias que compõem a escola. Além disso, não propõe nenhuma atividade voltada às questões de gênero e sexualidade, fator que poderia proporcionar reflexão sobre a diversidade de famílias. Como mencionamos anteriormente, partimos da compreensão da ideia de escola como um espaço importante para desconstrução e reconstrução de conceitos, padrões e práticas. Isso se dá, em primeira instância, em seus documentos, especialmente no PPP, uma vez que ele orienta o trabalho que a escola se propõe a desenvolver (VEIGA, 2003; SANTIAGO, 2009; BARBOSA; GOMES; SANTANA, 2012).

Pensar essas temáticas no Projeto Político Pedagógico é uma possibilidade de superar os silenciamentos que a falta de familiaridade com o tema e com outras questões impedem de legitimar a escola como um espaço do plural que abre oportunidades de subversão de padrões que, de acordo com Butler (2007), determinam os corpos e sexualidades possíveis e viáveis. Essas discussões se fazendo presentes no cotidiano da escola e em seus documentos, especialmente o PPP, abrem espaço para novos esquemas de reconhecibilidade, a partir da demonstração de que os critérios de reconhecimento são reforçados e sustentado por uma norma reguladora que pode ser transformada. Ainda de acordo com a autora, uma vez que existem essas normas estabelecidas que precedem o próprio sujeito, é dentro delas mesmas que poderão ser vislumbradas subversões e alterações das paisagens normatizadoras.

Seguindo a análise dos PPP's, tomamos agora o da Escola PA2, localizada em Panelas. Ele foi (re)formulado em 2020, mas, passará por modificações. As justificativas para essas mudanças seguem às mesmas da Escola PA1, visto que fazem parte da mesma Rede de Ensino.

O documento foi elaborado coletivamente e foi o único que contou com a participação de uma das mães entrevistadas dessa pesquisa. Trata-se de Marina que integrava o corpo docente da escola e, por isso, fez parte do processo de construção do documento. Ele é composto por 38 páginas que tratam das compreensões, dos objetivos, da missão da escola, das ações, entre outros aspectos. Diferente dos documentos analisados anteriormente, nesse, encontramos menções à promoção dos Direitos Humanos e inclusão das temáticas gênero e orientação sexual.

O Projeto, ao apresentar a análise situacional da escola, contextualizando com a realidade da sociedade capitalista, trata a família como *eixo central da sociedade* (PPP,

Escola PA2, 2020, p. 23). Nessa mesma abordagem, apontam as consequências do capitalismo para as famílias brasileiras, como por exemplo: o desemprego, o baixo poder aquisitivo e a desestruturação²⁵, que também afetam a comunidade local.

O segundo momento em que há referência à família, é quando tratam do marco filosófico da escola, reconhecendo a família como primeira instituição responsável pelo processo educativo e que tem sua continuidade na escola (*Idem*, p. 25). A terceira menção é feita ao tratar das metas da escola, propriamente sobre a integração família/escola (*Ibidem*, p. 29).

Ao tratar da dimensão comunitária, o Projeto propõe que o relacionamento com as famílias proporcione participação mais efetiva das mesmas nas reuniões, comemorações, encontros, festas, atividade cívico-pedagógicas e extracurriculares (PPP, Escola PA2, 2020, p. 34).

É interessante observarmos que, embora o documento faça referência às questões de gênero e sexualidade, não há propostas de trabalhos a serem desenvolvidas pela escola para o que debate aconteça e, conseqüentemente, sobre a diversidade de famílias. Segundo a gestora da escola: “o documento foi reformulado na gestão anterior e a gente vai rever essa questão e pensar no que podemos desenvolver” (Gestora da Escola PA2, 36).

Por fim, destacamos que tratar dessas temáticas na escola a coloca como principal responsável pela transformação da ordem social estabelecida historicamente que produz abjeções da homossexualidade e da homoparentalidade. Porém, reforçamos que a escola é um espaço propício para problematizar essas questões, dando-lhes visibilidade e possibilitando reconhecimento. Além de ser uma prática que deve estar presente na prática cotidiana, essas temáticas devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico, entre outros documentos, como registro da prática, como meta a ser seguida.

²⁵ O texto não deixa evidente se essa desestruturação corresponde às questões econômicas ou se diz respeito a um modelo de família que não obedece à ordem hegemônica: pai/ homem, mãe/mulher e filhos/as.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez eu jamais tenha imaginado que aquilo que sempre me serviu como ninho se tornaria tema de pesquisa: família. Talvez, também, eu não pensava que discutir sobre sua pluralidade iria me ajudar a me encontrar no mundo. Sem dúvidas, uma das principais coisas que o processo de construção dessa pesquisa me provocou foi a mudança na forma de pensar, de ser, de agir e de lutar.

Ao propor esse tema na seleção de mestrado, foi possível reconhecer a sua importância e necessidade de que fosse debatido. Porém, não imaginava as exigências que demandava; as proporções que tomaria; e as possibilidades de reflexões e mudanças que poderia apresentar para todos/as que estivessem envolvidos em sua construção ou para quem depois tiver a oportunidade de ler esse trabalho.

Entre leituras de livros e artigos; participando de aulas, eventos e reuniões do grupo de estudos; conversas com o orientador; inúmeras idas e vindas ao campo para coletar dados; noites e dias pensando, escrevendo e corrigindo textos; essa dissertação foi ganhando corpo. Entre momentos de entusiasmos, angústias, prazeres e compromissos, percorremos os caminhos que nos levaram à construção dos conhecimentos que aqui apresentamos. Esse foi nosso compromisso: gerar reflexões e conhecimentos que pudessem contribuir para mudanças pessoais, culturais, políticas e sociais. Ao longo do processo, fomos entendendo que estar no mestrado e desenvolver uma pesquisa tem significados maiores que planos pessoais, pois, também, é um compromisso social. O que produzimos aqui não dará conta de todas as problemáticas que envolvem nosso tema, mas, contribuirá para causar possíveis rachaduras nas estruturas excludentes que sustentam nossa sociedade e dificultam o reconhecimento de gays e lésbicas. Essas sustentações se valem, também, da escola para continuar existindo. Por isso, discutir sobre gênero e sexualidade na escola é necessidade e resistência. Essas discussões contribuem para o reconhecimento das diferenças e da pluralidade de famílias que formam a escola e a sociedade.

Ao refletirmos sobre as famílias homoparentais em suas relações com as escolas, nos deparamos com um dado que, ao mesmo tempo nos colocava diante de alegrias e inseguranças. Isso porque essa discussão é uma novidade, enquanto pesquisa, para escolas do Agreste Pernambucano. Encontramos essa informação a partir da investigação de como essa temática vem sendo tratada nas pesquisas realizadas pelos programas de Pós-

Graduação em Educação da UFPE, o PPGEduc e o PPGEducC. Diante disso, sentíamos que a nossa responsabilidade em desenvolver um bom trabalho era maior.

Os anseios de trabalhar com as famílias homoparentais não nasceram por acaso. Os olhares sobre a realidade machista, patriarcal, sexista, LGBTfóbica e heteronormativa que marca a sociedade brasileira, que defende um modelo de família natural e universal, foram importantes para que questionássemos o que essa sociedade entende por família. Isso se deu a partir da compreensão de que há uma pluralidade de famílias, frutos dos contextos sociais, políticos, culturais, históricos, entre outros, mas, que são ignorados pelos setores (neo)conservadores, neoliberais e fundamentalistas da sociedade, quando se trata da instituição família. Nessa pluralidade, estão as famílias homoparentais que, também, podem ter filhos/as que vão à escola.

Mas como as escolas reconhecem as famílias homoparentais? Elas são conscientes da sua existência, inclusive no ambiente escolar? Elas desenvolvem atividades que possibilitem a participação dessas famílias? E os/as filhos/as dessas famílias, já vivenciaram cenas de exclusão devido à orientação sexual dos pais ou das mães? Essas e tantas outras questões surgiram, principalmente, pelo fato de sabermos que as escolas não possuem não estão preparadas para lidar com a pluralidade de famílias, entre elas as homoparentais. Isso se faz presente, não apenas no dia a dia da escola, mas, também, nos documentos oficiais da educação, na formação dos/as professores/as, entre outros meios, cujas ausências da discussão de gênero e sexualidade contribuem para que as famílias homoparentais sejam invisibilizadas na escola e na sociedade.

Os impedimentos sobre essa discussão, muitas vezes, se ancoram no combate à suposta ideologia de gênero, incentivada via pânico moral pelos setores neoconservadores, neoliberais e fundamentalistas da sociedade que veem a escola como espaço de manutenção das suas exclusões. A partir dessas e de outras considerações, formulamos a pergunta que moveu nossa pesquisa: como as famílias homoparentais são reconhecidas e integradas pelas escolas do Agreste Pernambucano? A fim de responder essa questão, nossa pesquisa teve como objetivo: compreender como as famílias homoparentais são reconhecidas e integradas pelas escolas do Agreste Pernambucano.

Para isso, foi necessário pensar e utilizar referenciais teóricos-metodológicos que nos ajudassem a refletir sobre o tema, coletar os dados e interpretá-los. Nos valem das reflexões de muitos/as autores/as como Paro (2002; 2006; 2015), Butler (2003a; 2003b, 2016; 2018a; 2018b), Honneth (2003), Mello (2003; 2005a; 2005b; 2006), Libânio (2004),

Louro (2004; 2010), Fonseca (2005), Frase (2006), Zambrano (2006a; 2006b), Sedgwick (2007), Miskolci (2007; 2012; 2017a; 2017b; 2018), Junqueira (2009; 2017; 2018), Uziel (2007; 2009), entre outros/as e textos, para tratar dos diversos temas que aqui discutimos, como por exemplo, gênero, sexualidade, educação, família e reconhecimento. Enquanto referenciais metodológicos, recorreremos autores/as, como Bardin (1997), Baldin e Munhoz (2011), Azevedo (2013), Gaskell (2014), entre outros/as.

Utilizamos a técnica da triangulação para obter dados mais completos sobre o objeto de pesquisa. Adotados três campos, três técnicas de coleta e três fontes para a coleta de dados. Participaram desse estudo pais gays e mães lésbicas, membros de seis famílias homoparentais residentes em três municípios do Agreste Pernambucano: Caruaru, Belo Jardim e Panelas. Eles/as foram localizados/as a partir da Técnica da Bola de Neve. Por meio de entrevistas semiestruturadas e conversas, obtivemos os dados que foram refletidos a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1997).

A partir das entrevistas e conversas com os pais e as mães membros das famílias, chegamos às escolas. Foram seis escolas localizadas, mas, apenas quatro participaram desse trabalho. Os dados também foram colhidos a partir das técnicas mencionadas anteriormente, porém os sujeitos foram as gestoras das escolas. Além disso, analisamos os PPPs das escolas. Mas, pontuamos que apenas duas escolas nos disponibilizaram esse documento. A análise de conteúdo também foi utilizada no trato dos dados coletados a partir das entrevistas com as gestoras e do estudo dos PPP's das escolas.

Apresente pesquisa elencou três objetivos específicos que nortearam as ações em cada uma das etapas do nosso estudo. Mas, antes de retomá-los, juntamente com as categorias de análise, é preciso pontuarmos considerações importantes sobre os pais e mães que participaram desse trabalho.

Refletir sobre as homoparentalidades e como elas se conceberam nos levou a conhecer como se deu o processo que cada participante viveu naquilo que chamaram de saída do armário. Foi interessante perceber que esse movimento pôde simbolizar a liberdade conquistada ou um ato de coragem. Isso é percebido a partir do momento que assumem a homossexualidade, rompem com relacionamentos heteros que mantinham para se encaixarem nos padrões, entre outras situações. Esse movimento de saída não se deu de forma repentina e tranquila, visto que as famílias das quais os/as participantes vieram são marcadas pelo pertencimento às instituições religiosas que dificultavam o entendimento e aceitação da homossexualidade, pois era relacionada ao pecado. Isso contribuiu para que

vivessem experiências de não reconhecimento da sua sexualidade, o que os/as levava a viver sob os dispositivos de controle e produção da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade. Vimos isso nos relatos de Pedro e Allan, Gustavo, Larissa, Ana e Paula. Porém, diferente dos/as demais participantes, conhecemos o caso de Marina, cuja saída do armário era impedida pelos medos e receios, das perseguições e dos prejuízos que poderiam acontecer na sua vida e na da sua filha. Por isso, ela optou por viver no sigilo, na clandestinidade.

Dado esse destaque, retomamos aos objetivos específicos e as categorias analíticas para sintetizamos a reflexão trazida em nosso trabalho. O primeiro objetivo foi analisar, via opinião dos pais/mães homoparentais, os significados atribuídos às suas famílias pela escola. Através das conversas e entrevistas realizadas com os pais e as mães dessas famílias, chegamos à primeira categoria de análise: significados atribuídos pelas escolas às famílias homoparentais.

Um dos pontos importantes que os pais e mães trouxeram para este trabalho, foi o reforço dado à importância da relação entre as famílias e a escola para a formação das crianças e dos adolescentes. Porém, tratando-se das suas famílias, foram apontadas dificuldades na relação entre essas duas instituições. Apenas uma participante revelou que ela nem os filhos viveram algum tipo de constrangimento na escola devido a configuração familiar que formam.

Os cuidados para que os/as filhos não fossem expostos a situações preconceituosas, levaram alguns participantes a estabelecerem critérios para a escolha das escolas que matricularam seus filhos. Isso aconteceu com os pais entrevistados, localizados em Caruaru. É importante destacar que eles aparentam possuir melhores condições financeiras e maior nível de escolaridade em relação às demais famílias participantes. Alinhado ao fator econômico, o nível de conhecimento sobre a realidade e os direitos das famílias homoparentais, ofereceram as condições para que essas famílias optassem pela escola que melhor correspondiam às suas expectativas. Contudo, essas famílias não ficaram isentas de enfrentar problemas nas escolas em relação a sexualidade dos pais. Essas dificuldades são frutos das concepções de família e dos significados que as escolas atribuem às homoparentais.

Diante das situações vividas pelos pais e pelas mães entrevistados/as, percebemos que os significados atribuídos às suas famílias pelas escolas, são pautados na ideia de inadequação ou incompletude, por não corresponderem ao modelo tido como tradicional. É

importante destacarmos que os fatos narrados quando foram levados pelos/as entrevistados/as à gestão das escolas, houve omissões que caracterizam manutenção da heteronormativa e heterossexual, além de cumplicidade na abjeção dos corpos não heterossexuais e de suas famílias.

O segundo objetivo específico consistiu em investigar como os pais/mães homoparentais avaliam as propostas e atividades pedagógicas das escolas em relação à promoção do seu reconhecimento e da sua participação. Enquanto a categoria foi: olhares das famílias homoparentais sobre o seu reconhecimento e a sua participação nas propostas e atividades pedagógicas. Essa análise foi importante para que entendêssemos como os significados atribuídos às famílias reverberavam no cotidiano escolar. Apenas uma participante não conseguiu externar seu posicionamento sobre isso ou apontar as atividades que as escolas desenvolvem ou não sobre essa questão. Contudo, as outras cinco famílias foram enfáticas ao dizer que as escolas desenvolvem atividades que privilegiam as famílias tidas como tradicionais.

Além das comemorações do Dia dos Pais ou Dia das Mães, os constrangimentos vividos pelos pais e mães ou seus/as filhos/as devido a configuração familiar que integram, são evidências da priorização de um modelo único de família. Em nenhum dos casos as escolas se colocaram a pensar sobre o tema com a comunidade escolar. Outra questão importante diz respeito a participação das famílias no pensar e no cotidiano da escola.

Primeiramente, a participação não pode ser reduzida à presença nas reuniões burocráticas ou momentos comemorativos. Ela deve acontecer a partir na elaboração do PPP, no Conselho Escolar e na APMF, ou seja, nos mecanismos democratizadores que podem promover a integração das famílias no pensar e no agir da escola. Infelizmente, entre as famílias entrevistadas, apenas uma fez parte da construção do PPP da escola em que sua filha estuda. Contudo, ressaltamos que mesmo que a construção desse documento deva ser de forma participativa e democrática ainda é um desafio para as escolas concretizá-la, principalmente quando se trata da integração das famílias homoparentais. Diante desses dados, percebemos que as escolas não estão preparadas para lidar com a diversidade de famílias que a compõem, bem como, não desenvolvem formas de promoção do reconhecimento e da integração das famílias homoparentais em suas propostas e atividades pedagógicas.

Além das ideias dos pais e as mães, membros das famílias homoparentais, foi importante observamos os posicionamentos das escolas sobre o tema da pesquisa. Por isso,

o terceiro objetivo específico foi: identificar a(s) concepção(ões) de família que pautam as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas a partir da fala das gestoras e dos PPP's das escolas. A categoria analítica elencada foi: concepção(ões) de família(s) nas propostas e atividades pedagógicas das escolas. é importante destacarmos que das seis escolas localizadas, apenas quatro se dispuseram a participar.

Diante das falas das gestoras, vimos que elas formulam uma ideia de família a partir das suas experiências pessoais. No entanto, quando se trata da forma como as escolas compreendem a instituição família, percebemos que as gestoras deixam claro o quanto escolas estão organizadas a partir do modelo de família tido como tradicional. Embora as gestoras entrevistadas acolham as famílias homoparentais nas escolas, pouco fazem para que o reconhecimento e a integração delas aconteçam. Isso é justificado pela dificuldade em trabalhar as questões de gênero e sexualidade por: não terem formação sobre esses temas; pela comunidade em que as escolas estão situadas serem marcadas pelo preconceito; por serem entendidas como “defensoras” da ideologia de gênero, entre outras situações.

As gestoras percebem a diversidade de famílias presentes nas escolas. enquanto isso, os PPP's disponibilizados para análise, não fazem nenhuma referência a elas. Apenas em um deles encontramos uma ideia sobre família. O trato que os PPPs dão às famílias é de forma homogeneizada, sendo, aparentemente, consideradas todas uma só, visto que não encontramos problematizações ou alusões à pluralidade delas nas escolas. Embora todas elas sejam compostas, também, por famílias homoparentais, em nenhum dos projetos elas são tratadas. Isso reforça a ideia de que a discussão sobre a homoparentalidade mostra-se desafiadora nas escolas, embora essas famílias constituam, também, esses espaços.

A ausência dessas discussões estão também em esferas maiores, nos documentos oficiais da educação. Isso reverbera no cotidiano das escolas, na formação dos profissionais e, conseqüentemente, na forma como a sociedade reconhece as famílias homoparentais. A falta desse diálogo contribui para perpetuação dos esquemas de reconhecibilidade que provocam a abjeção, o silenciamento, a invisibilidade e as exclusão das pessoas que não estão de acordo com os padrões heteronormativos e da heterossexualidade compulsória.

É importante percebermos que ausência da discussão sobre a existência das famílias homoparentais na escola, a partir da realização dos momentos comemorativos baseados em um modelo único de família; na utilização de figuras que retomam a esse mesmo modelo,

se dá, também, movida pelo receio de não demonstrar relação da escola com a suposta “ideologia de gênero”. Com isso, a escola mantém uma postura conveniente com o sistema. Essa questão fica explícita em uma das falas da gestora de Caruaru que, mesmo que escola seja organizada a partir dos princípios religiosos evangélicos, o público que a compõe é diverso, porém silenciado. Parece-nos o reconhecimento ocorre de forma ambivalente, não apenas nessa escola, também na que o pai relatou que apenas eram tratados como mantenedores da instituição. Essa ambivalência se dá pelo fato de que elas são reconhecidas como famílias por cumprirem suas obrigações, mas desconhecidas quando se trata de integrar os mesmos espaços e nos mesmos direitos que as demais famílias.

Diante disso, questionamos a escola em seu papel como instituição que deve preparar as pessoas para atuação cidadã na sociedade. A escola pode contribuir para o desmonte dos mitos que a sociedade mantém sobre a homossexualidade que nega direitos a homossexuais, inclusive de constituir família. A escola pode contribuir para o desenvolvimento de quadros subversivos de reconhecibilidade que promovam o reconhecimento dos corpos homossexuais. Ao mesmo tempo, sabemos que não é apenas papel da escola a promoção do reconhecimento dessas pessoas, por isso nos questionamos: como esses quadros de reconhecibilidade podem ser construídos em meio às crescentes manifestações (neo)conservadoras e fundamentalistas que assombram o Brasil com sua suposta defesa a vida e a família? Quais políticas devem ser desenvolvidas para conter os avanços reacionários que demarcam os lugares que os corpos ocupam na sociedade, que negociam o reconhecimento dos que não se enquadram em sua lógica?

Em meio as cenas de constrangimento e exclusão narradas pelos pais e mães entrevistados/as, às omissões das gestões frente a esses casos, os diálogos que foram proporcionados a partir dessa pesquisa, nos perguntamos como essas escolas do Agreste Pernambucano trabalharão como essa temática. Três escolas sinalizaram a importância desse debate, mas, como farão? Como tratarão dessa realidade no cotidiano das escolas e nas suas propostas pedagógicas? É importante destacarmos que ao iniciarmos nossa pesquisa, principalmente, quando recorremos à análise desse problema a partir da triangulação no campo, realizando o estudo em três municípios, imaginávamos que encontraríamos diferenças quanto ao trabalho com as famílias homoparentais nas escolas. Essa percepção se dava por considerarmos as características de cada lugar, suas questões econômicas, as possibilidades de acesso à escolarização, entre outras questões. No entanto, nos deparamos com realidades com baste aproximações que nos levaram a perceber que,

independentemente, do porte que os municípios analisados ocupam no Agreste Pernambucano, suas escolas não conseguem desenvolver atividades que possibilitem o reconhecimento e a integração das famílias homoparentais nesses espaços. Porém, há algumas ressalvas a serem feitas, por exemplo: as escolas públicas, situadas em Belo Jardim e Panelas, demonstraram maiores possibilidades de desenvolvimento de propostas que possam construir meios para que esse fim aconteça, a partir dos debates sobre gênero e sexualidade.

Chegando ao final dessa trajetória, mas não da finitude das questões aqui apresentadas, compreendemos a importância desse trabalho. Somada a tantas outras pesquisas que discutem as questões de gênero e sexualidade, nossa reflexão contribui para o campo teórico-metodológico sobre diversidade e educação, especificamente sobre as famílias homoparentais, na perspectiva dos direitos humanos, na busca de novos movimentos de reconhecibilidade que levem ao reconhecimento, que rompam o silenciamento, a exclusão e a violência, que tem acompanhado a trajetória de gays, lésbicas e de suas famílias, inclusive no Agreste Pernambucano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Miguel V; O casamento entre pessoas do mesmo sexo. Sobre “gentes remotas e estranhas” numa “sociedade decente”. In GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; Mello, Luiz (Orgs.). **Conjugualidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007, p. 153 – 168.
- ANDRADE, Sandra. S. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: Guacira Lopes Louro; Jane Felipe; Silvana Volodre Goeller (Orgs.), **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, Vozes, p. 108-123, 2003.
- AZEVEDO, Carlos Eduardo. F. et al. A estratégia da triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Brasília, 2013.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. In **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.
- BALDIN, Nelma; Munhoz, Elzira. M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. **Anais do X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Curitiba, 2011. p, 129 – 241. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342. Acesso em 16 de junho de 2021.
- BARANOSKI, Maria Cristina Rauch. **A visibilidade/invisibilidade da família homoparental no contexto das escolas do Sistema Estadual de Ensino – Núcleo Regional de Educação/Ponta Grossa - Estado do Paraná**. Ponta Grossa, 2017. 240f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENCINE, Roberta. Como atrair os pais para a escola. **Revista Nova Escola**, nº 163. São Paulo, out, 2003.
- BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia: Disputas e Retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. acesso em: 05 de março de 2022.

- _____. **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394**, de 1996. 2 ed. 2001.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.
- _____. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu**, n 21, 2003b, p. 219-260.
- _____. Meramente cultural. Trad. Alécia Bretas. **Ideias**, v. 7, n. 2, Campinas, SP, p. 229-248, 2016.
- _____. **Quadros de Guerra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.
- _____. **Corpos em aliança e a política nas ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. **Civilização brasileira**, Rio de Janeiro, 2018b.
- _____. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BRETAS, Alécia. O heterossexismo é meramente cultural? Judith Butler e Nancy Fraser em diálogo. **Ideias**, v.8, n.1, Campinas, SP, p. 227-246, jan/jun. 2017.
- CAMINHAS, Lorena Rúbia P. Butler além do gênero: a performatividade na política de reconhecimento. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis, 2017.
- CAVALCANTE, Gabriela Guimarães. Homoparentalidade e os efeitos da matriz heterossexual: uma análise queer sobre a adoção conjunta por pessoas do mesmo sexo no judiciário. Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos. Recife: **UFPE**, 2015.
- CONSELHO EPISCOPLA LATINO-AMERICANO (CELAM). **Documento conclusivo (Documento de Aparecida)**. Bogotá: Centro de Publicaciones del CELAM, 2007.
- CORREIA, Ana Luiza Ferreira. O psicólogo jurídico frente à adoção homoafetiva : práticas, sentidos e possibilidades. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia, **Universidade Federal de Pernambuco**, Recife, 2011.
- COSTA, Maria Fabiana da S.; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves. Ataques à Escola Pública: Escola da Escolha e o Modelo Educativo da Terceira via na Formação para o Século XXI. **Revista interdisciplinar em cultura e sociedade**, v. 8, p. 19-35, 2022.
- COSTA, Marisa V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, Alfredo José. et al. **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DANTAS, Bruna Suruagy do A. Sexualidade, cristianismo e poder. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UFRJ, Rio de Janeiro, ano 10, n. 03, p. 700 – 728, 3º quadrimestre de 2010.

- DEFENDI, Edson Luiz. Homoconjugalidade masculina, relação e redes sociais: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**: São Paulo, 2010.
- FARIAS, Mariana de Oliveira. Famílias homoparentais e escola: reflexões e possibilidades. **Revista Híbero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10. Araraquara, 2016, p. 1447 – 1487.
- FERREIRA, Ana Luiza. O psicólogo jurídico frente à adoção homoafetiva: práticas, sentidos e possibilidades. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Recife, **UFPE**, 2018.
- FERREIRA, Norma Sandra de A; As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Rev. Educação & Sociedade**, 79, ano XXIII. CEDES: Campinas – SP, ago, 2002.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? dilemas da justiça numa era pós-socialista. Tradução de Júlio Assis Simões. **Cadernos de campo**, nº 14/15: São Paulo, 2006.
- FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, v.14, n.2, p.50-59, maio-ago, 2005.
- GARCIA, Marcos Roberto V., WOLF, André G., OLIVEIRA, Eliane V., SOUZA, Janaína Tizeo F., GONÇALVES, Luana O., & OLIVEIRA, Mariana (2007). "Não podemos falhar": A busca pela normalidade em famílias homoparentais. In GROSSI, Miriam P.; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz (Eds.), **Conjugalidade, parentalidade e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, p. 277-297.
- GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, p.58-66, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época – v.35).
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e de grupos. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. (Um manual prático)**. Petrópolis: Vozes, 12ª ed. 2014, p. 64-89.
- GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. São Paulo: Plano, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução por Mathias Lambert. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2004.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

HEIBORN, Maria Luiza. **Dois é par: conjugalidade, gênero e identidade sexual em contexto igualitário**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

HERNANDEZ, Jimena de Gara; UZIEL, Anna Paula. Famílias homoparentais e escola: entre a vigilância e a transformação. **Momento**, v. 23, nº 2, jul./dez, 2014, p. 9 – 24.

HITA, Maria Gabriela. A família em Parsons: pontos, contrapontos e modelos alternativos. *In Revista ANTHROPOLOGICAS*, ano 9, volume 16(1), p. 109-148, 2005.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

JESUS, Jaqueline. G. O conceito de Heterocentrismo: um conjunto de crenças enviesadas e sua permanência. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 363-372, set/dez 2013.

JÚNIOR, Eduardo Brandão Lima. *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUNCAMP**, v.20, n.44, p.36-51, 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. *In:*

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:**

problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____, “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In:* RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joana Lira Corpes; **Debates contemporâneos sobre Educação para sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 25 – 51, 2017.

_____, A invenção da ideologia de gênero: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, vol 18, n. 43, set – dez, p. 449 – 502, 2018.

KRISTEVA, Julia. **Powers of Horror - An Essay on Abjection**. New York: Columbia University Press, 1982.

LAGE, Allene Carvalho. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Os conceitos de organização, gestão, participação e de cultura organizacional. *In:* _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004, p, 39 – 115.

- LIMA, Paula Valim de; PERONI, Vera Maria Vidal. Escola Sem Partido e as implicações para a democratização da educação. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 44, mai – ago, p. 121 - 136, 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.
- _____, **O corpo educado: pedagogia das sexualidades**. Lopes Louro (Org). Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Editora Vozes Limitada, 2010.
- MELLO, Luiz. Para além do heterocentrismo: a construção da conjugalidade homossexual. **Estudos de Sociologia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, v 9, n. 01, jan/jun, p. 91 – 116, 2003.
- _____, **Novas Famílias: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005a.
- _____, Outras famílias: a construção social da conjugalidade homossexual no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, Unicamp, n. 24, p. 197-225, jan./jun. 2005b.
- _____, Familismo (anti)homossexual e regulação da cidadania no Brasil. **Estudos feministas**, Florianópolis, 14(2): 497-508, maio-agosto/2006.
- _____; GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz. A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, Rogério (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009, p.159-181.
- MEYER, Dagmar E. Estermaann. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**; Rogério Diniz Junqueira (Org). Brasília: ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590- 621, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, ROMEU; MINAYO, Maria Cecília de Souza; (Orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

- _____.; Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, ROMEU; MINAYO, Maria Cecília de Souza; (Orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MISKOLCI, Richard. Comentário [sobre A Epistemologia do Armário de Eve K. Sedgwick]. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 28, Dossiê Sexualidades Disparatadas, 2007.
- _____. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- _____. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu** (28), janeiro – junho de 2017a, p. 101 – 128.
- _____. CAMPANA, Maximiliano. “**Ideologia de gênero**”: nota para genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, vol. 32, 2017b, p.725-747.
- _____. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à ideologia de gênero. **Cadernos Pagu** (53), 2018.
- MOLL, Roberto. Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda? **Unesp**, 2015. Disponível em: <https://ieei.unesp.br/portal/wp-content/uploads/2016/11>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.
- MOURA, Fernanda Pereira; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Periódicus**, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out, p. 13 – 160, 2018.
- NETO, Pedro Pinheiro Borges. Família e homoparentalidade: o que pensam as crianças? Dissertação de mestrado em Psicologia. Recife: **UFPE**, 2016.
- NUNAN, Adriana. Influência do preconceito internalizado na conjugalidade homossexual masculina. *In* GROSSI, M.; UZIEL, A. P.; MELLO, L. (Orgs). **Conjugualidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2007, p. 47 – 57.
- PACHECO, Mariana Fisher. A reconhecibilidade precede o reconhecimento? Acerca das críticas de Judith Butler e Axel Honneth. **Revista Dissertatio**, v1. 47, 2018, p. 203 – 2021.
- PAIVA, Antônio Crístian. S. Reserva e invisibilidade: a construção da homoconjugalidade numa perspectiva micropolítica. *In* GROSSI, Miriam.; UZIEL, Anna Paula.; MELLO, Luiz. (Orgs). **Conjugualidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2007, p. 23- 46.

- PALMA, Yáscara Arrial; STREY, Marlene Neves. A relação família e escola: a diversidade familiar compondo o contexto escolar. **Revista de Psicologia**: Universidade de Chile, 20015, p. 1 – 17.
- PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.
- _____, **Gestão Democrática e Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- _____, **Diretor escolar: educador ou gerente**. Cortez Editora, 2015.
- PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza: Educar Soluções, 2003.
- PATACHO, Pedro Manuel. Práticas educativas democráticas. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 32, nº 114, jan/mar. 2011, p. 39 – 52.
- PERTEL, Adriana Maria dos Santos. **Adoção monoparental por casais homossexuais: efeitos à luz dos direitos fundamentais**. Curitiba: Juruá, 2015.
- PENA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. *In* GALLEGU, Esther Solano (Org). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. Boitempo, 2018.
- PIMENTEL, Ana Paula Santiago. Para além da tua moldura. A produção de sentidos sobre famílias por casais homossexuais. Dissertação de mestrado em Direitos Humanos. Recife: UFPE, 2016.
- PINTO, Celi Regina Jardim. O que as teorias do reconhecimento têm a dizer sobre as manifestações de rua em 2013 no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v 31, 2016, p. 1986 – 2016.
- PONTES, Jackson Darlan V.; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves. Gestão democrática da escola e a qualidade do ensino da matemática: um levantamento das produções a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira. *In*: Maria Fernanda dos Santos Alencar; Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda; Maria Fabiana da Silva Costa. (Org.). **Educação, Estado e Diversidade: perspectivas e desafios**. 1 ed. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2019, v. 6, p. 65-88.
- REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 138, p. 9 -36, jan-mar, 2017.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução por Carlos Guilherme do Valle. **Revista Bagoas**, Natal, n. 5, 2010, p. 17-44.

- RISCAL, Sandra Aparecida. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo, 2010, p.23-45. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br> >. Acesso em: 18 de agosto de 2022.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, vol. 6, n. 19, set/dez, 2006, p. 37-50.
- SAAVEDRA, Giovani Agostini; SOBOTTKA, Emil Albert. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Civitas**, v 8: Porto Alegre, janeiro – abril, 2008, p. 9 – 18.
- SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, 9(1), p. 9 – 21, 2021.
- SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SANTIAGO, Maria Eliete. O Projeto Político Pedagógico da Escola como instrumento da gestão democrática. In: MACHADO, Laêda Bezerra; SANTIAGO, Maria Eliete (Orgs). **Políticas e Gestão da Educação Básica**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 14ª edição. Porto: Afrontamento, 2003.
- SARTI, Cynthia Andersen. Parentesco e família. **ComCiência**, nº.108, Campinas, 2009.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1996.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. Epistemologia do armário. **Cadernos Pagu** (28), janeiro – junho, 2007, p. 19 – 54.
- SILVA, Jaqueson Antônio da. Não se separa por um parágrafo o que a vida uniu pelo afeto: análise das estratégias discursivas na construção do sentido de família homoafetiva na ADI 4.277 e ADPF 132. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humano. **UFPE**, 2018.
- SILVA, João Ricard Pereira da. **Vontade de família: uma etnografia sobre a conjugalidade homoafetiva**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Recife, 2014.

SOUZA, Beatriz; GURGEL, Júlia; ANDRADE, Nivea. Com as Juventudes: Conversas como metodologia de pesquisa e uma aula como conversa. **XV Encontro de estudos**

Multidisciplinares em Cultura, Salvador – BA, 2019.

SOUZA, Daniel Cerdeira de; HONORATO, Eduardo Jorge de Sant’Ana; BEIRAS, Adriano. Discriminação contra homossexuais no mercado de trabalho: revisão da literatura.

PSI UNISC, 5(1), 127-143. Santa Cruz do Sul, RS, jan./jun. 2021.

TABORDA, Cleuza Regina Balan. **Conselho Escolar como Unidade Executora: limites e possibilidades no processo de construção da gestão democrática**. Dissertação

(Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=136022>. Acesso em: 18 de agosto de 2022.

TANNURI, João Guilherme de Carvalho Gattás. **O que dizem famílias homoparentais sobre as relações estabelecidas com a escola de seus filhos: tensões entre aceitação e discriminação**. Rio Claro, 2017, 193 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

TOMASI, Rubilar. A teoria do reconhecimento de Honneth e as contribuições para os processos educativos. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro, 2014.

UZIEL, Ana Paula. **Homossexualidade e adoção**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

_____. Homossexualidades e formação familiar no brasil contemporâneo.

rev.latinoam.estud.fam. Vol. 1, enero - diciembre, 2009, p. 104 – 115.

VASCONCELOS, Alex Bretas. **Educação democrática como pedra angular da participação social e política: desafios e oportunidades**. Administração Pública e Gestão Social, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 82–87, 2014. Disponível em:

<<https://www.apgs.ufv.br/index.php/apgs/article/view/124>>. Acesso em 18 de agosto de 2022.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva.

In: VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VENTURI, Gustavo; BOCANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 23ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44), p. 203-220, ago / dez, 2014.

ZAMBRANO, Elizabeth. Parentalidades “impensáveis”: pais/mães homossexuais, travestis e transsexuais. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 12, p. 123-147, jul/dez. 2006a.

_____. **O Direito à Homoparentalidade: Cartilha sobre as famílias constituídas por pais homossexuais**. Porto Alegre: Instituto de Acesso à Justiça, 2006b.

ZAULI, Amanda. **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 de Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações- Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: **FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS: percepções sobre o reconhecimento e a integração em escolas do Agreste Pernambucano**

Meu nome é Claudianderson Nogueira da Silva, sou professor graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA); especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAFICA) e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE – CAA.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assinale a opção “Eu aceito livremente participar dessa pesquisa”. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail claudianderson.silva@ufpe.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (81) 98297-3180.

Essa pesquisa tem como objetivo: compreender como as famílias homoparentais são reconhecidas e integradas pelas escolas do Agreste Pernambucano. Ela se propõe a Analisar, via opinião dos pais/mães homoparentais, os significados atribuídos às suas famílias pelas escolas; investigar como os pais/mães homoparentais avaliam as propostas pedagógicas das escolas em relação à promoção do reconhecimento e participação delas; e identificar a(s) concepção(ões) de família que pautam as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas a partir da fala das gestoras e dos PPP's das escolas.

A pesquisa se justifica por contribuir com a educação do Agreste Pernambucano ao problematizar uma temática que ainda é cercada por diversos preconceitos em nossa região, de modo que não temos a pretensão de extinguir as resistências, mas de torná-las visíveis de modo que a comunidade escolar possa discutir o assunto e se reposicionar a partir das conclusões obtidas.

Sua participação envolve uma entrevista semiestruturada que será gravada e ocorrerá de forma presencial ou on-line, dependendo da disponibilidade do/a participante. Ela será combinada previamente e os horários estabelecidos de modo que possa garantir o

bem-estar do/a entrevistado/a. A entrevista terá a duração aproximada de quarenta e cinco minutos até no máximo uma hora e trinta minutos. Mas, isso dependerá do transcurso dela. A participação nesse estudo é voluntária (não remunerada) e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Ao participar dessa pesquisa, você estará exposto a um possível risco de constrangimento, já que durante a entrevista poderá não se sentir totalmente à vontade para abordar aspectos que os considere particulares. Caso esse ou outro dano ocorra como consequência de sua participação o pesquisador prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso. Vale salientar que, esta pesquisa não oferece riscos físicos ou de morte aqueles que se dispuserem a participar.

Se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Mesmo não obtendo benefícios diretos com sua participação, você contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Os resultados serão apresentados aos participantes através da entrega de relatórios individuais e para comunidade através da publicação de um artigo científico.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____ inscrito(a) sob o RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS: percepções sobre o reconhecimento e a integração em escolas do Agreste Pernambucano**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Claud Anderson Nogueira da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento,

sem que isto leve a qualquer penalidade. Ao assinalar a opção (SIM) declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Caruaru, _____ de _____ de _____.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS E MÃES MEMBROS DAS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS

- **Informações Gerais:**

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua Religião?
3. Você é natural de onde?
4. Você se identifica como preto, branco, pardo, indígena ou amarela?
5. Seu estado civil?
6. Qual seu nível de escolaridade?
7. Qual a sua profissão?
8. Qual classe social você se considera pertencente?
9. Qual o nível de escolaridade do seu cônjuge?
10. Qual a profissão do seu cônjuge?
11. Possui filhos? Idade? Onde estudam?
12. Qual o nível de escolaridade dos seus pais? Qual a profissão dos seus pais? Qual a religião dos seus pais?
13. Como você se identifica em relação a seu gênero e orientação sexual?
14. Em relação à parentalidade, você chegou a ela a partir de quê?

- **Objetivo Específico I:**

15. O que você entende por família?
16. A partir de que você formulou essa ideia sobre família?
17. Para você existe um modelo de família ideal?
18. Como você classifica sua família?
19. Para você é importante a relação entre família e escola? Por quê?
20. Como é a relação da escola com a sua família?
21. Como você percebe a forma que a escola pensa sobre o que é família?
22. Em quais atividades desenvolvidas pela escola essa forma de pensar a família é revelada?
23. Você sente que sua família é acolhida pela escola dos seus/as filhos/as?

- **Objetivo Específico II:**

24. Você percebe que a escola do/a seu/sua filho/filha desenvolve atividades pedagógicas que valorizem a diversidade de famílias?
25. Você percebe que a escola está preparada para receber as famílias homoparentais?
26. Você participou da elaboração do PPP da escola?
27. Você faz parte de algum conselho ou associação da escola?
28. Como você avalia as propostas pedagógicas da escola em relação a diversidade de famílias?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS GESTORAS

• Informações Gerais:

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua Religião?
3. Você é natural de onde?
4. Você se identifica como preto, branco, pardo, indígena ou amarela?
5. Seu estado civil?
6. Qual seu nível de escolaridade?
7. Qual a sua profissão?
8. Qual classe social você se considera pertencente?
9. Como você se identifica em relação a seu gênero e orientação sexual?
10. Qual a sua formação acadêmica? Qual ano concluiu? Em qual instituição?
11. Há quanto tempo você atua como gestor/a?
12. Há quanto tempo você está na gestão da atual escola?
13. A escola faz parte de qual rede de ensino?
14. A escola oferece quais níveis de ensino?
15. Em seu processo formativo, você teve a oportunidade de cursar disciplina ou participar de alguma discussão sobre gênero e sexualidade?

8 Objetivo Específico III:

16. O que você entende por família?
17. A partir de que você formulou essa ideia sobre família?
18. Para você existe um modelo de família ideal?
19. Como você classifica sua família?
20. Para você é importante a relação entre família e escola? Por quê?
21. Você tem conhecimento da diversidade de famílias que formam a escola?
22. Você tem conhecimento sobre as famílias homoparentais que integram a escola?
23. Como é a relação da escola com as famílias homoparentais?
24. Você tem conhecimento sobre alguma forma de constrangimento que os membros das famílias homoparentais sofreram na escola? Caso tenha ocorrido algum fato, o que foi feito?

25. A escola desenvolve atividades que possibilitem o reconhecimento das famílias homoparentais?
26. As famílias homoparentais são integradas nas atividades da escola?
27. As famílias homoparentais participaram da construção do PPP ou fazem parte de algum conselho ou associação da escola?



Emitido em 13/12/2022

DISSERTACAO Nº 35/2022 - PPGEDUC (12.33.34)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 19/10/2024 06:58)

SAULO FERREIRA FEITOSA

COORDENADOR

PPGEDUC (12.33.34)

Matrícula: ###520#4

Visualize o documento original em <http://sipac.ufpe.br/documentos/> informando seu número: **35**, ano: **2022**, tipo:
DISSERTACAO, data de emissão: **18/10/2024** e o código de verificação: **13dd27179c**