



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANNA LUZIA DE OLIVEIRA**

**DISCURSOS DOCENTES SOBRE CRIANÇAS CUJOS PAIS/MÃES  
VIVEM EM CONDIÇÃO DE CONJUGALIDADE HOMOAFETIVA**

**JOÃO PESSOA**  
**2016**

ANNA LUZIA DE OLIVEIRA

**DISCURSOS DOCENTES SOBRE CRIANÇAS CUJOS PAIS/MÃES  
VIVEM EM CONDIÇÃO DE CONJUGALIDADE HOMOAFETIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena.

JOÃO PESSOA  
2016

O48d Oliveira, Anna Luzia de.  
Discursos docentes sobre crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva / Anna Luzia de Oliveira.- João Pessoa, 2016.  
123f.  
Orientador: Ricardo de Figueiredo Lucena  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE  
1. Educação. 2. Estudos culturais - educação. 3. Famílias homoafetivas. 4. Criança. 5. Homofobia. 6. Discursos - docentes - homoafetividade.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

ANNA LUZIA DE OLIVEIRA

**DISCURSOS DOCENTES SOBRE CRIANÇAS CUJOS PAIS/MÃES VIVEM EM  
CONDIÇÃO DE CONJUGALIDADE HOMOAFETIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

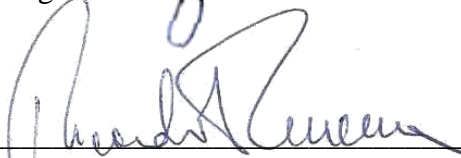
Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade – Titular - UFPB

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira – Titular – UFGD

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena – Orientador – UFPB

Dedico a todos aqueles e aquelas que colaboraram para a concretização dessa pesquisa. E de um modo bem especial, dedico a minha avó materna Maria Das Dores (*in memoriam*), que muito valorizava e vibrava com as conquistas acadêmicas de seus/suas netos/as. Ela que partiu dessa vida há 7 meses, deixando-nos cheios de saudade, como certeza do amor que fica: “saudade é o amor que fica”.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Ricardo Lucena, por ter aceitado seguir comigo esse caminho. Agradeço pela simplicidade com que conduz seus ensinamentos; pelo carisma, paciência e humanidade com que lida com suas orientandas, agradeço ainda por me incentivar a seguir em frente; e por ter acreditado sempre que tudo ia dar certo.

Ao professor Fernando Andrade, pelos ensinamentos como meu professor, com os quais muito contribuiu para a construção dessa dissertação. Agradeço também por ter aceitado o convite para participar como professor examinador na minha defesa e por todas as contribuições na banca de qualificação.

À Professora Mônica Corrêia, que participou da banca de qualificação, pelas ricas contribuições.

À professora Magna Sarat, pela atenção e comprometimento em aceitar lê meu trabalho de qualificação, mesmo não tendo participado do referido exame, e por aceitar prontamente ao convite para a defesa final, que com suas considerações, irá contribuir para o meu aprendizado.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação, por ter aberto as suas portas para a concretização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudo de mestrado.

Aos professores do programa, pelas discussões e colaborações nesse processo de crescimento acadêmico. Em especial aos professores: Luiz Gonzaga Gonçalves, Matheus da Cruz e Zica, Maria Eulina, Fernando Andrade e Ricardo Lucena.

Às professoras, sujeitos de minha pesquisa, que se disponibilizaram a participar desse estudo, oferecendo os dados necessários, sem os quais o trabalho não teria sido realizado.

A Hermesson Daniel, meu esposo, a quem fico totalmente sem palavras para registrar tamanha gratidão por tudo que sempre fez por mim e pelo nosso casamento. Por ser um marido compreensivo, companheiro, amoroso e especialmente paciente diante de minhas ausências durante o percurso de construção dessa dissertação. AMO MUITO VOCÊ!

Aos meus pais, Nilson Bandeira e Eliene Moura, por nunca terem medido esforços para incentivar e apoiar todas as minhas escolhas acadêmicas e profissionais.

Aos meus irmãos, Alessandra Ionnara, Alexandre Luís e Augusto Lucas, e meus amados sobrinhos Caio Ayslan, Vitória Aislania, Jefferson Gabriel, Gustavo Henrique e Jeniffer Camilli, que, mesmo distantes, estão sempre vibrando com minhas conquistas e oferecendo apoio e amor necessário.

Aos meus familiares que, mesmo a distância, sempre acompanharam a minha trajetória acadêmica e me incentivaram.

A Rejanira, com quem “caminhei” nesses 2 anos de mestrado, com alegria, desespero e “paciência”. Além da eterna gratidão pela amizade construída e belíssimos momentos divididos.

Aos colegas do mestrado, Rejanira, Francisco, Rayssa Maria e Priscilla Canuto, pelos momentos de aprendizagem e apoio compartilhado.

Aos meus amigos e amigas que sempre torceram pelas minhas conquistas: Ramon Xavier, Karoliny, Regiclaudia, Aída Milena e Jéssica.

À Escola Brasileira de Psicanálise, Delegação Paraíba – EBP/PB, pelos momentos de discussão e construção de conhecimento, estes que permeiam a minha prática profissional e produção acadêmica.

A Deus, força maior que me move em toda a Minha caminhada.

E aos demais, que, de alguma forma, foram significantes para a concretização desta pesquisa.

“Não desejo suscitar convicções; desejo  
estimular o pensamento e derrubar  
preconceitos.”

(SIGMUND FREUD)



## RESUMO

A configuração familiar vem se modificando ao longo da história, em decorrência de transformações ocorridas na sociedade. Nessa conjuntura de transformações, surge uma multiplicidade de arranjos familiares, dentre eles a homoparentalidade, comumente circundada de polêmica por escapar à heteronormatividade vigente na sociedade. Assim, crianças inseridas em famílias homoafetivas constituem uma realidade cada vez mais presente na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas brasileiras, o que demanda uma reflexão a seu respeito, para que a escola contribua para o enfrentamento de possíveis estereótipos e preconceitos, de modo a ser um espaço de promoção e valorização da pluralidade e diversidade, aberto à convivência de diferentes grupos e culturas. Nesse sentido, subsidiada pelo referencial teórico do sociólogo Norbert Elias, em suas aproximações com os Estudos Culturais, a presente dissertação, objetiva analisar os discursos de professores/as, de escolas municipais da cidade de Campina Grande-PB, sobre as crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva; bem como identificar as características desses discursos; compreender como os professores lidam, reportam-se e se comunicam com essas crianças; e discutir sobre os possíveis efeitos desses discursos na prática docente. Trata-se de um estudo qualitativo (MINAYO, 2009), que utilizou como instrumento a entrevista semiestruturada. Foram entrevistadas 12 professoras, de um total de 16 alunos/as inseridos/as em famílias homoafetivas, todas as entrevistadas do sexo feminino, cujas idades variam de 29 a 54 anos. Os dados foram analisados com base no método de análise de discurso proposto por Gill (2014). Percebeu-se, a partir dos dados obtidos, discursos em duas direções opostas: alguns com teor discriminatório e preconceituoso em relação às crianças, às mães e ao arranjo familiar homoparental; e outros discursos, em menor quantidade, em direção à valorização da legitimidade da diversidade sexual e familiar, ou mesmo, no mínimo, em reconhecimento da família homoparental como uma realidade que não traria questões para as crianças, diferentes das enfrentadas por outras advindas de famílias heteroparentais. Quanto aos discursos discriminatórios e preconceituosos, identificou-se que as entrevistadas atribuem às famílias ou às mães qualquer dificuldade no processo de escolarização das crianças, além do frequente uso de argumentos religiosos para justificar o caráter “anormal” dessas famílias. Desse modo, o estudo apontou a existência de uma figuração estabelecido-outsiders na escola, respectivamente, entre famílias heteroparentais *versus* famílias homoparentais, professores *versus* alunos/as filhos/as de homossexuais, denunciando as tensões e conflitos existentes, os quais negam/afirmam a legitimidade de arranjos familiares constituídos fora da norma heterocêntrica, apontando, também, o gradiente de poder existente nessa figuração. Destarte, foi perceptível que os discursos demonstraram que essas crianças ainda estão sendo frequentemente observadas e avaliadas em comparação às demais crianças, representando uma contínua vigilância sobre os efeitos da homoparentalidade sobre essas crianças, sendo possível a compreensão de que não estão sendo acolhidas com naturalidade no contexto escolar, chegando a serem, em alguns momentos, vítimas de práticas homofóbicas.

Palavras-chave: famílias homoafetivas; docentes; criança; homofobia; discurso.

## ABSTRACT

The family structure has been changing throughout history as a result of changes that occurred in the society. Considering these transformations, a variety of family arrangements arises, including homoparenthood, often surrounded by controversy because it is different from the prevailing heteronormativity in the society. Therefore, children placed in homosexual families is an increasing reality that exists in the society and, consequently in Brazilian schools, hence it is necessary a reflection about this fact, so that the school can contribute to the confrontation of possible stereotypes and prejudices, in order to be a place to promote and to enhance the plurality and diversity, and that is open to the coexistence of different groups and cultures. In this context, supported by the theoretical framework from the sociologist Norbert Elias and his studies about Cultural Shields, this dissertation aims to analyze speeches of teachers from public schools in Campina Grande – PB, about children whose mothers live in marital homosexual condition, and also to identify these speeches' characteristics, to understand how teachers deal, relate, and communicate with these children. Finally, this dissertation also aims to discuss about the possible effects of these speeches in teaching techniques. This is a qualitative study (MINAYO, 2009), that used semi-structured interviews as a research tool. Twelve teachers were interviewed, a total of 16 students the inserted in the homosexual families, all of them were women whose ages range from 29 to 54 years old. The data was analyzed based on speech analysis method proposed by Gill (2014). Based on data, it was noticed that the speeches leaned towards two different directions: some of them had a discriminatory and biased content related to the children, their mothers and to the homosexual family arrangement; and other speeches, in less quantity, leaned towards the enhancement of the family and sexual legitimacy and diversity; or at least, they acknowledged homosexual families as a reality that would not bring matters different from those problems faced by children from heterosexual families. Regarding the discriminatory and biased speeches, it was found that some interviewed women attributed any difficulty in the children's learning process to their families or mothers; in addition, religious arguments were frequently used to justify the "abnormal" characteristic of these families. Thus, the study figured out the existence of an established-outsider connotation respectively between heterosexual families versus homosexual families, and teachers versus students that are from homosexual families, at schools. This fact points out tensions and conflicts, which deny/affirm the legitimacy of family arrangements that are different from the heterocentric standard, it also points the power that exists in this connotation. Therefore, it was possible to notice that the speeches showed that these children are still being observed and evaluated in comparison with other ones, and it represents a continuous surveillance on the homosexual effects on children. It was possible to figure out that those children are not being naturally accepted in the school environment, they even can be victims from homophobic practices.

Key-words: homosexual families; teachers; child; homophobia; speech.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 MAPEANDO O CAMINHO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>26</b>
<b>2 A FAMÍLIA E SUA DIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>34</b>
2.1 Homossexualidade: uma orientação sexual <i>Outsiders</i> .....	42
2.2 Famílias homoparentais na contemporaneidade .....	53
<b>3 FAMÍLIAS, ESCOLAS E O PROCESSO CIVILIZATÓRIO .....</b>	<b>64</b>
3.1 Crianças filhos/as de casais homossexuais e a escola.....	69
3.2 Homofobia e a escola.....	71
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>75</b>
4.1 Discursos docentes sobre as crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva .....	76
4.2 Características e possíveis efeitos dos discursos docentes .....	93
<b>CONSIDERAÇÃO FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>116</b>
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	117
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista .....	120
<b>ANEXOS .....</b>	<b>121</b>
ANEXO A - Certidão do Comitê de Ética.....	122
ANEXO B - Termo de Autorização Institucional.....	123

## INTRODUÇÃO

O conceito e a configuração familiar vêm se alterando significativamente no Brasil e no Mundo, sendo sempre reconhecida como uma instituição de grande importância para a socialização dos sujeitos e comprometida com a transmissão de valores sociais. Para Elias (2012), a relação familiar é um processo construído socialmente, que está sempre em transformações, seguindo costumes correspondentes de cada sociedade. Assim, a organização familiar tem sido afetada, constantemente, por questões sociais, políticas e tecnológicas.

Nesse sentido, Mello (2005a, p. 25) afirma que “o modelo de família moderna, hegemônico no mundo ocidental, é entendido, por conseguinte, como uma construção econômica, política, social e cultural, demarcada temporal e espacialmente”. Assim, ao longo da história, a família sempre se mostrou como uma instituição mutável, com múltiplas possibilidades de organização, não podendo ser definida, segundo Zambrano (2008), por um conceito universal e estático.

De tal modo, sobretudo a partir do século XX, as organizações familiares se modificaram em decorrência das transformações ocorridas na sociedade, como: inserção da mulher na esfera pública; dissociação do exercício da sexualidade, conjugalidade e reprodução; diminuição da influência religiosa; o avanço científico-tecnológico e a igualdade de direito entre os gêneros (MELLO, 2005a).

Anteriormente, a família era representada pelo casamento entre homem e mulher, com o objetivo de constituir prole(s) para educá-la(s), fundada na autoridade do pai, em relação aos demais membros da família, e as funções eram rigorosamente definidas: a mulher era encarregada de ser mãe e esposa, e o homem, pai provedor, tinha por direito eleger as normas e ordens a serem respeitadas; assim, a família era centrada no modelo exclusivamente heterossexual e patriarcal (UZIEL, 2007).

Na contemporaneidade, a família se caracteriza por um poder isonômico entre os cônjuges, não sendo mais exclusividade do pai o mando da autoridade. Hoje, as relações se dão de forma horizontal, é notório o fato de que todos os membros têm os mesmos direitos em opinar nas decisões a serem tomadas, por meio de contratos, de modo que as regras são combinadas e não mais impostas pela autoridade paterna, não mais definidas pelo modelo heterossexual, mas sim, estruturadas com base nas escolhas pessoais (UZIEL, 2007), acarretando o surgimento de uma multiplicidade de arranjos familiares, exigindo um novo olhar a respeito do conceito e da configuração das famílias.

Diante de todas essas transformações e possibilidades, os homossexuais lutam pelo reconhecimento social de suas relações afetivo-sexuais como entidade familiar, na busca por romper a norma heterocêntrica tão forte nas sociedades ocidentais. Contudo, mesmo com maior abertura, a sociedade ainda resiste a tal reconhecimento, sobretudo com relação ao exercício da parentalidade, que historicamente tem sido restrita ao casal homem-mulher, em virtude da naturalização do conceito de família e dos papéis parentais.

De acordo com Diniz e Borges (2007), um problema identificado na sociedade contemporânea, frente aos arranjos familiares homoparentais<sup>1</sup>, é que o homossexual é visto como doente e que transmitirá essa doença, sua homossexualidade, aos filhos; e que os homossexuais são sujeitos obcecados por sexo, estando crianças/adolescentes, deixados aos seus cuidados, correndo riscos.

Contudo, várias pesquisas comprovam que tais receios não se confirmam, pois crianças deixadas aos cuidados de pais/mães homossexuais não têm apresentado problemas diferentes dos enfrentados por crianças que vivem em famílias heterossexuais: com a presença de mãe e pai, só de mãe ou só de pai (FLAKS et al., 1995; MELLO, 2005a; UZIEL, 2007; GARCIA et al., 2007; ZAMBRANO, 2008; MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009).

É fato que os homossexuais lutam pelo direito à parentalidade, seja como resultado de procriação assistida, de relacionamento heterossexual ocorrido anterior ao assumir-se como homossexual ou mesmo pela busca da parentalidade através do processo de adoção (UZIEL, 2007). E, na atualidade, a homoparentalidade representa um número significativo de famílias presentes em nossa sociedade, fato que passou a ganhar visibilidade desde a década de 1990 (MELLO, 2005a).

Com a diminuição do preconceito e da intolerância em relação à homossexualidade, vem sendo cada vez maior o número de pessoas que desafia a norma vigente e busca a constituição de parcerias afetivo-sexuais com outras do seu próprio sexo, muitas vezes associando à experiência da conjugalidade a da parentalidade, seja com filhos biológicos ou adotivos (MELLO, 2005a, p. 44).

A existência crescente das famílias homoparentais em nossa sociedade tem exigido uma redefinição dos padrões de família, de conjugalidade e de parentalidade, o que rompe com os limites impostos historicamente de uma heterossexualidade e heteroparentalidade compulsória. Ademais, além de acarretar toda essa ressignificação, a homoparentalidade,

---

<sup>1</sup> Sobre a definição detalhada do termo homoparentalidade, faz-se necessário remeter-se ao segundo capítulo: A família e sua diversidade na contemporaneidade. Para contraponto, utilizar-se-á a terminologia heteroparentalidade como referência às famílias constituídas por pais/mães tidos como heterossexuais.

como fenômeno crescente, propicia a visibilidade de que homens e mulheres homossexuais são responsáveis por estruturas familiares, incluindo a educação, cuidado e proteção de crianças; conseqüentemente, uma presença cada vez maior desse arranjo familiar e dessas crianças/adolescentes no ambiente escolar.

É, portanto, sobre a relação da família homoparental com a escola que este estudo espera contribuir, visto que, de acordo com Mello, Grossi e Uziel (2009), o ambiente escolar muito tem contribuído para a disseminação do preconceito e discriminação contra filhos e filhas de homossexuais. Assim afirmam:

É indiscutível que o ambiente escolar ainda é uma arena de muito preconceito e de discriminação contra filhos e filhas de gays e lésbicas, vistos como potencialmente perigosos para as outras crianças, particularmente em escolas religiosas. Os três setores que compõem as instituições escolares – alunado, professorado e setor administrativo – parecem ainda não estar preparados para lidar com a diferença e com a diversidade no campo da organização familiar e da sexualidade (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009, p. 172).

Mas, antes de seguir com o mapeamento do caminho investigativo, faz-se necessário delinear como a homoparentalidade e sua relação com a escola se colocaram como questão, tornando-se objeto desta dissertação.

### **Delineando o objeto da pesquisa**

Inicialmente, faz-se necessário descrever, em alguns parágrafos, o percurso acadêmico e profissional da pesquisadora, para melhor compreender como se deu a escolha pelo mestrado em educação e as reflexões que se seguem.

Iniciei a formação em bacharel e licenciatura plena em psicologia no período letivo 2005.2<sup>2</sup> e conclui em 2010.2, na Universidade Estadual da Paraíba. Nos primeiros períodos cursados, dentre os campos de formação oferecidos pela UEPB, logo me interessei pela psicologia educacional, talvez em virtude da forte influência familiar, caracterizada por muitos profissionais da área da educação.

Porém, no quarto período, conheci a psicanálise Freud-lacanianiana, através de atividades como núcleos de estudos, oficinas de leitura, Cartel, Jornadas e Colóquios, oferecidas pela Escola Brasileira de Psicanálise/Delegação Paraíba – EBP-PB. Assim, ao final do curso, optei por formação em psicologia clínica com ênfase em psicanálise. Mas, nesse tocante, faz-se

---

<sup>2</sup> Refere-se ao segundo semestre do ano letivo, que corresponde de agosto a dezembro.

oportuno frisar que a formação em psicanálise não é oferecida por universidades, e no presente caso, a formação vem se dando na EBP-PB.

Assim, frente às inquietações surgidas na prática profissional, a psicanálise Freud-lacanianiana, com seus ensinamentos foi quem melhor guiou minha prática para lidar com o sofrimento dos sujeitos que chegam à procura de “alívio” para seu sofrer, o que justifica o desejo decidido pela psicanálise, por quem fui fisgada através da transferência com ela estabelecida, em razão da credibilidade científica apresentada.

Com esse percurso, movida pelo desejo e intrigada com questões polêmicas, resolvi fazer o trabalho de conclusão do curso sobre o seguinte tema: *A homoparentalidade sob produções discursivas de psicanalistas*. Neste trabalho, concluiu-se que para os/as psicanalistas entrevistados/as, a parentalidade exercida por casais homossexuais, no tocante à estruturação psíquica da criança, não se diferencia dos casais heterossexuais, uma vez que, para eles e elas, a família não tem a ver necessariamente com laços consanguíneos, biológicos, tampouco com a ligação direta da paternidade e maternidade ao sexo anatômico, homem e mulher, respectivamente, mas com funções determinadas por efeitos de significantes: Desejo materno (função materna) e Nome-do-pai (função paterna)<sup>3</sup> (OLIVEIRA, 2010).

Contudo, mesmo com discursos em defesa de igual capacidade para o exercício da parentalidade entre homossexuais e heterossexuais, houve entrevistados/as que reproduziram discursos preconceituosos, ao cogitar a possibilidade de estruturas perversas para as crianças, como impacto da homoparentalidade na estruturação psíquica. Isso mostra a influência do social e do cultural nos sujeitos, sobretudo a influência de discursos heteronormativos legitimados ao longo da história (OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, a presente dissertação representa a continuidade desse estudo, porém com ênfase no campo da educação, na linha de pesquisa em Estudos Culturais da Educação.

---

<sup>3</sup> No texto “Nota sobre a criança” (1969), Lacan (2003b) diz o que seriam os indicativos para julgar as funções próprias de pai e de uma mãe, no que concerne ao desejo: à mãe, seus cuidados trazem a marca de um interesse particularizado e, ao pai, cabe ao seu nome, constituir-se enquanto vetor de uma encarnação da lei no desejo. Assim, função materna e função paterna são funções inconscientes, podendo não estar agregadas ao sexo anatômico, nem ao gênero, mas sim ao modo como se posicionam frente à criança. A função materna é desempenhada pelo sujeito que se dedica aos primeiros cuidados infantis básicos como: alimentação, higiene e proteção; e a função paterna é exercida pelo sujeito que se põe entre a mãe e a criança, o que implica diretamente na abstração de um nome – Nome-do-Pai - para o filho.

O interesse em escrever e problematizar sobre a temática da homoparentalidade no espaço escolar começou a se delinear a partir de minha experiência profissional na educação, e das observações e escutas propiciadas pelo trabalho como psicóloga em unidades de ensino, sobretudo, quando, frequentemente, os/as professores/as culpabilizam, única e exclusivamente, a família como responsável por qualquer dificuldade no processo de escolarização das crianças e adolescentes, isso sem maiores problematizações ou investigações a respeito, o que parece se configurar como um prejulgamento; o interesse também se estabeleceu diante de discursos estereotipados e preconceituosos para com famílias homoparentais e para com as crianças filhas ou filhos de casais homossexuais.

Portanto, qualquer configuração familiar distinta da nuclear, heterossexual e monogâmica, era descrita por muitos professores/as, como família “desestruturada” e/ou “desajustada”, o que denunciava a existência de um conceito do que seria uma família ideal, ajustada e estruturada para esses/as professores/as – isso para fazer referência aos termos utilizados pelos/as docentes –, deixando a desejar qualquer outra configuração que fuja ao suposto ideal, sobretudo a família homoparental, por estar em total dissonância com as raízes biológicas, por ser “antinatural”.

Assim, a motivação para investigar esse tema, especialmente os *“Discursos docentes sobre as crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva”*, deu-se, sobretudo ao presenciar, em meu ambiente de trabalho na época, três cenas, que serão explanadas a seguir, envolvendo um aluno, filho de um casal homossexual, em uma unidade de ensino<sup>4</sup> da cidade de Campina Grande – Paraíba. No referido caso, em que parece ser possível identificar as marcas da homofobia, envolveram-se o menino, docentes e a recepcionista/telefonista da instituição.

As cenas ocorreram durante o ano de 2013, período em que o aluno esteve matriculado na referida instituição, saindo sem deixar explicações, embora a criança relatasse gostar do lugar, dos colegas e das professoras.

João, nome fictício, à época tinha 8 anos, era criado desde recém-nascido por um casal gay, que tinha união estável há alguns anos. No registro, João tinha apenas o nome de um dos homens, aquele a quem chamava de pai e o companheiro de padrinho.

---

<sup>4</sup> A referida unidade de ensino é uma instituição privada, que tem como objetivo potencializar e/ou reabilitar habilidades cognitivas e socioemocionais de crianças e adolescentes, não se configurando como uma unidade de ensino regular formal, embora se configure como uma instituição educacional terapêutica. Tem como equipe: neurologista, psicólogos, pedagogas, psicopedagogas e profissionais da área de letras e matemática.



Cena nº 1: “Aquele, aquele menino”.

A primeira cena aconteceu durante uma reunião pedagógica, quando a professora do aluno estava relatando, para a coordenadora pedagógica, sobre as dificuldades de João. Nesse momento, confusa de qual João se tratava, tendo em vista que existia na instituição outra criança com o mesmo nome, perguntei: “*Vocês estão falando de quem mesmo?*”. A professora, com gestos estereotipados com a mão comumente atribuídos a homens homossexuais, logo responde: “*Aquele, aquele menino*”.

Reis (2015) adverte sobre a importância de identificar expressões que impõem um distanciamento do falante para com “os outros”, uma vez que podem estar enchendo a frase de preconceitos e críticas, que aparentemente ficam veladas.

Assim, no referido discurso, a professora parece no mínimo demonstrar sua dificuldade para reconhecer e aceitar a diferença, mantendo o aluno distante quando o define por um pronome de tratamento “*aquele*” e um substantivo comum (menino), o que parece fazer alusão a uma resistência para legitimar essa realidade familiar.

Ferrari (2011, p. 76) assegura que “trabalhar com as agressões e com a homofobia na escola significa colocar em evidência o poder das palavras”. E mais, afirma que a utilização dessa linguagem, além de constituir sujeitos, define fronteiras, estabelecendo distâncias entre “nós” e “eles”, “servindo para construir tanto a homossexualidade quanto a heterossexualidade” (FERRARI, 2011, p. 76).

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nos” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de suposições de sujeito fortemente marcadas pelas relações de poder (SILVA, 2012, p. 82).

Para Elias (2008), esse modelo de pronome demonstra a natureza das teias de interdependência humana, de modo a mostrar que nunca é possível considerar as pessoas como sujeitos isolados, mas sempre inseridos em configurações, de “nós” e “eles” que são interdependentes. Assim, reconhecer o “eu” heterossexual como diferente do “ele”, do

“outro” homossexual, é identificar a existência de um em função do outro, de uma relação de interdependência.

O reconhecimento do ‘outro’, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens (LOURO, 2000, p. 15).

Nesse sentido, é preciso entender essas relações, docente-discente, heterossexual-homossexual, como relações atravessadas por poder e, por isso, por resistência. De acordo com Foucault (2014, p. 104): “lá onde há poder há resistência, e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”.

Para Elias (2008), o poder é relacional presente nas relações humanas, representando um equilíbrio de poder. Como exemplo, para mostrar as tensões existentes e que possibilitam que as relações aconteçam, o referido autor relata as relações entre senhores e escravos e entre pais e filhos, para mostrar que o poder está presente para ambos, embora em oportunidades desiguais. “(...) grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas” (ELIAS, 2008, p. 81). Desse modo, é preciso reconhecer a relação de poder existente na relação entre professores/as e alunos/as, bem como na relação entre professores/as e crianças oriundas de famílias homoparentais.

### Cena n° 2: Homofobia implícita em risos e sussurros?

A segunda cena ocorreu durante uma reunião dos pais comigo, psicóloga da instituição: apesar de ser a terceira reunião<sup>5</sup>, era a primeira em que vieram os dois pais. Acredita-se ser importante descrever que, na primeira reunião só compareceu o pai (como chama João), e nela não foi relatada a verdadeira realidade familiar da criança, mesmo diante de muitos questionamentos, em virtude de discursos vagos e contraditórios, ocasionando incompreensões. Na segunda reunião, mais uma vez só veio o pai, mas dessa vez esclareceu que se tratava de uma família homoparental. Na terceira, a que ocasionou a ocorrência da cena que está sendo descrita, compareceram o pai e seu companheiro (padrinho, conforme chamado por João).

---

<sup>5</sup> Ressalta-se que essas reuniões são práticas trimestrais da instituição com todos os pais/mães de alunos/as.

Essa tentativa do pai em tornar invisível a sua homossexualidade e a organização familiar homoparental na qual a criança está inserida sugere a desconfiança desse pai em relação à escola. Essa postura remete à dificuldade que a diversidade sexual tem encontrado dentro do ambiente escolar, como observa Louro (2000):

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo — inato a todos — deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância (p. 20-21).

Assim, a cena refere-se a risos e sussurros ocorridos entre a recepcionista da instituição e uma professora, inclusive quando foi avisar para mim sobre a chegada dos pais: nela, entre risos, a recepcionista sussurra: *“eles são, né?”*

Mais uma vez me encontrei diante do que não pode ser dito e de pronome que demarca fronteiras, afirmado e reafirmando relação de poder. Estas funcionárias (assim como a outra da cena anterior), possivelmente revelam a dificuldade de nomear e legitimar esses sujeitos, sendo, inclusive, os risos atitudes de inferiorizar e menosprezar a presença de dois homens/pais para falar de um mesmo aluno. Isto corrobora o argumento proposto por Junqueira (2011, p. 119): “Mencionar tais sujeitos e as violações a que estão submetidos poderia implicar processos de reconhecimento não só de sua existência, mas também de suas condições como sujeitos de direitos”.

*Cena n° 3: “Eu até consigo imaginar duas mulheres homossexuais criando uma criança, mas dois homens, sei lá... tadinho...”*

Depois de ocorrido o último episódio supracitado, alguns comentários surgiram entre as professoras<sup>6</sup> sobre a verdade da existência de um aluno filho de um casal homossexual na instituição. Em um desses momentos de discussão<sup>7</sup>, aproveitei para incitar reflexões que pudessem desassociar funções parentais da paternidade/maternidade biológica, fazendo referência à construção histórica desses papéis sociais.

<sup>6</sup> Utilizou-se o termo professora porque na referida instituição só havia professoras mulheres.

<sup>7</sup> Especificamente neste episódio, a psicóloga estava presente e totalmente envolvida nas reflexões e questionamentos que surgiam, sobretudo por estar se propondo a estudar a temática da homoparentalidade e a escola.

Foi uma situação oportuna e interessante para iniciar uma discussão sobre a diversidade familiar. “(...) é importante criar, nos espaços de formação, oportunidades de fala e de reflexão com vista a fornecer recursos simbólicos às pessoas envolvidas nos encontros e desencontros com a diferença” (JUNQUEIRA, 2009a, p. 29).

Contudo, durante a discussão, uma docente, dessa vez não a professora de João, fez o seguinte comentário: “*Eu até consigo imaginar duas mulheres homossexuais criando uma criança, mas dois homens, sei lá... tadinho...*”.

Nesse sentido, a professora reproduz uma ideia de fronteira entre os gêneros<sup>8</sup>, visto que assumir o papel de cuidar de uma criança deve ser realizado por uma mulher, e assim, um homem não pode se aproximar do que socialmente foi instituído como sendo verdade de cada gênero, o que corrobora com a afirmação de Junqueira (2011, p. 103): “Na escola, (...) as fronteiras de gênero são obsessivamente demarcadas e sublinhadas”.

O discurso revela uma maior aceitação quanto à homoparentalidade exercida por lésbicas do que por gays. Uziel (2007, p. 14) afirma: “Entre os novos arranjos familiares, os compostos por pais gays são os mais controversos, embora a educação de crianças por pais homossexuais não seja novidade”. Isso se justifica, segundo Souza (2005, p. 50) porque,

[...] a maternidade lésbica não se apresenta de forma absolutamente subversiva, pois não somente sustenta o discurso do ‘instinto maternal’ e da mulher enquanto reprodutora da vida como ainda mantém parcialmente a configuração familiar dentro dos limites da consanguinidade.

Ademais, parece ser muito mais inadmissível a homossexualidade masculina, em relação à homossexualidade feminina, o que se sustenta, segundo Louro (2009), em virtude da aceitação social de atitudes de carinhos entre mulheres desde criança, o que não acontece com os meninos, além do forte distanciamento do menino a tudo que se atribui como sendo de menina, “(...) o homem no processo de construção de sua identidade nega a mulher” (FERRARI, 2011, p. 84).

Em todas estas cenas descritas e analisadas é possível perceber a necessidade de elementos fundamentais, que precisam ser oferecidos na formação acadêmica inicial ou continuada, para que estes profissionais, da referida escola, possam estar preparados para acolher essa diversidade de gênero, sexual e familiar, cada vez mais presente nas escolas.

---

<sup>8</sup> Termo discutido no primeiro capítulo: A família e sua diversidade na contemporaneidade.

Diante desse cenário exposto, cabe então questionar: quais as características dos discursos docentes sobre as crianças cujos pais vivem em condição de conjugalidade homoafetiva? Como se reportam e se comunicam com essas crianças? Quais os possíveis efeitos desses discursos sobre a prática docente?

Nesse sentido, na tentativa de responder a esses questionamentos, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar os discursos de professores/as, de escolas municipais da cidade de Campina Grande-PB, sobre as crianças cujos pais vivem em condição de conjugalidade homoafetiva; bem como, enquanto objetivos específicos identificar as características dos discursos docentes sobre as crianças filhos (as) de casais homossexuais; compreender como os professores lidam, reportam-se e se comunicam com essas crianças; e discutir sobre os possíveis efeitos desses discursos na prática docente.

Trata-se de um estudo que se justifica por abordar uma modalidade de parentalidade que, por estar em total dissonância com as raízes biológicas, sendo vista como antinatural, acaba por despertar polêmica, curiosidade, estranheza, paixões e horrores, nos mais diversos meios científicos e culturais, como por exemplo, na escola.

Para Bento (2011), a escola vem desempenhando um papel ativo e central na perpetuação da heteronormatividade<sup>9</sup>, mostrando-se incapaz de lidar com a diversidade de gênero e sexual. Como assinalam Lionço e Diniz (2009, p. 9): “A discriminação é uma prática social que marca o cotidiano das escolas. Opera a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais”.

Assim, esta pesquisa se torna relevante por contribuir na discussão que o preconceito no contexto escolar é um problema que necessita ser superado urgentemente. Lionço e Diniz (2009) afirmam que a escola precisa representar um espaço de socialização para a diversidade.

É fato que homens e mulheres homossexuais querem exercer a parentalidade, o que, cada vez mais, constitui uma realidade mais presente no contexto escolar. Com isso, esta pesquisa tem o desafio de ampliar esse debate, na perspectiva de abrir espaço de reflexão sobre as novas configurações familiares, contribuindo para o fazer pedagógico frente à criança que vive em meio à parentalidade homoafetiva.

A escola como campo investigativo justifica-se por tratar-se de um ambiente atravessado por relações de poder, sendo, então, um lugar de negociação de identidade e dos

---

<sup>9</sup> Sobre a definição do termo heteronormatividade, indica-se a leitura do terceiro capítulo: Famílias, escolas e o processo civilizatório.

processos de subjetivação. Desse modo, a escola tem um papel fundamental na formação da personalidade dos educandos, e o professor, além de mediar conhecimentos, precisa ficar atento a possíveis reproduções de opiniões e discursos que reiterem a heteronormatividade.

Para Lionço e Diniz (2009, p. 9), “a educação é uma ferramenta política emancipatória, que deve superar processos discriminatórios socialmente instaurados, a fim de transformar a realidade pela reafirmação da ética democrática”. Portanto, acredita-se que os discursos dos professores/as com relação às crianças e adolescentes cujos pais vivem em condição de conjugalidade homoafetiva são de muita importância para serem analisados.

A relevância se encontra, também, na necessidade de contribuir com a construção de novas formas de compreensão da homoparentalidade na sociedade e no universo da escola, buscando propiciar maior interação entre essas famílias e a comunidade escolar. É importante, ainda, na medida em que contribui com a inserção, no contexto escolar, de debates e reflexões acerca da diversidade de arranjos familiares, da família homoparental, da diversidade sexual e da dissociação da conjugalidade procriativa com a parentalidade.

Ademais, acredita-se na possibilidade de abrir espaço para que os professores repensem alguns valores e práticas, na esperança de que esses profissionais da educação fortaleçam suas atitudes promovendo o respeito mútuo, contribuindo para o enfrentamento dos estereótipos e preconceitos, de modo que a escola seja um espaço de promoção e valorização da pluralidade e diversidade, aberto à convivência de diferentes grupos e culturas.

Para a efetivação deste estudo, utilizou-se a metodologia qualitativa pós-crítica, servindo-se da entrevista semiestruturada e das observações nos momentos das entrevistas. Foram entrevistadas 11 professoras, todas do ensino fundamental I, cujas idades variam de 29 a 54 anos. Os dados foram analisados com base no método de análise de discurso proposto por Gill (2014).

A fim de melhor trabalhar com a temática proposta, a escrita desta dissertação e a análise dos dados foi subsidiada pelo referencial teórico do sociólogo Norbert Elias e suas possíveis aproximações com os Estudos Culturais (doravante EC).

O uso da teoria dos processos de civilização de Elias justifica-se por tratar-se de um método que se propõe “a revelar a *ordem* subjacente às mudanças históricas, sua mecânica e mecanismos concretos” (ELIAS, 1994b, p. 17). No caso em análise, buscou-se revelar os aspectos implícitos nas mudanças da família ao longo da história, até chegar à família homoparental, bem como a relação dos professores com essa configuração familiar, especialmente com a criança advinda dessa família.

Para Elias e Scotson (2000), o uso desse método de análise exige que o pesquisador aprenda a “observar e conceituar sistematicamente o modo como os indivíduos se agregam, como e por que eles formam entre si uma dada configuração ou como e por que as configurações assim formadas se modificam e, em alguns casos, se desenvolvem” (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 57).

Assim, para a realização dessa análise proposta por Elias, faz-se necessário, primeiramente, discutir dois conceitos fundamentais para a compreensão dos processos de civilização, a saber: os conceitos de figuração<sup>10</sup> e o de interdependência.

Elias (2008) assevera que o conceito de configuração serve de instrumento conceitual que busca afrouxar a compreensão social de que o indivíduo e a sociedade são antagônicos e diferentes.

Quando falamos de figuração que os indivíduos humanos formam uns com os outros, dispomos de uma imagem do ser humano e de um instrumento conceitual mais adequado à realidade e com cujo auxílio podemos evitar o tradicional dilema da sociologia: “aqui o indivíduo, ali a sociedade”, dilema que se baseia na verdade de um jogo, de tipo extracientífico, com palavras ou com valores. (ELIAS, 2006, p. 27).

É um conceito teórico da sociologia que “inclui expressamente os seres humanos em sua formação” (ELIAS, 2006, p. 25)

Há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos (ELIAS, 2006, p.25).

Para Elias e Dunning (1992, p. 25), o conceito de figuração “refere-se à teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras”.

Por configuração, entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores - não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade de suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que esta configuração forma um entrelaçado flexível de tensões. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou adversários (ELIAS, 2008, p. 142).

---

<sup>10</sup> Para Elias, figuração e configuração referem-se a mesma coisa, sendo então utilizados aqui como sinônimos.

Portanto, a figuração se estrutura na necessidade da interdependência entre os sujeitos que se ligam numa dada formação, de tal modo que Elias (1994b) relaciona esses dois conceitos:

A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam nexos do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações (p. 249).

Assim, a família, a escola, a família-escola e professores-alunos configuram-se como tipos de figuração, estando seus membros interligados na sua formação, promovendo uma relação de interdependência entre os indivíduos, sendo importante ressaltar que cada sociedade em seu contexto histórico produz figurações específicas, visto que para Elias (2006) é impossível pensar o indivíduo e a sociedade como categorias separadas.

Para Elias (2008), as figurações são processos não planejados nem intencionais, e as interdependências que surgem dessas figurações podem ou não ser propositais, mas suas consequências não são de modo algum intencionais. Nesse sentido, o aparecimento crescente das famílias homoparentais na contemporaneidade não foi planejado, mas surge em consequência das mudanças sociais que acabaram por demandar o aparecimento e o reconhecimento dessa figuração.

Essa interdependência que a figuração tem da organização de cada sociedade e dos processos sociais, é o que possibilita a aproximação de Elias com os EC, que embora não fale na palavra “Cultura”, estava o tempo todo se referindo a ela.

Os EC configuram-se como uma área que sempre visou o estudo de aspectos culturais da sociedade, cultura sendo entendida não mais como um “amuleto” possuído pela elite, mas sim como a descrição de forma de vida. Como nos assevera Costa (2005, p. 109), a cultura é aqui entendida como:

Expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagem, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.)



Trata-se de uma área interessada e implicada com a necessidade de mudanças dos grupos marginalizados, particularmente os de classe, raça, gênero e orientação sexual, entre outros, de modo que a condição marginalizada em que a configuração familiar homoparental ainda se encontra, em nossa sociedade, torna-se um objeto de estudo inserido no campo dos EC, justificando esta escolha teórica.

Os objetivos dessa dissertação estão, também, engajados politicamente com a educação e as práticas pedagógicas, principalmente ao buscar desestabilizar possíveis discursos e práticas naturalizados e rígidos, especificamente, sobre a família homoparental.

Nesse sentido, de acordo com Costa (2005, p. 112), a aproximação dos EC com a educação é de suma importância, visto possibilitar uma forma diferente de pensar e olhar sobre a educação e os sujeitos que a envolvem, sendo considerada uma aproximação quase que inevitável. “As ‘lentes’ dos EC parece que vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras”. Acrescenta:

As contribuições mais importantes dos EC em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação (COSTA, 2005, p. 114).

Para tanto, na construção deste estudo busca-se, no primeiro capítulo, introduzir a dissertação, esclarecendo e delineando o caminho investigativo percorrido, detalhando os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No segundo capítulo, será apresentada uma análise histórica da constituição familiar, até chegar aos modelos contemporâneos de famílias, caracterizados por uma multiplicidade de arranjos. Nesse sentido, dar-se-á ênfase ao modelo homoparental, foco da presente pesquisa. Abordará, também, uma breve reflexão histórica sobre a homossexualidade, com a finalidade de problematizar a possível relação entre os desafios enfrentados pela família homoparental, com o lugar de subalternizado, ocupado historicamente pelo/a homossexual.

No terceiro capítulo, será evidenciada a importância das interações e comunicações entre escola e família homoparental no processo civilizatório das crianças. Posteriormente, seguirá com reflexões sobre como as crianças, filhos/as de casais homossexuais, estão sendo acolhidas nas escolas e sobre a homofobia e sua presença na instituição escolar.

O quarto capítulo, apresentará a análise e discussão dos resultados da pesquisa obtidos a partir das entrevistas e observações realizadas. Para tanto, será desenhado um diálogo com os dados, considerando sempre os objetivos traçados para o estudo, no intuito de produzir considerações e reflexões relativas ao objeto estudado. Destarte, primeiramente, serão apresentadas as produções discursivas sobre como as professoras percebem e identificam essas crianças no processo de escolarização; em seguida, a análise das construções discursivas, feitas pelas professoras, de como interagem com essas crianças, buscando sempre apreender os efeitos dos discursos na prática docente.

Por último, as considerações dos discursos apreendidos e analisados sobre as crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva e das construções teóricas Eliasiana frente à configuração formada por professores e alunos/as oriundos/as de famílias homoparentais.

## 1 MAPEANDO O CAMINHO INVESTIGATIVO

Ao compreender a metodologia quantitativa ou qualitativa como enfoques diferentes que têm contribuições diversas a oferecer, e necessárias no campo da pesquisa social empírica, percebe-se que a escolha do tipo de metodologia depende dos questionamentos feitos e dos problemas formulados.

A partir disso, com o intuito de melhor apreender a complexidade do tema em análise, a presente pesquisa utilizou da metodologia qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Tendo como referencial os objetivos dessa pesquisa, que busca desconstruir discursos e promover transformação em prol da justiça social e educacional, trata-se, mais especificamente, de uma pesquisa qualitativa pós-crítica, o que, segundo Gastaldo (2012), significa implicar-se na audaciosa tarefa de construir modos alternativos de pensar, falar e fazer pesquisa.

Trata-se de uma metodologia de pesquisa que se caracteriza, sobretudo, por seu caráter inovador, criativo e não normativo, que, por desconstruir as normas metodológicas, desperta desconforto, estranhamentos e se apresenta como um grande desafio, cheio de complexidade, e como um processo a ser constantemente revisado.

Segundo Meyer e Paraíso (2012), a pesquisa qualitativa pós-crítica também se caracteriza por movimentos de zigue-zague, entre o objetivo de pesquisa investigado e o que já fora produzido sobre ele, representando uma construção do percurso contextualizado e aberto a várias possibilidades de estratégias que possam permitir responder às questões da pesquisa.

Para Paraíso (2012), a pesquisa qualitativa pós-crítica em educação tem alguns trajetos e procedimentos que apesar de não serem fechados, têm ajudado a guiar muitas pesquisas nessa área. Essa trajetória se caracteriza pelo ato de fazer articulações de saberes interdisciplinar e pelas bricolagens metodológicas, como sendo o uso de tudo que acredita servir para o estudo; pela leitura cuidadosa com o intuito de *montar* um discurso sobre o objeto, *desmontar* o que já fora dito, a partir de questionamentos e ressignificações, e *remontar* tudo o que foi desmontado, de um modo diferente; pela prática constante de interrogar, descrever e multiplicar os diferentes saberes; pela análise das relações de poder;

pela possibilidade de poetização e, por fim, pela necessidade de estar sempre aberto às possibilidades que possam surgir.

Como já fora dito, apesar desse importante trajeto supramencionado, trata-se de uma metodologia fabricada, inventada por cada pesquisador/a, a partir das necessidades do objeto. Mas, apesar dessa flexibilidade, a pesquisa qualitativa pós-crítica requer compromisso com a coerência teórico-metodológica do estudo.

Como assevera Gastaldo (2012), a pesquisa qualitativa pós-crítica pode elucidar sua importância como:

[...] uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar (p. 12-13).

Mas, como a pesquisa foi organizada? Que ferramentas foram utilizadas? Como o campo investigativo foi composto?

Para a realização desta pesquisa, que objetiva analisar os discursos de professores/as de escolas municipais da cidade de Campina Grande-PB sobre as crianças cujos pais vivem em condição de conjugalidade homoafetiva, foi obtida, primeiramente, a autorização com a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande-PB. A Secretaria também forneceu uma lista contendo informações como: nome e endereço das escolas, nome e telefone dos gestores. Na referida lista, consta a existência de 86 (oitenta e seis) escolas urbanas, 35 (trinta e cinco) escolas rurais e 8 (oito) escolas conveniadas, totalizando 129 (cento e vinte e nove) escolas municipais.

Antes da existência da referida lista, tinha-se como proposta, para delimitar o campo investigativo, a ideia de a pesquisadora participar de uma reunião de gestores/as das escolas, na qual pretendia descobrir em quais escolas existiam, em sua realidade, crianças criadas por casais homossexuais. Porém, após a disponibilidade da lista, optou-se por realizar ligações telefônicas para todos/as os/as gestores/as, optando pelas 86 (oitenta e seis) escolas urbanas, tendo como critério o fácil acesso e a limitação temporal de 24 meses exigida nos programas de pós-graduação.

Na ocasião das ligações, inicialmente apresentou-se como psicóloga e pesquisadora, afirmando que o número do telefone havia sido fornecido pela Secretaria Municipal de

Educação e perguntou se havia no corpo discente da escola, alunos/as que eram criados/as por casais homossexuais.

A partir dessas ligações, quando questionados/as sobre a existência da realidade familiar homoparental, foi possível identificar discursos como: “*Não temos!*”; “*Não que eu tenha conhecimento*”; “*Os pais nunca falam disso, nas matrículas colocam o nome de um pai ou uma mãe, o que é mais comum*”. Para Mello, Grossi e Uziel (2009), comumente essa realidade familiar é invisível nas escolas, seja por omissão dos pais/mãe ou por orientarem os filhos/as a omitirem a configuração familiar dos atores da escola; ou por não existir abertura e iniciativa por parte da escola em conhecer a realidade familiar dos estudantes.

Outro discurso que muito chamou a atenção e que parece denunciar claramente o preconceito e a tentativa de invisibilizar essas famílias foi o de uma gestora que ao ser questionada, responde: “*Graças a Deus, não temos isso aqui, não. Não que eu seja contra...sei lá.. Agora, nós temos duas mulheres que criam uma criança. Serve? Eu achei que por serem mulheres não eram homossexuais*”. Nessa ocasião, é nítido o preconceito com essas famílias, seja por meio de discursos de agradecimento pelo distanciamento em relação à homoparentalidade, sobretudo de homens, ou pela tentativa de negação da possibilidade da homoparentalidade feminina, de modo que a escola reproduz o senso comum e ignorância social sobre a temática.

Bento (2011, p. 555) afirma que a escola é uma instituição central na reprodução da heteronormatividade, “*incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade*”.

Houve gestores/as que se prontificaram a fazer um levantamento com coordenadores pedagógicos, secretárias e assistentes sociais da escola, solicitando que fosse realizada outra ligação na semana seguinte, para assim fornecer as informações. Em todos esses casos, foi relatado na ligação posterior que não havia casos na escola.

Após todas as ligações realizadas, chegou-se a um total de 14 (quatorze) escolas, das 86 escolas urbanas, cujo/a gestor/a declarou a existência de crianças/adolescentes que são criados por casais homossexuais, com afirmações da existência de 1 (um) ou 2 (dois) alunos/as por escolas. Ademais, considera-se interessante informar que além dessas 14 (quatorze) escolas, 12 (doze) afirmaram ter tido casos no ano anterior. Três gestores/as até informaram quais as escolas para onde a família havia relatado que a criança seria transferida, sendo que nas escolas indicadas para transferência, não foi constatada a presença dessa(s) criança(s) ou desse(s, a, as) adolescente(s).

Contudo, após alguns meses, quando a pesquisadora foi a campo, dessas 14 (quatorze) escolas identificadas, 03 (três) não tinham mais esses discentes em seu quadro institucional, sendo relatado pelos/as gestores/as que tinham sido transferidos: “*para outra cidade porque a mãe dele passou em um concurso público*”; “*para uma escola particular porque o aluno era muito avançado e aqui a escola tem muita violência e interfere no ensino*” e “*para outra escola, em outro bairro, onde a família recebeu uma casa do governo, só não sei informar qual a escola*”.

Logo, o campo investigativo foi composto por 11 (onze) escolas municipais, todas de ensino fundamental I e II, localizadas em diversos bairros de Campina Grande, sendo possível identificar um total de 16 (dezesesseis) alunos/as vindos/as de famílias homoafetivas, todos/as em salas distintas.

Após a identificação das escolas que tinham alunos/as de famílias homoparentais, optou-se por entrevistar somente os/as professores/as desses/as discentes, visto que ninguém melhor para responder aos objetivos da presente pesquisa que os/as próprios/as professores/as dessas crianças. Assim, a identificação de 16 (dezesesseis) alunos/as inseridos em famílias homoafetivas implicou no convite a 16 (dezesesseis) professoras<sup>11</sup> para participarem do estudo. As entrevistas foram realizadas nas escolas, com a finalidade de facilitar a participação, que foi voluntária, confirmada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Entretanto, das professoras que correspondiam ao critério delimitado pela pesquisa, somente 12 (doze) aceitaram participar, contemplando um total de 09 (nove) escolas das 11 (onze) que compõem o campo investigativo. As 04 (quatro) docentes que recusaram a participação: 02 (duas) de uma mesma escola mandaram o comunicado pela gestora de que não seria interessante responder à entrevista, argumentando que a participação consistia na exposição dos/as alunos/as e de suas famílias. Outra professora marcou várias vezes com a pesquisadora, e em nenhuma esteve presente na escola no dia e local combinados, chegando ao ponto de não mais atender as ligações da entrevistadora. E a quarta professora, que também se negou a participar do estudo, argumentou que sua participação não seria interessante, por compreender que não se tratava mais de uma configuração homoparental, visto que a criança se encontrava sob os cuidados da avó materna, em virtude do falecimento da genitora, “*assassinada pela companheira com uma pedrada na cabeça, por ciúmes*”.

Diante disso, foram entrevistadas 12 (doze) professoras do ensino fundamental I, cujas idades variam de 29 a 54 anos e uma variação de 8 a 37 anos de prática docente. No tocante à

---

<sup>11</sup> Todos os sujeitos da pesquisa foram do sexo feminino.

formação, 01 (uma) relatou ter apenas o nível técnico em pedagogia, as demais cursaram o nível superior: 08 (oito) pedagogia, 01 (uma) pedagogia e psicologia e outra, letras. Dessas graduadas, 01 (uma) afirmou ser especialista em Formação do Educador e Mestranda em Saúde Mental e 05 (cinco) relataram outra especialização (Meio Ambiente, Psicopedagogia e Gestão Ambiental).

Contudo, faz-se necessário ressaltar que, inicialmente, pensava-se em entrevistar somente professores/as do ensino fundamental I, em cuja escola existisse caso de criança filho/a de casais homossexuais, sem necessariamente ser seu/sua aluno/a. Tal escolha havia sido feita por acreditar que nas escolas a visibilidade dessas famílias tem iniciado pela educação básica, pois trata-se de uma faixa etária de alunos/as em que a proximidade da família com a escola se dá de forma mais efetiva, estreita e incentivada. O que acabou se confirmando, pois todos os/as alunos/as identificados/as, a partir dos discursos dos/as gestores/as, são do ensino fundamental I, que corresponde até o 5º ano. Cabe, então, questionar: nas escolas municipais da zona urbana de Campina Grande-PB, só existem crianças oriundas de famílias homoparentais no ensino fundamental I ou a partir do ensino fundamental II essa realidade familiar estaria bem mais invisibilizada?

Todas as crianças/alunos/as, cujas professoras foram entrevistadas, eram filhos/as de casais de lésbicas, o que, a partir de Ferrari (2011), pode-se justificar pela ideia de que a homofobia é bem mais forte com os homens, o que se fundamenta no machismo e misoginia, assim, esses sujeitos gays tendem a omitir mais fortemente sua realidade sexual. Assim, cabe então perguntar: só temos nas escolas municipais da cidade de Campina Grande-PB, crianças criadas por casais de lésbicas ou a homoparentalidade masculina ainda se encontra com mais invisibilidade do que a feminina?

Para coletar os dados, utilizou-se da entrevista semiestruturada. Sendo considerado um dos elementos importantes na concretização de uma pesquisa qualitativa, a entrevista se torna foco de uma das abordagens neste trabalho de campo, constituindo-se enquanto procedimento comumente utilizado. Segundo Minayo (2009), a entrevista não é uma conversa despreziosa e neutra, mas sim com finalidade e se caracteriza pela sua forma de organização.

Deste modo, a pesquisadora abordou o tema com base nas seguintes perguntas: “Fale-me sobre sua prática pedagógica com seus alunos”. “Como é, para você, ser professor/a de nome do/a discente?” “Como é seu relacionamento com os pais/mães de nome do/a aluno/a?” “O que você pensa sobre as famílias homoparentais?” (Apêndice B).

Essas perguntas foram utilizadas em nível de direcionamento para a pesquisadora, não impedindo que as pesquisadas falassem livremente da temática proposta, nem mesmo que a pesquisadora incluísse perguntas que no momento da entrevista considerou pertinentes.

De acordo com Gray (2012), a entrevista semiestruturada se caracteriza por não ser padronizada, de modo que as perguntas inicialmente pensadas podem ser modificadas em sua ordem, estrutura ou nem serem feitas. Trata-se de um instrumento que permite “fazer um aprofundamento das visões e das opiniões onde for desejável que os respondentes aprofundem suas respostas” (p. 32). Essa possibilidade de aprofundamento permite que a entrevista siga caminhos novos e impensados inicialmente, mas de muito valor para alcançar os objetivos do estudo.

Convém ressaltar que as observações feitas durante as entrevistas serviram para subsidiar as análises dos dados. Essas observações foram registradas em um diário de campo, que, segundo Minayo (2009), trata-se de um instrumento no qual se pode registrar informações não pertencentes ao material formal da entrevista, e no qual é permitido recorrer a vários momentos da pesquisa.

O procedimento de coleta de dados foi realizado da seguinte forma: de acordo com a disponibilidade das professoras para participarem, as entrevistas foram realizadas individualmente com cada uma delas, em uma sala no interior da escola, com frequência no horário do intervalo ou mesmo durante a aula, quando o/a gestor/a disponibilizava um/a funcionário/a para substituição.

Inicialmente, foram fornecidas às pessoas entrevistadas informações oralmente e por escrito sobre os procedimentos que serão utilizados no desenvolvimento da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido e explicado a cada participante da pesquisa.

Em seguida, solicitou-se a autorização para a gravação da entrevista. Para tanto, a pesquisadora deixou claro a garantia do anonimato, a confidencialidade das informações, enfatizando sua utilização restrita ao estudo proposto.

Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de discurso, de acordo com a orientação teórico-metodológica da autora Rosalind Gill (2014).

De acordo com a autora supramencionada, os analistas de discurso estão interessados no conteúdo e na organização dos textos – discursos – ao invés de vê-los como um caminho para chegar a outra realidade: “Os analistas de discurso estão interessados nos textos em si mesmos, em vez de considerá-los como um meio de ‘chegar a’ alguma realidade que é



pensada como existindo por detrás do discurso – seja ela social, psicológica ou material” (GILL, 2014, p. 247).

O discurso é concebido como uma construção a partir de recursos linguísticos preexistentes, como uma forma de ação e prática social. Para Brandão (2004), o discurso é uma das instâncias em que se concretiza a materialidade ideológica. Nesse sentido, a linguagem do discurso é construída em relação direta com o contexto de seu uso; assim, o aparelhamento do discurso implica uma escolha de um número diferente de possibilidades. Como assevera Gill (2014):

[...] a noção de construção enfatiza o fato de que nós lidamos com o mundo em termos de construções, e não de uma maneira mais ou menos “direta”, ou “imediate”; em um sentido verdadeiramente real, diferentes tipos de textos constroem nosso mundo. O uso construtivo da linguagem é um aspecto da vida social aceito sem discussão (p. 248).

Portanto, os analistas de discurso argumentam que os discursos são construções circunstanciais e são utilizados pelas pessoas para apresentarem-se de uma maneira aceitável no contexto social. Assim, a análise de discurso dá ênfase à retórica da fala e dos textos, pois são organizados a fim de se tornarem persuasivos, ou seja, os discursos são organizados retoricamente. Em outras palavras, há uma atenção à organização retórica do discurso, o modo como é organizado para convencer o receptor da mensagem, da veracidade de uma determinada versão da realidade.

Em suma, Gill (2014, p. 247) sugere que a análise de discursos precisa ser pensada conforme os quatro tópicos explorados anteriormente. Ou seja:

É proveitoso pensar a análise de discurso como tendo quatro temas principais: uma preocupação com o discurso em si mesmo; uma visão de linguagem como construtiva (criadora) e construída; uma ênfase no discurso como uma forma de ação; e uma convicção na organização retórica do discurso (p. 247).

Desse modo, a análise proposta foi norteadas pelas seguintes etapas: inicialmente, foram realizadas leituras das entrevistas transcritas, a fim de focar a construção, organização e funções do discurso, buscando observar o que pode estar subjacente; como ratifica Gill (2014, p. 252), “tornar o familiar estranho”; em seguida, realizou-se a codificação dos dados, determinada pelas questões de interesse; e, por fim, a análise de discurso como tal.

Nesse sentido, a análise foi construída em duas fases relacionadas. Na primeira fase, a pesquisadora procurou os padrões nos dados coletados. Esses padrões se mostram na forma de variabilidade e consistência, isto é, nas diferenças e características comuns nos diferentes

discursos. Na outra fase, a pesquisadora buscou identificar as funções de características específicas do discurso, criando hipóteses e testando-as frente ao material de análise (GILL, 2014).

Em cumprimento às exigências legais, apresentou-se o presente estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal da Paraíba, aprovado em 23 de março de 2015, conforme anexo, cumprindo com as diretrizes regulamentadoras da Resolução 466/12, do conselho Nacional de Saúde, que asseguram os direitos e deveres relacionados a pesquisas envolvendo seres humanos.

Foi assegurada às professoras a responsabilidade indelegável e intransferível da pesquisadora em manter em arquivos todas as informações inerentes à pesquisa, respeitando a confidencialidade, sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa e o direito de desistir de participar do estudo a qualquer momento. Para tanto, foram convocadas a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Nesse sentido, faz-se necessário proferir que utilizar-se-á de pseudônimos para que seja garantido o anonimato das entrevistadas e guardado o sigilo de dados confidenciais.

## 2 A FAMÍLIA E SUA DIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Na sociedade ocidental contemporânea, a família é compreendida como a instituição mais “natural”<sup>12</sup> e universal, responsável pela transmissão de valores importantes para a cultura, representando uma instituição fundamental para a sociedade.

O modo como a família se legitimou, ao longo da história, tornou-se um núcleo organizador da sociedade, assumindo uma moral avalista, possuidora de um poder que assegura o que é família e o que está a sua margem. Portanto, passou a representar a principal instituição responsável pela formação dos sujeitos, sendo esta considerada o ambiente certo para o desenvolvimento das crianças.

Para Roudinesco (2003), a família se reinventa constantemente e desde a antiguidade tem sido uma instituição primordial para a constituição dos seres humanos. Afirma que a universalização da família repousa sobre a naturalização do biológico e da distinção sexual. Assim, o modelo mais comum e que serviu de referência para definir o que é família, no Ocidente, é o modelo nuclear, que pressupõe a união de um homem e uma mulher, oficializada pelo casamento indissolúvel e monogâmico, e uma filiação (filhos), para serem educados. Isso é corroborado por Zambrano (2008, p. 45), ao afirmar que:

O modelo de família mais comum corresponde ao da “família nuclear”; um pai, uma mãe e filhos. Ele é apoiado em uma realidade biológica irredutível até esse momento: é necessário o espermatozoide de um homem e o óvulo de uma mulher para produzir uma criança. Como consequência, a família nuclear procriativa parece se impor como uma verdade incontestável, justamente por estar socialmente de acordo com o fato biológico. Daí ser tão fácil pensarmos que ela tem suas raízes no início dos tempos e que devemos considerá-la como sendo a unidade fundadora da sociedade, a célula germinativa da civilização e o suporte para a evolução da sociedade.

Contudo, faz-se necessário ressaltar que o conceito e a configuração de família se modificaram ao longo da história, representando um processo em constante construção que acompanha a história da humanidade e das sociedades. De acordo com Zambrano et al. (2006), a família é encontrada em praticamente todas as sociedades, com organização bastante variada, a ponto de não ser possível contemplar todas por um conceito universal.

Nesse sentido, para que o processo de desenvolvimento das organizações familiares seja percebido em conexão com vários fatores, e não como uma figuração autônoma e isolada,

---

<sup>12</sup> Compreende-se como natural a noção de que é comum e necessária a existência de uma instituição familiar para todos os sujeitos e em todas as sociedades, como sendo resultado da natureza.

será realizado uma breve reconstrução do curso do processo civilizatório das organizações familiares, até onde é possível dentro dos limites desta dissertação, visto que, somente tendo conhecimento desse processo será possível obter uma compreensão viva da peculiaridade da figuração de famílias homoparentais na atualidade.

Deste modo, será privilegiada no presente estudo a ideia de “Processo Civilizador”, no sentido proposto por Norbert Elias como sendo um sentido não planejado e fruto das inter-relações humanas, cujo resultado foge a intenção deste ou daquele indivíduo ou grupo e que só pode ser apreendido numa percepção de longa duração.

O conceito de processo social refere-se às transformações amplas, contínuas, de longa duração – ou seja, em geral não aquém de três gerações – de figurações formadas por seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas. Uma delas tem, geralmente, o caráter de uma ascensão, a outra o caráter de um declínio. Em ambos os casos, os critérios são puramente objetivos. Eles independem do fato de o respectivo observador as considerar bons ou ruins (ELIAS, 2006, p. 27).

Para Elias (2012), as mudanças nas organizações familiares correspondem totalmente à realidade social na qual a família se faz presente. Ou seja, “a estrutura da família, a forma socialmente dada da relação entre marido, mulher e filhos se modifica em relação e em correspondência com as mudanças que experimenta a sociedade mais ampla da qual faz parte” (p. 489).

Na antiguidade Romana, afirma Roudinesco (2003), a paternidade natural (filiação biológica) não tem significação, o que importa é a adoção designada pelos gestos e pelas palavras. “Em direito romano, o *pater* é aquele que se designa a si mesmo como pai de uma criança por adoção, que a conduz pela mão. Como consequência, a filiação biológica (*genitor*) é totalmente desconsiderada caso não se siga da designação pelo gesto ou pela palavra” (p. 21).

Toda criança não reconhecida como seu filho por um homem, mesmo no caso de ter nascido de sua esposa legítima e de seus atos, não tem pai. Quanto ao pai, pode, se quiser, legitimar qualquer filho natural: ele pode lhe dar tudo, assim como a qualquer estranho, instituí-lo herdeiro, deserdar seus filhos legítimos em prol dele, pois é o senhor da casa. Mas pode igualmente deixá-lo na indigência, ignorá-lo completamente: esta criança não é seu filho, ele nada lhe deve (MULLIEZ apud ROUDINESCO, 2003, p. 221).

Na Idade Média, o único sentimento de caráter familiar era o de linhagem, não havendo sentimentos de afeto e ligação entre pais e filhos. A transmissão do conhecimento era transgeracional, garantida pela participação das crianças na vida dos adultos, sendo esta

transmissão uma responsabilidade entregue também a outras pessoas, e não exclusivamente aos familiares (ARIÈS, 2011).

Nesse momento, temos o que Roudinesco (2003) chama do primeiro momento evolutivo da família – a família dita “tradicional” – que se caracteriza pela submissão à autoridade patriarcal, que servia para assegurar a transmissão dos patrimônios e por isso os casamentos eram arranjados e indissolúveis. Nessa situação, conforme Elias (2012, p. 475), “a relação entre pais e filhos é uma relação de dominação com uma balança de poder<sup>13</sup> extremamente desigual”. As crianças se encontram completamente sob o julgo do poder dos pais.

Aqui, os filhos foram vistos como uma *coisa* dos pais, um objeto submisso à vontade deles. Para Elias (2012), os pais se comportavam frente às crianças com base no que sentiam, influenciados pelo que as crianças significavam para eles, não havendo nenhuma preocupação com o que seus atos podiam significar para o desenvolvimento das crianças.

Entretanto, o mesmo autor ainda adverte que a situação aqui descrita não se limita ao poder dos pais sobre os filhos, pois estes também exercem um poder sobre os pais, mesmo que em menor grau: “os filhos cumprem uma função para os pais, representam o cumprimento de determinados desejos e necessidades” (ELIAS, 2012, p. 475).

A partir do século XV, sobretudo no século XVI, emergiu um novo sentimento – *sentimento de família* –, o que proporcionou uma nova posição e reconhecimento da família, sendo reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças, afetos e emoções (ARIÈS, 2011). Nessa ocasião, modificou-se a família e suas relações internas com as crianças – forte ligação entre pais e filhos. Nascia a família moderna, sendo esta organizada e estruturada em torno da criança – reconhecimento da infância.

Para Roudinesco (2003), a família dita “moderna” funda-se com base na lógica afetiva, no amor romântico, na reciprocidade dos sentimentos e dos desejos carnavais entre um homem e uma mulher, firmado e oficializado através do casamento e caracterizada pela divisão da autoridade entre o pai e a mãe e entre o Estado e os pais. Aqui, assistimos a uma nova concepção do casamento. Longe de ser indissolúvel, torna-se um contrato livre

---

<sup>13</sup> A ideia de uma balança de poder, para Elias (2008), está atrelada à condição de que em todas as relações de interdependência há poder para ambos os lados da balança, mesmo que se trate de um poder distribuído muito desigualmente. O referido autor utiliza bastante o termo equilíbrio de poder, não se referindo a uma igualdade, mas para assegurar que o poder não é um amuleto que apenas um indivíduo ou grupo possua e o outro não. O poder é a característica estrutural das relações humanas. Nesse sentido, não são apenas os pais que têm um poder sobre os filhos, mas estes também têm um poder sobre os pais, mesmo que em extrema desigualdade como já fora em tempos passados. Sendo, desse modo, o equilíbrio de poder que define a ordem das coisas, visto que a teia das relações humanas muda em correlação às mudanças na distribuição do poder.

consentido entre um homem e uma mulher, que dura até enquanto o amor durar, o que supõe o direito ao divórcio.

Ariès (2011) afirma que essa mudança na organização familiar – da família da Idade Média para a família Moderna – se deu em virtude da preocupação que começou a surgir em separar as crianças e jovens da vida suja dos adultos, na tentativa de mantê-los na “‘inocência infantil”, com a ideia de melhor prepará-los a resistir às atitudes e comportamentos ruins dos adultos.

Quando a criança passa a ser separada do mundo dos adultos, são a elas direcionados outros cuidados. Assim, foi nessa organização da família moderna que emergiu a noção de deveres e responsabilidades da família para com as crianças, sendo o afeto, a educação e a saúde as principais preocupações dos pais para com os filhos (ARIÈS, 2011).

Surge, então, o reconhecimento da infância e sua individualidade, o que suscita novas questões na relação entre pais e filhos, a partir das quais se passou a avaliar os ambientes e os sujeitos responsáveis pela ação de “civilizar” as crianças, conforme prescrições fundadas em reflexões científicas acerca do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o ambiente familiar que socialmente fosse considerado desfavorável sofria coerção (ELIAS, 2012).

A criança passa a ser reconhecida em um lugar diferenciado, de valor, merecedora de cuidados e proteção. Consciente desses deveres, a família moderna se constitui em torno das crianças, pelas quais os pais se sentem totalmente responsáveis e, por isso, passam a planejar e a se preocupar bem mais com o nascimento de um filho, o que parece explicar a redução do número de sujeitos que constituem uma família.

Na ocasião, a noção de família e funções entre pais e filhos era assumida como dadas pela natureza. Elias (2012) assevera que essa naturalização do conceito e organização da família se fixaram na sociedade como um saber que por vezes ainda persiste na atualidade.

Tornou-se muito comum a lenda que sugere que o amor e o afeto dos pais por seus filhos é algo dado pela natureza e, mais ainda, como sentimentos uniformes e permanentes que perduram toda a vida. Nesse caso, também se assume um dever social como algo real e naturalmente dado (p. 476).

Portanto, percebe-se que a noção de família se estrutura a partir da diferença sexual, da autoridade paterna, submissão da mulher e dependência dos filhos. Contudo, com as transformações sociais fundadas na igualdade de direitos universais, o pai dominador cede lugar a uma nova figura paterna, mais enfraquecida, que possibilitou o nascimento de novos

arranjos familiares. Segundo Roudinesco (2003), representa o terceiro momento da evolução da família, a saber: a família “pós-moderna” ou “família contemporânea”<sup>14</sup>.

Mello (2005a) afirma que a crescente aceitação da dissociação da sexualidade, conjugalidade e reprodução, em virtude da liberdade para um prazer sexual, para ambos os gêneros, também foi significativa para ampliação do conceito de família.

Sobre essa questão, Elias (1994c) discute o processo de desenvolvimentos das relações entre homens e mulheres na Sociedade Romana. Ele sugere que as transformações nas relações de poder entre os sexos acontecem em um processo longo e contínuo, que vai do momento em que a mulher era vista como mercadoria (Antiguidade) até o momento em que passaram a ter poder dentro das relações sociais, especialmente no casamento e no espaço doméstico.

Nesse sentido, Elias (1994c) aponta que a mudança na balança de poder entre os sexos corresponde, espacial e temporalmente, a características de cada sociedade e demarca mudanças também na família, sobretudo quando essa balança de poder pende de modo a ocasionar algo próximo de uma “igualdade”.

De acordo com Uziel (2007), a família contemporânea se estruturou em decorrência do declínio do patriarcalismo, aumentos do número de divórcio, controle da natalidade e inserção da mulher no mercado de trabalho.

As expressivas transformações sociais, políticas, culturais e econômicas do último século têm afetado, sobremaneira, a família e o casamento, especialmente nas sociedades em que a inserção das mulheres na esfera pública e consequente conquista de direitos formais de cidadania estão a desafiar a hierarquia sexual que, ao longo da história, tem legitimado organizações societárias androcêntricas (MELLO, 2005a, p. 27).

As transformações nas relações de gênero e de gerações proporcionadas a partir das lutas comandadas pelos movimentos feministas e movimentos LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) tiveram grande responsabilidade nas mudanças no âmbito familiar (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009), o que nitidamente reafirma a ideia de processos sociais, de que os fatos sociais não acontecem como uma primeira causa. Eles vêm acontecendo como um processo que vai sofrendo transformações, ajustes e acomodações de acordo com a dinâmica da vida social, o que mais uma vez justifica o processo civilizatório

---

<sup>14</sup> No decorrer do trabalho, utilizar-se-á a terminologia “família contemporânea” e não “família pós-moderna”. Isso para não entrar na polêmica filosófica e sociológica se existe ou não uma Pós-modernidade.

das organizações humanas. Como assevera Elias (2008, p. 178), “temos que explicar as mudanças ocorridas nas configurações por meio de outras mudanças anteriores; cada movimento deverá ser explicado por outro movimento e não por uma *primeira causa*”.

Assim, a família contemporânea caracteriza-se, em sua grande maioria, por um poder isonômico entre os cônjuges. Hoje, as relações se dão de forma horizontal, é crescente o fato de que todos os membros têm os mesmos direitos em opinar nas decisões a serem tomadas, por meio de contratos, de modo que as regras são combinadas e não mais impostas pela autoridade paterna, não mais definida pelo modelo heterossexual, estruturada com base nas escolhas pessoais em busca de relações íntimas ou realização sexual (UZIEL, 2007). Nesse sentido, a balança de poder entre pais e filhos na família contemporânea é menos desigual em comparação com tempos passados, o que provoca mudanças na teia da relação pais-filhos. Como assevera Elias (2008, p. 88), “a teia de relações humanas muda quando muda a distribuição de poder”.

Para Elias (2012, p. 471), “encontramo-nos em um período de transição no qual as relações entre pais e filhos mais antigas, estritamente autoritárias, e outras mais recentes, mais igualitárias, coexistem e ambas as formas, frequentemente, encontram-se misturadas dentro das mesmas famílias”. Ou seja, o referido autor adverte de que os processos sociais não são constituídos de operações substitutivas, nas quais um modelo de relação desaparece para a manifestação de outro, mas de modelos que passam a coexistir dentro de uma mesma sociedade e família, que suscitam questões específicas de cada sociedade. Nesse sentido, ainda encontramos organizações familiares estruturadas a partir da autoridade paterna. Em contrapartida, há, também, famílias organizadas por duas mulheres com filho/a para educar.

Para Perrot (1993), o que os sujeitos da contemporaneidade desejam são novos arranjos familiares, distante do modelo rígido e normativo do século XIX, pautados nas vantagens da solidariedade familiar e da liberdade individual, ou seja, rejeitam o nó (as amarrações), mas não o ninho (o desejo de família).

Inicia-se a valorização das funções simbólicas em detrimento das biológicas e, assim, a paternidade e maternidade se desnaturalizam, ainda que, até o presente momento, o cristianismo permaneça impondo uma superioridade à filiação biológica e à família nuclear, que reproduz/simula a procriação – pai-homem, mãe-mulher com filho (s) para educá-lo (s).

Quanto a esses processos sociais de mudanças na instituição família, Elias (2006) argumenta que não se deve atribuir um sentido valorativo de que elas são boas ou ruins, mas resultados de um processo histórico, contínuo, não planejado e em várias direções e dimensões.



De acordo com Roudinesco (2003), a família está em “desordem”, uma vez que tem se apresentado como uma organização fraterna, sem hierarquia nem autoridade, na qual cada um se sente autônomo para construir sua família, o que tem exigido aos sujeitos uma reinvenção do que seja pai/mãe e família. Afirma:

Em lugar da definição de uma essência espiritual, biológica ou antropológica da família, fundada no gênero e no sexo ou nas leis do parentesco, e em lugar daqueles, existencial, induzida pelo mito edipiano, foi instituída outra, horizontal e múltipla, inventada pelo individualismo moderno (ROUDINESCO, 2003, p. 155).

Para Mello, Grossi e Uziel (2009), a transformação do modelo de família se deu especialmente a partir da difusão dos valores democráticos, diminuição das crenças religiosas e a consolidação da organização da vida particular a partir de escolhas pessoais diante de diversos temas, como por exemplo, a sexualidade e organização familiar.

De acordo com Elias (2012), a relação familiar é um processo construído socialmente, que está sempre em transformação. Por isso, a modernidade trouxe mudanças para a organização das relações familiares e para a constituição dos sujeitos, que cada vez mais se tornaram mais individualizados e autônomos. Acrescenta: “as estruturas da personalidade e da sociedade evoluem em uma inter-relação indissolúvel” (ELIAS, 1994b, p. 221).

Nessa conjuntura, surgem diversos arranjos familiares: família monoparental, recomposta, homoparental e outras. Assim, percebe-se que a família de hoje não é mais a de ontem. Embora a família nuclear, monogâmica e heterossexual seja um modelo presente e, sobretudo, bastante almejado e idealizado em nossa sociedade, não é mais o modelo exclusivo. A modernidade propiciou que os sujeitos pudessem inventar e/ou reinventar suas famílias, sendo o aparecimento e reconhecimento da família homoparental um movimento resultante de mudanças, intencionais e não intencionais, na personalidade dos sujeitos, na configuração familiar e na sociedade.

Para Elias (2008, p. 177), não se pode afirmar “que as configurações anteriores tivessem necessariamente que se transformar nas que lhe são subsequentes”, mas sim que múltiplos modelos podem derivar das mudanças e coexistirem. Percebe-se, então, que a sociedade, geralmente, encontra-se em transição no que concerne aos arranjos familiares, o que foi possível perceber ao longo dos séculos, e mais especificamente na atualidade, visto que configurações familiares antigas e outras mais recentes, como a homoparental, coexistem e ambas as formas se encontram misturadas dentro da sociedade.

A coexistência de vários modelos familiares gera, para os diversos arranjos, uma série de questões e, em geral, uma considerável insegurança, o que é possível perceber na família composta por sujeitos homossexuais, sobretudo com a presença de crianças para serem educadas, que se apresenta como a que mais desperta polêmica, curiosidade, estranheza, paixões e horrores nos mais diversos meios científicos, culturais, políticos e religiosos, visto que, à primeira vista, a sociedade não reconhece uma ordem em sua existência.

Isso se apresenta como resquício de dois pontos principais: da naturalização da família composta por pai (homem), mãe (mulher) e filho/a (s) como verdade absoluta e incontestável no imaginário social (ROUDINESCO, 2003; MELLO, 2005a; UZIEL, 2007; DIAS, 2014); e do lugar de *outsiders*, ocupado pelos homossexuais ao longo da história (FOUCAULT, 2014; DIAS, 2014).

O termo *Outsiders* será utilizado na presente dissertação em referência ao livro “Os Estabelecidos e os Outsiders” dos sociólogos Norbert Elias e John L. Scotson (2000), que denominam **estabelecidos** os grupos e indivíduos que ocupam posição de prestígio e poder, que se percebem e são reconhecidos como “boa sociedade” e como melhores, sendo considerado um modelo moral para os outros. E *outsiders* como grupos e sujeitos que estão de fora dessa “boa sociedade”, vistos como inferiores e que por isso são estigmatizados.

De tal modo, os heterossexuais e suas organizações familiares serão considerados as configurações estabelecidas e os homossexuais e seus arranjos familiares como as figurações *outsiders*, o que representa um modelo de figuração estabelecido-*outsider*.

Mas, por que o grupo estabelecido estigmatiza e trata como de menor valor o grupo *outsiders*? No estudo em questão, como pode-se explicar o hábito das pessoas não heterossexuais serem percebidas como inferiores, “ruins”?

Para tanto, segundo Elias (2009), é necessário reconstituir o caráter temporal dos grupos e suas relações como processos na sequência temporal para entender as fronteiras que as pessoas traçam ao estabelecer uma distância entre grupos a que se referem como “nós” e os grupos referidos como “eles”. “Nós”, como sendo o grupo que assegura a sobrevivência ou que confere a seus membros o sentimento de pertença, o qual pode ser reforçado como orgulho grupal. E “eles”, como sendo os sujeitos que estão fora do grupo “nós”.

Considerando todos esses aspectos, no próximo item, realizar-se-á uma breve reflexão processual sobre a homossexualidade, visto que a posição social da homoparentalidade está inter-relacionada à posição frente a esta expressão da sexualidade humana.

## 2.1 Homossexualidade: uma orientação sexual *Outsiders*

A sexualidade humana se apresenta como uma construção social e histórica que segue padrões culturais de cada sistema de sociedade. Conforme afirma Ferrari (2011), a sexualidade humana reúne práticas e discursos em torno do desejo, afetos, sentimentos e sentidos, dos gêneros que atravessam e são atravessados pelo cultural e social, podendo-se dizer que não é natural.

Elias (2009) costuma problematizar as tendências polarizadas que frequentemente as ciências humanas costumam seguir para explicar emoções e comportamentos humanos. Estas reduzem a edificar explicações a partir de dimensões biológicas/inatas ou sociais/adquiridas. Esse dualismo é compreendido pelo referido sociólogo como tendências reducionistas, uma vez que não busca conectar o natural com o não natural, o biológico com o social.

Nessa perspectiva, Elias (2009) defende uma análise e compreensão processual das emoções e comportamentos humanos em que seja considerado o “engate” entre o natural e o social, visto que o ser humano só aprende o social por ser equipado adequadamente com o biológico para tal aquisição. Ou seja, trata-se de uma dependência recíproca entre o social/cultural e o biológico na constituição das emoções e comportamentos dos sujeitos, pois o ser humano só adquire o conhecimento social porque possui uma estrutura biológica que possibilita e até depende dessa aprendizagem social e cultural.

Dessa forma, a sexualidade precisa ser compreendida como uma construção social e histórica, mas que depende, também, da inter-relação com o biológico, não sendo, portanto, nenhum dos polos determinantes por excelência.

Destarte, para uma melhor compreensão sobre a sexualidade e diversidade sexual, especificamente da homossexualidade<sup>15</sup>, categoria de estudo da presente pesquisa, considera-se pertinente uma breve compreensão do conceito de sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

Para Dias (2014), sexo é a característica morfológica e biológica, identificada pelo órgão sexual masculino e feminino, não sendo determinante para a orientação sexual, nem para a identidade de gênero dos sujeitos. Assim, sexo refere-se a diferenças anatômicas

---

<sup>15</sup> Na presente pesquisa, os termos homossexualidade e homoafetividade serão utilizados como sinônimos. Sendo este último termo um neologismo, criado no Brasil em 2000, pela desembargadora aposentada e jurista Maria Berenice Dias, na tentativa de diminuir as conotações depreciativas direcionadas e associadas ao termo homossexualidade, e na tentativa de evidenciar a existência de um vínculo afetivo na união entre pessoas do mesmo sexo.

básicas, internas e externas do corpo, que diferenciam macho e fêmea. De acordo com Weeks (2000), embora essa distinção anatômica seja dada logo no nascimento, os significados a ela associados são históricos e sociais. Deste modo, sugere que seja utilizado o termo gênero para descrever a diferença social entre homens e mulheres.

Segundo Carvalho (2000), gênero é uma construção cultural e social da noção de masculinidade e feminilidade atribuída às pessoas, fundamentada nas diferenças entre os sexos biológicos. Para Scott (1989), o termo gênero foi uma contribuição das feministas, utilizado como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos. Nessa definição, o gênero não é determinado diretamente pelo sexo e não determina a sexualidade, sendo, desse modo, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Acrescenta:

O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres (SCOTT, 1989, p. 7).

Para Carvalho (2010), é preciso considerar que as noções de masculinidade e de feminilidade são instáveis e múltiplas, e se articulam a outras, estruturais, de desigualdade e dominação – classe social, raça/etnia e orientação sexual.

É importante, também, conhecer as implicações identitárias contidas na problemática em estudo, visto que, de acordo com Sousa Filho (2009), gênero geralmente se vincula a uma identidade. Contudo, o autor também nos adverte sobre a complexidade contida nessa relação, sendo importante assegurar que não é o objetivo da presente pesquisa adentrar nessa polêmica.

Silva, Hall e Woodward (2012) analisam a noção de identidade a partir da dinâmica da identidade e da diferença. Deste modo, a construção da identidade dá-se a partir dos valores e concepções da existência do outro. Como nos afirma Woodward (2012):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença (p. 40).

Portanto, a identidade é relacional e depende da diferença – masculina/feminina; heterossexual/homossexual/bissexual, entre outras - sendo uma construção contínua, tanto simbólica quanto social:

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais (WOODWARD, 2012, p. 14).

A construção das identidades é um processo em constante movimento, de modo que podem coexistir identidades contraditórias em um mesmo sujeito. Nesse sentido, Woodward (2012) ainda aponta que, além dos níveis simbólico e social, é preciso considerar o nível psíquico para uma completa conceitualização da identidade. Esse aspecto ajuda a problematizar o fato de pessoas assumirem e se identificarem com algumas identidades, ainda que estas sejam marginalizadas, excluídas, como é o caso dos homossexuais, identidade aqui estudada.

A identidade de gênero se refere às formas de identificação e atribuição social, a partir da configuração de masculinidade ou de feminilidade, não sendo determinada, necessariamente, por ligação direta entre homem-masculinidade, mulher-feminilidade, mas sim por comportamentos atribuídos ao masculino ou feminino, pela cultura (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009). De tal modo, identidade de gênero se refere ao gênero com o qual a pessoa se reconhece e que independe da anatomia: como homem, como mulher, como ambos ou como nenhum (DIAS, 2014).

Sousa Filho (2009) define orientação sexual, a partir da identidade de gênero, como a atração e o desejo sexual do indivíduo por um outro sujeito de um gênero qualquer. **Heterossexualidade** ocorre quando uma pessoa sente atração e desejo afetivo e sexual por outra pessoa que tem identidade de gênero diferente; **homossexualidade** quando se atrai por pessoas do mesmo gênero e **bissexualidade** quando sente atração por pessoas de ambos os gêneros. O mesmo autor ainda adverte que a orientação sexual, na maioria dos casos, não interfere na identidade sexual dos sujeitos, assim, um homossexual masculino não se identifica como “feminino”, não se sente “mulher”.

Dentre essas formulações sobre as orientações sexuais, destaca-se ao longo da história, o predomínio da heterossexualidade, em relação a homossexualidade e a bissexualidade, o que Weeks (2000) chama de institucionalização da heterossexualidade.

Essa institucionalização da heterossexualidade parece sustentar o lugar de estabelecido ocupado por essa orientação sexual e a posição de *outsiders* ocupada pelas demais orientações. Nesse sentido, é pertinente refletir como surgiu o hábito de perceber as pessoas não heterossexuais como pertencentes a um grupo diferente: inferiores.

Na antiguidade, a bissexualidade era encarada com naturalidade e as relações homossexuais significavam rituais de caráter pedagógicos, representando um ritual de iniciação à vida adulta. Contudo, a forma valorizada era o “polo ativo” da relação, sendo este atribuído como sendo uma postura masculina e superior, e o outro “polo”, o da passividade, considerado uma postura feminina de qualidade inferior (DIAS, 2014).

Na Idade Média, com a sacralização do casamento heterossexual e a associação do prazer sexual como pecado, a homossexualidade passou a ser reconhecida como um grave pecado, sendo perseguidos e condenados à Santa Inquisição os praticantes dessa transgressão (DIAS, 2014). Nesses momentos históricos, a categoria homossexual e homossexualidade ainda não existiam.

Conforme Louro (2009), somente no final do século XIX, os homens estabeleceram essas diferenças entre sujeitos e práticas sexuais, e passaram a classificá-las. De tal modo, inventaram os tipos sexuais e hierarquizaram entre normal *versus* patológico.

Nesse contexto, segundo Louro (2009), o que antes era compreendido como um acidente, um pecado eventual, um erro ou uma falha que qualquer sujeito poderia cometer, passou a ser visto de um modo diferente. Ou seja, os sujeitos que exerciam práticas afetivas e sexuais com pessoas do mesmo sexo foram considerados sujeitos de outra espécie, chamados de homossexuais e suas práticas “desviantes” de homossexualidade.

Desse modo, o termo homossexualidade só passa a existir no final do século XIX, quando os sujeitos passaram a ser vistos como um outro tipo de pessoa, não mais pessoas que tinham cometido um “vacilo” (FELIPI; BELLO, 2009). Segundo Sousa Filho (2009), o termo *homossexual* vem do alemão *homosexualität* e aparece pela primeira vez em artigos de jornal do escritor e advogado húngaro Karol Maria Kertbeny,<sup>16</sup> em 1869.

Foucault (2014) sugere que o surgimento da categoria homossexualidade serviu para definir uma identidade. Nas próprias palavras do autor:

---

<sup>16</sup> Fora encontrada outra origem do termo homossexual e várias grafias diferentes para o nome do criador do termo homossexualidade. Roudinesco (2003) e Dias (2014) afirmam ser um termo derivado do grego e relata como criador do termo um médico húngaro, e não advogado, conforme Sousa Filho (2009), cujo nome grafado das seguintes formas: Karoli Maria Kertbeny (ROUDINESCO, 2003); Karoly Benkert (DIAS, 2014) e Karl Kertbeny (DINIZ; BORGES, 2007).

É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade se constituiu no dia em que foi caracterizada – o famoso artigo de Westphal em 1870 –, sobre as “sensações sexuais contrárias” pode servir de data natalício – menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de intervir, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (FOUCAULT, 2014, p. 48).

A partir de então, seria também necessário nomear os sujeitos e as práticas que tinham servido de referência para tal classificação; assim, o que antes era considerado normal passou a ser nomeado de heterossexuais e heterossexualidade. “Estabelecia-se, a partir daí, o par heterossexualidade/homossexualidade (e heterossexual/homossexual), como oposição fundamental, decisiva e definidora de práticas e sujeitos” (LOURO, 2009, p. 89).

Nessa conjuntura, a heterossexualidade surge em oposição à homossexualidade para ser definida e identificada como a norma a ser seguida. De acordo com Louro (2009), a heterossexualidade só ganhou sentido a partir da invenção da homossexualidade, passando a representar uma relação de interdependência, só existindo uma em referência e dependência da existência da outra.

Portanto, percebe-se que, ao longo da história, os tipos de sexualidade humana organizaram-se de modo hierárquico, em que a heterossexualidade assumiu uma posição de superioridade em relação às demais, isso por se pautar na irredutível lógica biológica da procriação, de que é necessário, até o momento, um espermatozoide de um homem e o óvulo de uma mulher para produzir um novo ser. De tal modo, a heterossexualidade garantiu o privilégio de normalidade, naturalidade e superioridade, representando uma configuração de estabelecidos. Como nos afirma Welzer-Lang (2001):

A visão heterossexual do mundo na qual a sexualidade considerada como “normal” e “natural” está limitada às relações entre homens e mulheres. As outras sexualidades, homossexualidades, bissexualidades, transexuais... são, no máximo, definidas, ou melhor, admitidas, como “diferentes” (p. 460).

Para Louro (2009), a produção e a reiteração compulsória da norma heterossexual – heteronormatividade – se sustentam na lógica que supõe o sexo como “natural”, inato, e no suposto alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade. De tal modo, tudo o que não repete essa norma regulatória supracitada, passou a ser inaceitável, *outsiders*, sendo alvo de punição e exclusão jurídica, religiosa e educativa. O que é confirmado por Sousa Filho (2009, p. 99):

É importante ressaltar que, no longo processo de colonização do imaginário de nossas sociedades, ganhou força uma concepção que corresponderia a uma *naturalização* da sexualidade humana, cujo efeito mais destacado é ter criado a ideia segundo a qual a heterossexualidade seria *inata* (a natureza daria os exemplos em todas as espécies), sendo então natural e normal, e a homossexualidade seria uma tendência *adquirida*, nem natural nem normal.

Assim sendo, a heterossexualidade ganhou força, sendo inata e “normal”, naturalizada como identidade sexual privilegiada, ficando à rejeição e à estigmatização as outras manifestações da sexualidade, como por exemplo, a homossexualidade, que, por muitos anos, foi vista como não natural e “anormal”. Prado e Machado (2012) afirmam:

As práticas sociais baseadas na heteronormatividade constituíram-se, ao longo da história ocidental, em processos capazes da construção de subordinação de outras práticas sexuais e sociais. O que significa não a exclusão das homossexualidades do cenário social, mas sim a sua subalternidade no interior dos processos hegemônicos (p. 13-14).

Elias e Scotson (2000) afirmam que o grupo estabelecido utiliza a exclusão e a estigmatização para com os *outsiders* como forma de preservar sua identidade e firmar sua “superioridade”. Assim, ao longo da história, os homossexuais foram e ainda são excluídos e estigmatizados, sendo atribuídas, a este grupo *outsiders*, as características “ruins” de uma porção “pior”, como forma de serem mantidos em seu lugar, fora da “boa sociedade”.

Para Elias e Scotson (2000), quando o grupo estabelecido consegue instituir, difundir e impingir aos *outsiders*, por meio de fofocas depreciativas, uma autoimagem maculada, a relação de poder muito desigual se sustenta, visto esses rumores depreciativos servirem para controlar e vigiar o grupo *outsiders*, de modo que este grupo inferior não consegue revidar através da difusão de boatos.

De tal modo, a relação heterossexualidade/homossexualidade representa uma figuração estabelecido-*outsiders*, que segundo Elias e Scotson (2000), caracteriza-se pela interdependência, entre os dois grupos, resultante de um equilíbrio instável de poder. “Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Aqui emerge com mais força o que até então vinha sendo tratado como interdependência, que “não quer dizer harmonia, mas tensões e conflitos” (LEÃO, 2007, p. 29). De tal modo, assim como na relação entre escravos e senhores, pais e filhos, analisada por Elias (2008), de que não só os pais/senhores têm poder sobre os filhos/escravos, respectivamente, a relação entre heterossexualidade/homossexualidade também se configura



por interdependência, na qual a heterossexualidade e a homossexualidade exercem poder mutuamente, mesmo que em uma distribuição muito desigual, em que até o momento, a balança de poder pende mais para a heterossexualidade.

Nesse sentido, a homossexualidade adquiriu diversas significações subalternizadas ao longo da história. De acordo com Foucault (2014), durante muito tempo os comportamentos sexuais “diferentes” foram vistos como um problema religioso – um pecado. Durante o século XIX, os comportamentos sexuais “desviados” passaram a ser de competência do Estado, assim os homossexuais entraram na ilegalidade, sendo legislados e punidos – um crime. E na segunda metade do século XIX, a homossexualidade passa a ser vista como um problema médico, uma identidade patológica.

Para Zambrano (2008), essa consideração da homossexualidade como patologia, ao longo da história, abriu práticas para as possibilidades de tratamento e cura, o que ainda se faz muito presente em nossa sociedade, quando muito se escuta a ideia de reversibilidade da orientação homossexual para a heterossexual.

Nesse tocante, viu-se, em 2011, o projeto de decreto legislativo proposto pelo Deputado João Campos (PSDB-GO), conhecido como o projeto que legaliza a “cura gay”, que propõe derrubar a resolução nº 1/99 do Conselho Federal de Psicologia, cujo objetivo é proibir os profissionais de psicologia de atuarem na tentativa (infundada) de mudar a orientação sexual e de atribuir caráter patológico à homossexualidade.

Todo esse percurso contribuiu para a hegemonia da heterossexualidade, estabelecida como orientação sexual privilegiada, legitimada pelo princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo biológico o conduzirá ao desejo pelo sujeito do sexo oposto, como a única forma normal de desejo. Portanto, é com base nesse argumento, admitido como verdade, que se fundamentam as práticas preconceituosas, presente na sociedade atual.

Para Elias e Scotson (2000. p. 24), “afixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo é uma das armas usadas pelo grupo superior nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social”. Portanto, percebe-se que a heterossexualidade não é uma forma inata da sexualidade, mas sim uma prática social e historicamente construída, e sua naturalização e dominação ocorreram em decorrência de todo esse processo de domesticação do imaginário social que fora supramencionado, que ocorreu em paralelo à subalternização da homossexualidade (SOUSA FILHO, 2009).

Não havendo sexualidade natural, mas social, o que ocorre com o sexual é o mesmo que ocorre com todas as demais esferas da vida social; algo que é uma construção arbitrária, uma instituição de caráter convencional e histórico, ganha, no curso histórico, a aparência de uma realidade natural, universal, necessária e irreversível, tornando inválidas todas as demais formas que ficaram foracluídas no processo da institucionalização. A homossexualidade é uma das formas foracluídas do sexual nas nossas sociedades, estigmatizada pelo discurso da instituição social da sexualidade (SOUSA FILHO, 2009, p. 117).

Transformada em uma anormalidade, a homossexualidade foi, durante muito tempo, considerada como doença, vício, desvio, crime e pecado e os homossexuais foram punidos duramente, o que deixou marcas que perduram até a atualidade, visto que os homossexuais ainda estão na luta por aceitação social plena e de direito (SOUSA FILHO, 2009).

Considerando essa luta, Mello, Grossi e Uziel (2009) afirmam que, no Brasil, em 1823, a homossexualidade deixou de ser considerada um crime. Apenas em 1985, o Conselho Federal de Medicina deixou de reconhecê-la como doença, antecipando-se da decisão da Organização Mundial de Saúde, que somente em 1993 excluiu a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID).

Porém, somente há pouco mais de duas décadas que os sujeitos começaram a se organizar politicamente e a reivindicarem seus direitos na esfera pública, como exemplo, a Parada Gay, que desde 1996 acontece no Brasil, e que proporcionou maior visibilidade e tolerância aos sujeitos cuja orientação sexual difere da maioria. Tratam-se de ações do grupo *outsiders* que questionam sua situação e passam a promover alguma redistribuição de poder na relação.

Segundo Dias (2014), a partir do século XX, especialmente no mundo ocidental, começou-se a assistir uma maior tolerância à diversidade sexual, em respeito à diferença e aos direitos humanos universais, contribuindo para uma desconstrução, parcial, da imagem “perversa” associada a gays e lésbicas.

Mott (2006) ressalta que a década de 1990 foi marcada por muitos progressos à cidadania das minorias sexuais no Brasil. De acordo com Sousa Filho (2009), os estudos críticos, os movimentos feministas e os movimentos LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) vêm contribuindo para a desconstrução do preconceito, possibilitando a abertura para que os homossexuais passem a ser vistos apenas como sujeitos cuja orientação sexual difere da maioria. Acrescenta:

Apenas nas últimas décadas do século XX, os estudos críticos – adotando uma perspectiva antropológica e histórica – iniciaram a desconstrução do discurso do preconceito, estudos que foram nascendo e se fortalecendo a partir da entrada em

cena dos movimentos feministas, da contracultura e do movimento gay. Em diferentes países, o movimento gay transformou o homossexual de (inventado) sujeito clínico, em *sujeito de desejo e sujeito político* (SOUSA FILHO, 2009, p. 103).

De acordo com Mello (2005b), três fatos principais que ocorreram no ano de 1995 registram um marco para a luta dos movimentos homossexuais: a realização da 1ª Conferência da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT), no mês de junho, no Rio de Janeiro; a 17ª Conferência da *International Lesbian and Gay Association* (ILGA) e a apresentação do Projeto de Lei nº 1151/95, pela Deputada Marta Suplicy, que institui a união civil entre pessoas do mesmo sexo.

Desse modo, percebe-se que, ao emergirem na cena política, os homossexuais questionaram a universalização dos valores heterossexistas e ganharam visibilidade, ampliando os debates sobre os direitos humanos e de cidadania de gays e lésbicas na sociedade brasileira, o que, para Elias e Scotson (2000), representa uma denúncia de alteração na balança de poder em favor dos *outsiders*/homossexuais.

De acordo com Mello (2005a):

É, conseqüentemente, cada vez maior o número de gays e lésbicas que decidem, de várias formas, publicizar sua orientação sexual, numa tentativa direta de superação do preconceito e da discriminação, não omitindo de seus parentes, amigos, vizinhos e colegas de trabalho a existência de um cônjuge do mesmo sexo em suas vidas, numa atitude claramente política (p. 21).

Porém, na prática, o preconceito ainda prevalece, sobretudo quando vinculado aos discursos e saberes religiosos que, por permanecerem naturalizando a sexualidade e a heterossexualidade, continuam direcionando a homossexualidade para o campo do que deve ser evitado.

Muito embora, na atualidade, o Papa Francisco já realize pronunciamentos solicitando respeito aos homossexuais, muitos dos religiosos/cristãos e fiéis ainda se esforçam bastante na produção do preconceito no imaginário social, considerando a homossexualidade como um mal.

Para Mott (2001), a sociedade brasileira ainda apresenta muito preconceito contra homossexuais, sendo expresso abertamente, seja por professores/as, padres, pastores, políticos/as, autoridades ou cidadãos “comuns”, estando o Brasil entre os países que apresentam taxas recordes de assassinato de homossexuais.

De acordo com as ideias Eliasianas (2000), os homossexuais parecem ser percebidos pelos estabelecidos como um ataque ao seu ideal de “nós”, sendo então a estigmatização e a exclusão um contra-ataque. Ou seja, “A rejeição e a estigmatização dos outsiders constituem um contra-ataque. O grupo estabelecido se sente compelido a repelir aquilo que vivencia como uma ameaça à sua superioridade de poder (...) e à sua superioridade humana” (ELIAS; SCOTSON 2000. p. 45).

Segundo o autor supracitado, tensões e conflitos entre grupos que formam um modelo de figuração estabelecido-*outsiders* se mantêm latentes quando os diferenciais de poder são muito grandes. Em contrapartida, os conflitos se intensificam e aparecem explicitamente cada vez mais que o gradiente de poder se altera em favor dos *outsiders*. Assim, é o que se percebe nitidamente na figuração heterossexualidade/homossexualidade, quando a cada dia os homossexuais se apropriam de poder e direitos e os heterossexuais reagem em prol de se manterem na “superioridade”. Acrescenta:

Os grupos outsiders (enquanto permanecem totalmente intimidados) exercem pressões tácitas ou agem abertamente no sentido de reduzir os diferenciais de poder responsáveis por sua situação inferior, ao passo que os grupos estabelecidos fazem a mesma coisa em prol da preservação ou aumento desses diferenciais (ELIAS; SCOTSON, 2000. p. 37).

Para que ocorra a total desestabilização de práticas preconceituosas com os sujeitos que fogem à norma heterossexual, ainda demorará um tempo, pois como nos assevera Elias (1994a), as mudanças de estruturas psicológicas, individuais e sociais são resultantes de um processo muito longo e contínuo.

Por efeito da longa memória dessa história de colonização pelo preconceito, pensar que existem causas específicas que produziram a homossexualidade, estigmatizada como um desvio, tornou-se uma ideia que está na cabeça da maioria, senão de todos. Mesmo às vezes no pensamento daquelas que se creem sem preconceitos. Quando não manifesta, permanece latente no imaginário social a crença de que um homem ou uma mulher cuja identidade sexual é a de *homossexual* é alguém que, no seu desenvolvimento sexual, carrega algo que se constitui fundamento de uma variação não conforme à tendência sexual majoritária (SOUSA FILHO, 2009, p. 104).

Nesse sentido, percebe-se a hegemonia da heterossexualidade em detrimento da homossexualidade como um fato puramente social, processual e histórico, que apesar de não possuir razões inerentes ao ser humano deixou profundas consequências no imaginário social e para os sujeitos homossexuais, que até hoje precisam lutar por direitos naturais aos demais sujeitos, como por exemplo, o direito à parentalidade. Como nos afirma Filho (2009, p. 119),

a homossexualidade precisa ser reconhecida “como uma expressão da sexualidade humana, uma orientação sexual, entre outras, em torno do qual se podem organizar afetos, laços, famílias”. Assim:

Por meio da constituição de casais conjugais, cujos membros geralmente se autodefinem como uma família, os homossexuais passam a desvincular-se dessas representações sociais e reivindicam não mais apenas o direito à cidadania, em nível individual, mas, também, o direito à constituição de grupos familiares, integrando-se ao rol de sujeitos sociais portadores de demandas que, no mundo ocidental, convencionalmente realizam-se por meio da constituição do casal conjugal e da socialização de crianças – filhos biológicos ou adotivos (MELLO, 2005b, p. 200).

Destarte, acredita-se que, por meio do *Movimento Homossexual no Brasil*, os sujeitos homossexuais possam ganhar mais visibilidade e, deste modo, garantir e conquistar direito, respeito e reconhecimento social de sua identidade. Tratam-se de conquistas cada vez mais crescentes em nossa sociedade, visto que vários setores e órgãos sociais já reconhecem os homossexuais como merecedores de alguns direitos, como exemplo, no Brasil, os homossexuais têm a possibilidade de casamento reconhecida judicialmente, reconhecimento da união homoafetiva como entidade familiar, desde 2011; e direito à habilitação conjunta de adoção, desde 2009 (DIAS, 2014).

Com maiores reconhecimento e visibilidade, os homossexuais rompem com a ideia de que somente o casal homem-mulher tem competência moral e social para exercer funções atribuídas à família, principalmente a parentalidade. De tal modo, a homoparentalidade, no mundo e no Brasil, é um fenômeno que vem se materializando como nova forma de vínculo familiar (MELLO, 2005a; DIAS, 2014).

A afirmação de novas famílias formadas por homossexuais estaria a influenciar, assim, o processo geral de transformação das representações e práticas sociais relativas à sexualidade, ao amor, ao casamento e à família, o que tem colaborado não só para uma maior aceitação da conjugalidade homossexual, mas também para a construção de uma sociedade em que as diversas formas de expressão do amor e do desejo sexual, entre pessoas que se escolhem livre e reciprocamente como parceiros conjugais, sejam respeitadas e valorizadas (MELLO, 2005a, p. 50).

Segundo Mello (2005a), o processo de construção social da conjugalidade homossexual no Brasil vem indicando que as relações afetivo-sexuais entre gays e entre lésbicas vêm se solidificando como uma das novas formas de institucionalização de vínculos familiares. Nesse sentido, quais as condições sociais que tornaram necessárias e possíveis à

ascensão da família homoafetiva? Deste modo, considerando todo esse percurso histórico, a seguir, será ampliada a discussão sobre as famílias homoparentais na contemporaneidade.

## **2.2 Famílias homoparentais na contemporaneidade**

A homoparentalidade se refere ao exercício da parentalidade por pessoas que possuem uma orientação homossexual, o que tem ocasionado polêmica, inquietação e questionamentos nos mais diversos meios científicos, culturais e sociais, constituindo-se como o mais polêmico dos novos arranjos familiares que compõem a nossa sociedade, por fazer cair a adequação ilusória entre procriação e filiação.

Segundo Mello (2005a), a interdição do exercício da parentalidade por gays e lésbicas está alicerçada na defesa irrestrita da conjugalidade e da parentalidade como possibilidade única e exclusiva do universo heterossexual.

O termo homoparentalidade é tradução do francês *homoparentalité*, cunhado em 1997 pela *Association des Parents et Futurs Parents Gays et Lesbiens* (APGL), em Paris. Refere-se à situação familiar na qual, no mínimo, o pai ou a mãe se assume como homossexual (ROUDINESCO, 2003).

De acordo com Zambrano (2006), o uso do termo “família homoparental” é uma questão polêmica, pois associa a orientação sexual dos pais/mães com os cuidados direcionados ao(s) filho(s). Para o mesmo autor, o alvo das pesquisas é desfazer essa associação, pois homens e mulheres homossexuais podem ser ou não bons pais/mães, da mesma forma que homens e mulheres heterossexuais, uma vez que a orientação sexual dos pais/mães não é o fator determinante de uma boa parentalidade.

Contudo, Zambrano (2006) ressalta que o uso desse termo é estratégico e se justifica pela necessidade de colocar-se em evidência e nomear uma situação presente em nossa sociedade. Segundo Mello (2005a), é uma modalidade de família que vem ganhando visibilidade social a partir de meados da década de 1990.

Para fins da presente pesquisa, a homoparentalidade será considerada como as parcerias formadas por sujeitos de identidades homossexuais que desempenham funções parentais conjuntamente com o/a parceiro/a.

De acordo com Dias (2014), a Constituição Federal não se restringe em definir como família somente a união heterossexual. Para a autora, a expressão *homem e mulher*, que consta no § 3º do art. 226 da Constituição Federal, não configura proibição implícita ao

reconhecimento da união estável homossexual, pois não existem proibições implícitas no Direito. Por isso, o conceito de família se alargou de modo que, para se configurar uma família, não é mais exigida a existência de um casal heterossexual, a prática sexual, nem a capacidade reprodutiva.

Contudo, a homoparentalidade constitui uma modalidade familiar que apresenta mudanças significativas nas relações parentais e conjugais, uma vez que destitui um princípio fundamental na constituição do grupo familiar, a saber, a diferenciação sexual – pai/homem e mãe/mulher, o que acaba por ocasionar sua condenação a priori, revelando a dificuldade da sociedade em abrir mão de antigas definições e certezas.

Conforme Dias (2014), países como Holanda (desde 2000), Suécia e Austrália (2002), Tasmânia (2004), Bélgica, Inglaterra e País de Gales (2005), Islândia (2006), Israel (2008), Escócia, Finlândia, Groenlândia e Uruguai (2009), Dinamarca, Argentina e México (desde 2010), Eslovênia (2011) e Áustria (2013) já aprovaram leis que asseguram que a parentalidade pode ser exercida por casais homossexuais, por meio da adoção conjunta. No Brasil, o direito à adoção individual data de 1998, sendo a habilitação conjunta admitida somente em 2009. Contudo, não se sabe onde se encontram essas famílias, nem sua quantidade, pois permanecem na invisibilidade social.

Nesse sentido, Teixeira Filho, Toledo e Godinho (2007) perguntam-se qual seria a satisfação obtida pela sociedade na manutenção da impossibilidade de reconhecimento jurídico às famílias homoparentais.

De acordo com Teixeira Filho, Toledo e Godinho (2007), a homofobia<sup>17</sup>, tanto por parte da sociedade, como dos órgãos governamentais, impede que haja a visibilidade dessas famílias. Nesse sentido, exemplifica com o Censo Demográfico que apenas incluem itens de uma heterossexualidade e heteroparentalidade presumida.

Para Mello (2005a), os conflitos existentes hoje frente à modalidade familiar composta por gays e lésbicas com ou sem criança(s) para educar assemelham-se aos conflitos existentes quando da discussão de propostas legislativas que sugeriam a ampliação de direitos na esfera da família, a exemplo do divórcio e das relações concubinárias. Assim, acredita-se que a homoparentalidade esteja passando por um processo social civilizador de normalização, junto a outras categorias ainda excluídas e consideradas desviantes.

Para Elias (1994a), a dinâmica dos processos sociais não-planejados tende a ultrapassar determinados estágios, sendo que as figurações já estabelecidas na sociedade e que

---

<sup>17</sup> A homofobia será conceituada no capítulo seguinte: Famílias, escolas e o processo civilizatório.

se sentem afetadas por essas mudanças se agarram ao estágio anterior. Assim, a organização familiar composta por sujeitos heterossexuais, já estabelecida, tende a reagir e resistir à mudança, ou seja, tende a resistir que as famílias homoparentais sejam incorporadas à estrutura social, isso por ser identificada como figuração “inferior”.

Elias (1994a) afirma que são necessárias pelo menos três gerações para que os conflitos processuais se atenuem. De tal modo, a integração mais ou menos limitada da família homoafetiva na sociedade encontra-se em processo.

Por tal motivo, a naturalização da família composta por pai (homem), mãe (mulher) e filho/a, impondo-se como uma verdade inquestionável por estar em consonância com as raízes biológicas, não abre espaço para a configuração familiar homoparental (UZIEL, 2007).

A institucionalização da relação de poder de uma figuração sobre outra está presente, de forma semelhante, conforme já referido anteriormente no estudo realizado por Elias e Scotson (2000), no livro *Os Estabelecidos e os outsiders*, em que apresentam o seguinte: um grupo se considerava superior (estabelecido, por residirem há mais tempo na comunidade de Winston Parva e por serem mais coesos), cuja identidade grupal era mais fixada; o outro grupo (*outsiders*, por ser recém-chegado) era considerado uma espécie inferior, cujos membros não eram dignos de valor social. Assim, é possível perceber esse processo de configuração estabelecido-*outsiders* entre as famílias heteroparentais (estabelecidos) e homoparentais (*outsiders*), visto que as famílias baseadas na heteronormatividade, em face das demais, apresentam-se como superiores por terem sido “naturalizadas” e “universalizadas”, ao longo da história, com base na lógica biológica.

Uziel (2007) questiona a naturalização, a universalização e a uniformização direcionadas à família. Assim, afirma que “para que essa realidade denominada família seja possível, é necessária a reunião de condições sociais que não são uniformemente distribuídas e tampouco universais, ainda que a naturalização as faça parecer óbvia” (UZIEL, 2004, p. 90). É nesse contexto que se inserem as discussões sobre a homoparentalidade em meio à referência a esse modelo tradicional, visto que põe em xeque o modelo familiar hegemônico e desafia a heterossexualidade compulsória.

Frente ao reconhecimento da família homoparental, Mello (2005b, p. 219) afirma que na sociedade brasileira vive-se um conflito ideológico entre uma visão laica e outra religiosa. Respectivamente, de um lado, os que defendem que a igualdade entre as diversas modalidades de família como uma questão de direitos humanos e de cidadania, “sendo a família concebida como uma instituição social, cuja proteção legal deve ser atualizada à luz de suas transformações históricas”. E, do outro lado, os que negam esse reconhecimento, pautando-se



em argumentos de que a homossexualidade é um comportamento imoral e antissocial, que ameaça os alicerces da sociedade por contrariar os pressupostos morais de uma família natural, fundamentada na complementariedade entre os sexos masculino e feminino.

Para muitos, a possibilidade de aceitação social do casal e da família homossexual ainda é vista com um pavor fóbico, fundado em preconceitos e resistências fantasmáticas a uma suposta homossexualização da sociedade. Para um número crescente de pessoas, todavia, o casamento e a família não podem ser vetados aos homossexuais sem que se incorra em discriminação. Reconhecem, assim, que as uniões homossexuais não representam ameaça às bases da vida em sociedade (MELLO, 2005a, p. 44).

Por mais que exista uma maior abertura para se falar de famílias homoparentais, trata-se de uma realidade familiar que ainda causa estranheza, hostilidade e horror. Mesmo com a conquista de reconhecimento da união homoafetiva como família, muitos posicionamentos contrários, argumentos fundamentalistas e preconceituosos são possíveis de serem encontrados em nossa sociedade.

A igreja católica<sup>18</sup> acredita na livre escolha dos sujeitos para recusarem a orientação homossexual: por isso, estariam excluídos do direito à família e à parentalidade, uma vez que poderiam se submeter ao universo da conjugalidade e parentalidade heterossexual. De tal modo, condena à ilegalidade toda organização familiar que não esteja fundada na complementariedade dos sexos e dos gêneros e que não siga o imperativo que associa conjugalidade, sexualidade e reprodução (MELLO, 2005b).

De acordo com Ceccarelli (2002), a visão religiosa se posiciona contra tudo o que venha a ameaçar o modelo tradicional de família, centrado no poder patriarcal, defendendo, a sua maneira, valores como a indissolubilidade do casamento, a monogamia e a fidelidade, ratificando a homoparentalidade como contranatural e pecaminosa.

Fundamentados nessa visão religiosa muitos setores da sociedade brasileira são contrários a possibilidades de casais homossexuais exercerem a parentalidade. Dentre outros, utiliza-se de argumentos de que as crianças, filhos/as de pais/mães que vivem uma conjugalidade homoafetiva sofreriam preconceito e discriminação nas instituições de socialização, como a escola. Contudo, Mello (2005b) argumenta que a superação desse preconceito se dará em função da construção de uma sociedade que respeite as diferenças sexuais e as diversidades familiares e não pela negação desse direito.

---

<sup>18</sup> Não sendo objeto da presente pesquisa elencar as visões religiosas sobre a homoparentalidade, restringiu-se a explicar somente um pouco da visão católica, por ainda ser maioria na sociedade brasileira.

O Brasil é um país laico, de modo que o direito à parentalidade por casais homossexuais deve ser tratado a partir do ordenamento jurídico vigente e não à luz de perspectivas religiosas.

Os maiores questionamentos enfrentadas pelos pais homossexuais se sustentam nas “certezas” do senso comum, fundamentadas na ideia de universalização e uniformidade da família, proposta pela visão religiosa. Uma das indagações mais utilizadas contra as famílias homoparentais é a possibilidade de prejuízos no desenvolvimento das crianças, vindos da falta de referenciais masculino/homem e feminino/mulher.

Teixeira Filho, Toledo e Godinho (2007), ao pesquisarem o grau de homofobia que 108 mães heterossexuais têm em relação à homoparentalidade, encontraram que, para essas mães, a homoparentalidade seria danosa para as crianças, podendo gerar prejuízos sociais (discriminação, rejeição e hostilidade) e desenvolvimento insatisfatório em virtude da falta de modelos sociais de masculino e feminino.

Butler (2003) assegura que as características socialmente definidas como masculinas e femininas não se relacionam com o sexo/corpo de homens e de mulheres. Desse modo, infere-se que modelos de masculinidade e de feminilidade possam ser percebidos na dinâmica da família homoparental.

Além do mais, Mello, Grossi e Uziel (2009) lembram que as crianças criadas em famílias não-convencionais podem ter acesso à diferenciação de masculino e feminino na família ampliada, na vizinhança, na igreja, na escola, nos meios de comunicação. Uziel (2004, p. 90) afirma que a naturalização da parentalidade parece ser tão óbvia para a sociedade que “a palavra *pais* parece expressar a necessidade de apenas dois, de sexos diferentes, vínculos biológicos e convivência”.

Para a psicanálise, que sempre se preocupou com as implicações da família para a estruturação psíquica do sujeito, argumentos segundo os quais a presença do par homem/mulher é indispensável para a produção de subjetividade “saudável” não se sustentam, sobretudo, por trabalhar com a noção de funções e desejos inconscientes dos pais e seus efeitos na criança, sendo sempre pensados caso a caso.

As funções parentais não estão agregadas à contingência da sexualidade, mas sim pela posição assumida por cada sujeito responsável por essas funções, e pela solução construída subjetivamente pelas crianças diante de suas experiências sexuais, sobretudo frente à diferença sexual que de alguma forma precisa ser transmitida às crianças.

Nesse sentido, no texto “Nota sobre a criança” (1969), Lacan (2003b) diz o que seriam os indicativos para julgar as funções próprias de um pai e de uma mãe, no que concerne ao

desejo: à mãe, seus cuidados trazem a marca de um interesse particularizado e, ao pai, cabe ao seu nome se constituir enquanto vetor de uma encarnação da lei no desejo.

Assim, a paternidade e a maternidade são funções inconscientes – função materna e função paterna –, podendo não estar agregadas ao sexo anatômico, nem ao gênero, mas sim ao modo como se posicionam frente à criança. A função materna é desempenhada pelo sujeito que se dedica aos primeiros cuidados infantis básicos como alimentação, higiene e proteção; e a função paterna é exercida pelo sujeito que se põe entre a mãe e a criança, não sendo necessário que seja um pai biológico, nem um sujeito anatomicamente homem.

A função simbólica do pai pode ser sustentada por alguém distinto do pai da família em questão e a figura que encarna o desejo da mãe pode ser sustentada por alguém diferente da mãe biológica ou daquela designada pelo parentesco. Como diz Bassols (2006, p. 140), a família humana “é uma estrutura de relações simbólicas que nem sempre se sobrepõe nem coincidem com as da família biológica”, de modo que a família não é natural, mas uma estrutura simbólica que impõe suas próprias leis.

Ao diferenciar o homem dos outros animais pela capacidade de comunicação mental, Lacan (2003a), em “*Os complexos familiares na formação do indivíduo*” (1938), adverte que a família humana não deve ser reduzida a aspectos biológicos nem a aspectos sociais, sendo definida como a instituição que desempenha um papel primordial na transmissão simbólica à criança. Assim, a família significa um lugar de substituição do biológico pelo simbólico, operação singular em cada arranjo familiar e para cada sujeito, em qualquer configuração familiar – heteroparental, monoparental, homoparental ou pluriparental. Como assevera Ceccarelli (2007, p. 93), “colocar uma criança no mundo não transforma os genitores em pais. O nascimento (fato físico) tem que ser transformado em filiação (fato social e político), para que, inserida em uma organização simbólica (fato psíquico), a criança se constitua como sujeito”.

Elias (2012) adverte que o amor e o afeto dos pais pelos filhos e o dever social desses adultos para com as crianças não é algo natural, dado pela natureza e que geralmente funciona bem, mas sim uma construção histórico-social, para corresponder às características de cada sociedade: “cada relação familiar é, acima de tudo, um processo” (ELIAS, 2012, p. 493).

Nesse tocante, Zambrano (2006) retifica que o vínculo familiar que liga um adulto a uma criança pode ser desdobrado em quatro elementos: o *vínculo biológico*, dado pela concepção; o *parentesco*, vínculo que determina o pertencimento a um grupo; a *filiação* que representa o reconhecimento jurídico; E a *parentalidade*, que se refere ao exercício da função

parental. Dessa forma, Héritier (2000) assevera que, em virtude da diversidade familiar de outras sociedades, é possível afirmar que parentesco e filiação são sempre sociais.

Parentalidade não é sinônimo de parentesco e filiação e pode ser exercida por pessoa sem vínculo legal ou de consanguinidade com a criança como ocorre, por exemplo, nas famílias recompostas, nas quais o cônjuge do pai ou da mãe participa cotidianamente da criação do filho (ZAMBRANO, 2006, p. 126).

Portanto, ao desnaturalizar o conceito de família e dos papéis/funções parentais, a psicanálise contribui para o entendimento de que os casais homossexuais podem se instituir pais/mães para crianças, em iguais condições de capacidade que os casais heterossexuais, e assim constituírem uma família.

Bigner e Jacobsen (1989), ao pesquisarem 33 pais gays e 33 pais heterossexuais sobre a importância atribuída ao filho, não encontraram diferenças significativas no envolvimento e intimidade entre pais e filhos, entre esses dois modelos de arranjos familiares. E Flaks et al. (1995), ao compararem crianças de 3 a 9 de idade, filhas de 15 casais de lésbicas e de 15 casais heterossexuais, não encontraram diferenças significativas em relação ao funcionamento cognitivo e comportamental das crianças, nem mesmo na qualidade do relacionamento e capacidade parentais dos pais, entre esses dois grupos de crianças e famílias.

Outro questionamento manifestado em relação a essa modalidade familiar diz respeito à possibilidade de a orientação sexual dos pais/mães interferir no desenvolvimento da afetividade e da sexualidade dos filhos/as, e, assim, tornarem-se homossexuais também. Como indaga Uziel (2007, p. 202), “[...] a homossexualidade dos pais parece ser tão forte que ameaça, inclusive, a ordenação simbólica constitutiva do sujeito?” E ainda acrescenta:

São comuns fantasias sobre “perversões sexuais” entre homens homossexuais, como a pedofilia, muitas vezes confundida com a própria homossexualidade, além da ideia de que pais homossexuais incentivariam os filhos ao mesmo caminho, ou os obrigariam a viver em ambientes imorais (UZIEL, 2004, p. 102).

Isso, segundo Mello, Grossi e Uziel (2009), não se confirma, mas permanece fortemente arraigado no senso comum. “Como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade” (LOURO, 2000, p. 29).

Nesse tocante, Garcia et al. (2007) afirmam que ao tentarem provar sua capacidade para o exercício da parentalidade por meio da garantia da orientação heterossexual das

crianças, os homossexuais estariam sendo contraditórios, pois estariam afirmando um direito aos pais homossexuais, negando o direito do filho à homossexualidade. Roudinesco (2003) afirma:

E não é obrigando-se a serem “normais” que os homossexuais conseguirão provar sua aptidão a criar seus filhos. Pois, ao buscarem convencer aqueles que os cercam de que seus filhos nunca se tornarão homossexuais, eles se arriscam a lhes dar, de si próprios, uma imagem desastrosa (p. 195).

Trata-se de uma situação totalmente exemplificadora da afirmação de Elias e Scotson (2000) de que o grupo estabelecido, que se considera “superior”, pode fazer com que os sujeitos do grupo *outsiders*, se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes e qualidades, passando a se julgarem inferiores. Nesta perspectiva, quando os homossexuais negam o direito do filho à homossexualidade e luta para que isso não aconteça, acabam por assumir e denunciar uma condição de sentirem inferiores.

Zambrano (2008) afirma que, quanto à orientação sexual, não existem diferenças entre os adultos jovens, filhos de pais heterossexuais e os pais/mães gays ou lésbicas, embora ressalte que as crianças cujos pais vivem em condição de conjugalidade homoafetiva se posicionam melhor frente à diversidade afetivo-sexual.

Até hoje, não há indícios de que crianças deixadas aos cuidados de casais homossexuais tenham problemas psíquicos diferentes daqueles enfrentados por meninos e meninas de famílias heterossexuais, a não ser a possibilidade de enfrentar aqueles eventualmente decorrentes do enfrentamento de preconceito em função da naturalização do conceito de família.

A esse respeito, Garcia, et al. (2007) consideram que, em termos da presença de eventuais conflitos de personalidade ou de desenvolvimento, de orientação sexual e de adequação à escola e demais ambientes, não há diferenças significativas entre crianças em famílias homoparentais em relação àquelas advindas de famílias heteroparentais.

Ademais, a formação de arranjos familiares homoparentais não pode ser negada em virtude da possibilidade que as crianças têm de enfrentar preconceito, pois no Brasil, o preconceito não é uma realidade exclusiva dos homossexuais com ou sem crianças para educar, mas sim uma realidade enfrentada por famílias com pessoas negras, gordas, pobres e de algumas religiões. Não é a família homoparental que deve ser “eliminada” ou “invisibilizada”, mas sim o preconceito social que precisa ser vencido.

Assim como o divórcio, as famílias monoparentais e as recompostas foram um dia, a família homoparental está sendo condenada moralmente pelos conservadores fundamentalistas, por temerem que a propagação dessa modalidade familiar resulte no fim da “família”. O que corrobora com Elias (2008) de que quando a balança de poder pende em algum nível em favor do grupo *outsiders*, o grupo estabelecido se sente ameaçado e por isso empurrado a combater essa ameaça à sua superioridade. O que tem sido muito bem exemplificado pelos protestos<sup>19</sup> em redes sociais contra a telenovela Babilônia<sup>20</sup>, que logo de cara, em seu primeiro capítulo, transmite uma manifestação de carinho entre duas mulheres homoafetivas, que representam uma família.

Como tentativa de combater a manifestação/visibilidade das famílias homoparentais, as famílias heterossexuais buscam desenvolver uma “arma ideológica”, constituída por um sistema de atitudes e crenças excludentes e estigmatizadoras, geralmente a partir de ideias religiosas, para enfatizar e justificar seu conceito de superioridade. Foi o que ocorreu, ao longo os séculos, com todos os modelos familiares que fugissem a estrutura normalizadora, formada por pai/homem, mãe/mulher e filho(s)/a(s).

Deste modo, considerando todos esses aspectos, por que teríamos que atribuir a função de pai a um homem, a função de mãe a uma mulher e a parentalidade a um casal heterossexual? Por que os homossexuais não seriam considerados capacitados moral e socialmente para exercerem a parentalidade, se não são considerados juridicamente ilegais e cientificamente como patológicos?

São referências sustentadas em razões construídas histórica, social, cultural e psiquicamente, arraigadas na crença de que família é uma realidade social associada a uma vinculação afetivo-sexual entre um homem e uma mulher, com uma prole para educar (MELLO, 2005a), o que, conforme as ideias Eliasianas (2000), representa uma modalidade familiar estabelecida, possuidora de um poder superior em relação às demais famílias, e que ocupa uma posição de prestígio, tradição e poder.

Para Elias (2012), na atualidade, propaga-se uma imagem ideal completamente irreal da família que se tem e que muito domina o pensamento das pessoas:

[...] propagam a ideia de uma família como uma figuração de indivíduos simplesmente imutáveis, eternamente uniformes, quando a observação distanciada revela justamente a extraordinária mutabilidade da família como uma característica

<sup>19</sup> Protestos via WhatsApp e facebook – redes sociais - que sugerem que as pessoas que são a favor da família, não devem assistir à referida novela, por apresentar valores que buscam acabar com a família brasileira.

<sup>20</sup> Babilônia é a telenovela produzida e exibida pela Rede Globo, desde 16 de março de 2015, escrita por Gilberto Braga, Ricardo Linhares e João Ximenes.

sobressalente das relações familiares humanas, à diferença das famílias de muitos outros seres vivos (ELIAS, 2012, p. 492).

Nesse sentido, as práticas homossexuais e a homoparentalidade passam a ser mais aceitas, representando o resultado de um processo civilizatório, de modo que hoje as pessoas se portam mais sensíveis a aceitar e a conviver com as diferenças individuais de cada sujeito, além de uma melhor aceitação com os projetos pessoais, mesmo quando estes sejam contrários aos valores que se sobrepõe na sociedade. Portanto, acredita-se que a normatização da homoparentalidade representa um aspecto do processo civilizatório da família e dos homossexuais.

A mudança na balança da “identidade-nós” e “identidade-eu”, com maior valorização desta última, parece representar uma abertura para a existência explícita das famílias homoparentais, visto que os sujeitos estão sendo percebidos e reconhecidos em sua individualidade com autonomia para seguir seus anseios e construir suas vidas, independentes da família na qual esteve inserido. Ou seja, o sujeito é percebido desarticulado, “desidentificado” do arranjo familiar que nasceu, podendo construir o seu modelo.

Em contrapartida, Quintaneiro (2010, p. 86) ressalta que o “aumento da compaixão e uma identidade cada vez mais ampla com a humanidade são uma característica do processo civilizador”. Assim, os sujeitos se reconhecem em sua “identidade-eu”, sendo livre e autônomos para construir suas vidas, e em sua “identidade nós”, baseada na ideia de que somos todos humanos, o que, de acordo com Elias (1994a), possibilita maior aceitação dos outrora excluídos, como por exemplo os homossexuais e seus arranjos familiares.

Assim, é nesse contexto de desencontro entre a família que temos e a família que a sociedade deseja e idealiza – a sociedade aqui representada pela escola, especificamente o professor – que as novas configurações familiares têm sido alvo de discussão e questionamentos, sobretudo a família homoparental. Nesse sentido, questiona-se: como tem sido o acolhimento dessas famílias, em especial a(s) criança(s), no contexto escolar? Os avanços existentes quanto às conquistas de direitos pelos homossexuais têm contribuído para a diminuição do preconceito e discriminação em alguns setores da sociedade, principalmente no espaço escolar? Os professores estão preparados para enfrentar essas mudanças existentes na sociedade, especialmente na família?

Diante desses questionamentos, o capítulo seguinte realizará uma análise comparativa da família e da escola e suas inter-relações no processo civilizatório das crianças, em dois momentos distintos: na era da família tradicional e na contemporaneidade, marcada pela

multiplicidade de famílias, principalmente entre a escola e a família homoparental, especificamente como os professores têm se posicionado frente à(s) criança(s) cujos pais/mães vivem em conjugalidade homoafetiva. Como afirmou Elias (2006, p. 37) “O processo civilizador pode ser demonstrado inequivocamente, com a ajuda de comparações sistemáticas, tanto entre estágios diferentes de uma mesma sociedade quanto entre sociedades distintas”.



### 3 FAMÍLIAS, ESCOLAS E O PROCESSO CIVILIZATÓRIO

Pensar a relação família e escola é reconhecer que são instituições que têm um papel central no processo de socialização/educação das pessoas, chamado por Norbert Elias (1994a) de “processo civilizatório”, que representa a inserção das crianças no universo de normas e padrões de comportamento, controle das emoções e sociabilidade, considerado essencial para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

O referido sociólogo afirma que os seres humanos são dotados de equipamentos biológicos que possibilitam que os comportamentos adquiridos sejam dominadores dos comportamentos inatos, ou seja, o ser humano não apenas pode aprender mais que qualquer outra espécie, como deve aprender mais para se tornar indivíduo funcional. Portanto, os humanos se tornam dependentes das formas adquiridas de conhecimento pré-existente para se orientar na sociedade (ELIAS, 1994a).

Nesse sentido, as crianças precisam aprender a capacidade de autocontrole de suas pulsões e afetos, ou seja, precisam desenvolver a capacidade de autorregulação para tornarem-se educadas, adultas, “civilizadas”.

Dado que os seres humanos, diferentemente de muitos outros seres vivos, não possuem uma regulação nativa dos afetos e pulsões, eles não podem prescindir da mobilização de sua disposição natural rumo à auto-regulação mediante o aprendizado pessoal dos controles dos afetos e pulsões, no sentido de um modelo de civilização específico da sociedade, a fim de que possam conviver consigo mesmo e com os outros seres humanos (ELIAS, 2006, p. 21).

Assim, os grupos sociais são de suma importância para a formação de cada indivíduo e para o desenvolvimento do processo civilizatório. Como afirma Elias (1994a, p. 31):

[...] para se tornar psiquicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos. Sem a assimilação de modelos sociais previamente formados, de partes e produtos desses seres mais poderosos, e sem a moldagem de suas funções psíquicas que eles acarretam, a criança continua a ser, pouco mais que um animal.

Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos para o processo civilizatório, no início, foram conduzidos pela igreja que buscava manter os padrões de conduta através de manuais e catecismo (SARAT, 2009). Posteriormente pela família, no contexto de consolidação da sociedade industrializada, esse processo civilizatório/educativo se acentuou e passou a ser responsabilidade da família e da escola.

Historicamente, educar não foi uma atribuição exclusiva dos pais/mães biológicos, da família, nem da escola. Segundo Sarat (2009), a princípio, a responsabilidade pela educação das crianças era uma função assumida coletivamente, da qual todos participavam – vizinhos, familiares, pessoas próximas – inclusive a Igreja, que por muito tempo foi responsável por ensinar as regras, manter os costumes e padrões de comportamentos, através do catecismo.

A partir dos séculos XVII e XVIII, a família e a escola foram se tornando as principais instituições responsáveis para impor limites, imprimir valores, padrões e condutas de comportamentos às crianças. Por isso, pensar o processo civilizatório em nossa sociedade sugere refletir sobre as interações entre a família e a escola nesse processo.

Para Sarat (2009), a ideia de que a família é a responsável por controlar os impulsos e modelar o comportamento das crianças está presente em parte, pois não é somente a família envolvida nesse processo, mas também as instituições nas quais a criança está inserida, dentre elas a escola.

Só a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da aritmética, demanda um alto grau de regulação dos impulsos e afetos; mesmo na sua forma mais elementar, toma pelo menos dois ou três anos da infância e, no geral, requer uma ocupação parcial dentro de alguma instituição fora da família, comumente a escola (ELIAS, 2012, p. 485).

Deste modo, é a partir do Renascimento e especialmente no século XVII que essas instituições foram legitimadas como as mais responsáveis pelo processo de educação das crianças, sobretudo a partir do século XIX, quando se criou um modelo tradicional de transmissão desses aprendizados, perpetuado no imaginário social até a atualidade.

Segundo Santos (2009), nos primeiros anos de vida, a família realiza a socialização primária e, nos anos seguintes, encaminha a criança para que a escola conduza a socialização secundária. A socialização primária como a inserção da criança no universo de padrões básicos de comportamentos e convívio social e a socialização secundária como a continuidade da inserção inicial e a integração das crianças num universo de leis, normas e de distinção de posturas entre o público e o privado.

Contudo, a partir da segunda metade do século XX, com as profundas transformações ocorridas na sociedade, esse modelo de família, de escola e de socialização (socialização primária-família e socialização secundária-escola) também se modificou, a ponto de iniciar uma indefinição na divisão de papéis na educação das crianças.

Segundo Elias (2012), o processo de civilização de um sujeito, ou seja, a socialização das crianças é regida por um modelo de regulação típico de cada sociedade: “no curso de um

processo civilizador individual, o potencial biológico é atualizado segundo a medida e o modelo de regulação dos afetos e pulsões à maneira que a sociedade os desenvolveu e os prescreveu” (p. 483). Assim, ao mudar a sociedade, mudam-se as instituições e suas inter-relações, e o processo civilizatório precisa acompanhar essas transformações.

Anteriormente, a família era representada pelo casamento entre homem e mulher, com o objetivo de constituir uma prole e educá-la, fundada na autoridade paterna, com funções rigorosamente definidas: a mulher era encarregada de ser mãe e esposa, e o homem, pai provedor, tinha por direito eleger as normas e ordens a serem respeitadas, representando a figura de autoridade da família.

A escola, nesse mesmo período, era pequena, comunitária e personalizada, de modo que era de sua competência cuidados físicos, atenção, nutrição, além de transmissão de hábitos, boas maneiras e conhecimentos científicos (CARVALHO, 2004).

Nessa conjuntura, a inter-relação entre família e escola caracterizava-se por uma relação de proximidade, dita como tranquila, cujos papéis se complementariam, uma vez que caberia à escola dar continuidade à educação que fora iniciada no âmbito familiar, de modo a preparar os jovens para o convívio social “civilizado” (SANTOS, 2009).

Na contemporaneidade, a família caracteriza-se por um poder isonômico entre os cônjuges e os demais membros da família, não sendo mais exclusividade do pai. De modo que as relações se dão de forma horizontal, pautada nos interesses individuais, a partir de regras combinadas.

E a escola também se modificou, tornando-se mais distante da realidade individual de cada aluno, grandes e massificadas (SANTOS, 2009). Segundo Carvalho (2004), a escola assumiu funções econômicas e ideológicas, uma vez que se tornou o lugar de educação pública, encarregada da reprodução da cultura letrada, dos valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho.

Por conseguinte, muitas foram as transformações e conflitos que surgiram na relação família-escola. A família/pais parece(m) não ter mais condições para realizar a socialização primária, pois pouco interage(m)/dialoga(m) com os filhos. Com isso, transfere(m) grande parte dessa educação para a escola. Esta, por sua vez, por já se encontrar sobrecarregada com a construção de conhecimentos intelectuais e científicos, não consegue contribuir mais, como fora em outros momentos, com o processo de edificação de valores e costumes, pois está preparada para atender apenas as crianças cuja socialização primária já esteja efetivada pela família (SANTOS, 2009).

Contudo, parece permanecer no imaginário social brasileiro a valorização de um modelo idealizado de família, de escola e da inter-relação entre essas duas instituições, o que muito contribui para as dificuldades dessas instituições em conduzir o processo educativo, tendo em vista que permanecem nas lamentações e na busca por culpados frente a todos esses desencontros.

Assim, a família encaminha seus filhos para a educação escolar, muitas vezes se eximindo de algumas de suas responsabilidades (construção de valores e costumes), e a escola espera que a família participe ativamente de todo o processo de escolarização de seu filho. Conforme Santos (2009), a família espera da escola a inserção do aluno no universo de padrões de convívio e a escola espera que a família já tenha realizado esse papel.

Contudo, considerando-se a ocorrência de fracassos no aprendizado ou no comportamento dos alunos, a relação família-escola logo é afetada. Inicia-se um debate em torno de quem é o culpado: a família responsabiliza a escola, pois parece não estar dando conta de suas responsabilidades: “professor não explica direito”, “escassez de recursos didáticos”, “turmas numerosas” e “pouca atenção dada aos alunos”, são algumas das falas proferidas. A escola, logo culpa a família, quanto ao comportamento, “por não ter dado a educação de berço”, “por ser filho de pais separados, de pais homossexuais”, “não conviver com o pai/mãe”, entre outros. E quanto aos déficits na aprendizagem, culpa a família por “não acompanhar o processo de ensino-aprendizagem”, “não ter tempo para fazer as tarefas e estudar com filhos”, “não pagar professores de reforços”, etc.

É neste desencontro de ideais e contradições de expectativas que se fundamenta a crescente busca por uma inter-relação efetiva entre escola e família, principalmente na contemporaneidade, em que a escola insiste na espera de famílias idealizadas, até mesmo no que se refere à sua organização/estruturação, pois a escola ainda idealiza um modelo de família nuclear, monogâmica, heterossexual e com tempo para se dedicar aos filhos como o único modelo favorável ao processo civilizatório das crianças. Segundo Elias (2012), a ideia inventada de uma família nuclear e imutável ajuda a perpetuar uma imagem fantasiosa e irreal de família na maior parte das sociedades.

Nesse sentido, a negação da diversidade familiar, em especial da homoparentalidade, pode dificultar o processo de socialização de crianças e adolescentes, cujos pais vivem em conjugalidade homoafetiva, dada a ideia cada vez mais unânime de que é de fundamental importância a boa inter-relação entre família e escola para o desenvolvimento holístico e saudável dos sujeitos.

Conforme já fora dito, e como asseveram Costa, Fossatti e Siva Neto (2010), a aproximação família-instituição educacional representa um fator relevante na qualidade da educação oferecida em ambas as instituições. Portanto, este cenário denuncia a necessidade de ampliação do conhecimento sobre os diferentes arranjos familiares e, especialmente, sobre as famílias homoparentais e sua aproximação com a instituição escolar, de modo que estas famílias possuam um espaço de visibilidade e atuação.

É fato, homens e mulheres homossexuais estão exercendo a parentalidade, e, nesse contexto, a escola precisa perceber os desafios emergenciais da contemporaneidade, uma vez que o fazer pedagógico está associado às questões socioeconômicas, políticas e afetivas (familiares). Logo, a escola precisa acompanhar as transformações pelas quais vem sofrendo a instituição família; afinal, não se pode falar/idealizar um único modelo de família. E a família homoparental tem estado cada vez mais presente nas escolas.

Portanto, a escola, por ser a segunda instituição educativa, está totalmente envolvida neste cenário de transformações pelas quais vem sofrendo a família, sobretudo porque, além de participar da formação dos sujeitos nos aspectos cognitivos e socioemocionais, também é responsável por inserir os jovens no sistema de valores, normas e condutas vivenciados pela sociedade, contribuindo para a compreensão da diversidade.

A escola (educadores e professores) não pode se furtar frente a essa realidade que está cada vez mais presente, de modo que precisa reconhecer a necessidade de discussão sobre essas novas configurações familiares, na perspectiva de abrir espaço de reflexão sobre o entendimento do ser em sua totalidade, contribuindo para o fazer pedagógico. Como assevera Santos (1999), os novos conhecimentos científicos permitem analisar e identificar as novas necessidades educacionais, podendo ser revisada em sua função social, objetivo, estrutura e dinâmica.

Assim, é nesse contexto de desencontro entre a família que temos e a que a escola deseja e idealiza – a escola representada no presente estudo pelos professores – que as novas configurações familiares têm sido alvo de discussão e questionamentos, sobretudo a família homoparental. Nesse sentido, questiona-se: como tem sido o acolhimento dessas famílias, em especial a(s) criança(s), no contexto escolar?

### 3.1 Crianças filhos/as de casais homossexuais e a escola

A homossexualidade está presente no espaço escolar, seja como caso consumado ou em temas de discussão. Nesse sentido, inclui a homossexualidade trazida a partir de uma realidade familiar homoparental, cujas crianças frequentando a escola representam um número crescente nas escolas brasileiras (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009).

Segundo Costa, Fossatti e Silva Neto (2010), o modelo de família referenciado pelos profissionais da educação é o da família tradicional, formado por homem e mulher casado, com envolvimento afetivo e sexual, sendo exercido exclusivamente no par conjugal e com filhos/as que coabitam. Todas as outras formas de arranjos familiares são percebidas como “desestruturadas” e “desajustadas”.

A ideia é que a família tradicional (pai, mãe e filho/a), visualizada como normal e correta, é o parâmetro ideal de família que a escola espera. Desse modo, é explícita a forma como a escola reproduz essa concepção hegemônica de formação familiar, como por exemplo, a forma como as questões familiares entram no planejamento das aulas e das festividades baseadas em datas comemorativas (dia dos pais e das mães), e as fichas de inscrição/matricula, cujos espaços para preenchimento são de uma heteroparentalidade presumida, pai/homem e mãe/mulher, ambas as práticas podem ser consideradas como uma forma sutil de exclusão dessas famílias.

É perceptível um conjunto de dispositivos (discursos, valores e práticas) existentes nas escolas, por meio do qual a heteroparentalidade é vivenciada e instituída como única possibilidade legítima de expressão de família.

Nesse sentido, é bem apropriado o comentário de Mello, Grossi e Uziel (2009, p. 172): “Às vezes, sob aparente aceitação, educadores reificam preconceitos, excluindo estas crianças e suas famílias de atividades coletivas da escola, com a alegação de ‘protegê-las’ do preconceito e da discriminação”.

É fato, prevalece na escola o princípio da heteroparentalidade presumida fazendo crer não existirem famílias homoparentais no ambiente escolar. De tal modo, silencia ou invisibiliza essas famílias, dificultando seu aparecimento e legitimidade. Cruz (2008), ao estudar a concepção de professores/as de uma escola pública de Salvador, evidenciou que a manutenção do ideal de família nuclear, heterossexual e monogâmica tende a afastar as famílias que não possuem tal padrão.

Nesse sentido, as escolas parecem ignorar o fato de existirem constituições familiares diversas e acabam por tornar muitos casos “invisíveis”, representando um não reconhecimento da homoparentalidade como parentalidade legítima pela comunidade escolar, havendo, assim, a busca pela negação dessa realidade. A esse respeito Junqueira (2009a, p. 28) afirma: “nunca é demais sublinhar que este estado de negação constitui, pelo menos, uma forma passiva de homofobia”.

Em referência à configuração estabelecidos-*outsiders* (heteroparental-homoparental, respectivamente), Elias e Scotson (2000, p. 22) afirmam: “a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar”. Deste modo, pode-se pensar que a invisibilidade das famílias homoparentais na sociedade e no contexto escolar representa uma forma de controle que os heterossexuais tentam fazer sobre essas famílias.

Várias investigações têm demonstrado a escola como um lugar de preconceito e discriminação. Mello, Grossi e Uziel (2009, p. 172) afirmam a existência de homofobia na escola contra filhos e filhas de gays e lésbicas, vistos/as como perigosos/as para as outras crianças, sendo inclusive submetidas a situações constrangedoras: “Na escola, estudantes que vêm de estruturas familiares não-convencionais geralmente são submetidas a situações embaraçosas, para não dizer constrangedoras e mesmo aterrorizadoras”.

Os grupos estabelecidos que dispõem de uma grande margem de poder tendem a vivenciar seus grupos *outsiders* não apenas como desordeiros que desrespeitam as leis e as normas (as leis e normas dos estabelecidos), mas também como não sendo particularmente limpos (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.29).

Junqueira (2009a), ao realizar uma revisão de pesquisas, destaca os efeitos da homofobia sobre a trajetória educacional de jovens:

Afeta-lhes o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com profissionais da educação; interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; estimula a simulação para ocultar a diferença; gera desinteresse pela escola; produz distorção série-idade, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da autoestima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as (p. 24).

Como forma de evitar possíveis preconceitos e discriminação, muito pais orientam os filhos a omitirem de seus colegas, funcionários, professores e gestores na escola a configuração de sua família. E a escola pouco se esforça para saber sobre a organização familiar de seus alunos, até mesmo diante de um caso visível de compartilhamento de guarda de uma criança por não-heterossexuais (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009).

Assim, percebe-se a hegemonia da heterossexualidade, naturalizada como orientação sexual privilegiada, legitimada pelo princípio de que os seres humanos nascem macho ou fêmea, cujo sexo biológico os conduzirá ao desejo pelo sujeito do sexo oposto, sendo a única forma “normal” de desejo. De tal modo, é com base nesse argumento, admitido como verdade, que se fundamentam as possíveis práticas homofóbicas, presentes na escola.

Mesmo considerando as afirmativas de Mello, Grossi e Uziel (2009) sobre preconceito ou no mínimo situações constrangedoras vivenciadas por filhos/as de casais homossexuais, é preciso verificar em outros contextos, conforme se propõe a presente pesquisa. Ademais, é preciso compreender a maneira como a homofobia se faz presente no contexto escolar.

### **3.2 Homofobia e a escola**

A homofobia não é um conceito simples de ser definido. De forma sucinta tem sido definida como emoções e atitudes negativas como intolerância, medo, desprezo, ódio, aversão e hostilidade a pessoas homossexuais ou identificadas como tal (FERRARI, 2011; JUNQUEIRA, 2011; CARVALHO et al., 2011).

No entanto, Junqueira (2011) adverte que entender a homofobia por esse viés psicológico implicaria pensar o seu enfrentamento por meio de medidas voltadas para indivíduos ou grupos homofóbicos. Assim, acredita ser mais adequado assumir uma definição sociológica, sendo então compreendida como um fenômeno social relacionado a “preconceito, discriminação e violência contra pessoas (homossexuais ou não) cujas performances e/ou expressões de gênero (gostos, estilos, comportamentos etc.) não se enquadram nos modelos hegemônicos postos por tais normas” (JUNQUEIRA, 2007a, p. 8-9).

Welzer-Lang (2001) também referenda essa visão sociológica e acha mais adequado definir a homofobia como a discriminação voltada para pessoas que transgridam a norma de gênero e a norma heterossexual. Com esse conceito, a homofobia aplica-se aos homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, etc.



Assim, conforme assevera Welzer-Lang (2001, p. 465), “a homofobia engessa as fronteiras do gênero”, estabelece fronteiras fixas e atribui posições inatas e naturais, de modo que qualquer prática considerada distante do seu gênero e próxima do gênero oposto estará sujeita a agressões.

O termo “homofobia” é comumente usado em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadra nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade. A homofobia, portanto, transcende a hostilidade e a violência contra LGBT e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos (JUNQUEIRA, 2007b, p. 60).

Nesse sentido, a homofobia se fundamenta na heteronormatividade, ou seja, na ideia de que a heterossexualidade é a norma para todas as pessoas (FERRARI, 2011). Esse processo de heteronormatividade se sustenta no alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade, definindo a orientação heterossexual como “normal”, correta e superior a todas as outras orientações sexuais e, por isso, obrigatória e compulsória para todos/as. Segundo Butler (2003), a heterossexualidade compulsória refere-se à pressão exercida sobre as pessoas para garantir que a heterossexualidade seja o destino de todos/as.

Borrillo (2015) descreve a heteronormatividade dessa forma:

A heterossexualidade aparece, assim, como o padrão para avaliar todas as outras sexualidades. Essa qualidade normativa – e o ideal que ela encarna – é constitutiva de uma forma específica de dominação, chamada heterossexismo, que se define como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização (BORRILLO, 2015, p. 31).

Com isso, a diversidade sexual encontra barreira para ser reconhecida e os sujeitos que fogem à norma imposta estão passíveis de agressões, verbais ou físicas, ou seja, são vítimas da homofobia, fato que ocorre em vários lugares, inclusive na escola.

Assim, é preciso ressaltar que a homofobia é uma prática social que marca o cotidiano de várias instituições como a escola, a igreja, a família, empresas, órgãos públicos, entre outros. Não sendo, então, uma exclusividade do ambiente escolar, visto que os sujeitos que circulam na escola, também frequentam outras configurações sociais. A igreja parece

representar, ainda, uma configuração que muito contribui para a reprodução de práticas homofóbicas, o que foi possível perceber nos discursos das professoras entrevistadas, visto que algumas recorreram a argumentos religiosos para justificar seu posicionamento frente às famílias homoparentais.

Reis (2015) afirma que a homofobia que ecoa na escola é a homofobia presente na sociedade, sendo que, no contexto escolar, faz-se presente com mais crueldade entre os/as próprios/as estudantes.

Junqueira (2007b) adverte ser importante falar de “educação na diversidade”, “para a diversidade” e “pela diversidade”, no campo da educação brasileira, sobretudo por tratar-se de uma sociedade constituída e estruturada pela diversidade, o que, para ele, representaria um importante recurso pedagógico, visto ser compromisso dos educadores emancipar todos os sujeitos sem distinção.

Contudo, Junqueira (2007b, p. 62) afirma que, de forma sutil e variada, a homofobia faz parte da rotina diária da sociedade. Sendo, então, “consentida e ensinada nas escolas”:

Está no livro didático, perpassa nossas concepções curriculares e as relações pedagógicas. Aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas (aparentemente “inofensivas” e até usadas como instrumentos didáticos). Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Move muitas brigas no intervalo e no final das aulas (JUNQUEIRA, 2007b, p. 62).

Estudos realizados por Ferrari (2011), sobre a importância das boates gays na constituição das identidades homossexuais na cidade do Rio de Janeiro, apontaram a escola como o lugar em que os homossexuais pesquisados tiveram contato com a discriminação, com agressões, torturas e sofrimentos.

Ao longo da sua história, a escola contribuiu para a reprodução de padrões sociais e valores, legitimando relações de poder e hierarquias, representando um espaço normatizador e disciplinador, com grande resistência a reconhecer a diversidade, inclusive a diversidade sexual e de gênero:

[...] a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir à figura do ‘outro’ (considerado ‘estranho’, ‘inferior’, ‘pecador’, ‘doente’, ‘pervertido’, ‘criminoso’ ou ‘contagioso’) todos aqueles e aquelas que não sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifacetariamente a ela ligados – centrados no adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (JUNQUEIRA, 2009a, p. 14).

A ideia de naturalizar os comportamentos em torno da masculinidade e feminilidade está amplamente incorporada e visível nos procedimentos escolares, assim como sempre esteve no meio social. A esse respeito, Junqueira (2011, p. 96) assevera: “A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade”. Por isso, a escola é um lugar cujas práticas homofóbicas têm sido uma constante na vida escolar de jovens e adultos LGBT (JUNQUEIRA, 2009a).

Com efeito, no contexto escolar, as pessoas que de alguma forma se mostram dissonantes em relação à norma de gênero e à heterossexualidade são possíveis vítimas de piadas, brincadeiras, apelidos, insinuações, expressões desqualificadas, etc. Assim, a escola, por estar marcada por práticas sociais, parece estar a serviço da heteronormatividade, contribuindo, direta ou indiretamente, para as práticas homofóbicas.

A escola representa uma instituição em que a homofobia adquire visíveis expressões: “Consentida ou ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição ao ridículo” (LOURO, 2000, p. 29). Desse modo, é preciso demonstrar e problematizar sua existência na escola, pois não é possível reconhecê-la sem que haja efeitos sobre os sujeitos que dela são vítimas. Conforme Mello, Grossi e Uziel (2009, p. 165), “a homofobia é responsável por eventuais problemas emocionais ou processos de somatização associados à depressão, à angústia ou à ansiedade”, sendo inclusive relacionada à causa para tentativas de suicídio (FERRARI, 2011).

A homofobia nas escolas: afeta o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes/as com os/as profissionais da educação; afeta as expectativas quanto ao “sucesso” e o rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série e evasão; prejudica o processo de inserção no mercado de trabalho; enseja uma invisibilidade e uma visibilidade distorcida; conduz à maior vulnerabilidade (em relação a chantagens, assédios, abusos, AIDS, hepatite B e C, HPV, outras DSTs etc); tumultua o processo de configuração identitária e a construção da autoestima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais na comunidade escolar, etc. (JUNQUEIRA, 2007b, pp. 63-64).

Os efeitos podem ser drásticos, por isso a extrema necessidade de pesquisas que busquem problematizar a dinâmica do cultivo e reprodução da homofobia na escola, em especial a homofobia direcionada a crianças filho(s)/a(s) de casais homossexuais, realidade cada vez mais presente na contemporaneidade.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A contínua, gradativa e lenta mudança, ao longo da história, da família e dos relacionamentos amorosos foram e são influenciados, decisivamente, pelos ideais e valores de cada tempo e de cada sociedade. Sendo que, sobretudo no século XX, os valores democráticos de igualdade e liberdade provocaram conflagração no modo como os sujeitos pensam e agem, especialmente no modo como estabelecem laços e ligações sociais.

Com isso, assistiu-se de modo mais fervoroso transformações na vida das pessoas, como por exemplo, nos papéis de gênero, na sexualidade, no casamento e na família, a partir do discurso de igualdade de direitos universais. A noção de pertencimento a uma identidade cada vez mais ampla como a da humanidade parece ter favorecido integração de grupos excluídos à sociedade.

Nessa conjuntura, em comparação com séculos e décadas passadas, os homossexuais vêm avançando na luta em garantir reconhecimento social e na lei, a ponto de tornarem-se arranjos familiares, com ou sem filhos/as, cada vez mais explícitos.

Assim, a crescente visibilidade de famílias homossexuais na sociedade e, conseqüentemente, o aparecimento gradativo de crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva na escola se refere a uma realidade que está relacionada a essas mudanças sociais.

Com essa realidade cada vez mais presente, pesquisas têm mostrado que a escola tem representado uma instituição que muito tem contribuído para a disseminação e manutenção da homofobia, até mesmo com essas crianças (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009). Contudo, é preciso considerar e analisar os discursos do universo de professores/as que a presente pesquisa se propõe problematizar, sobre as crianças advindas de uma realidade familiar homoparental.

Desse modo, no presente capítulo serão apresentados os resultados referentes ao discurso das professoras pesquisadas, das escolas municipais da cidade de Campina Grande-PB, sobre as crianças/alunas cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva, atendendo aos objetivos específicos de identificar as características desses discursos; compreender como as professoras pesquisadas lidam, reportam-se e se comunicam com essas crianças, bem como discutir os possíveis efeitos desses discursos na práticas das referidas docentes.

Para tanto, optou-se por dividir a análise e a discussão dos resultados em dois tópicos analíticos: inicialmente, serão apresentadas as produções discursivas sobre como as professoras percebem e identificam essas crianças no processo de escolarização; em seguida, a análise das construções discursivas, feitas pelas professoras, de como interagem com essas crianças, buscando sempre apreender os efeitos dos discursos na prática docente.

#### 4.1 Discursos docentes sobre as crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva

Junqueira (2011) ratifica que as crianças e adolescentes que de algum modo fogem à fronteira dos gêneros são constantemente comparadas às demais crianças, além de ser impelidas a apresentarem “algo a mais” para, quem sabe, serem tratadas como “iguais”.

Essas crianças têm sido descritas em alguns discursos como sendo “normais”, não tendo “diferença” em relação a outras crianças, apresentando comportamentos considerados bons pelas professoras, como sugere os discursos a seguir:

*É uma criança responsável, ela é uma criança compreensível, ela é uma criança é... **inteligente, muito inteligente, é comum como todas as crianças**, no comportamento. Mas assim, diferentemente de alguns alunos que tem questão de comportamento, ela não se insere nessa agressividade. Uma criança **calma**, uma criança **carinhosa**, uma criança que vem para a escola **muito limpa**, com o seu material organizado, caderno organizado, então ela é uma criança **normal**... Normal assim... (riso) como todas as outras crianças. (Luciana, pedagoga e geógrafa com especialização em meio ambiente, 35 anos de idade e 17 anos de profissão).<sup>21</sup>*

*Eu tenho uma aluna, que é uma das minhas melhores alunas, que a mãe dela vive com outra mulher, mas ela não tem diferença, a menina não tem nada de diferente dos outros. (...) Educada, **comportada**, faz tarefa de casa, raramente não faz tarefa de sala, sociável demais, muito boa mesmo! (Leticia, com formação em letras, especialização em formação do educador e mestranda em saúde mental, 45 anos de idade e 15 de profissão).*

*Normal... porque ele é uma criança normal... Faz suas tarefas normais... a aprendizagem dele é normal... eu nunca... por isso que estou dizendo... eu nunca vi nada de diferente na aprendizagem dele... porque... é... é... ele é criado por... por duas mulheres né? Nunca me demonstrou isso de nenhuma maneira... assim dele falar... nem na fala... nem... nem... atitude dele... ele nunca me deixou transparecer isso... e eu não sabia... Não sabia... aí a atitude dele é normal, de uma criança normal... como se fosse criado por um pai e uma mãe né? Por isso que... que eu até achei estranho... Achei muito estranho essa... a história dele... dele... ser criado. (Jéssica, Pedagoga, 30 anos de idade e 8 anos de profissão).*

<sup>21</sup> Os nomes que aparecerão ao final de cada trecho de entrevista são fictícios, respeitando o anonimato. Essas citações também aparecerão sempre em itálico para diferenciar das citações bibliográficas.

Luciana descreve a aluna com comportamentos apontados como bons pela sociedade, considerando a aluna como uma criança “normal”, ou seja, que não foge à norma, o que parece se aproximar do discurso de Letícia, ao descrever sua aluna como uma das melhores, não sendo diferente dos demais alunos/as e do discurso de Jéssica que descreve seu aluno com aprendizagem, comportamento e atitudes como “normais”. Tratam-se de discursos que corroboram com a ideia proposta acima por Junqueira (2011), visto que a “normalidade” das crianças descritas é assegurada pela comparação com as demais crianças e por apresentarem comportamentos que não divergem das expectativas dos referidos professores.

Contudo, a primeira entrevistada apresenta ênfase quando fala de características como “muito inteligente”, “calma”, “carinhosa” e “muito limpa”, o que sugere esse “algo a mais”, referido por Junqueira (2011), para garantir o lugar de “igualdade” em relação a outros alunos, além de que parece indicar surpresa quanto ao bom comportamento e ao bom cuidado que a criança apresenta receber, sobretudo quando a qualifica como “normal”, seguido de risos, podendo-se pensar uma expectativa de anormalidade em torno do comportamento de crianças advindas de uma realidade familiar homoparental.

Jéssica também compartilha dessa surpresa ao saber que seu aluno tinha comportamentos, atitudes e aprendizagem considerada “normal”, já que era criada por um casal de mulheres. De tal modo, seu discurso denuncia que a normalidade apresentada era típica de uma criança criada por um casal heterossexual, o que, para ela, parece representar algo muito estranho a relação direta entre criança “normal” e criança cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva.

Nesse tocante, Garcia et al. (2007) afirmam que provar a “normalidade” da família homoparental baseada na comparação com famílias heteroparentais envolve a defesa implícita de um modelo de família que é, ele mesmo, alvo de crítica. Assim, a expressão “normal” referida às crianças parece mais um defender-se de uma crítica, mesmo que implícita, quanto à organização familiar homoparental, do que uma declaração de comportamentos naturais e possíveis para uma criança.

Trata-se de discursos que apontam um pensamento ainda muito presente em nossa sociedade de que as crianças criadas por casais homossexuais teriam problemas no desenvolvimento, o que não se sustenta nos discursos descritos nem mesmo para Flaks et al. (1995), que realizaram estudo comparativo entre crianças filhas de casais lésbicas e crianças

de casais heterossexuais e não encontrou diferenças significativas entre essas crianças quanto ao funcionamento cognitivo e comportamental.

No tocante à surpresa, seja ela dita ou implícita por meio de discursos com ênfase, quanto ao bom comportamento dos discentes, presentes tanto na fala de Luciana como na de Jéssica, Elias e Scotson (2000) afirmam que o grupo estabelecido inferioriza o grupo considerado *outsiders*, esperando dele sempre comportamentos “ruins”. E acrescenta:

Os grupos estabelecidos que dispõem de uma grande margem de poder tendem a vivenciar seus grupos *outsiders* não apenas como desordeiros que desrespeitam as leis e as normas (as leis e normas dos estabelecidos), mas também como não sendo particularmente limpos (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 29).

O discurso de Jéssica apresentou também o seu desconhecimento, até o momento da entrevista, quanto à existência do referido aluno como sendo criado por um casal homossexual. Discurso que também foi proferido por Simone:

*Ave Maria, é maravilhoso... É uma menina excelente... Comportamento... É configurada como... criança que os pais, mães né? Que eu nem sabia... Era... mais eu não sabia... eu não sabia.. Eu fiquei sabendo hoje... Pra você ver né? É uma menina com comportamento... se... assim... sério, tranquilo... entendeu? Não é... revol... tem uma aprendizagem um pouquinho fraca.... Certo? Mas se... é tanto que eu não notei... Porque a gente nota... Entendeu? Eu fiquei com...eu fiquei assim, abismada, sem acreditar... né? Porque geralmente eu já vi filhos de pais e de mães assim... que não aceitam, que são revoltados... eu já vi por ai né? Aqui não... que eu nem sabia que existia isso aqui (...) Tem um comportamento normal... e... é uma menina educada.... uma menina assim.. na dela num sabe? Não têm revoltas... Não tem preconceito. (Simone, formação técnico em pedagógico, 54 anos de idade e aposentada de um vínculo empregatício e com 23 anos de prática em outra instituição).*

Junqueira (2009a) afirma que, com frequência, a escola se nega a perceber e a reconhecer as diferenças de públicos. Essas duas entrevistadas, Jéssica e Simone, relataram que somente no dia da entrevista ficaram sabendo da existência do/a aluno/a cujas mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva. Ambas declaram o espanto quanto à realidade apresentada, sobretudo por nunca terem percebido.

Nesse tocante, Mello, Grossi e Uziel (2009) afirmam que comumente essas famílias são invisíveis nas escolas, seja por omissão dos pais e das mães ou por estes orientarem os/as filhos/as a omitirem essa realidade dos colegas, professores e funcionários; ou por não existirem iniciativa e abertura por parte das escolas em conhecer a realidade da organização familiar de seus estudantes. De acordo com Junqueira (2009a, p. 28), “nunca é demais sublinhar que este estado de negação constitui pelo menos uma forma passiva de homofobia”.

Simone também descreveu sua aluna como tendo uma aprendizagem “um pouquinho fraca” e expressa admiração por não se tratar de uma menina revoltada, a ponto de não ter denunciado tratar-se de uma configuração familiar homoparental.

Assim como a fala de Simone, o discurso a seguir também reforça a ideia de que crianças criadas por casais homossexuais seriam revoltadas ou estressadas:

*Eu não a vejo agoniada, eu acho que você está entendendo! Eu não vejo ela estressada e, acho que bem melhor, até que... Eu não estou sendo preconceituosa... Não vá me entender como preconceituosa. Digo de algumas relações hetero... Ela chega em paz! Eu nunca vi ela arisca, como eu vejo de algumas relações hetero, né? (...), ela chega mais calma doutora (risos), do que muitas crianças que são ditas de famílias tradicionais, hetero, com pai, mãe, avô, isso, isso... **INCRÍVEL**. (Edna, formação em psicologia e em psicopedagogia, 54 anos de idade e 23 anos de profissão).*

Elias e Scotson (2000) asseveram que o grupo estabelecido tende a atribuir ao grupo *outsiders* características ruins como meio de afirmar sua superioridade e manter, firmemente, o outro grupo em seu lugar de inferioridade.

A ideia de que os filhos/as de casais homossexuais seriam, no mínimo, revoltados foi um argumento utilizado pelo parlamentar Salvador Zimbaldi (PSDB-SP) em defesa da rejeição do projeto de Lei nº 1.151 de 1995, apresentado pela Deputada Federal Marta Suplicy, que almejava disciplinar a união entre pessoas do mesmo sexo. E, por isso, o referido parlamentar se dizia preocupado com a possibilidade de casais homossexuais serem legalmente autorizados a adotar crianças.

Do mesmo modo que Simone relatou sua aluna como apresentando dificuldade na aprendizagem, outros discursos vêm fazer referência a esta questão, apontando que a dificuldade na aprendizagem independe da realidade da criança ser criada por um casal homoafetivo.

*É... Socializa normalmente com os meninos... Participa das atividades, tranquila. Agora eu acho ela um pouco atra.... é... o pedagógico dela é um pouquinho lento, mas é dela mesma. Desde o início do prezinho, que ela já é lenta. (...) Ela bem tranquila na sala. Tranquila! Não sei essa tranquilidade dela , é... né? Motivo de, se... Se guardar daquilo ali, daquelas... né? Ou se é porque ela vive bem consigo mesmo né? Não sei aprofundo nisso, não! Mas pelo o que eu vejo ela é bem tranquila. (Carol, pedagoga, 46 anos de idade e 27 anos de profissão).*

*Mariana... o único proble... Mariana não é alfabetizada, tá fora de faixa etária, não é alfabetizada... mas acredito que não tem nada a ver com isso não sabes? É dela, eu até desconfio que ela tenha algum problema é... de aprendizagem sabes? Mas outro também é porque a família não ajuda sabes? É tanto que eu passo atividades diferenciadas para ela, ler um livro todos os dias, ela passa uma semana para ler um livrinho que eu passo... a mãe não participa da vi... mas é independentemente*



*dessa questão sabes? Da mãe dela viver com uma companheira, é independente, é porque o perfil da criança aqui, da família da criança, do aluno daqui, pelo menos dos meus é que a família não participa... a família não valoriza a educação, não ver a educação como algo que possa favorecer o filho futuramente... (Renata, pedagoga, 49 anos de idade e 25 de profissão).*

Carol, ao falar da dificuldade de aprendizagem da sua aluna, afirma tratar-se de algo que é dela mesma, que se tornou evidente desde o pré-escolar. Dessa forma, o discurso não faz relação da referida dificuldade com a realidade familiar da aluna. Contudo, ao expor que a aluna “é tranquila”, questiona essa serenidade, se seria um “se guardar daquilo ali, daquelas”, ou se um viver “bem consigo mesma”, com aceitação, tranquila diante da família da qual faz parte.

Assim, a contextualização do discurso parece evidenciar que a professora, mesmo colocando-se de forma cautelosa, sugere a possibilidade de a aluna sentir algum incômodo diante da condição de ser criada por duas mulheres. Zambrano (2008) assegura que uma das preocupações relacionadas às crianças seria o sofrimento devido ao preconceito social.

As preocupações relacionadas às crianças incluem ideias como a necessidade de pais heterossexuais para a criança ter noção da diferença dos sexos; dificuldades na identidade sexual por falta de um modelo do mesmo sexo que o seu; déficits e problemas no desenvolvimento psíquico; maior probabilidade de doença mental como depressão; maior “risco” de ser também homossexual e grande sofrimento devido ao preconceito. Nenhuma dessas preocupações é confirmada pelas pesquisas (ZAMBRANO, 2008, p. 63).

Renata explicita que o único problema de Mariana é a condição de não ser alfabetizada e deixa claro não haver relação com a situação da mãe da estudante ter uma companheira, mas sim por tratar-se de uma mãe que não ajuda e não participa das atividades escolares. Nesse tocante, acrescenta que se trata de uma realidade desassociada da condição familiar aqui relatada, mas por ser característico da comunidade escolar cujo perfil dos familiares é não participar e não valorizar a educação como algo que possa favorecer o futuro dos filhos.

Aqui, a entrevistada Renata considera a importância da participação e do incentivo da família como sendo fundamental para o processo de escolarização dos filhos, isso independente do arranjo familiar. Costa, Fossatti e Silva Neto (2010) também corroboram com essa ideia. Para eles, a aproximação entre família e escola representa um fator relevante na qualidade da educação.

Contudo, apesar dessa constante afirmativa de professores/as sobre a importância e a necessidade da participação ativa da família no processo de escolarização, bem como da boa

relação escola-família (SANTOS, 2009), a entrevistada a seguir narra bons comportamentos da aluna e finaliza seu discurso afirmando que por se tratar de uma aluna que “não apresenta reflexos de problemas em família”, não teria sido necessário chamar a mãe à escola, durante todo o ano.

*Em relação a Yasmim, eu não tenho problema nenhum em relação, ela é uma menina muito carinhosa, amigável, ela é amiga de todo mundo, não tem problema de comportamento. Assim, acompanha muito bem as aulas, não apresenta reflexo de problemas em família, em relação a ela eu não vejo nada de grave, sabe? Em relação à família e escola. E assim, inclusive nenhuma das vezes eu cheguei a chamar a mãe dela esse ano, no caso dela, né? (Cláudia, Pedagoga, com especialização em psicopedagogia, 29 anos de idade e 10 de profissão).*

Nesse sentido, o discurso de Cláudia evidencia que a busca por um contato com os pais/mãe só seria necessária se a aluna apresentasse problema, o que vai ao sentido contrário do que Santos (2009) assevera, de que a articulação família-escola é um elemento central no processo de socialização e no processo civilizatório entre gerações.

Ademais, o discurso de Cláudia demonstra que a criança não apresenta comportamentos que denunciasses a presença de problemas familiares. Assim, corroborando com vários estudos (FLAKS et al.,1995; MELLO, 2005a; UZIEL, 2007; GARCIA et al., 2007; ZAMBRANO, 2008; MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009), o discurso da entrevistada evidencia que a homoparentalidade não tem representado um problema para o desenvolvimento da criança.

Igualmente, a fala abaixo faz alusão de que morar com duas mães não traria à criança comportamentos diferentes dos alunos cujos pais são heterossexuais e/ou presidiários. Desta forma, a entrevistada abaixo descreve a realidade familiar de Isaque como qualquer outro arranjo familiar.

*Eu não vejo o caso dele isolado dos demais. Por exemplo, eu tenho alunos que o pai é preso, aí na segunda nós vamos fazer uma conversa sobre como foi o final de semana, “eu fui para o presídio!” E isso parece um passeio normal. “eu fui para o presídio, vi meu pai, passei a tarde com ele”, entendeu? Difere pouco de Isaque ter duas mães, não vejo... Assim, o comportamento dele não muda com isso, a gente não tem um, um, visivelmente um comportamento diferenciado porque ele mora com duas mães. (Sandra, psicopedagoga, com especialização em psicopedagogia, 53 anos de idade e 15 anos de profissão).*

Deferentemente dos discursos supracitados, a fala a baixo atribui explicitamente à família as dificuldades apresentadas pela aluna. Mesmo descrevendo a menina como “carinhosa”, “inteligente” e com leitura fluente, a entrevistada ressalta tratar-se de uma

criança “desinteressada”, distante, “não alegre” e “um pouco amargurada”, o que, para a entrevistada, estaria relacionado a alguma questão familiar, algo que a criança queira fugir.

*Eu vejo Maria Luiza uma criança muito carinhosa, eu vejo uma criança carinhosa! Apesar de que eu batalho muito ao lado de Maria Luiza, porque eu vejo assim, que ela precisa de mais interesse, eu vejo ela às vezes desinteressada, por exemplo, eu dou um material a ela, eu dou uma atividade a ela e eu vejo que ela fica parada um pouco. Ela fica ali com o lápis parada! Ela é muito inteligente! Ela lê fluentemente, é tanto que as apresentações da escola a gente convida ela para fazer a leitura, entende? Mas eu vejo assim: que ela para um pouco no espaço, é como se ela se distanciasse. Eu já percebi, já conversei muito com ela sobre isso. (...) Então eu a vejo um pouco parada ainda, é inteligente! Mas, precisando de um ritmo melhor. (...) Então eu vejo que existe assim, algo, vamos dizer assim, alguma questão que ela, tá entendendo? Que ela queira fugir um pouco daquele momento. Deve está ligado alguma coisa que ela esteja em mente, que foge um pouco daquele momento, né? (...) Ela é um pouco distante mesmo, ela fica distante, ela não é muito concentrada não, ela não é, **ela fica inquieta!** (...) **Então realmente existe alguma coisa mesmo, não é? Que tá levando ela a não ter essa concentração, por ela ser inteligente e ler tão bem.** (...) Agora eu a percebo, não uma criança alegre, eu percebo ela uma criança um pouco amargurada, eu já percebi isso em Maria Luiza. Eu creio que existe alguma questão familiar. Porque escolar... Eu sou uma pessoa assim, eu sou uma professora que eu me considero afetiva, eu não sou uma professora agressiva, eu não sou amargurada, eu sou uma pessoa, uma professora que acompanha um pouco o que Walon falou: que a gente tem que ser também afetivo, porque afetividade conquista o aluno. (...) eu senti um peso na família dela. (Tatiane, pedagoga, com especialização em Gestão Ambiental, 54 anos de idade e 37 de profissão).*

Mello (2005a) ratifica que essa “desorganização familiar”, isso para se referir à família homoparental, costuma ser apontada como responsável por toda dificuldade que atinge os indivíduos, como por exemplo, o uso de drogas, iniciação sexual precoce e problemas na escola, o que é visível da fala de Tatiane, acima transcrita.

Contudo, Zambrano (2011) adverte que o fato de alguns alunos que não fazem parte de um núcleo familiar tradicional apresentarem dificuldades na escolarização pode estar mais relacionado à escola do que a família, visto que as normas criadas na escola são pensadas para alunos da família nuclear (comemoração dia dos pai/mães, tarefas para casa que requerem a ajuda de um adulto).

Porém, Tatiane relaciona as dificuldades da aluna somente à família, uma vez que complementa seu discurso eximindo toda e qualquer responsabilidade da escola, sobretudo sua, tendo em vista se autodescrever como uma professora “não agressiva”, “não amargurada” e “afetiva”.

Igualmente, o discurso a seguir também responsabiliza a realidade familiar da criança como sendo a causa da piora da aprendizagem e dos comportamentos do discente.

Para Mello, Grossi e Uziel (2009), é certo que a escola ainda é um local de muito preconceito contra filhos/as de gays e lésbicas, pois são vistos como potencialmente perigosos para os colegas, particularmente em escolas religiosas, sobretudo porque, para o senso comum, estas crianças tenderiam a repetir o modelo dos pais e se tornarem homossexuais também.

*E eles ficam querendo abraçar, beijar outras crianças do mesmo sexo na sala de aula. Parece que a coisa lá de casa, reflete neles, certo? Não sei se é porque não entendem bem, ou, ou se é alguma coisa congênita, não, não entendo! (...) Não sei se porque vê em casa, né? (...) Weliton não era até então, tem mais ou menos uns três meses que ele mudou o comportamento, ele era uma pessoa muito recatada, ele é... ele fazia as atividades, ele era muito inteligente, interessado, mas ultimamente, acho que porque alguém falou com ele sobre esse... ou ele vê, alguma coisa tá... aconteceu, que ele mudou o comportamento. Ele tá uma pessoa assim, totalmente desligada, a gente fala com ele, é mesmo que não está falando para ninguém, ele num está nem aí. Eu acho que isso piorou o comportamento dele em relação aos estudos, em relação a tudo, né? (Aline, Pedagoga, 52 anos de idade e 27 de profissão).*

Aline, ao dizer: “eles ficam querendo abraçar, beijar outras crianças do mesmo sexo na sala de aula. Parece que a coisa lá de casa, reflete neles”, indica que os seus alunos que são socializados por casais homossexuais estão repetindo o modelo das mães, seja por imitação ou pela hereditariedade. Para Uziel (2004; 2007), existe no senso comum a ideia de que pais/mães homossexuais incentivariam os filhos/as ao mesmo caminho. Embora não se confirme, Mello, Grossi e Uziel (2009) afirmam que é uma fantasia que ainda permanece fortemente arraigado no senso comum, “como se a homossexualidade fosse contagiosa” (LOURO, 2000, p. 29).

Elias e Scotson (2000) afirmam que a construção de fantasias depreciativas, para os grupos *outsider*, e enaltecedoras, para o grupo que se considera estabelecido, é fundamental para sustentar os níveis nas relações de poder.

Ademais, o discurso de Aline, acima mencionado, de que o aluno “tá uma pessoa totalmente desligada” e que “mudou o comportamento”, sugere referir-se a efeitos da realidade familiar, e que esse desligamento seria o responsável pelo insucesso na

aprendizagem que vem sendo apresentado nos últimos quatro meses. Mesmo não se justificando (FLAKS et al., 1995; BORRILLO, 2005), Uziel (2007) afirma que a negação à homoparentalidade se sustenta com o receio de: probabilidade de se tornarem homossexuais, do preconceito que podem sofrer por serem filhos de homossexuais e do possível desenvolvimento de patologias. Nesse tocante, poderia se pensar na dificuldade de aprendizagem destacada pela entrevistada Aline e reforçada pelo discurso de Letícia:

*Quando acontece isso, há uma mudança no comportamento. Eu mesmo, aqui não, mas no (fala o nome de outra escola que trabalha), eu atendi uma criança que teve assim, alguns problemas, por conta que o pai deixou a mãe e foi morar com outro homem. Então a criança ficou meio travada, teve sérios problemas e até então não conseguia falar nada sobre esse tipo de coisa, só que agora, depois que a gente tá trabalhando com ele, MUITA coisa ligada a isso, ele tá um pouquinho melhor. Mas não é tão fácil, eles digerirem não! (Letícia, com formação em Letras, especialização em Formação do Educador e mestranda em Saúde Mental, 45 anos de idade e 15 de profissão).*

O discurso, a seguir, de Erica de que “*Eu acho que no futuro, eu acho que dá um probleminha*” e ao acrescentar: “*só que eu acho que pouco ou muito prejudica, como que diz assim, incentiva um pouco*” reforça a ideia de que as crianças socializadas por casais homossexuais seriam incentivadas pelos pais a seguirem o mesmo caminho,

*Eu penso que um dia prejudica, que prejudica sabe? Não essa que eu acho que não esteja prejudicando, mas assim, no futuro, sabe? (...) Eu acho que no futuro, eu acho que dá um probleminha, sabe? Assim pra mim, eu acho que deveria ser uma coisa muito estruturada para não ter um problema, porque quando é pequenininho eu acho que é tudo normal, mas vai crescendo, já vai vendo as diferenças, eu acho que deve afetar, sabe? Sei não, incentivar pra também seguiu o mesmo caminho... sei não, talvez sim, talvez não, mas eu não sou de acordo não, mas também não vou recriminar, se a pessoa é, é! Fazer o que? Não sou **tão** radical assim, só que eu acho que pouco ou muito prejudica, como que diz assim, incentiva um pouco, sabe? Mas, fazer o que, se é a opção, né? É a opção. (...) pelo amor de Deus, **eu não sou preconceituosa não**. Eu só acho assim, se você tem sua ... se você tem, como é que diz? Sua opção não, sua preferencia homossexual, **que seja discreto**. Até assim, se vai criar filhos, né? Você tem que saber como criar para não dizerem assim? “Ah, minha opção é homossexual a minha filha vai ser”. Tem que ser discreto para a criança mesmo, quando crescer, saber escolher, não porque viu os pais. (Erica, Pedagoga, com especialização em Psicopedagogia, 50 anos de idade e 30 anos de profissão).*

Borrillo (2005) apresenta um estudo, realizado em 1995, que mostrou não haver presença maior ou menor de homossexuais nem problemas psicológicos entre pessoas socializadas por mães lésbicas.

Mello, Grossi e Uziel (2009) afirmam que os preconceitos que atingirão essas crianças se sustentam sob o argumento de que “Deus”, a “natureza”, a “sociedade” ou a “lei” não reconhecem o vínculo homoafetivo como legítimo. Sendo justamente esse argumento que respalda o discurso que se segue, quando Aline considera “anormal” uma realidade familiar constituída por um casal homoafetivo, argumentando que, “*Deus criou o homem e a mulher (...), a partir daí quis que os dois se juntassem, procriassem e povoasse a terra, jamais um homem pode fazer isso com outro homem e uma mulher pode fazer isso com uma mulher*”, de modo que, para os mesmo autores referidos anteriormente, o ambiente familiar homoparental é então condenado, considerado insalubre e inadequado.

*Porque até hoje eu não entendi realmente o que se passa, porque eu sou católica, né? E eu venho do princípio de que Deus criou o homem e a mulher, o homem, Adão, e a mulher, Eva. E, a partir daí ele quis que os dois se juntassem, procriassem e povoassem a terra, jamais um homem pode fazer isso com outro homem e uma mulher pode fazer isso com uma mulher, né? Mas, eu... É para a sociedade aceitar, então o que a gente pode fazer? (...). Eu sei que é **uma coisa anormal**, normal não é! É anormal, que apareceu que ultimamente é a última moda, eu creio que seja uma coisa de moda né? Porque antes quando a coisa era embutida quase ninguém sabia. Mas quando começou a aparecer nas redes sociais, aquela coisa toda, aí todo mundo agora, é... Casais que vivem a tantos anos marido e mulher, agora é mulher e mulher, marido e marido né? Eu creio que seja uma coisa de moda. Não sei quando é que vai passar, mas... (Aline, Pedagoga, 52 anos de idade e 27 de profissão).*

Zambrano (2011, p. 111) acrescenta que: “As famílias homoparentais são o único tipo de família onde a procriação das pessoas como casal está, *a priori*, descartado. Penso que vem daí a intensa rejeição a essas famílias”. Assim sendo, pode-se pensar que Aline demonstra intolerância à realidade familiar homoparental por infringir o princípio religioso da procriação, acreditando tratar-se de uma moda, um comportamento copiado, a partir da aparição nas redes sociais.

Contudo, Aline reconhece a existência desses casais como não sendo algo exclusivo da atualidade, embora fosse “uma coisa embutida”, ou seja, que não estava aos olhos da sociedade, era escondido, o que, para Mello, Grossi e Uziel (2009), seria não colocar em xeque o modelo familiar hegemônico institucionalizado no conjunto pai/homem-mãe/mulher-filhos/as.

Elias (2001) assevera que para algumas pessoas pode ser motivo de forte mal-estar se um grupo socialmente estigmatizado passar a exigir igualdade legal, social e humana:

Um profundo ressentimento pode igualmente surgir (...) sobretudo entre aqueles que têm a impressão de que seu status está ameaçado, aqueles cuja consciência de seu

próprio valor está ferida e que não se sentem em segurança. (...) a ordem das coisas que aparece para os grupos estabelecidos como natural começa então a vacilar. Seu status social superior, que é constitutivo do sentimento que o indivíduo tem de seu próprio valor e do orgulho pessoal de diversas de seus membros, é ameaçado pelo fato de que os membros do grupo outsiders, na verdade desprezados, reivindicam não apenas uma igualdade social, mas também uma igualdade humana (ELIAS, 2001, p. 135-136).

Zambrano (2006) assevera que apenas a visibilidade dessas famílias é um fato da atualidade, mas que a sua existência na realidade é um fato antigo, visto a existência de estudos e pesquisas sobre essas famílias há mais de 30 anos. O que foi representado no discurso anterior da entrevistada Aline, e nos discursos a seguir de Edna e Letícia:

*Entrevistada: Graças a Deus que eu convivi dentro de uma família, que meu pai, há 40 anos... A gente morava numa rua, que uma senhora era bem casada, teve 6 filhos e ela ainda mora na mesma rua, hoje não mais, não mora hoje, na época convivia, meu pai conversava... A gente foi criada há 40 anos com o conceito que cada um pode viver a sua vida....*

*Entrevistadora: Então há 40 anos ela convivia com uma mulher?*

*Entrevistada: Com uma mulher, essa amiga do meu pai, essa senhora. (Edna, formação em Psicologia e em Psicopedagogia, 54 anos de idade e 23 anos de profissão).*

*Normal! Isso pra mim é a coisa mais normal, eu já passei por essa situação. Há muito anos atrás eu trabalhei em outra escola e eu tinha 3 alunos que os pais eram homossexuais. Naquela época era mais... há uns 10 anos atrás ... todos os dias eu via aquela cena dos pais que iam deixar e buscar as crianças, ficavam se beijando, se abraçando na praça... e olha que naquela época era um escândalo. (Letícia, com formação em Letras, especialização em Formação do Educador e mestranda em Saúde Mental, 45 anos de idade e 15 de profissão).*

Edna demonstra que se trata de uma realidade familiar possível de serem encontradas na sociedade há 40 anos e Letícia revela a visibilidade<sup>22</sup> dessas famílias no contexto escolar há 10 anos. Sendo que Zambrano (2006) ressalta que eram arranjos com menor reconhecimento legal e visibilidade social ao serem comparadas com a atualidade. Louro (2009) ratifica que se trata de expressivos avanços no campo midiático ou jurídico, conquistados a partir dos movimentos organizados das chamadas “minorias sexuais”.

Mello (2005) afirma que quando se pensa na parentalidade gay e lésbica, a atenção social se volta para uma suposta incapacidade intrínseca aos homossexuais para socializar

---

<sup>22</sup> Visibilidade no sentido de ser vista, não no sentido de reconhecimento e legitimidade descrito em outros lugares do presente texto.

crianças ou numa alegada insalubridade moral da família cujos cônjuges sejam homossexuais. Contudo, não foi o que mostrou o discurso de Carol, que descreve a mãe da aluna como “atuante” e “tranquila”, sempre correspondendo às solicitações da escola.

*Não vejo a mãe nem relapsa, ela traz todo dia ela pra escola. Eu vejo ela, sempre traz a menina pra escola. No ano de 2 mil... eu to esquecida, porque foram três alunos, todos os três dela. Eu fiz a festinha do 5º ano. A mãe colocou ele... alugou o terno, do menino. Colocou ele bem arrumadinho na festa, veio com ele acompanhando, na festa tranquilamente... Ela é bem presente! (...) Bem, educada. Nunca teve problema de gritar professor nenhum. Eu disse como antes, eu ensinei ao menino dela, e sempre procurou saber como era... Bemmm tranquila. Eu fico até admirada, porque tem mães que... são “normais”, de uma família normal e não tem essa atuação. Ela é bem atuante (Carol, Pedagoga, 46 anos de idade e 27 anos de profissão).*

Contudo, houve discurso que reconheceu a presença de preconceito com as mães homossexuais, considerando tratar-se de uma barreira que precisa de um tempo para ser superada. Foi o que apresentou o discurso de Luciana:

*Para mim o que importa é o cuidar, é o amar. Se são homem-homem, mulher-mulher, é... pra mim, o importante para a criança, é o cuidar, é o amar, é... A gente... **claro que a gente tem preconceito!** (Entrada de outra professora na sala). (...) quando se fala de preconceito, a partir do momento que a mãe chega aqui, a mãe, a própria mãe que se veste como homem, é... diante de mim, diante dos meus colegas e das próprias mães, a gente já olha diferente. Então, para gente aceitar, demora um pouco, **demora... e sempre vamos indagar: por que ela é desse jeito?** Então, eu acho que de pouquinho em pouquinho, a gente tá visualizando algumas questões, a gente tá andando em passos lentos essa questão... essa... porque existe a homofobia de fato, porque **existem mães que não aceitam. Né? Que não aceitam, que não gostam!**(...) Quando é o pai, **quando é o contrario né, se o pai é gay, é... parece que se torna bem mais complicado, parece que é dobrado as questões preconceituosas.** (Luciana, Pedagoga e Geógrafa com especialização em Meio Ambiente, 35 anos de idade e 17 anos de profissão).*

Além de reconhecer a presença de homofobia com as mães homossexuais, o discurso de Luciana evidenciou que o preconceito ainda é bem mais forte quando se trata de pais gays. Louro (2009, p. 91) ratifica que em nossa cultura “o processo de heteronormatividade, parece ser exercido de modo mais intenso ou mais visível em relação ao gênero masculino”.

Para Ferrari (2011), a homofobia é bem mais forte com os homens porque se fundamenta no machismo e na misoginia, visto que a sociedade não concebe ao homem se aproximar do que historicamente foi construído como sendo da mulher.

Quanto à noção de que as mudanças sociais demoram a ser modificadas, é uma opinião corroborada por Elias (2006), que reconhece os processos sociais como resultantes de transformações amplas, contínuas, de longa duração e que independe da avaliação dos



observadores. De fato, as famílias homoparentais ainda vão enfrentar um longo período de resistência social e desafio. Nessa perspectiva, o discurso afirma:

*É muito pertinente fazer esse estudo e, até porque, a, a, quando a gente diz é normal, não é normal. Quando eu terminei de concluir, "é normal", é normal... hoje em dia a gente tem que lidar com isso que é uma coisa que é normal, de fato é normal, mas, na nossa mente, ainda está o discurso que é anormal, a gente quer conviver diariamente dizendo que é normal. Assim, que é normal, que é comum, né? **Só que essas barreiras para serem quebradas vai demorar muito.** (Luciana, Pedagoga e Geógrafa com especialização em Meio Ambiente, 35 anos de idade e 17 anos de profissão).*

Mello, Grossi e Uziel (2009, p. 172), afirmam: “Às vezes, sob aparente aceitação, educadores reificam preconceitos, excluindo estas crianças e suas famílias de atividades coletivas da escola, com alegação de “protege-las” do preconceito e da discriminação”. Nessa direção, são comuns narrativas que reiteram aceitação e respeito frente à diversidade, com base na ideia de que são todos humanos. Portanto, os discursos a seguir se aproximam ao elencar a aceitação e respeito como algo que tem que existir, mesmo contra a vontade:

*E esse negócio de, digamos diversidade. Diversidade cultural, diversidade... tudo isso ficou misturado ... o povo misturaram as ideias... Mas que, mas que na verdade temos que aceitar né? (...) Eu vejo que eles veem esse lado, também como um homem e uma mulher. Tem aquele amor e ali fica com aquela companheira. (Carol, Pedagoga, 46 anos de idade e 27 anos de profissão).*

*E... como eu te falo... É... eu aceito, eu não tenho o que aceitar eu só tenho que respeitar... mas eu aceito sabes? E eu respeito são a vidas delas. (Renata, Pedagoga, 49 anos de idade e 25 de profissão).*

***Infelizmente a gente sabe que existe e cada vez mais. Então a gente tem que aceitar, você pode até dizer assim: eu não quero! Mas tem que aceitar, porque acontece, existe MUITO! Cada dia mais!** (Letícia, com formação em Letras, especialização em Formação do Educador e mestranda em Saúde Mental, 45 anos de idade e 15 de profissão).*

*Não, acho muito certo não, sabe? As pessoas dizem assim: a gente vai age naturalmente porque é o que a gente ver agora, em todo canto, nas novelas é direto, né? É na realidade, é nas novelas, é em tudo. Mas, eu em si, assim... **eu não aceito muito não!** Assim, a gente aceita por que tem que aceitar. Mas assim, que eu vejo com bons olhos, (balança a cabeça que não) eu acho assim, não vou recriar, porque a gente não deve recriar ninguém, mas, eu não acho certo assim... é, demonstração de afeto na frente das pessoas. Isso eu acho que eu sou meio tradicional, entre esses casos sabe? Esse negócio assim de está se beijando mulher com mulher, homem com homem, assim na frente das pessoas, eu só acho assim, se você optou por aquela... é... como é que eu digo? Optou por aquela vida, tudo bem, não vamos recriar, **mas que seja discreto.** (Erica, Pedagoga, com especialização em Psicopedagogia, 50 anos de idade e 30 anos de profissão).*

Assim, o discurso de aceitação, mesmo que não concorde com a realidade homoparental, parece tratar-se de uma aceitação forçada, com base na noção de direitos humanos. Junqueira (2011) afirma:

Quase sempre, em maior ou menor grau, as narrativas deixam transparecer um entendimento de que respeitar o ‘Outro’ seria um gesto humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade. Indicam uma espécie de benevolente tolerância que deixa ileso as hierarquias, as relações de poder e a heteronormatividade. Em casos assim, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber dotadas de atributos positivos justamente por crerem-se portadoras de sensibilidade em relação às vítimas, uma dose de uma espécie de compaixão, em função da qual o ‘Outro’ recebe uma aquiescente autorização para existir (p. 210).

Ademais, a partir do discurso de Carol, pode-se pensar que as aproximações da homossexualidade com a heterossexualidade, com o argumento de que assim como os heterossexuais os homossexuais também amam, parecem tornar a realidade mais aceitável.

Entretanto, Louro (2009) adverte que, por se tratar de um processo cultural, histórico e social, é passível de transformação. Assim, coexistem, na atualidade, discursos que reiteram a norma heterossexual juntamente com discursos divergentes e práticas subversivas. É exatamente o que evidencia o discurso de Sandra, ao divergir da norma heterossexual dominante:

*Eu? Eu penso “que bom!” (risos) Eu penso que bom que o povo tá se assumindo enquanto família, por quê? Porque antes o pessoal tinha muita vergonha de se assumir enquanto homossexual, e, e, e, enquanto família ai, ninguém nem pensava nisso, pessoas que conheci que tiveram que tinham esse tipo de relação assim, até aberta, meu Deus! A gente se relacionava com essas pessoas e o povo já olhava pra a gente de forma diferente, imagine para as pessoas. Mas eu acho **ma-ra-vi-lho-so!** É para se assumir mesmo, é para se assumir enquanto família, enquanto gente, enquanto pessoas de bem, que trabalha, que sustenta minha casa, moro com quem eu quiser, onde eu quiser e aí vão... Não tenho problema com isso não, acho que é por aí... Acho que amor, amor você não escolhe a quem amar não, o objeto de amor não é assim, assado... é um objeto de amor independente de quem seja, se é homem ou mulher, né? Acho que... Eu fico muito triste quando, no caso como esse de Matheus, que o pai é preso, né? Porque isso desestrutura toda família de pai e de mãe, irmão, mas nesse caso de famílias que se estruturam com dois homens, duas mulheres que se dão bem, criam os meninos, ótimo, acho maravilhoso! Acho que devia ser mais assim, o pessoal devia se assumir **mais**. (Sandra, Pedagoga, com especialização em Psicopedagogia, 53 anos de idade e 15 anos de profissão).*

Elias (2006), quando se refere ao conceito de processo social, menciona as transformações das figurações como sendo duas direções opostas: um com caráter de ascensão e outra de um declínio. De tal modo, o discurso de Sandra em reconhecer a

importância da visibilidade dessas famílias, seria o polo oposto dos discursos que reproduzem a heteronormatividade.

Logo, é inerente às peculiaridades dos processos sociais que eles sejam bipolares. Diferentemente do processo biológico de evolução, os processos sociais são reversíveis. Surto em uma direção podem dar lugar a surtos contrários e ambos podem ocorrer simultaneamente (ELIAS, 2006, p. 28).

No outro polo, estariam os discursos contrários à homoparentalidade, frequentemente com argumentos de que as crianças seriam afetadas por serem oriundas de famílias homoparentais.

*Como educadora, eu vejo uma questão muito, que pode desestruturar uma criança, que eu vejo assim, entendeu? Até então porque a gente tem como família, a gente tem assim, né? Aquele lado que a gente tem pai e mãe, essa é a família, né não? (...) Eu não estou com preconceito, mas eu vejo que afeta a aprendizagem da criança. **Eu vejo!** Porque eu tenho testemunho de um aluno da outra escola que eu ensinei que tinha um caso assim e eu notava, ela **tão sofredora**, essa criança, ela não tinha poder de se concentrar, ela estava até com problemas de comportamento, depois eu descobri o que era, e eu ouvi ele falando sobre questão da mãe com outra m... com outra pessoa. (Tatiane, Pedagoga, com especialização em Gestão Ambiental, 54 anos de idade e 37 de profissão).*

Para Zambrano (2011), o bem-estar das crianças surge como sendo o argumento preocupante quando se aborda o assunto da parentalidade por homossexuais, pois muitas áreas do conhecimento ainda partem do pressuposto de que essas famílias irão fazer mal para as crianças. É o que traz o discurso de Luciana:

*Essa realidade precisa ela ser de fato estudada, né? É muito interessante essa pesquisa, justamente porque determinados casos, né? **E a criança é afetada de fato.** A gente percebe. Eu não ensino só nessa escola, tem outras escolas que a gente percebe. (Luciana, Pedagoga e Geógrafa com especialização em Meio Ambiente, 35 anos de idade e 17 anos de profissão).*

Assim como Luciana, o discurso abaixo de Edna também indica a homoparentalidade como uma realidade que precisa ser estudada.

*Tem que haver muito estudo com relação a isso. Por quê? Né? Uma resposta... Se é uma situação tão, ainda tão delicada. (Edna, formação em Psicologia e em Pedagogia, 54 anos de idade e 23 anos de profissão).*

Quanto à necessidade de estudar a homossexualidade e a homoparentalidade referida por Luciana e Edna, Souza Filho (2009, p. 104) afirma que:

Pensar que existem causas específicas que produziriam a homossexualidade, estigmatizada como um desvio, tornou-se uma ideia que está na cabeça da maioria, se não de todos. Mesmo às vezes no pensamento daqueles que se creem sem preconceitos. Quando não manifesto, permanece latente no imaginário social a crença de que um homem ou uma mulher, cuja identidade sexual é a de *homossexual*, é alguém que, no seu desenvolvimento sexual, carrega algo que se constitui fundamento de uma variação não conforme à tendência sexual majoritária. O *homossexual* seria sempre alguém que teria uma sexualidade a ser esclarecida, investigada (SOUSA FILHO, 2009, p. 104).

A consideração de que seria necessário estudar as causas da homossexualidade se fundamenta no suposto alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade, lógica que fundamenta a heteronormatividade (LOURO, 2009).

Seguindo a mesma lógica desse suposto alinhamento, Louro (2009) assevera que é preciso reconhecer que sexualidade e gênero estão intensamente articulados, por isso que frequentemente são confundidos. Acrescenta:

Basta lembrar o quanto é comum atribuir a um homem homossexual a qualidade de “mulherzinha” ou supor que uma mulher lésbica seja uma mulher-macho. A transgressão da norma heterossexual não afeta apenas a identidade sexual do sujeito, mas é muitas vezes representada como uma “perda” do seu gênero “original” (LOURO, 2009, p. 91).

Assim, a fala abaixo ressalta a tentativa de enquadrar o casal homoafetivo na norma heterossexual de que uma seria a “mulher” e a outra o “macho”. Além de que, ao dizer “deve ser daqueles homens bem bravo (risada)”, Erica reproduz estereótipos e preconceitos conferidos comumente aos homens.

*A única coisa que se observa é que a pessoa que vem buscar ela, que não é a mãe, a roupa, somente, porque é sempre aqueles bermudões de macho, ela é toda masculina, assim a roupa... (...) Enquanto ela é toda amorosa, menina, a aluna, a acompanhante da mãe ela é toda assim... eu acho que, num tem o homem e a mulher? Ela é o homem! Ela é bem séria, sabe? Até assim, quando eu solto uma gracinha, brinco, porque eu sou bem amiga das mães, sabe? Ela mal faz isso, ela não é muito de sorrir não, ela é séria. Deve ser daqueles homens bem bravo (risada). (Erica, Pedagoga, com especialização em Psicopedagogia, 50 anos de idade e 30 anos de profissão).*

Para Felipe e Bello (2009, p. 147), “a ideia de naturalização de determinados comportamentos em torno das masculinidades e das feminilidades está amplamente incorporada em nossa sociedade e se torna muito visível nos procedimentos escolares”.

Assim, o discurso de Erica delimita a seriedade como sendo uma característica que denuncia a braveza típica do ser masculino.

Igualmente, os discursos de Sandra e Luciana, abaixo descritos, também parecem tentar adaptar a relação homossexual à realidade heterossexual, de modo a acreditar que uma assumiria o papel de mulher e a outra de homem, além de que para uma mulher ser homossexual seria preciso apresentar aspectos masculinos:

*Sempre vem a mãe biológica, vem pegar a chave, pergunta dele, pergunta como ele está. (...) Sempre conversa comigo, mas nunca, nunca entramos no mérito da questão, de falar sobre família com ela, de relacionamentos, mas uma pessoa... ela não tem um aspecto masculino, tem aspecto feminino, não sei se a outra, a companheira dela tem algum tipo de aspecto, que vá denunciá-la como homossexual, mas a mãe dele não. (Sandra, Pedagoga, com especialização em Psicopedagogia, 53 anos de idade e 15 anos de profissão).*

*Mas, na verdade ela é uma menina muito feminista. Ao contrário da mãe, ela vem maquiada, usa coisas na cabeça, é... gosta de usar sandalhinhas de salto, é... blusinhas coloridas. (...) Se ela fosse se espelhar como a mãe anda, como a mãe se veste, como a mãe se comporta... Ela tem um comportamento muito masculino... ela ... a mãe... mas, **ela é o contrário da mãe! Em tudo!** Eu percebo sempre isso nela. **O contrário!** Porque, a mãe dela, (...) tem um comportamento além de homem. Ela que ser um homem de verdade. (...) Aquele homem que gosta de soltar piadas, comumente ela solta piada para a gente, para as outras professoras, entendeu? Tipo... é... “Diz gostosa.” Tipo... essas piadas... é comum ela dizer pra gente. Dá cantadas... Então... comigo já aconteceu, com outras professoras já aconteceu e a gente vai cortando, né? Mas, **a criança não!** Né? Ao contrário, ela é uma criança que... ela sabe se comporta na hora certa! Falar na hora certa! **Não tem nenhum tipo... nenhuma característica assim... comportamental, nem física da mãe.** (Luciana, Pedagoga e Geógrafa com especialização em Meio Ambiente, 35 anos de idade e 17 anos de profissão).*

Contudo, o discurso de Luciana evidencia que a menina seria diferente da mãe, de modo que contraria os discursos já citados anteriormente de que filhos de casais homossexuais seriam influenciados a seguir o mesmo caminho.

No tocante à rigidez na barreira entre os gêneros, Ferrari (2011) afirma:

A homofobia, como prática de violência, parece se constituir a partir dessa noção de gênero como algo coerente. Ela pode ser entendida como a luta contra qualquer desvio dessa coerência, chamando-nos atenção para a necessidade de problematizar a serventia dessas ações. Longe de tentar justificar seu exercício, ações homofóbicas se relacionam com a visão de fronteiras entre os gêneros. Estabelecendo fronteiras e, quando um menino se aproxima ‘do que é feminino’ ou uma menina daquilo que é ‘masculino’, sofrem agressão. (...) A homofobia agiria como um recado: “você está fora do seu gênero, está fora do seu local e por isso eu posso te agredir” (p. 82).

Os discursos analisados deixaram explícita a grande dificuldade que os professores têm para se desvencilhar do suposto alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade e da

normatização da vivência familiar a partir de um modelo familiar ideal, construído historicamente e tomado como verdade incontestável, o que acabou por favorecer a incidência de alguns discursos homofóbicos, seja com as crianças, com as mães ou com a família homoparental.

Para continuar a análises dos discursos, serão abordadas, a seguir, as construções discursivas, feito pelas professoras, de como interagem com essas crianças, buscando sempre apreender os efeitos desses discursos na prática docente.

#### 4.2 Características e possíveis efeitos dos discursos docentes

Mello, Grossi e Uziel (2009, p. 172) afirmam que “na escola, estudantes que vêm de estruturas familiares não-convencionais geralmente são submetidos a situações embaraçosas, para não dizer constrangedoras e mesmo aterrorizadoras”. Isto é ilustrado pelo discurso a seguir:

*Quando eu abordo essa questão, quando os meninos comentam em forma de discriminação... Eu disse: – “Gente... olha, se foi dessa forma que ela se sentiu melhor, que ela se sente bem, que ela se sente feliz, então a gente tem mais é que respeitar, tá bom?” Pronto... Aí acabou... Aí ela percebeu isso, então ela se sente muito a vontade pra se colocar e... a colocação de Mariana é de **aceitação** – “É tia... se ela se sente feliz assim né?” Eu disse – “É Mariana a gente precisa aceitar sabes?” ... É como te falei, ela só se sente um pouco tímida em relação a isso quando ela percebe discriminação, se cala e ela fica muito constrangida. (Renata, Pedagoga, 49 anos de idade e 25 de profissão).*

A fala de Renata mostrou que a criança sofre discriminação a partir de comentários dos/as colegas. Diante dessa situação, a professora sugere a aceitação e o respeito como solução para o referido impasse.

Junqueira (2011, p. 120) adverte sobre a possibilidade de distintos graus de preconceito embutido no discurso de aceitação e respeito ao “outro”. Tais discursos se configuram como uma espécie de compaixão que apenas autorizam a existência desses sujeitos, o que parece ser encontrado no discurso a seguir:

*Então a gente escuta piadinhas, diante de outras mães, as pessoas riem... Então, são esses preconceitos que a gente convive no dia-a-dia, né? No dia-a-dia. Então, são esses os mais comuns a visualizar são esses, aqui na própria escola, né? (...) **Mas a gente tem esse preconceito sim.** Só que, eu acho, que a gente tem que aprender a conviver e a respeitar. (...) Durante o ano todo que eu estou aqui, ela... convivemos, né? É, é, e bem, em função da criança que é o mais importante. (Luciana, Pedagoga*

*e Geógrafa com especialização em Meio Ambiente, 35 anos de idade e 17 anos de profissão).*

No discurso, a professora Luciana relata o preconceito existente entre as mães dos demais alunos/as e assume seu próprio preconceito direcionado à mãe homossexual, colocando o respeito e a convivência para com a referida mãe como uma exigência para o bom processo de ensino-aprendizagem da criança, mas não como um direito da mãe.

O discurso de Letícia, abaixo descrito, mostra-se contraditório ao afirmar que quando são assuntos que não atrapalham, as professoras falam e conversam entre elas normalmente. Contudo, quando se refere à condição da mãe de Tayná viver com outra mulher, afirma tratar-se de um assunto pouco comentado, o que sugere tratar-se de um assunto que não é compreendido com naturalidade pelas professoras, embora justifiquem o silêncio em torno da questão a boa avaliação e o respeito pela mãe da referida aluna.

*Porque é um assunto que ninguém fala. Quando é uma coisa que não atrapalha, que todo mundo não tá nem aí, a gente fala, conversa, fica tudo normal. Mas esse caso dela, ninguém fala, entendeu? Devem ter muito respeito... nunca vi nenhum comentário... “a mãe de Tayná vive com outra mulher”, “ah isso”, sabe? Se já ouvi umas duas vezes, eu ouvi demais. NINGUÉM comenta! Não sei se é porque ela é uma mulher bem direita, sabe... Na dela, deve ser por isso! (Letícia, com formação em Letras, especialização em Formação do Educador e mestranda em Saúde Mental, 45 anos de idade e 15 de profissão).*

Mello, Grossi e Uziel (2009) afirmam que a homofobia se fundamenta em crenças, valores e atitudes resultantes da aprendizagem social, de tal modo que ninguém nasce preconceituoso, aprende-se a ter preconceitos.

Estudos têm mostrado que sem um processo massivo de educação, em todas as esferas da sociedade é praticamente impossível assegurar uma igualdade legal e social entre diferenciados grupos sociosexuais em qualquer sociedade, pois ninguém nasce homofóbicos, tampouco homofílico, sendo nossas crenças, valores e atitudes resultantes de um processo de aprendizagem social (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009, p. 167).

Louro (2000) afirma que meninas e meninos aprendem muito cedo, piadas, gozações, apelidos e gestos para dirigirem aos que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade imposto pela sociedade.

Felipe e Bello (2009) afirmam que as manifestações homofóbicas vão se formando a partir da circulação de conhecimentos na relação adulto/criança, criança/criança, criança/escola, fazendo com que os sujeitos infantis introjetem esses saberes em suas vidas e façam uso no seu cotidiano, de modo que, mesmo entre crianças muito pequenas (4-6 anos),

já é possível perceber comportamentos de um delineamento homofóbico. Nesse sentido, o discurso da professora Jéssica expressa justamente essa transgeracionalidade na transmissão do preconceito.

*Como tem o preconceito da sociedade né? O preconceito dos... dos... adultos vai para criança né? É tipo um preconceito que... que hoje em dia as pessoas têm com relação ao casal homossexual... mais um preconceito né? (Jéssica, Pedagoga, 30 anos de idade e 8 anos de profissão).*

Nessa perspectiva, Elias (2006) adverte sobre a importância de considerar o arranjo social entre as instituições sociais responsáveis pelo processo educacional ou civilizador das crianças. Deste modo, o processo de civilização corresponde às particularidades de cada sociedade, de modo que as instituições sociais podem contribuir para ações discriminatórias valorizadas na sociedade.

Eles são herdeiros não só de uma linguagem específica, mas também de um modelo específico de civilização e, portanto, de formas específicas de autorregulação, que eles absorvem mediante o aprendizado de uma linguagem comum e nas quais, então, se encontram: no caráter comum do habitus social, da sensibilidade e do comportamento dos membros de uma tribo ou de um Estado nacional (ELIAS, 2006, p. 23).

Nessa perspectiva, no discurso seguinte, a professora entrevistada repassa claramente os seus valores e crenças para seus alunos/as com argumentos pautados na religião, considerando anormal, um problema de saúde, a homossexualidade:

*Eu no início conversei muito com eles né... Porque... eu num sei se foi um programa numa novela aí que teve, que eu nem assisto né... Novela eu não assisto. E... Teve um problema de duas mulheres, tarem se beijando né...? pra eles aquilo foi um absurdo... aí eu comecei a conversar. (...) Aí no dia que aconteceu eu fui explicando... **e foi? E tem** essa novela? Fiquei assim né? Só questionando... e foi? O que aconteceu? O que foi que vocês acharam? Ai... um menino disse... muito.. **é feio tia**, porque... tem uns que são evangélicos né? **Deus** fez o homem pra beijar com a mulher... ai... eu disse de fato... Deus fez o homem para beijar a mulher e a mulher para beijar o homem, não dois homens tarem se beijando, nem duas mulheres... aí... com... **como eu sou evangélica...** assim... eu fui por mim né? ai eu comecei a tirar isso da cabeça deles e... comecei a falar que... **Que era questão dididididi...** Tinham pessoas que eram doentes, que isso as vezes vinha através de de problemas de saúde... comecei... botei mais isso nele né? que acontecia isso... e tinha outros que... pra eles a questão de gosto não se discutia, gostava de se vestir de mulher, gostava de beijar mulher... homem gostava de beijar homem e... que eu não gostava de... olhar pra vida de ninguém... (...) “Ah... tia mais a senhora tinha coragem de beijar outra mulher?” Eu digo, eu não tenho não. É... mas quem **quiser beijar**, quem acha que pode beijar, tem seu **sentimento, sente aquilo, sente aquela vontade, sente aquele prazer... que isso não é normal, eu digo a eles: “não é norma”**l... certo? Tudo bem... eu também não vou... atirar pedra, nem vou humilhar, nem vou querer brigar... binc... é... nem vou deixar de brincar com minha coleguinha, com meu colega... não vou... de forma alguma... é assim que eu ensino a*



*eles... (Simone, formação técnico em pedagógico, 54 anos de idade e aposentada de um vínculo empregatício e com 23 anos de prática em outra instituição).*

Corroborando com a afirmativa de Rios (2009) de que na atualidade ainda persistem posturas que pretendem atribuir caráter doentio à homossexualidade, a entrevistada expressa claramente que “ensina” para seus/suas alunos/as que a homossexualidade é uma doença, visto os argumentos religiosos de que homem é para beijar mulher, e não os de sexo igual.

Elias e Scotson (2000) podem ajudar na compreensão da razão pela qual a entrevistada atribui um lugar inferior à homossexualidade, quando afirma tratar-se de algo anormal. Para os referidos autores, é facilmente observável que os grupos que se consideram mais poderosos que outros grupos interdependentes se autorrepresentem como humanamente superiores, no caso, desprovido de doença.

Eles podem *saber* da mudança como um fato, mas a crença no carisma especial de seu grupo e nas atitudes e estratégias comportamentais que o acompanham mantêm-se inalteradas, como um escudo imaginário que as impede de *sentir* essa mudança e, por conseguinte ajustar-se às novas condições de sua imagem e sua estratégia grupais (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 45).

Na fala da professora acima, não é possível identificar a separação entre as convicções pessoais da atuação profissional, visto que não consegue manter uma postura de imparcialidade durante a cena descrita. Fontes (2009) ratifica que um dos empecilhos na atuação dos/as professores/as, quanto ao combate ao preconceito, diz respeito às suas convicções pessoais, que, muitas vezes ancoradas ou associadas a crenças morais e religiosas, são utilizadas no modo como abordam alguns temas.

Ademais, considerando tratar-se de uma situação ocorrida na sala de aula, com a presença da aluna, cuja mãe vive em condição de conjugalidade homoafetiva, é possível identificar os efeitos dos discursos preconceituosos na prática da referida professora, sobretudo diante de um possível constrangimento enfrentado pela aluna, durante a referida cena.

Reis (2015) assevera que uma maneira comum de expressão de atitudes homofóbicas é buscar pela causa e compreensão das sexualidades que fogem à heteronormatividade.

Entre atitudes homofóbicas mais recorrentes, geralmente aparece a busca pela causa das sexualidades diferentes da heterossexual – a partir de uma visão de que são erradas, a noção de que são algo que é preciso corrigir, a convicção religiosa de que essas sexualidades são antinaturais, a opinião de que tratam-se de doença” (REIS, 2015, pp. 174-175).

A tentativa de explicar a homossexualidade como sendo inata, bem como as considerações de que as famílias homoparentais precisam ser estudadas, visto a comparação com a “família tradicional”, também se encontram refletidas nas falas a seguir:

*Acho que a tradição que nós temos é a família tradicional, né? Pai, mãe, filho. Essa família, acho que ela tem que ser estudada, para ver se realmente dá certo em nossa sociedade: de adotar filhos, de educador filhos, sabe? Acho que é um caso a ser pensado e pesquisado antes de colocar uma lei, sabe? Que possa... que permita adotar essas crianças. Acho que é um campo a ser estudada, ainda, entendeu?(...) depende muito da concepção que cada um tem de o que é família, de o que é educar, entendeu? Não só a questão de ser homoafetiva e carregar aquele preconceito... É a questão, a consciência de cada um. (Cláudia, Pedagoga, com especialização em psicopedagogia, 29 anos de idade e 10 de profissão).*

*Eu digo a você, a minha Aysha, antes de saber eu já gostava dela, continuo gostando mais dela ainda, e ela ama a mãe dela do jeito que a mãe dela é! E ela que... é aquela coisa.. quero que ela siga, o que sua sexualidade queira, não porque a mãe é homossexual que ela vai ser! E nem vai ser influenciada porque isso não influencia. (...) **Já é!** Já nasce! (Edna, formação em Psicologia e em Pedagogia, 54 anos de idade e 23 anos de profissão).*

Diante da possibilidade dessas situações preconceituosas, Mello, Grossi e Uziel (2009) afirmam que comumente os sujeitos oriundos de famílias homoparentais omitem da escola, por temor de discriminação, sua configuração familiar.

Os discursos, a seguir, aproximam-se por relatarem que as crianças não comentam nada sobre sua realidade familiar:

*Eu nunca ouvi nem **ela falando**... porque tem criança que até diz né? minha mãe tem uma namorada, meu pai tem um namorado... tem criança que já fala claramente assim... mas não é **o caso** da minha turma... que graças a DEUS... Graças a DEUS assim... entre aspas né? que não tem esse, esse comentário,(...) Eu acho assim... que jamais ela ia chegar a mim e dizer “tia minha mãe tem uma...”. Ela... apesar que ela conversa muito comigo, mas sobre esse assunto ela **nunca**... tocou... (Simone, formação técnico em pedagógico, 54 anos de idade e aposentada de um vínculo empregatício e com 23 anos de prática em outra instituição).*

***Não! Ela não fala! Né?** Existe é... como eu digo, é... diante desse aspecto dela, ela não aborda nada sobre isso, é como se fosse... Assim, a gente sente que **nela há algo como se ela quisesse esconder**. (...) Então é assim... Não reflète na escola, mas a gente sente aquela timidez dela voltada para esse assunto que ela... um pouco de... Assim, **se pudesse esconder, ela esconderia!** (Luciana, Pedagoga e Geógrafa com especialização em Meio Ambiente, 35 anos de idade e 17 anos de profissão).*

*Nem comentários dela dizer em relação à mãe ter ... não sei de foi... como é que posso dizer a você? Já ministrado a ela de não fazer algum tipo de comentário né? Do jeito que alguns chegam... “Oh meu tio morreu de tiro, ou qualquer coisa ...” ela nunca, engraçado! Ela nunca chegou a mim. **Incrível né?** A criança ela é muito aberta né? **Qualquer coisa ela...** e chegar assim dizendo: “não minha mãe vive com outra né? Mas um dia só apenas ela falou assim: “oh, minha mãe... minha colega, a colega da minha mãe me deu esse presente, que eu achei até bem interessante, bem,*

*assim... Por quê? Porque não foi tão agressivo a maneira que ela... assim, eu chamo até naturalidade... a colega. (Edna, formação em Psicologia e em Pedagogia, 54 anos de idade e 23 anos de profissão).*

*A menina fala nada e eu tenho medo assim, até de tá perguntando, né? Deus me livre se você pergunta uma coisa e a criança diz em casa, né? Não, eu não pergunto não. (Erica, Pedagoga, com especialização em Psicopedagogia, 50 anos de idade e 30 anos de profissão).*

Além das crianças não se referirem à realidade familiar da qual faz parte, as professoras Simone e Erica denunciaram, em seus discursos, que há uma resistência pessoal em falar sobre o assunto: Simone: “*graças a DEUS... Graças a DEUS assim... entre aspas né? que não tem esse, esse comentário*”; e Erica: “*Deus me livre se você pergunta uma coisa e a criança diz em casa, né? Não, eu não pergunto não*”.

Diante desses discursos, pode-se pensar que a escola pode, em algumas situações, representar um ambiente não acolhedor para essas crianças, visto não se sentirem à vontade para falar de sua realidade familiar livremente, como os/as demais alunos/as, assim como foi descrito por Edna. Como asseguram Mello, Grossi e Uziel (2009, pp. 176-177), “filhos e filhas de pais gays e de mães lésbicas precisam ter o direito de falar sobre suas famílias, de convidá-las a frequentar a escola, de receber amigos e colegas em casa sem medo de preconceito, sem que sejam considerados família de segunda categoria”.

A fala abaixo relata uma situação em que a criança passa por situação constrangedora quando sua mãe homossexual frequenta a escola, em virtude de comentários e questionamentos dos/as colegas sobre a maneira de sua mãe se vestir:

*Eu percebo... assim... que ela... existe uma certa timidez dela quando a mãe está presente na escola, né? Na sala de aula já refletiu, na sala de aula perguntas: por que a mãe da **aluna** (pisca o olho)... ela se veste igual a um homem? Por que a mãe da **aluna**... (fala baixo: para não dizer o nome) tem o cabelo curto? Por que a mãe da **aluna** anda igual a um homem? Já surgiu na sala de aula... várias perguntas surgiram, e... até dia das mães, que é comum a gente comemorar, sempre tem aquelas crianças **muito espertas**, né? **Muito crítica**, né? E perguntou: por que a mãe da **aluna**... e ela é mãe ou é... ou não é mãe? E aí a gente na sala de aula... eu tentei conversar com os alunos e aí eu disse a eles... **olha**: a mãe da **aluna** anda dessa forma **por opção**, ela gosta, porque ela se sente bem. É a sua mãe? **Não!** Ela esta te machucando? Ela está de magoando? Ela está fazendo algum mal a você? **Não!** E... a... a menina, na hora ela ficou um pouco triste, um pouco tímida, mas... depois ela percebeu assim, no contexto que a gente... que eu tentei explicar para eles... que eles são muito crianças, entre seis, sete e oito anos, é... eles entenderam que a mãe dela não fazia mal a ninguém, e que ela estava daquele jeito porque ela gostava. (...) As crianças, diante, com a criança, elas não têm preconceito, **elas não têm, não existe. Agora a criança diante da mãe, a criança, a filha, sente uma timidez. Agora as crianças, elas questionam? Questiona!** Algumas perguntam, algumas questionam. (Luciana, Pedagoga e Geógrafa com especialização em Meio Ambiente, 35 anos de idade e 17 anos de profissão).*

Ademais, o discurso de Luciana, supramencionado, afirma que as crianças têm preconceito com os pais/mães homossexuais, mas não com seus/suas filhos/as. Contudo, é nítido que representa uma situação constrangedora vivenciada pela menina cuja mãe é lésbica. E a professora descreve seus argumentos para com os/as alunos/as, diante dos questionamentos, de que preconceito não se justificava por se tratar de uma pessoa que não iria fazer mal e por ser uma escolha e preferência pessoal da mãe homossexual, não sendo identificado, no referido discurso, reflexões quanto à valorização e respeito à diversidade.

Peres (2009, p. 245) assevera que “a escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de identidade de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais”.

Corroborando com a referida afirmativa, o discurso a seguir, afirma que tenta ignorar as situações nas quais surgem expressões de xingamento, acreditando que não adianta explicar, mas levar na esportiva, no máximo explicar o significado denotativo das palavras utilizadas no xingamento.

*Débora ela própria é que dizia que a mãe dela era sapatão, ai os meninos diziam: “Oh professora, Débora tá dizendo que a mãe dela é sapatão.” Ai eu dizia: “E o que é sapatão?” Ei eles diziam: “É uma mulher que vive com outra mulher.” Ai eu disse: “Ah, e é!?” Eu tentava ignorar, levar na esportiva porque não adiantava eu explicar. Eu dizia: “porque sapatão, olhe, é quando a gente calça um sapato grande, por exemplo, meu sapato é quarenta, então ele vai ser grande, o de vocês é menor do que o meu, então o meu é sapatão”. Mas ai os termos que vocês estão usando, é... mulher que gosta de mulher é chamada de lésbica e o homem que gosta de outro homem é chamado de gay, porque eles sempre assim, dizem um com o outro: “veado” não é? Ai vem me dizer: “tia ele tá me chamado de veado” então eu vou e explico para eles: “olhe veado é um animal”, levo foto, mostro para eles o que é o veado, ai eles... ai “fulano tá me chamando de fresco”, ai eu digo que fresco é uma coisa morna, quando a gente faz um cafezinho na hora, a gente diz assim, que é café fresco, né? Uma coisa quando é comprada, quando a carne é novinha a gente diz que é carne fresca, agora se é uma pessoa que vive com outro homem, ai a gente chama de gay, ai eles levam na esportiva, ali se acaba, porque eu sempre tento explica o sentido da palavra. Quando eles vêm com aquelas conversas de: “vá tomar no...” eles dizem lá, né? Ai eu vou e digo: “que ninguém toma”, porque o que se toma é água, é sorvete, é refrigerante, mas a gente usa isso, é um copo, é uma xícara para tomar, não tem nada a ver, e vou explicando, eu sempre digo, eu sou aberta nesse sentido para falar para eles, o sentido de cada palavra (Aline, pedagoga, 52 anos de idade e 27 de profissão).*

Reis (2015) afirma que na escola, além de não perceberem a existência da homofobia, há uma forte percepção de que não é algo sério, que é uma brincadeira, e que é aceita por quem é alvo.

O discurso a seguir de Letícia considera necessárias as devidas adaptações na prática pedagógica para contemplar essas realidades familiares. Contudo, relata seu receio de que os

pais/mães das crianças considerem um incentivo, o que comumente é compreendido por alguns familiares quando a temática da sexualidade é abordada na escola.

*A gente já tem que adequar! Né? A gente já sabe que isso um caso, que está ficando cada vez mais comum. Então se eu tenho um texto que está trazendo alguma coisa sobre isso, então eu procuro trazer mais alguma coisa, que de forma mais clara, que não seja aquelas formas que CHOQUE eles, porque crianças as vezes vai dizer em casa, os pais vão dizer: “estão ensinando coisa errada!” Eu sempre trago algo que eles vejam, não sou eu que estou dizendo! Está escrito. (Letícia, com formação em Letras, especialização em Formação do Educador e mestranda em Saúde Mental, 45 anos de idade e 15 de profissão).*

Reis (2015) argumenta que a preocupação dos/as profissionais de educação em abordar o assunto relacionado à sexualidade na sala de aula é a de que depois pode surgir cobranças por parte dos pais que possam entender que a escola está incentivando.

Frente a situações constrangedoras para crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva, a professora Sanda relatou que uma conversa sobre a diversidade dos arranjos familiares foi suficiente para acabarem com discursos preconceituosos dos/as colegas.

*Como a gente conversa isso na sala, que a gente conversa como forma de interação. Os meninos dizem: “ei, Isaque, a mãe de Isaque é sapatão!” E aí a gente conversa, né? Por que eles dizem isso? E aí ele fica meio, lógico que a gente sente que ele baixa a cabeça e fica... E a gente aproveita para conversar sobre os vários tipos de famílias que existem hoje, que a dele é só mais uma e cita outros exemplos, inclusive o meu, eu moro só e sou uma família, né? Essas histórias. Ai, para esse tipo de Bullying que ele... É, não existe na sala, acho que uma ou duas vezes, logo no início do ano a gente teve isso, mas aí todo mundo sentou, conversou. (Sandra, Pedagoga, com especialização em Psicopedagogia, 53 anos de idade e 15 anos de profissão).*

Assim, é possível acreditar que na sala de aula as ações pedagógicas são significativas na promoção e valorização da diversidade. Para Henrique et al. (2007):

*A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferença (...) torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade (p. 9).*

A entrevistada, abaixo, considera importante que sejam realizadas adaptações nas atividades direcionadas às festividades de dia dos pais e dia das mães, sobretudo por reconhecer a grande diversidade de arranjos famílias, que envolve não apenas homoparentalidade, mas a situação de que na atualidade muitos alunos/as são socializados/as por avós, avôs, tios/as, entre outros.

*No dia das mães, eu procurei fazer um trabalho BEMMM... É, hoje em dia trabalhar a mãe e o pai é bem complicado, né? Porque não tem família com aquela formação de antigamente não é ? pai, mãe, filho... Avós e tudo mais. Aí eu trabalho... Quem mora com o avô, a avó, faz como se fosse seu pai, sua mãe, figura de pai e mãe. Ai ela pede tranquilamente pra desenhar, pra fazer a cartinha, os desenhos tudo para a mãe dela biológica, e pede para fazer para a outra mãe dela... Deixa eu levar pra minha outra mãe também tia, me da duas folhas, e eu dou duas folhas e ela faz **natural** pra as duas mães. (Carol, Pedagoga, 46 anos de idade e 27 anos de profissão).*

Nessa mesma direção, outra situação relatada foi de que o sistema municipal de educação de Campina Grande está querendo substituir as festividades de comemoração do dia dos pais e mães para o dia da família, na tentativa de contemplar todas as realidades. No entanto, a entrevistada Aline não concorda com tal iniciativa, argumenta a naturalização da existência de pai e mãe, concebendo apenas que seja acrescida uma comemoração para “quem é desse tipo”:

*No dia a dia da escola, quando é festa de pai, festa de mãe, questão até eu disse: “não é certo, por conta de uma situação que não é geral se separar”. Hoje não faz mais festa de pai e de mãe, vai fazer festa da família. (...) Futuramente já estão querendo fazer isso no município né? Como, como base do município, do sistema, querer fazer a festa da família e não mais de pai e de mãe. Eu acho que pai e mãe existiu desde os primórdios, não deveria... deveria ter uma festa assim, qualquer dia desses, para quem é desse tipo... num sei...(riso). (Aline, pedagoga, 52 anos de idade e 27 de profissão).*

Contudo, a partir desses relatos, o que se percebe é que, na grande maioria das vezes, ações são tomadas para resolver situações pontuais, e não atuações que busquem conter e prevenir ações homofóbicas, a partir de debate e reflexão que tratem do assunto da diversidade sexual e familiar com naturalidade.

Um aspecto que precisa ser refletido envolve a formação desses educadores quanto à questão do preparo em lidar com os assuntos do respeito à diversidade sexual e familiar. Nesse tocante, Junqueira (2009) afirma:

*É preciso considerar que, embora louváveis, ações isoladas tenderão a produzir efeitos limitados enquanto os temas da diversidade sexual estiverem ausentes da formação inicial e continuada de profissionais da educação e não comparecem de maneira nítida e bem articulada nas diretrizes para os sistemas de ensino (p. 164).*

Alina, entrevistada abaixo, reconhece a necessidade de os alunos terem explicações e orientações sobre a temática. Contudo, visto considerar a homossexualidade um comportamento anormal, reconhece não ter capacidade, base, para explicar e conversar sobre a problemática, sobretudo com os alunos depois dos 10 anos de idade.

*Eu só queria assim é, é bom... que eu estava olhando ali que a finalidade do trabalho é contribui, eu queria que tivesse uma contribuição, porque se fosse numa turma maior eu já não vou saber, não vou ter as palavras para explicar a essas crianças, essa coisa, porque para mim é um comportamento totalmente fora do normal, para mim é anormal! Mas eu preciso ter base para explica né? Que se de repente eu me ver numa turma maior, eles não vão querer saber que sapatão é um sapato grande, eles vão querer saber o que significa mesmo a palavra sapatão na linguagem deles né? A gente queria subsídios. (...) eu não sei nem como conversa sobre isso, eu tiro os pequenos porque não precisam de muitas explicações, mas eu creio que uma criança de dez anos, doze anos, principalmente que já está despertando alguma coisa a mais né? No ser deles, eu creio que precisam de uma explicação, uma orientação bem mais abrangente. Eu não sei se eu tenho maturidade no assunto para falar sobre isso... gostaria muito, se é para a gente fazer esse trabalho que tenha, que a gente tenha base né?(...) E ai quando começam as discussões na sala de aula, ai eu vou e digo: “cada um tem sua preferência”, mas eu sempre dizendo para eles que isso é coisa dos adultos, que por enquanto eles têm que ficar na deles, tem que cuidar de estudar, não entrar no assunto ainda. É porque eles são... É porque eles são muito pequenininhos para entender qualquer coisa. (Aline, pedagoga, 52 anos de idade e 27 de profissão).*

A referida fala de Aline expressou sua dificuldade para tratar da temática com seus/suas alunos/as e destacou a importância de estarem capacitados para realizar intervenções necessárias frente a questões da diversidade, apresentando, também, certa expectativa de que a presente pesquisa pudesse contribuir.

Para Junqueira (2009a, p. 34), os profissionais da educação “ainda não contam com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual. É comum que tais profissionais declarem não saber como agir”.

Ademais, assim como Aline, o discurso a seguir também expressa tratar-se de assuntos que não necessitam ser trabalhado entre os/as alunos/as pequenos/as, pois acreditam que eles/as não compreendem:

*Como ainda são pequenininhas... eles não tem ainda... aquela... mentalidade... de... entender.(...) Não trabalho muito porque... eu não vejo muita necessidade né? Até agora eu não vi muita necessita de trabalhar... essa temática em sala de aula... (Jéssica, Pedagoga, 30 anos de idade e 8 anos de profissão).*

Felipe e Bello (2009) afirmam que o silenciamento quanto a questões relacionado à sexualidade é bem mais forte na Educação Infantil, geralmente com a justificativa de que não são temas relevantes para crianças de idades iniciais, o que acaba por não contribuir para o combate a visões preconceituosas por parte desses sujeitos infantis.

Contudo, diferentemente de Aline e Jéssica, o discurso de Luciana, descrito abaixo, expressa a importância de iniciar o debate sobre a diversidade logo na infância, afirmando que a escola precisa contribuir para com essa justiça social:

*Então a gente tem que trabalhar isso. A escola tem esse papel né? E o interessante é trabalhar desde criança mesmo, esse respeito ao próximo, independente de, de religião, de sexo, do futebol, (...) E, e, e construir uma sociedade bem mais justa, né? (...) Aceitar, **aceitando as diferenças**, é só isso. (Luciana, Pedagoga e Geógrafa com especialização em Meio Ambiente, 35 anos de idade e 17 anos de profissão).*

Na análise dessas entrevistas, foi possível perceber que algumas professoras ainda não têm cumprido seu papel, de modo efetivo, em contribuir na formação de sujeitos capazes de reconhecerem e valorizarem a diversidade familiar. Muitas vezes, as professoras entrevistadas conferiram à família homoparental e às crianças um lugar desprivilegiado na estrutura de poder, correspondendo aos critérios de uma configuração estabelecido-*outsiders*, referindo-se, respectivamente, à família heteroparental-família homoparental, à professora-aluno/a oriundo de família homoafetiva.

Assim, de modo geral, é possível identificar que no primeiro tópico do presente capítulo, intitulado “*Discursos docentes sobre as crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva*”, os/as alunos/as vindos/as de famílias homoafetivas são descritos/as como “normais”, isso por apresentarem comportamentos e práticas iguais ou melhores em comparação às demais crianças, o que, para algumas professoras, foi narrado com surpresa, implícita ou explicitamente, visto não conceberem com naturalidade a “normalidade” de uma criança oriunda desses arranjos familiares.

Identificou-se, também, que algumas professoras atribuíam à família qualquer dificuldade apresentada; já outras, identificavam e relatavam dificuldades nas crianças, mas não atribuíam à realidade familiar. Algumas se queixaram da não participação de todas as famílias no processo educacional das crianças, o que ocorria independente da configuração familiar. Para outras entrevistadas, as mães homossexuais se apresentavam como boas mães, exemplares; enquanto que outras entrevistas acreditavam que os/as pais/mães homossexuais iriam de algum modo influenciar a sexualidade dos/as filhos/as a seguirem o mesmo caminho.

Muitos desses discursos preconceituosos foram claramente pautados em preceitos religiosos, o que, para as entrevistadas, justificava sua posição de discordância em relação à existência dessas famílias, embora repetissem discursos de aceitação e respeito, bem mais como a reprodução prática discursiva exigida pela sociedade.



Quanto ao segundo tópico, “*Características e possíveis efeitos dos discursos docentes*”, foi possível identificar relatos de práticas homofóbicas com as crianças e com suas mães, além de perceber efeitos dos discursos, preconceituosos ou não, nas práticas pedagógicas das professoras: algumas que consentem e até “ensinam” o preconceito, outras que valorizam a diversidade e até tentam fazer adaptações na prática para valorizar e respeitar as diferenças existentes.

Assim, a partir desses discursos analisados e dos efeitos deles na prática, é possível perceber o quanto a escola ainda não tem cumprido o seu papel de formação de cidadãos para democracia e para a convivência com a diversidade, especialmente com as pessoas que de algum modo escapam à heteronormatividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro ponto, nessas considerações finais do presente estudo, é retomar as questões-problema que iniciaram esta dissertação, a saber: quais as características dos discursos docentes sobre as crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva? Quais os possíveis efeitos desses discursos sobre a prática docente? Norteado por essas questões, objetivou-se analisar os discursos de professore/as, de escolas municipais da cidade de Campina Grande-PB, sobre as crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as características dos discursos docentes sobre as crianças filhos (as) de casais homossexuais; compreender como os professores lidam, reportam-se e se comunicam com essas crianças; e discutir sobre os possíveis efeitos desses discursos na prática docente, partindo-se do pressuposto de que essas crianças vivenciam, no mínimo, situações constrangedoras no ambiente escolar pelo simples fato de serem socializadas por sujeitos homossexuais.

Inicialmente, é preciso ressaltar que esta dissertação possibilitou trazer ao conhecimento do leitor o que está acontecendo nas escolas em torno das famílias homoparentais, além de dar visibilidade e problematizar a construção e reconhecimento dessas famílias e dessas crianças no contexto escolar.

No que se refere à análise das produções discursivas das professoras entrevistadas, foi possível constatar uma frequente avaliação dessas crianças em comparação aos demais alunos/as advindas de famílias heteroparentais, além de várias situações constrangedoras, vivenciadas por essas crianças, a partir de comentários proferidos pelos/as colegas, mães dos/as colegas ou até mesmo pelas professoras.

Assim, a partir dos dados obtidos, foram identificados discursos em duas direções opostas: alguns com teor discriminatório e preconceituoso em relação às crianças, às mães e ao arranjo familiar homoparental; e outros discursos, em menor quantidade, em direção à valorização da legitimidade da diversidade sexual e familiar, ou mesmo, no mínimo, em reconhecimento da família homoparental como uma realidade que não traria, para as suas crianças, questões diferentes das enfrentadas por outras advindas de famílias heteroparentais.

Assim, houve discursos que descreviam as crianças como “normais”, não apresentando diferenças em relação aos/as demais alunos/as, de modo que, para essas professoras, a homoparentalidade não representava problemas para o desenvolvimento da criança, ou a presença de algumas dificuldades na aprendizagem, já identificadas, não teria relação com a condição de a criança está inserida em um arranjo familiar homoafetivo.

Na outra direção, houve discursos que relacionavam qualquer problema ou dificuldade da criança no processo de escolarização como sendo um efeito dessa realidade familiar, ou relatavam surpresa quando não existiam problemas evidentes, já que se tratava de uma realidade homoparental, o que denunciou implícita ou explicitamente a existência de práticas discriminatórias com essas crianças e com as famílias homoafetivas.

Identificou-se, com frequência, a utilização de argumentos religiosos para justificar o porquê da consideração dessa realidade familiar como “anormal”, visto que, em tais argumentos, esse arranjo familiar transgredia a norma proposta por Deus de fazer o homem e a mulher para se unirem e procriarem. Também, com base nesse mesmo argumento, houve uma entrevistada que atribuiu à homossexualidade uma condição de doença.

Assim, é importante ratificar que a homofobia praticada na escola advém, também, de outras configurações em que os indivíduos estão inseridos, como por exemplo, na igreja, o que acaba por confirmar a não possibilidade de separação entre indivíduo e sociedade, como nos assevera Elias (2008). De tal modo, a homofobia é uma prática social que marca o contexto escolar.

Ainda nesse tocante, é possível constatar que algumas professoras não conseguem separar suas convicções pessoais de suas práticas profissionais e sociais, de modo que expressam abertamente, para seus/suas alunos/as, suas opiniões e crenças religiosas, sendo, então, possível constatar práticas preconceituosas influenciadas por esses discursos e crenças.

Ademais, percebeu-se que, para algumas professoras, mesmo quando as referidas crianças não apresentavam algum problema, ainda havia a crença de que no futuro alguma dificuldade/problema iria surgir. A indicação era de que no futuro essas crianças iriam seguir o caminho das mães de também serem homossexuais.

Foi possível constatar que algumas dessas realidades familiares ainda eram desconhecidas pelas professoras, de modo que ficaram sabendo pelo/a gestor/a somente ao serem solicitadas a participar da pesquisa, o que correspondeu a afirmativa de Mello, Grossi e Uziel (2009) de que as escolas pouco promovem iniciativas para identificar, ouvir e respeitar essas diferenças na organização familiar, até mesmo quando se trata de um caso visível.

Ressaltou-se também, nos discursos, que algumas crianças não comentavam na escola, nem mesmo para a professora, nada sobre sua realidade homoparental, o que também corrobora com Mello, Grossi e Uziel (2009) sobre a constante omissão dos sujeitos oriundos de famílias homoafetivas, por receio de discriminação.

Em alguns discursos, observou-se que, frente a situações de comentários dos colegas sobre as mães homossexuais, as professoras ressaltam muito a necessidade de respeitar e aceitar o “outro”, embora, em algumas situações, posicionando-se de modo contraditório, dado que argumentarem que a aceitação seria por razões diversas, como pelo bem da criança ou por se tratar de uma mulher que não ameaça ninguém, mas não por atribuir argumentos de valorização e legitimação da diversidade.

Observou-se, também, que bem mais do que a criança filho/a de casais homossexuais, o alvo de discriminação e de preconceito são as mães lésbicas, seja por comentários e xingamentos por parte dos/as colegas das crianças, das mães dos/as outros/as alunos/as e até mesmo das professoras. Contudo, é preciso ressaltar que tais práticas homofóbicas, atingem, direta ou indiretamente, as crianças, que são submetidas a situações constrangedoras ao presenciarem suas mães sendo alvo de críticas e xingamento.

Assim, não há como negar que foi possível perceber que algumas professoras reagem a novas formas de família, sobretudo a família homossexual e que a criança sofre preconceito na escola, seja entre os/as amigos/as, ou até mesmo pelas professoras.

Apesar de uma professora relatar que busca trabalhar a temática da diversidade família com os/as alunos/as, sobretudo por se tratar de uma instituição que se diversifica bastante, foi possível perceber, a partir dos discursos, que a maioria das professoras não insere, em suas práticas, atividades que busquem contemplar a diversidade sexual e familiar, algumas por considerarem não pertinentes para crianças com idades iniciais e outras por reconhecerem suas limitações para trabalhar com as referidas temáticas.

Nesse sentido, constatou-se que as intervenções relatadas correspondem a situações pontuais, situações conflitantes, não uma prática pedagógica cujas reflexões e debates sobre a diversidade se façam presentes continuamente e com naturalidade.

Ademais, frente à possibilidade de intervenções das docentes, além das dificuldades pessoais e das advindas da formação acadêmica, é possível identificar o medo de serem acusadas de estarem incentivando a tais práticas. Assim, ficou evidente que a maioria das professoras não está preparada para lidar com o tema, nem tampouco trabalhar a diversidade familiar com os/as alunos/as.

Nesse sentido, a presente dissertação evidenciou que as escolas, campo de investigação dessa pesquisa, ainda precisam enfrentar o desafio de falar de assuntos ainda não legitimados, como a existência de famílias homoparentais, para assim dar voz, reconhecimento e legitimidade a essas famílias, a essas crianças e as suas mães.

Portanto, é perceptível que a pesquisa contribuiu para compreender a realidade das crianças advindas de famílias homoafetivas no contexto escolar. Dessa forma, os discursos demonstraram que essas crianças ainda estão sendo frequentemente observadas e avaliadas em comparação às demais crianças, representando uma contínua vigilância sobre os efeitos da homoparentalidade sobre essas crianças, sendo possível a compreensão de que não estão sendo acolhidas com naturalidade no contexto escolar, chegando a serem, em alguns momentos, vítimas de práticas homofóbicas.

Assim como no estudo realizado por Elias e Scotson (2000), em “Os estabelecidos e os *outsiders*”, esta pesquisa apontou a existência de uma figuração estabelecido-*outsiders* na escola, respectivamente, entre famílias heteroparentais *versus* famílias homoparentais, professores *versus* alunos/as filhos/as de homossexuais, denunciando as tensões e os conflitos existentes, os quais negam/afirmam a legitimidade de arranjos familiares constituídos fora da norma heterocêntrica, apontando, também, o gradiente de poder, presente na figuração estabelecido-*outsiders*.

Considerando a amostra de pesquisa aqui exposta, num total de 16 (dezesseis) sujeitos que atendiam ao critério de participação, é preciso ressaltar a existência das 04 (quatro) professoras que se negaram a participar da pesquisa, o que não se pode deixar passar despercebido, sobretudo por se tratar de um número significativo, o que denuncia uma negação, dessas professoras, de, no mínimo, reconhecer a existência dessas configurações familiares em seus cotidianos, e de problematizar e discutir a seu respeito, o que implicaria em dar visibilidade.

Ademais, os dados aqui obtidos aguçaram a curiosidade sobre a possibilidade de mudança de atitudes das professoras que só tomaram conhecimento da existência de famílias homoparentais no contexto escolar somente no dia da entrevista.

Destarte, os elementos aqui expostos apresentam uma reflexão sobre as possíveis situações enfrentadas por essas crianças no contexto escolar, podendo-se estender ao social. Contudo, não foi possível confrontar outros discursos que possam contribuir para uma melhor apreensão dessa realidade. Seguramente, professores da rede estadual e particular de ensino, demais funcionários das escolas (por exemplo: gestores/as, porteiros, merendeiras), e até mesmo as próprias crianças inseridas em famílias homoparentais podem oferecer um olhar mais detalhado e aguçado sobre essa categoria de pesquisa. Deste modo, a ampliação dessa investigação se configura como uma questão importante a ser estudada em pesquisas posteriores ou até mesmo por outros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BASSOLS, M. Família e Nome-do-Pai. In: **Opção Lacaniana – Revista Brasileira Internacional de Psicanálise**, São Paulo: Eólia, n. 50, p. 140-142, 2006.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549, jan. 2011. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 8 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2004.

BIGNER, J. J.; JACOBSEN, R. B. The value of children to gay and heteressexual fathers. **Journal of Homosexuality**, v.18 (1/2), p. 163-172, 1989.

BORRILLO, D. **O indivíduo homossexual, o casal de mesmo sexo e as famílias Homoparentais**: análise da realidade jurídica francesa no contexto internacional. Universidade de Paris X, 2005. Tradução de Eduardo Rego. Disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-indiv%C3%ADduo-homossexual-o-casal-de-mesmo-sexo-e-fam%C3%ADlias-homoparentais-an%C3%A1lise-da-realidade>. Acesso em: 04 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Tradução: Guilherme João de Freitas Texeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BUTLER, J. **Problema de gênero: feminismo subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, M. E. P. (Org.). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.

\_\_\_\_\_. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-família. **Caderno de pesquisas**. n. 121, p. 41-58, jan/abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v.12, n. 2, p. 75-88, jul/dez. 2010.

CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE; F. C. B.; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e diversidade sexual** – um glossário. João Pessoa-PB: Editora Universitária / UFPB, 2009.

CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE, F. C. B.; SILVA, F. J. C.; GOMES, M. H. S.; FIRINO, D. S. Enfrentando a homofobia na escola: reflexões a partir de desafios postos pela experiência. In: CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, M. G.de; LUZ, N. S. da. (Orgs.). **Igualdade de Gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba: UTFPR, 2011, p. 127-143.

CECCARELLI, P. R. Construções edípicas da contemporaneidade: Reflexões sobre as novas formas de filiação. **Pulsional: Revista de Psicanálise**, São Paulo, n. 161, p. 88-98, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Novas configurações familiares: mitos e verdades. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 40, n. 72, p. 89-102, jun. 2007.

COSTA, M. V. Estudos Culturais e Educação – Um panorama. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação**: Um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005, p. 107-120.

COSTA, G. M; FOSSATTI, P; SILVA NETO, J. A. **Diversidades Familiares e Relação entre Família e Escola no Contexto da Educação Básica**. [S.l.: s.n.], [2010]. Disponível em : [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_Basica/Trabalho/09\\_29\\_12\\_DIVERSIDADES\\_FAMILIARES\\_E\\_RELACAO\\_ENTRE\\_FAMILIA\\_E\\_ESCOLA\\_NO\\_CONTEXTO\\_DA\\_EDUCACAO\\_BASICA.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/09_29_12_DIVERSIDADES_FAMILIARES_E_RELACAO_ENTRE_FAMILIA_E_ESCOLA_NO_CONTEXTO_DA_EDUCACAO_BASICA.PDF)>. Acesso em: 25 jul. 2014.

CRUZ, A. R. S. **A relação escola e famílias**: concepções elaboradas por agentes educadores no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

DIAS, M. B. **Homoafetividade e os direitos LGBTI**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

DINIZ, A. G. R.; BORGES, C. A. M. Possíveis interlocuções entre parentesco e identidade sexual: paternidade vivenciada por homens homo/bissexuais. In: GROSSI, M.; UZIEL, A. P.; MELLO, L. (Orgs.). **Conjugalidade, Parentalidade e Identidades Lésbicas, Gays e Travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 253-276.

ELIAS, N. (1897-1990) **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a.

\_\_\_\_\_. (1897-1990) **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b, v. 1, 2 ad.

\_\_\_\_\_. **Conocimiento y poder**. Madrid: La Piqueta, 1994c.

\_\_\_\_\_. (1897 – 1990). **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. (1897 – 1990). **Escritos & ensaios; 1**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

\_\_\_\_\_. (1897 – 1990). **Introdução à sociologia**. Lisboa: Ed. 70, 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GERABA, A.; WOUETRS, C. (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 19-46.

\_\_\_\_\_. A civilização dos pais. **Soc. estado.**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 469 – 493, Dec. 2012.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca pela excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. (1897-1990). **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FELIPE, J.; BELLO, A. T. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009, p. 141-157.

FERRARI, A. Reflexões sobre a homofobia na escola. In: CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, M. G.de; LUZ, N. S. da. (Orgs.). **Igualdade de Gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba: UTFPR, 2011, p. 71-90.

FLAKS, D. K.; FICHER, I; MASTERPASQUA, F.; JOSEPH, G. Lesbians choosing motherhood. A comparative study of lesbian and heterosexual parents and their children. **Developmental Psychology**, 31, p. 105-114, 1995.

FONTES, M. Ilustrações do silêncio e da negação. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.) **Homofobia e educação**: um desafio do silêncio. Brasília: Letras Livre, 2009. p. 99-114.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, M. R. V.; WOLF, A. G.; OLIVEIRA, E. V.; SOUZA, J. T. F.; GONÇALVES, L. O.; OLIVEIRA, M. “Não podemos falhar”: a busca pela normalidade em famílias homoparentais. In: GROSSI, M.; UZIEL, A. P.; MELLO, L. (Orgs.). **Conjugalidade, Parentalidade e Identidades Lésbicas, Gays e Travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007, p. 277-299.

GASTALDO, D. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 9-13.

GILL, R. Análise de Discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 12 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, p. 244-270.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

HENRIQUES, R. et al. (Org.). Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD**, n. 4, Brasília, maio de 2007.

HÉRITIER, F. A coxa de Júpiter Reflexões sobre os novos modos de procriação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 98, jan. 2000. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9859>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Rev. Bagoas**, Natal-RN, v. 1, n.1, jul/dez. 2007a. Disponível em: <



<http://www.fafich.ufmg.br/educacaoemhomofobia/TextosSite/Homofobialimitesepossibilidadesdeumconceitoemmeioadisputas.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBIRO, P.R.C.; SILVA, M.R.S.; SOUZA, N.G.S.; GOELLNER, S.V. E SOUZA, J. F. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007b, p. 59-69.

\_\_\_\_\_. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009a, p. 13-51.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.) **Homofobia e educação: um desafio do silêncio**. Brasília: Letras Livre, 2009b, p. 161-193.

\_\_\_\_\_. Heteronormatividade e Homofobia no Currículo em Ação. In: CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, M. G.; LUZ, N. S. (Orgs.). **Igualdade de Gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba: UTFPR, 2011, p. 91-126.

LACAN, J. (1938). Os complexos familiares na formação do indivíduo. In: **Outros Escritos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a, p. 29-90.

\_\_\_\_\_. (1969). Nota Sobre a Criança. In: **Outros Escritos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003b, p. 369-370.

LEÃO, A. B. **Norbert Elias & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.) **Homofobia e educação: um desafio do silêncio**. Brasília: Letras Livre, 2009, p. 9-13.

LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 85-93.

MELLO, L. **Novas Famílias: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005a.

\_\_\_\_\_. Outras famílias: a construção social da conjugalidade homossexual no Brasil. **Cad.Pagu** [online]. 2005b, n.24, p. 197-225. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a10.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2015.

MELLO, L.; GROSSI, M. P.; UZIEL, A. P. A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 159-181.

MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MOTT, L.; CERQUEIRA M. **Causa mortis: homofobia** – violação dos direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil, 2000. Salvador: Editora Gay da Bahia, 2001.

\_\_\_\_\_. Homoafetividade e direitos humanos. **Rev. Estud. Fem.**, v. 14, n. 2, p. 509-521, 2006.

OLIVEIRA, A. L. **A homoparentalidade sob produções discursivas de psicanalistas**. 2010. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2010.

PARAÍSO, M. A. (orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PERES, W. S. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 235-264.

PERROT, M. O nó e o ninho. **Veja 25 anos: reflexões para o futuro**. São Paulo: Abril, 1993.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUITANEIRO, T. **Processo civilizador, sociedade e indivíduo na teoria sociológica de Norbert Elias**. Belo Horizonte, MG: Argemtm, 2012.

REIS, T. **Homofobia no ambiente educacional: o silêncio está gritando**. Curitiba: Appris, 2015.

RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 52-84.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANTOS, S. S. Matriculando o corpo na escola: o diálogo da educação física com as outras disciplinas. In: RIBEIRO, M. (Org.) **O pensar e o prazer: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Editora Gente, 1999.

SANTOS, R. O papel da família e da escolar no processo contemporâneo de socialização primária: uma reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. In: GOETTERT, J. D; SARAT, M. (Org.) **Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourado, MG: Editora da UFGD, 2009. p. 155-176.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1989.

SARAT, M. Relações entre gerações e processos “civilizadores”. In: GOETTERT, J. D; SARAT, M. (Org.) **Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourado, MG: Editora da UFGD, 2009, p. 103-119.

SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

SOUSA FILHO, A. Teorias sobre a gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 95-123.

SOUZA, E. R. **Necessidade de filhos: maternidade, família e (homo)sexualidade**. 2005. 421f. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

TEIXEIRA FILHO, F.; TOLEDO, L. G.; GODINHO, P.H. A homofobia na representação de mães heterossexuais sobre homoparentalidade. In: GROSSI, M.; UZIEL, A. P.; MELLO, L. (Orgs.). **Conjugalidade, Parentalidade e Identidades Lésbicas, Gays e Travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007, p. 301-319.

UZIEL, A. Homossexualidade e parentalidade: ecos de uma conjugação. In: HEILBORN, M. L (Org.). **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 87-118.

\_\_\_\_\_. **Homossexualidade e adoção**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Orgs.). **O corpo educado: pedagogias das sexualidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**. UFSC, v. 9, n. 2, 2001, p. 460-482.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 07-72.

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

\_\_\_\_\_. **“Nós também somos família”: estudo sobre a parentalidade homossexual, travesti e transexual**. 2008. 236f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. Psicologia, sexualidade, novas configurações familiares e aspectos legais da promoção de direitos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos**. Brasília: CFP, 2011.

ZAMBRANO, E. et al. **O direito à homoparentalidade**: cartilha sobre as famílias constituídas por pais homossexuais. Porto Alegre, 2006. Disponível em <[http://www.abglt.org.br/docs/zambrano\\_et\\_al\\_homoparentalidade\\_-\\_A4%5B1%5D.pdf](http://www.abglt.org.br/docs/zambrano_et_al_homoparentalidade_-_A4%5B1%5D.pdf)>. Acesso em 03 junho 2014.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CAMPUS DE JOÃO PESSOA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa é sobre o **“Discurso de docentes sobre crianças cujos pais vivem em condição de conjugalidade homoafetiva”**, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **Anna Luzia de Oliveira**, aluna do Mestrado de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. **Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena**.

Os objetivos do estudo são: analisar os discursos de professores/as do ensino fundamental, de escolas municipais da cidade de Campina Grande-PB, sobre as crianças cujos pais vivem em condição de conjugalidade homoafetiva, bem como identificar as características dos discursos docentes sobre as crianças filhos(as) de casais homossexuais; compreender como os professores lidam com as crianças cujos pais vivem em condição de conjugalidade homoafetiva; identificar como os professores se reportam e se comunicam com essas crianças e refletir sobre os possíveis efeitos desses discursos sobre a prática docente.

A finalidade deste trabalho é contribuir na perspectiva de abrir espaço de reflexão sobre as novas configurações familiares, contribuindo para o fazer pedagógico frente à criança que vive em meio à parentalidade homoafetiva, além de contribuir para que os docentes possam repensar alguns valores e práticas, contribuindo para o enfrentamento dos estereótipos e preconceitos, de modo que a escola seja um espaço de promoção e valorização da pluralidade e diversidade, aberto à convivência de diferentes grupos e culturas.

Solicitamos a sua colaboração para a entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e educação, e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento,

desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

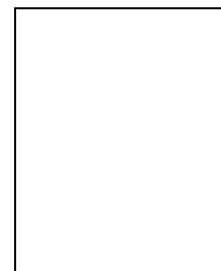
Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa  
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão  
dactiloscópica

---

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora **Anna Luzia de Oliveira**, no Programa de Pós-graduação em Educação, UFPB, Campus I, Cidade Universitária, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Telefones: Anna Luzia de Oliveira: (83) 99590410 ou 88032217.

E-mail: [annaluz\\_uzl@yahoo.com.br](mailto:annaluz_uzl@yahoo.com.br)

Ou ainda com:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com)

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.



**APÊNDICE B: Roteiro da entrevista**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CAMPUS DE JOÃO PESSOA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Esta entrevista tem por objetivo de analisar os discursos de professores/as sobre as crianças cujos pais vivem em condição de conjugalidade homoafetiva. Para tanto, solicitamos sua gentileza, se possível, de respondê-lo com clareza e sinceridade.

Esclarecemos que as informações fornecidas serão totalmente confidenciais.

**DADOS PESSOAIS:**

- a) Idade:
- b) Sexo:
- c) Formação:
- d) Especializações:
- e) Tempo de profissão:

**QUESTÕES:**

01. Fala-se no fim de uma certa forma tradicional de família. Como você percebe, a partir de sua prática, as novas configurações dos laços familiares? Especialmente as famílias homoparentais?
02. Como você tem percebido as crianças cujos pais vivem em condição de conjugalidade homoafetiva?
03. Como tem sido a prática pedagógica com essas crianças? (Caso o professor tenha aluno com essa realidade familiar)
04. Essas crianças apresentam alguma diferença quando comparadas as crianças que vivem em condições de família heteroparental? Quais?
05. Essas crianças têm demandado novos remanejamentos nas práticas pedagógicas? Quais?

**ANEXOS**


**ANEXO A - Certidão do Comitê de Ética**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**CERTIDÃO**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 23/04/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“DISCURSOS DOCENTES SOBRE CRIANÇAS CUJOS PAIS VIVEM EM CONDIÇÃO DE CONJUGALIDADE HOMOAFETIVA”**, da pesquisadora Anna Luiza de Oliveira. Protocolo 085/15. CAAE: 42513415.2.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

  
Andrea Márcia da C. Lima  
Mat. SIAPE 1117510  
Secretária do CEP-CCS-UFPB

## ANEXO B - Termo de Autorização Institucional



**Estado da Paraíba**  
**Prefeitura Municipal de Campina Grande**  
**Secretaria de Educação**

CAMPINA GRANDE, 02 DE MARÇO DE 2015.

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, através da Coordenação Geral de Educação está ciente da intenção do projeto de pesquisa intitulado **"DISCURSO DOCENTE SOBRE CRIANÇAS CUJOS PAIS VIVEM EM CONDIÇÃO DE CONJUGALIDADE HOMOAFETIVA"**, desenvolvida pela mestrandia **ANNA LUZIA DE OLIVEIRA**, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação do (a) Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena, mediante as seguintes condições:

Mediante as seguintes condições:

1. O pesquisador deverá apresentar uma cópia do Projeto de Pesquisa à Coordenação, juntamente com ofício encaminhado pelo setor competente da Universidade pesquisadora, a fim de firmar um Termo de Compromisso para a realização da Pesquisa;
2. Caberá ao pesquisador, respeitando as questões éticas, tornar ciente os participantes, os quais deverão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
3. O pesquisador se comprometerá a socializar os resultados da Pesquisa com a Secretaria de Educação.

  
**MARIA GORETTI DE LIMA**  
Coordenadora de Educação

Secretaria de Educação  
Rua Paulino Raposo, 347 – Centro – Campina Grande/PB. CEP:58.400-358  
E-mail: gabinetedaseduc@yahoo.com.br  
Telefone:3322.5503