



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

GUALBER PEREIRA SILVA DE OLIVEIRA

**A INCLUSÃO DE FILHOS/AS DE CASAS HOMOPARENTAIS EM ESCOLAS DA
ZONA SUL DE NATAL/RN**

MOSSORÓ/RN

2018

GUALBER PEREIRA SILVA DE OLIVEIRA

**A INCLUSÃO DE FILHOS/AS DE CASAS HOMOPARENTAIS EM ESCOLAS DA
ZONA SUL DE NATAL/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Arilene Maria Soares de Medeiros

Mossoró/RN
2018

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

O48i Oliveira, Gualber Pereira Silva de
A inclusão de filhos(as) de casais homoparentais em
escolas da zona sul de Natal (RN). / Gualber Pereira Silva
de Oliveira. - Mossoró/RN, 2018.
120p.

Orientador(a): Profa. Dra. Arilene Maria Soares de
Medeiros.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Homoparentalidade. 2. Inclusão. 3. Políticas
Educativas. 4. Gestão Escolar. 5. Paridade Social. I.
Medeiros, Arilene Maria Soares de. II. Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

GUALBER PEREIRA SILVA DE OLIVEIRA

**A INCLUSÃO DE FILHOS/AS DE CASAS HOMOPARENTAIS EM ESCOLAS DA
ZONA SUL DE NATAL/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em __/__/____.

Banca Examinadora

Arlene Maria Soares de Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Joaquim Gonçalves Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Celecina Maria Veras Sales
Universidade Federal do Ceará

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao admirável trabalho de orientação da Professora Arilene Maria Soares de Medeiros. Ao notar, após esses dois anos, o quanto meu progresso foi bem auxiliado pelos estudos aconselhados e direcionados para a elaboração desta pesquisa é digno enaltecer esta honra merecida.

Mas, apesar desta orientação que diretamente contribuiu para esta construção, este trabalho não estaria completo sem dedicar um reconhecimento justo às pessoas que foram partes essenciais no dia a dia, com outras orientações, bem estar, estímulo e paciência.

A aplicação dessas pessoas me tempera desde pequeno, em especial pelo convívio com meu pai, mãe e irmão. Vocês são um sentimento bom de que sou dependente, que sabe ser privilegiado em tê-los como os presentes que são e sente uma gratidão eterna. Vocês, bem como minha esposa Thereza e Vanessa, são baluartes do aconchego no meu dia a dia e me ensinam firmemente até quando não propõe, pois as minhas aulas diárias estão na natureza de vocês. Isto me motiva em todas as atividades que me esforço, como os meus estudos. É justo meu agradecimento novamente pela paciência. Soma-se a esses agradecimentos a minha cunhada, braço cuidador do meu irmão, e minhas tias Mazé e Elita sempre em nosso auxílio.

Meus colegas de trabalho deram muitas contribuições, com destaque aos meus chefes e colegas de setor. Pelo incentivo para início desta etapa dos meus estudos cabe lembrar de Rejane, Fábria e Raphael. Rejane com os primeiros esclarecimentos encorajadores sobre o curso, Raphael pelas significativas contribuições críticas à pesquisa e segurança contagiante e Fábria pela figura da pesquisadora empolgada, provocante e estimulante ao estudo.

Sei que sem os que me cercam seria muito incerto o início desta etapa e mais ainda o seu final. Assim foi com este trabalho, assim também é todos os dias.

Gratidão.

RESUMO

A homoparentalidade é uma realidade do século XXI, especialmente por cada vez mais ter suas demandas por identidade e reconhecimento deferidas pelo nosso Poder Judiciário. Naturalmente, crianças e adolescentes adotadas por casais homoafetivos estão ingressando nas escolas, que devem encontrar-se preparadas para recebê-los. Através de uma pesquisa qualitativa, com uma revisão da literatura, questionários abertos e entrevistas, esta pesquisa investigou a articulação entre as políticas de gestão educacional e a inclusão de filhos de casais homoparentais nas escolas de Natal/RN. Propôs-se a investigar a relação dos documentos de referência da educação nacional e local e os PPP's das escolas sobre o tema da pesquisa e se eles refletem em práticas pedagógicas escolares, além de constatar as práticas inclusivas adotadas e se essas são amparadas por alguma normativa. Sob o referencial, em especial, de Nancy Fraser, buscou-se fundamentos para a compreensão de que é mister que as pessoas sejam reconhecidas de forma paritária pela sociedade civil, o que ocorrerá sobretudo por meio de políticas públicas reivindicadas dentro de um reconhecimento por status ao ser observada a igualdade em meio às diferenças, que devem ser tratadas como interativas e os sujeitos como parceiros integrais nesta interação social. Paralelamente, foram apresentadas ideias da teoria Queer, conforme Guacira Lopes Louro, para uma melhor compreensão da dinâmica desta proposta de desconstrução de ideias que fomentem a discriminação. A pesquisa notou que há um clima de falta de sintonia com os dias atuais, como se as escolas não acompanhassem a naturalidade de um direito adquirido e que está presente na sociedade e, por conseguinte, nas escolas, que devem evitar constrangimentos a essas famílias. Por um lado, foi notado que as escolas buscam incluir através do exercício da alteridade, da compreensão de direitos e deveres, da prática da solidariedade, da discussão sobre diversidade e demais práticas positivas, criativas e convenientes, especialmente, com a satisfação notada nos resultados que intervenções baseadas na igualdade proporcionaram. Entretanto há recuos com a desconsideração de normativas de referência da educação e obediência aos pais conservadores no modo de orientar a discussão (ou falta de discussão) de tabus morais que deem lastro às noções de integração e compreensão exercitadas, com atributos que ao mesmo tempo em que naturalizam esses tabus não é tolerada no ambiente escolar a desconstrução dessas ideias para a desinstitucionalização de padrões de valor cultural que impeçam uma paridade de status. A exigibilidade dos direitos conquistados, como o direito de adoção dessas famílias, inclui a inclusão desses filhos/as na escola e é o aferimento prático de não se tratar apenas de uma boa retórica os avanços dos direitos humanos e da educação.

Palavras-chave: Homoparentalidade. Inclusão. Políticas Educacionais. Gestão Escolar. Paridade Social.

ABSTRACT

Homoparentality is a 21st century reality, especially for increasingly having its demands for identity and recognition deferred by our judicial power. Naturally, children and adolescents adopted by criticized couples are joining the schools, who must find themselves ready to receive them. Through qualitative research, with a revision of the literature, open questionnaires and interviews, this research investigated the articulation between the policies of educational management and the inclusion of children of homoparental couples in the schools of Natal/RN. It was proposed to investigate the relationship of the reference documents of the national and local education and the PPP's of the schools on the subject of research and if it reflects in pedagogical practices of school, besides to verify the inclusive practices adopted and if these are supported by some normative. Under the reference, in particular, of Nancy Fraser, it was sought fundamentals for the understanding that it is mister that people be recognized in a equal way by civil society, which will occur mainly through public policies claimed within a recognition by status when equality is observed in the midst of differences, which should be treated as interactive and the subjects as integral partners in this social interaction. At the same time, ideas of Queer theory were presented, according to Guacira Lopes Louro, for a better understanding of the dynamics of this proposal to deconstruct ideas that foment discrimination. The research noted that there is a climate of lack of harmony with the current day, as if schools did not follow the naturalness of an acquired right and that is present in society and therefore in schools, which should avoid constraints to those families. On the one hand, it has been noted that schools seek to include through the exercise of otherness, the understanding of rights and duties, the practice of solidarity, the discussion on diversity and other positive, creative and convenient practices, especially with the satisfaction noted in the results that interventions based on equality provided. However there are retreats with the disregard of reference normatives of education and obedience to conservative parents in the way of guiding the discussion (or lack of discussion) of moral taboos that give ballast to the notions of integration and understanding exercised, with attributes that at the same time that naturalize these taboos is not tolerated in the school environment the deconstruction of these ideas for the deinstitutionalization cultural value patterns that prevent a parity of status. The enforceability of rights won, such as the right of adoption of these families, includes the inclusion of these children in school and is the practical benchmarking of not just a good rhetoric about the advances of human rights and education.

Keywords: Homoparentality, Inclusion, Educational Policies, School Management, Social Parity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional das Doenças
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPT	Declaração de Princípios sobre a Tolerância
DSM8	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBDFAM	Instituto Brasileiro de Direito de Família
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNDH-3	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
STF	Supremo Tribunal Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	13
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
2 ASPECTOS CONTEXTUAIS DA INCLUSÃO DE FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS NO ESPAÇO ESCOLAR	24
2.1 DIVERSIDADE SOCIAL COMO PAUTA DE DISSERTAÇÕES E TESES RECENTES EM EDUCAÇÃO.....	25
2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E HOMOPARENTALIDADE.....	34
2.2.1 A subjetividade e a objetividade na construção da inclusão de minorias.....	40
2.2.2 Gênero, diversidade e inclusão na educação.....	43
3 DA LEGISLAÇÃO NACIONAL À LEGISLAÇÃO LOCAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE A INCLUSÃO DA FAMÍLIA HOMOPARENTAL NA ESCOLA	47
3.1 A LEGISLAÇÃO NACIONAL.....	47
3.2 A LEGISLAÇÃO LOCAL.....	62
3.3 DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO NACIONAIS E LOCAIS: REGULAMENTAÇÃO X REGULAÇÃO.....	65
4 NORMATIVAS ESCOLARES: PRÁTICA DE RECONHECIMENTO E INCLUSÃO?	69
5 A INCLUSÃO DE FILHOS/AS DE CASAS HOMOPARENTAIS NA ESCOLA	77
5.1 AS ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS.....	79
5.2 AS ENTREVISTAS E QUESTIONARIOS COM OS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS	84
5.2.1 O gestor nos bastidores	86
5.2.2 A gestão em ação.....	89
5.2.3 A gestão escolar e as suas normativas: diretrizes para inclusão ou apenas mais um expediente administrativo?.....	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	114
APENDICE I – QUESTIONARIO E ENTREVISTA	120

1 INTRODUÇÃO

A família é uma instituição que nos últimos tempos esteve em bastante discussão, ocasionando mudanças notadas no campo social. Hoje é cada vez mais comum casais e famílias formadas por pessoas do mesmo sexo que tiveram filhos a partir da adoção (CASTRO, 2012). Deste modo, a homoparentalidade é uma realidade do século XXI, especialmente por cada vez mais ter suas demandas por identidade e reconhecimento deferidas pelo nosso Poder Judiciário (OLIVEIRA, 2013). Como consequência de recentes decisões, crianças e adolescentes adotadas por casais homoafetivos estão ingressando nas escolas, que devem encontrar-se preparadas para recebê-los.

Além das famílias constituídas através da adoção, há casos em que divorciados passam a se relacionar com pessoas do mesmo sexo e formam um novo arranjo familiar com seus filhos, ainda que não consubstanciado civilmente. Neste e no outro caso, o *status* social atribuído aos homossexuais, que já fizeram parte da lista de transtornos mentais e aos quais era atribuída – e ainda é, deliberadamente, por determinados setores da sociedade – a terminação “ismo”, que sugere uma doença, para referenciá-los, faz recair sobre este grupo um olhar pejorativo, motivando reações contrárias e exageradas em algumas pessoas em relação a esse novo arranjo familiar (PARA ENTENDER..., 2016). Essas posições suscitam possíveis implicações negativas desse modelo distinto da família frente ao modelo que consideram tradicional. Nesse contexto, há uma dificuldade da sociedade em enxergar os homossexuais como iguais e possuidores dos mesmos direitos.

Os homossexuais conviveram por um longo tempo com situações não imaginadas nos dias atuais e que pesam hoje para o preconceito que enfrentam; ao mesmo tempo, algumas dessas circunstâncias vêm sendo superadas. A homossexualidade chegou a ser tida como uma doença, mas em dezembro de 1973, a Associação Americana de Psiquiatria homologou a remoção da homossexualidade da lista de transtornos mentais e posteriormente a de psicologia (SANTOS, 2016). Já aqui no Brasil, em 1985, o Conselho Federal de Psicologia seguiu este novo ponto de vista e afastou da homossexualidade a premissa do diagnóstico de desvio sexual. (SANTOS, 2016).

Em 1990, em assembleia geral, a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou o sufixo “ismo”, que denota uma doença, do termo “homossexualismo” e adotou o termo homossexualidade, que caracteriza a maneira de se comportar, demonstrando uma mudança de postura relevante desse importante organismo respeitado na sociedade. Após esse histórico,

essas mudanças desencadearam com o termo homossexualismo sendo retirado da Classificação Internacional das Doenças (CID) (PARA ENTENDER..., 2016).

Essas deliberações de organizações médicas aconteceram, pois, conforme Miranda (2006), não foi possível provar cientificamente que os homossexuais portavam "distúrbios mentais". Os desenvolvimentos no campo social foram paralelos a conquistas no meio jurídico. No caso brasileiro, em maio de 2011, em resposta à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277, que buscou o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar e que os direitos e deveres nas uniões estáveis heterossexuais fossem concedidos do mesmo modo aos companheiros nas uniões homossexuais, em ação ajuizada pela Procuradoria-Geral da República, e em resposta à Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, que alegou que o não reconhecimento da união homoafetiva contraria preceitos fundamentais e constitucionais como a igualdade, a liberdade além do princípio da dignidade da pessoa humana e pediu a aplicação pelo STF, às uniões homoafetivas de funcionários públicos civis do Estado do Rio de Janeiro, do regime jurídico das uniões estáveis, conforme o artigo 1723 do Código Civil, ajuizada pelo governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral – foi reconhecida, pelo STF, a união homoafetiva como união estável e como entidade familiar (SUPREMO, 2011). Por conseguinte, em 2013, o CNJ (Conselho Nacional de Justiça) aprovou uma resolução que obrigou os cartórios brasileiros a celebrar casamento civil e converter união estável homoafetiva em casamento (OLIVEIRA, 2013).

A adoção por esses casais a partir de então passou a ser permitida. As escolas serão o próximo ambiente em que diretamente esses direitos deverão ser respeitados e para isto a escola e seus profissionais devem estar preparados. Dessa forma, é adequado notar que está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo 2, sobre os princípios e fins da educação nacional, que é o dever do Estado no preparo para o exercício da cidadania e, em seu Artigo 3, inciso IV, o respeito à liberdade e o apreço a tolerância aparecem como um princípio fundamental da educação brasileira.

Este reconhecimento igualitário é baseado também na Política Nacional de Educação Especial, pois, na perspectiva de uma educação inclusiva (BRASIL, 2008), é necessário abordar a aprendizagem da diversidade em nossas escolas, e neste caso, em relação às novas configurações familiares, que estão relacionadas à aprendizagem para cidadania e confronto às práticas discriminatórias. Torna-se evidente que o sistema educacional contém como princípio garantir esses direitos.

Entretanto, recentemente, a polêmica em torno da inserção da noção de gênero em documentos de referência na educação ganhou corpo com as discussões do Plano Nacional de Educação, em 2014, que levou a sociedade a se envolver mais com o tema e culminou com o texto final promulgado sem o termo “gênero”. Alguns Planos Municipais e Estaduais de Educação após o mesmo debate, aprovaram seus Planos Estaduais também sem o termo “gênero” (BRITTO, 2015), enquanto que em cidades como Natal, cidade local desta pesquisa, não apenas o termo “gênero”, mas também “orientação sexual” e “LGBT” foram eliminados ou alterados por termos gerais como “grupos historicamente marginalizados” (CÂMARA, 2016; PALHARES, 2016; VALE, 2015). Esse debate demonstra a dificuldade e a resistência que existem no reconhecimento do homossexual no espaço escolar, e indica como também existe um movimento, igualmente amparado por documentos de referência, no sentido contrário ao tom de inclusão cidadã apregoado pela LDB 9.394/1996, pela Política Nacional de Educação Especial e pelas recentes decisões jurídicas em favor dos homossexuais.

Além destes obstáculos nas normativas da educação nacional, há oposições ao arranjo familiar homoparental no legislativo federal. Uma amostra do antagonismo presente no Congresso Nacional está na disputa da regulamentação do modelo familiar aceito no país através de estatutos, a saber: o estatuto da família, no singular, e o estatuto das famílias, no plural (TARTUCE, 2015).

O primeiro, respectivamente, tramita na Câmara dos Deputados sob o número do Projeto de Lei 6583/2013 e tem na bancada evangélica e conservadora seu maior apoio e no arranjo heterossexual sua única concepção de família, restringindo entre homens e mulheres o casamento e a união estável, de encontro à decisão do STF. A outra iniciativa está em discussão no Senado Federal, tem a alcunha do Projeto de Lei 470/2013, e é proveniente do IBDFAM - Instituto Brasileiro de Direito de Família. Em seu conteúdo está uma propositura do conceito de família em seu art. 61, com o seguinte texto: "é reconhecida como entidade familiar a união estável entre duas pessoas, configurada na convivência pública, contínua, duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família" (TARTUCE, 2015). Estende-se à união estável e não trata de qual sexo deve possuir os sujeitos da relação. Essa disputa entre os representantes da sociedade no congresso nacional ratifica que os direitos aos integrantes desse novo arranjo familiar lida com uma forte oposição de parcelas da sociedade.

Além deste ponto, a tendência é que a constituição do currículo seja influenciada pelos Planos Estaduais e Nacionais de Educação. Um currículo que negue temáticas como a homoafetividade e a homoparentalidade pode negar condições para o diferencial e a relevância de a escola produzir um tipo de conhecimento que outros espaços não produzem e

impeça a discussão a respeito da família homoparental nas políticas de gestão escolar, que é também uma forma de tematizar a própria escola, até mesmo como instituição democrática, cuja identidade passa pela construção de espaços de reconhecimento (YOUNG, 2007) e inclusão.

Apesar de ser um assunto recente, com poucas pesquisas sobre o tema, importa considerar o que destaca Nancy Fraser (2007) sobre as políticas públicas relativas ao reconhecimento de grupos excluídos, dentre esses as minorias e, nestas, a família homoparental, que ressalta a observação de que os sujeitos sejam reconhecidos de forma paritária pela sociedade civil, o que ocorrerá, sobretudo, por meio de políticas públicas (e, neste caso, da gestão escolar), reivindicadas dentro de um reconhecimento por *status* ao tratar diferenças como interativas e os sujeitos como parceiros integrais na interação social.

Estas políticas devem atentar ao fato que, segundo Morin (2003), a depender do tipo de educação adotada e colaborada, pode utilizar de um modelo educacional que gere distanciamento entre as pessoas, causado pela incompreensão do que ele chama de “ininteligibilidade reducionista”. O autor adverte como é importante instrumentos que levem a reflexão e à subjetividade, sendo uma alternativa para escola propiciar a cidadania desafiando os cânones ideológicos que vêm da sociedade. Mas esta subjetividade deve se orientar pelo enfoque na igualdade em meio às diferenças que, nesta pesquisa, terá nas ideias da teoria Queer e em Guacira Lopes Louro uma melhor compreensão desta dinâmica para a paridade social por parte da gestão escolar.

Posto isso, torna-se necessário a organização da escola para receber os estudantes oriundos das famílias homoparentais, respeitando o que norteia os documentos oficiais que tratam sobre a educação, e que orientem sobre cidadania, gênero e inclusão. Dessa forma, esta pesquisa visa investigar *quais as políticas e/ou iniciativas da gestão escolar com vistas à inclusão dos filhos/as de casais homoparentais em escolas de Natal/RN*, procurando entender como estas escolas estão preparadas para que os filhos oriundos das famílias homoparentais sejam recebidos de forma satisfatória no espaço escolar.

Seja de acordo com diretrizes educacionais, como legislações e documentos de referência, seja segundo práticas pedagógicas e de gestão educacional (as quais, por sua vez, são construídas pelas diretrizes), há diferentes formas para lidar com as crianças oriundas das famílias homoparentais. Diante das mudanças atuais na estrutura familiar e diante de todo o cenário descrito a respeito da possibilidade reconhecida pelo nosso Judiciário a essa constituição familiar, é imperioso investigar como está sendo implementada a articulação

entre as políticas de gestão educacional e a inclusão de filhos de casais homoparentais no espaço escolar.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Ao considerar este contexto de mudanças de estruturas familiares e de entendimento do judiciário nacional, com toda sua história e desencadeamentos relatados, outros aspectos acentuam a problematização desta pesquisa. Em meio a estes, importa estimar o que menciona Edgar Morin (2003), se referindo a relação entre a escola e a sociedade, de que há um grande paradigma nesta relação: a sociedade é representada na escola, pois produz a escola, que produz a sociedade. Dessa forma, a escola é um espaço indispensável para a promoção da desconstrução de valores e percepções sociais estabelecidas que legitimam diferenças em desfavor a essas famílias, suscitando variadas possibilidades de intolerância e preconceitos simbolicamente difundidos na sociedade.

Estas atitudes têm uma ampla relação com a educação. Primeiramente em razão de o preconceito, como cita Arendt (2012), se antecipar ao nosso juízo e este ser reforçado pela forma com que praticamos nosso entendimento particular de ideias amplas, por meio da qual avaliamos algo e tomamos decisões. Dessa forma, a falta de reflexão precede ao preconceito ao depositarmos confiança, sem o aferimento da nossa própria consciência, em julgamentos da realidade já produzidos por outros. Nossas experiências são, assim, anuladas e demandam que tenhamos uma maior autonomia em relação aos momentos em que falamos consigo e produzimos nossos julgamentos e consciência, podendo o descuido com a educação levar a divisões sociais que proporcionem uma impressão de suspeita entre os grupos, bem como hoje esta impressão tem guarida na divisão entre os direitos de heterossexuais e homossexuais. Esta dinâmica tem o potencial de aumento de um comportamento agressivo e também de opor-se à investidas e resultados educativos.

A intolerância tem uma dinâmica similar em relação à educação, segundo Adorno (1995, p.155), que adverte que "desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia" e dá razões para isto ao se referir aos mecanismos da intolerância:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...]. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados

sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. (ADORNO, 1995, p.121)

Este é, então, o princípio da intolerância e uma sugestão para a indispensável atuação da educação para que os sujeitos pensem por si mesmos e sejam capazes de oferecer ao outro o direito de serem diferente. A educação, através do desenvolvimento da subjetividade e da autonomia, é, assim, uma condição para nos habituar com a pluralidade da vida social. É necessário, deste modo, a partir da escola, fazer compreender que uma consciência cidadã deve nos levar a propiciar ambientes igualitários e que na coletividade promova a reflexão. É preciso cultivar a tolerância, o respeito e a alteridade, fazendo prevalecer o diálogo no que concerne às diferenças, contradições e conflitos existentes na sociedade e na escola.

Assim, as mudanças supracitadas terão naturalmente consequências em outros aspectos e ambientes além do contexto familiar. A escola, por ser, em conjunto com a família, o local no qual as crianças passam a maior parte do seu tempo e exercitam suas relações sociais, afetivas e cognitivas, é uma instituição em que políticas públicas e de gestão escolar devem ser direcionadas e são importantes para o melhor desenvolvimento dessas crianças e de um convívio escolar que, ao mesmo tempo, formem os futuros cidadãos, cultivando o respeito às liberdades individuais e a tolerância pelas diferenças. Estas duas instituições devem estreitar sua convivência e pauta para superar essas mudanças, por exemplo, para vislumbrar, dada a crescente discussão em torno da identidade e reconhecimento dos homossexuais, propostas para a inclusão dos filhos de casais homoparentais no espaço escolar.

Atualmente algumas propostas, em razão da grande proporção dos numerosos novos arranjos maritais e das novas configurações familiares, além do modelo homoparental, seja formada por casais que se divorciaram e estão em um novo casamento ou no qual as crianças vivem com os avós, dentre outras formas, foram acolhidas e implementadas por algumas escolas. Em consequência de as crianças terem um menor contato, ou a falta dele, com seu pai ou mãe e em razão da inclusão destas crianças em festividades e datas comemorativas, algumas escolas vêm substituindo datas como o Dia dos Pais e Dia das Mães pelo Dia da Família, justamente para dar conta destes novos arranjos familiares. Nesse sentido, será que existem medidas de gestão escolar como a preocupação com a reordenação destes momentos para a inclusão de famílias homoparentais?

Ao tematizar estas famílias, que se trata de uma minoria, e que sofre com um alto índice de violência em nossa sociedade (BARROS, 2015), demonstrando a necessidade e importância de políticas públicas para a escola desenvolver uma nova conscientização com os seus alunos, é também uma forma de análise de como as políticas públicas estão lidando com

grupos que são alvos de discriminação, e, neste caso, que conta ainda com uma demanda reconhecida e amparada pelo nosso Poder Judiciário. O que então estabelece os nossos documentos de referência da educação sobre o tema?

Dado estes novos arranjos maritais e a crescente discussão em torno da identidade e reconhecimento dos homossexuais, é necessário pensar de que modo os filhos de casais homoparentais estão sendo incluídos neste espaço. Neste sentido, como as políticas educacionais vêm dialogando com essa nova realidade? Existe uma política de gestão escolar organizada para a recepção de filhos de casais homoparentais? Enfim, quais políticas e/ou iniciativas da gestão escolar com vistas à inclusão dos filhos/as de casais homoparentais em escolas de Natal/RN? São muitas as questões que podemos fazer em torno deste tema, mas, de fato, pretendemos saber nesta dissertação como a gestão escolar lida com a inclusão de filhos/as de casais homoafetivos na escola.

Para tanto, esta pesquisa objetiva analisar a articulação entre as políticas de gestão escolar e a inclusão de filhos de casais homoparentais na instituição escolar. Propõe-se, de maneira mais específica, investigar a relação dos documentos de referência da educação nacional, local e os PPP's das escolas com o tema da pesquisa e refletir se as práticas administrativo-pedagógicas escolares são inclusivas, no sentido de atentar para a reorganização dos momentos de encontro com os pais de alunos para a inclusão de famílias homoparentais e analisar como a escola lida com o momento do processo de adoção dos filhos de casais homoparentais no ano letivo escolar vigente.

No atual momento, é importante acompanhar e investigar como e onde a escola precisa dar suporte a estas famílias, quais são os direitos assegurados nas escolas, como os documentos de referência tem direcionado o tratamento a esta situação refletindo em práticas pedagógicas escolares, como a escola lida com o momento do processo de adoção no ano letivo vigente, se as práticas adotadas são amparadas por uma normativa e até ouvir um *feedback* dos pais destas crianças sobre até que ponto as políticas de gestão escolar estão voltadas para esta questão, que é atual e já presente no espaço escolar, além de sugestões de como essas políticas podiam trazer diferenciais positivos para esta inclusão.

Para isto, esta pesquisa fará também uma análise nos documentos de referência das políticas públicas de educação em vigência, produzidos no Brasil entre os anos 1996 a 2016, sendo estas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que passa por constantes modificações; o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; o Plano Estadual de Educação do RN, Lei Nº 10.049, de 27 de Janeiro de 2016, em vigência do ano de 2015 à 2025, e o Plano Municipal de Educação do

município de Natal/RN (local da pesquisa), Lei N.º 6.603 de 01 de Abril de 2016, também em vigor de 2015 à 2025; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013). Esta investigação será complementada pela articulação com o PPP e a práticas de gestão escolar de 3 escolas da cidade de Natal/RN, a entrevista de 2 pais ou mães de alunos destas famílias para um *feedback* sobre a relação entre as políticas de gestão educacional e a inclusão dos filhos de casais homoparentais no espaço escolar da cidade de Natal/RN, além de realizar um diálogo entre estes dados obtidos. Os aspectos desta metodologia a ser empregada serão detalhados a seguir.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa científica é um importante meio de produção do conhecimento e contribuição para a sociedade de um país. Especialmente por caminhar sempre pela determinação de um conhecimento que seja necessário materialmente para o homem em dado momento, como se encontra o cenário para a inclusão da homoparentalidade no espaço escolar na contemporaneidade. Essas necessidades vão se transformando a partir do conhecimento produzido e, igualmente, a sociedade, o homem e a educação vão acompanhando tal processo, nisto está um destaque à esta pesquisa relativa à importância de desde já o conhecimento científico dispor dados a respeito desta situação que é recente e carece de investigação.

A pesquisa científica deve, então, utilizar um método científico pois a utilização destes “não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 83). Para tanto é muito importante caracterizar a metodologia que será empregada na pesquisa, assim como as formas e sequência de fases para a preparação e coleta de dados com as devidas ferramentas que foram utilizadas e como se dará sua condução para a análise final dos dados. Esta elaboração é decisiva para a relevância dos resultados e para a equivalência com outras situações pesquisadas, especialmente quando outras pesquisas sobre o tema são escassas.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a metodologia é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. Deste modo, a metodologia alude aos métodos e técnicas necessárias e aplicadas para a busca, coleta e aferimento de resultados dos dados e subsídios obtidos para o alcance das finalidades da pesquisa. Portanto, para o alcance dos objetivos pretendidos, faz-se necessário utilizar a metodologia adequada. Assim sendo, a

metodologia alude aos métodos e técnicas necessárias e aplicadas para a busca, coleta e aferimento de resultados dos dados e subsídios obtidos para o alcance das finalidades da pesquisa.

Como afirma Saviani (1999), uma ampla mudança social aconteceu com a transformação da educação quando surgiram as escolas e a educação não mais acontecia no trabalho. Com isso a transmissão das técnicas, que eram repassadas de forma oral, causou uma propagação cada vez maior da informação, de teorias e de pesquisas em educação por seu fácil acesso que passou a ser através da leitura em bibliotecas, bancos de dados e da internet. Mas, para isto, é importante a formatação dos trabalhos em relação a sua produção e redação para proporcionar um melhor entendimento, assim como na metodologia para realização da pesquisa para oferecer uma maior confiabilidade, bem como esta pesquisa elucidará seus procedimentos.

As idéias e dados produzidos pelo homem são alcançadas por diferentes formatos, sejam ele o conhecimento comum, o científico, o filosófico, dentre outros. O conhecimento científico, segundo Alexandre (2003), contribui nesta produção com um formato que leva em consideração características de um conhecimento real, sistemático, verificável enquanto outros conhecimentos são valorativos, assistemáticos, inspiracionais ou outros adjetivos que, fazem o conhecimento científico com sua materialidade e embasamentos apresentar uma maior confiança frente à sociedade e, ao mesmo tempo, acarreta uma respeitável influência sobre a sociedade.

Esta produção de conhecimento ocorre, pois, o método científico além de utilizar essas bases é produzido por um conjunto de concepções que sustentam regras de ação para o conhecimento ser produzido, há um processo de produção de informações, o que é diferente de apenas coletar dados. Conforme Alexandre (2003, p. 17), o conhecimento científico abrange fatos “através do emprego de instrumentos, técnicas e recursos de observação[...] é experimental, caminhando apoiada nos fatos reais e concretos, afirmando aquilo que é autorizado pela experimentação e pela pesquisa”. Com essas características, a pesquisa científica ganha influência social e com isto pode contribuir com a educação e com famílias, especialmente a depender do alcance de significados e contextos adequados e pertinentes ao objeto pesquisado. Para tanto a abordagem qualitativa sustenta os adjetivos para este objetivo e que serão adiante descritos e utilizados nesta pesquisa.

Portanto, para o implemento da pesquisa e alcance dos objetivos pretendidos e com embasamento na fundamentação teórica escolhida, deve ser planejada a forma de pesquisa,

local de pesquisa, quantidade de pesquisados, com todo o planejamento e condições de coleta para aferimento dos dados.

É importante observar que inicialmente as pesquisas dos fenômenos se limitavam à expressão de uma relação de causa e efeito medidas através de uma expressão matemática. Mas o homem notou que esta abordagem, denominada positivista, não podia reduzir o mundo a esses parâmetros e critérios, pois se o homem fosse considerado como um objeto meramente natural “seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito; mas, para garantir essa especificidade, o método experimental-matemático era ineficaz” (SEVERINO, 2007, p.118). Deste modo a abordagem qualitativa se mostra mais apropriada para a pesquisa em algumas áreas como a social, educacional e afins, como é o caso desta pesquisa.

Pesa o fato da abordagem qualitativa se dispor de forma mais apropriada por contribuir em diversos assuntos onde, por exemplo, não há base de dados consolidada, principalmente quando o tema é relativamente novo, como neste caso, em que as decisões judiciais que permitiram a formação deste novo arranjo familiar são recentes, e, neste sentido, a abordagem qualitativa abarca, prioritariamente, características para aprofundar estas pesquisas como ao ser um estudo descritivo que busca “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, além de “proporcionar uma nova visão do problema” (GIL, 2008, p.27-28) através da descoberta da associação de variáveis quando não é necessário o estabelecimento de dados quantitativos - no caso específico, políticas de gestão educacional e a homoparentalidade no espaço escolar.

A respeito destas considerações supraditas, as metodologias qualitativas apresentam os diferentes, e alguns até recentes, meios de produção do conhecimento em educação adequados para esta pesquisa que dissertará, entre outras questões correlatas, sobre o reconhecimento, identidade e a tolerância, temas subjetivos, distantes em sua plenitude dos aferimentos quantitativos. No entanto, ao utilizar as alternativas qualitativas a pesquisa em educação no Brasil, ao objetivar um papel social, como anteriormente citado, deve lidar, segundo Gatti (2010), com a porosidade existente entre as políticas educacionais e a pesquisa, tanto em sua gestão como no cotidiano nas escolas. Outro ponto citado pela mesma autora e que deve ser destacado sobre a metodologia qualitativa é a respeito dos resultados das pesquisas terem credibilidade dentro e fora dos ambientes acadêmicos, pois a sua aceitação e a adoção de ações práticas fruto da pesquisa contam com uma disseminação seletiva do seu resultado e que depende de jogos de forças sociais do momento das conclusões das pesquisas. Dessa forma, além de tantas outras iniciativas, são importantes pesquisas com fundamentações

adequadas e desenvolvidas para o avanço dessa credibilidade e do alcance social dos seus resultados, que nesta investigação visa um assunto minucioso para as famílias homoparentais.

Quanto a isto, cabe aos pesquisadores em educação centrar suas atividades em subsidiar o papel da pesquisa na produção do conhecimento em educação, tanto em aspectos externos as pesquisas, mas principalmente, como pesquisadores, no bom manuseio das metodologias e abordagens disponíveis, pois uma situação tem relação com a outra e os resultados serão melhores disseminados a partir da sua confiabilidade. Está na prática em si da pesquisa também soluções para a educação, mas para fortalecer a transformação dos resultados das pesquisas em ações cotidianas o ideal manuseio da articulação dos temas supracitados são condicionantes necessários neste sucesso.

Para tanto, isto deve cumprir o objetivo de destacar o tema e delinear os objetivos da pesquisa de forma clara com a indicação da relevância científica do problema, como pensam os principais autores que estudam o assunto e aproveitando para realizar um diálogo entre os trabalhos já produzidos como esta pesquisa apresentará inicialmente.

Inicialmente, para o implemento dessa pesquisa, após uma revisão da literatura, considerando os estudos já realizados sobre o tema em questão, os quais darão amparo e contribuições a esse trabalho, o levantamento bibliográfico será complementado pela análise documental de textos relevantes para a pesquisa, como os documentos de referência que norteiam as políticas de educação já descritos e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas analisadas. Este levantamento bibliográfico, segundo Gil (2002, p.44), é desenvolvido “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” constituindo em uma forma de conhecer o conhecimento acerca do tema produzido por outros pesquisadores, norteando o pesquisador interessado no tema com resultados já trabalhados. Do mesmo modo, acontece no que se refere a pesquisas em documentos já elaborados, motivo do que esta pesquisa valer-se-á da pesquisa documental nestes documentos escolares além das normativas da educação que, segundo o mesmo autor, tem suas vantagens voltadas à segurança dos dados fornecidos, tornando-se uma “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p.62).

Destarte, esta abordagem qualitativa predomina nas aplicações de pesquisas das áreas humanas, sociais e educacionais, especialmente porque, ao propor um aprofundamento com dimensões que ultrapassam hipóteses pré-estabelecidas é natural uma maior flexibilidade na pesquisa com questionamentos abertos que encontramos em levantamentos qualitativos, e que nesta pesquisa serão explorados nas leituras dos documentos a serem examinados e nas entrevistas e questionários que serão aplicados.

Antecipadamente à delimitação destes modos de coletar os dados, importa sublinhar que esta abordagem qualitativa apontada, assim como as outras metodologias, todavia, esta em particular, ao manusear aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, irá requerer um tipo de pesquisa para o alcance dos seus objetivos que, sobretudo, devem ser desenvolvidas com base na ética.

É imprescindível comentar a importância da ética para a pesquisa concretizar sua finalidade sem danos a terceiros. Esta observação cabe a vários cuidados que o pesquisador deve ter durante sua pesquisa. Dentre estes cuidados, Bogdan e Biklen (1994) enumeram inicialmente dois que são muito importantes para a pesquisa com humanos, que abrangem as pesquisas em educação, mas que lembram cuidados mesmo quando a pesquisa não os envolvam, que é a adesão voluntária dos sujeitos aos projetos de pesquisa com a ciência dos seus perigos e que os sujeitos não sejam expostos a perigos maiores que os possíveis ganhos da pesquisa.

Nas pesquisas em educação ou que tendam à área social a ética é preponderante para a realização de uma boa pesquisa com responsabilidade, pois, só com a adesão voluntária dos sujeitos à pesquisa com o esclarecimento dos seus objetivos é que possíveis problemas com os dados trabalhados na pesquisa serão evitados. Um exemplo disso é a não citação dos nomes dos sujeitos participantes e situações que possam causar uma exposição indevida de forma desnecessária para a discussão em tela sem a ciência do sujeito e que cause prejuízos para este, o que será respeitado por esta pesquisa que submeterá aos sujeitos envolvidos neste trabalho uma declaração de consentimento livre e esclarecido e para uma melhor correção dos significados das respostas colhidos, apresentará o que foi escrito a partir destes dados para ratificação do devido participante.

Para esta pesquisa serão analisadas 3 escolas da zona sul de Natal/RN com o prévio conhecimento por parte do pesquisador de que já houveram alunos(as) filhos(as) de famílias homoparentais matriculados nestas escolas, com o objetivo de dar uma maior abrangência e profundidade aos dados colhidos. O público alvo para desenvolvimento das entrevistas serão os pais dos alunos e os diretores das respectivas escolas escolhidas e, para a aplicação dos questionários, serão os coordenadores do ensino infantil, fundamental e médio dessas instituições além de 3 professores sendo, de preferência, de diferentes níveis escolares.

Os questionários e as entrevistas (em anexo) serão compostos prioritariamente de tópicos ou questões abertas. Esta opção se deve ao fato, em consonância com Poupart (2008), desta pesquisa se apropriar da possibilidade de explorar um objeto que não é desprovido de palavra, viabilizando interrogar estes para compreender realidades sociais distintas. A

aplicação destes questionários, definidos por Marconi e Lakatos (2003, p. 201) como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito” será direcionada às coordenações das escolas e aos professores, conforme supramencionado, para um posterior diálogo com as entrevistas, por oferecer os benefícios da facilidade de obter um número maior de informantes, economia de tempo, resposta do informante na hora mais favorável evitando pressa nas respostas e demora na coleta de dados, e, principalmente, a liberdade nas respostas em razão do anonimato e menor risco de distorção em razão da não influência do pesquisador, já que não necessita da presença do pesquisador e, deste modo, estes coordenadores e professores, que trabalham diretamente com os estudantes, terão um maior tempo de lembrar e relatar circunstâncias e detalhes pertinentes à pesquisa.

As entrevistas serão realizadas com os diretores e os pais ou mães dos alunos/as em razão destes estarem à frente da gestão da instituição escolar e familiar, respectivamente. A técnica da entrevista será aplicada com os pais dos alunos e os diretores das escolas por vantagens qualitativas na observação dos significados e expressões espontâneas desses relevantes atores deste contexto pesquisado, que dentre outros atributos, permitem observar os gestos dos entrevistados.

Ademais, por um lado, a entrevista como será realizada, de forma não dirigida (ou em profundidade), segundo Poupert (2008), permite que os entrevistados escolham os assuntos que julgam pertinentes, sendo apropriado para um tema recente. Por outro, como a entrevista permite uma exploração em profundidade das condições de vida dos atores, ela oportuniza a descrição de práticas administrativas e a “denúncia, de dentro, dos preconceitos sociais, as práticas discriminatórias ou de exclusão e as iniquidades de que podem se tornar objetos certos grupos considerados como “diferentes”, “desviantes” ou “marginais”” (POUPART, 2008, p. 220). Esta metodologia proporciona a igualdade aos dois modos de experiências distintos com a criança, ou seja, a escolar e a familiar, ao “dar-lhes a palavra e compensar sua ausência ou sua falta de poder na sociedade” (POUPART, 2008, p. 220) apostando na possibilidade da apresentação transparente da situação tematizada por ambos atores.

Estes dados coletados serão articulados com uma análise documental das legislações já referidas que se constituem normativas de referência para a educação nacional. Cellard (2008, p. 300) atenta que para a análise seja rica e crível, “o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interprete”. Com isto, a importância do diálogo entre todo o apanhado da pesquisa, a análise documental, os questionários, as entrevistas e todo levantamento bibliográfico.

As informações serão construídas, outrossim, através da articulação do discurso entre os documentos oficiais de referência, os documentos das escolas (a exemplo do seu PPP e possíveis projetos integradores interdisciplinares) e a prática pedagógica adotada pelas instituições que sejam reveladores para esta pesquisa (inferidas a partir das respostas dos profissionais aos questionários e entrevistas, bem como a partir das reuniões de pais, as datas comemorativas alusivas à família, dentre outras), será feito o diálogo desses dados para se alcançar onde há afinidades e diferenças entre as respostas de profissionais de uma mesma escola e entre a organização de instituições diferentes.

Desta forma, esta pesquisa pretende ser significativa socialmente, diante das observações das normativas da educação governamentais e, principalmente, da gestão das escolas, dos *feedbacks* dos seus profissionais e dos pais dos alunos, e, igualmente ao que afirma Gatti (2010, p.35), está ciente que as reflexões e pesquisas na academia “socializa-se não de imediato, mas em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa produção no seu processo peculiar”. Como exemplo, esta autora cita estudos do final dos anos 1970 e dos anos 1980, na área da educação, que se tornaram bases para pesquisas nos anos 1990 sobre o fracasso escolar, e no caso desta pesquisa, podemos destacar que este tema, com o desenrolar de novos processos de adoções, será ainda mais notável no futuro para a preparação escolar da recepção dos(as) filhos(as) de casais homoparentais, fato que concorre a, desde já, haver investigações para o acompanhamento desta organização. Destarte, o fato de durante a história alguns estudos ganharem importância acontece também involuntariamente, mas é bom que o pesquisador siga com suas contribuições sociais positivas, e também que enxergue as circunstâncias e a sociedade com o espírito do tempo, com idéias que sejam boas neste e em um tempo futuro.

Dentre as metodologias qualitativas em educação mais conhecidas, e que será utilizada por esta pesquisa, há a pesquisa exploratória que, segundo Severino (2007, pag. 123), delimita “um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” e, dentre outros fins, busca ampliar, elucidar e modificar o olhar para determinado tema e para isso pode envolver a realização de entrevistas e o levantamento documental e bibliográfico referente ao objeto ou local de estudo o que está em sincronia com a metodologia desta pesquisa.

Bem como cita Poupart (2008, p. 244), esta investigação se desenvolverá considerando algo que é igualmente estimado por outros autores, referente “a maneira como os discursos são marcados e construídos pelo contexto sócio histórico no qual ocorre a investigação, bem como pelas condições particulares ligadas ao dispositivo de pesquisa”, dentre eles, as técnicas

de coleta e análise dos dados, a relação entre o entrevistador e o entrevistado, e o ambiente institucional em que será desenvolvida a pesquisa, que se configurarão em objetos de interferência na análise dos significados e dados reunidos.

2 ASPECTOS CONTEXTUAIS DA INCLUSÃO DE FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Este capítulo visa contextualizar a inclusão de famílias homoparentais no ambiente escolar através da discussão e análise de noções referentes aos últimos acontecimentos nesta temática, seja com considerações às propriedades relativas aos aspectos individuais, como aos sociais ou políticos. O contexto da inclusão das famílias homoparentais no espaço escolar perpassa também o modo de inclusão de minorias no geral ou do modo como as políticas são implementadas, o tratamento dado em eventos, órgãos e documentos, em nível mundial, nacional ou local, e a superação política e de status social atribuído a outras minorias. Portanto, inicialmente, serão analisadas algumas pesquisas já concluídas em teses e dissertações recentes na área de educação, que respaldem o tema desta pesquisa, para apresentar alguns problemas ou janelas abertas em nossa sociedade para a inclusão de sua diversidade e, especialmente, a inclusão a respeito da orientação sexual.

Nestes trabalhos a serem aprofundados a seguir, procurou-se analisar os temas através de uma discussão com base no conteúdo elaborado pelos autores destas dissertações e teses, sendo observados pontos de aproximações entre as pesquisas, em qual situação foram encontradas as referidas aproximações e discursos que foram unívocos entre os autores. Pelo fato de o estudo da inclusão das famílias, alvo desta pesquisa, no espaço escolar, se tratar de um assunto complexo foi avaliado que seria positivo que a sua introdução contasse com regulações e regulamentações internacionais e nacionais para localizar o momento e as influências no espaço em que ocorre esta situação, a escola, além de discussões de obstáculos que sejam arquetipicamente semelhantes e como são enfrentados. No cenário do estudo de legislações, primeiramente em nível mundial, foi visto que Silva (2011) buscou analisar os conceitos de diversidade e tolerância, ao qual podemos denominar também como respeito à diferença e como reconhecimento, nas propostas de políticas de educação, publicadas pela UNESCO, a partir de 1990, sob o referencial de Marcuse, que relaciona os conceitos de diversidade e tolerância com as promessas de liberdade e autonomia na atual sociedade.

Já em referência a uma pesquisa com uma legislação nacional, Moreira (2016) analisou textos elaborados durante a tramitação do Projeto de Lei n. 8035/2010, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE 2014, utilizando como baliza documentos pertinentes que o antecederam e a configuração político-discursiva que colocou em rota de colisão demandas globais por educação e direitos humanos com demandas locais de grupos conservadores e fundamentalistas religiosos.

Após as legislações, será analisado o trabalho de Bortolini (2012) no campo dos caminhos administrativos-pedagógicos, que através da pesquisa bibliográfica estudou educadores em atividades que exercitassem a questão da diversidade sexual e de gênero na escola e os seus limites. É mister, adiante, aprofundar estas questões referente as legislações e a didática.

Com estas leituras, foram notados temas a serem explorados neste capítulo no ensejo de um melhor entendimento do contexto da pesquisa. Estas discussões referentes às políticas públicas para a homoparentalidade recaem sobre o modo da participação da subjetividade e da objetividade para a inclusão de minorias que tem nas ideias de Nancy Fraser e no seu modelo de *status* uma notável alternativa para conhecer e dirimir obstáculos para o alcance da paridade social que proporciona a inclusão de minorias, que também conta com a apresentação da teoria Queer por Guacira Lopes Louro para uma melhor compreensão desta dinâmica e, para uma maior compreensão desta relação, deve dispor da noção de aspectos das relações sociais e do nosso processo de atribuição de significados para o reconhecimento do outro.

Por fim, a discussão recairá em perspectivas de como questões de gênero e diversidade podem se inserir na educação, ambiente desta pesquisa. Cabe, com isto, investigar entraves e formas para o alcance de um real reconhecimento e como a escola, vista como instituição diretamente ligada à consciência dos indivíduos, necessita estabelecer uma educação que convive com uma exposição maior da diversidade de gênero, de credo, de raça, entre outras, para este fim.

As análises das regulamentações nacionais e locais, e dos dados a serem colhidos, que serão realizados posteriormente, necessitam do fundamento nessas questões para uma perspectiva de orientação de parâmetros, de tal modo a contribuir para a desconstrução da desigualdade de oportunidades e de construção de didáticas e políticas que sejam condizentes com a inclusão das famílias homoparentais no espaço escolar, as quais serão analisadas nesta pesquisa.

2.1 DIVERSIDADE SOCIAL COMO PAUTA DE DISSERTAÇÕES E TESES RECENTES EM EDUCAÇÃO

Com vistas à análise da relação entre a diversidade e a educação em tela em algumas dissertações e teses recentes, defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, propõe-se discutir a sociedade e, principalmente, a escola como um espaço indispensável para

a promoção da desconstrução de valores e percepções sociais estabelecidas que legitimam diferenças e depreciam a diversidade, ao suscitar variadas possibilidades de intolerância, extremismos e preconceitos simbolicamente difundidos na sociedade e, deste modo, levar a compreensão de como a educação pode propiciar ambientes plurais, participativos e equitativos, adequados a fomentar a coletividade e, como consequência, a inclusão da família homoparental.

Para esta elaboração, prevaleceu a utilização de elementos de um levantamento bibliográfico ao considerar estudos já realizados sobre o tema em questão, os quais deram amparo e contribuições. Esta temática foi explorada através do conteúdo das pesquisas de autores de dissertações e teses, a saber, Jasmine Moreira, Alexandre Bortolini e Lenildes Silva.

Esses três trabalhos foram escolhidos por proporcionar uma maior abrangência ao tema da diversidade, por tratarem de assuntos que complementam informações em diferentes circunstâncias, tornando mister identificar questões recorrentes, semelhanças e distinções entre seus argumentos e conclusões, além de observar abordagens, sugestões e críticas unívocas ou não. Deste modo, foram consideradas duas dissertações e uma tese, consistindo em um trabalho que aborda a diversidade em documentos internacionais, da UNESCO, outro sobre uma política nacional, na elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014 e, por fim, outro em relação ao currículo e práticas pedagógicas.

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos recentes de programas de educação stricto sensu sobre inclusão e diversidade analisados

AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	NATUREZA DO TRABALHO	ANO
Jasmine Moreira	Janelas Fechadas: a questão LGBT no PNE 2014.	UFPR-PR	Dissertação	2016
Alexandre Bortolini	Diversidade sexual na escola: Currículo e prática pedagógica	PUC-RJ	Dissertação	2012
Lenildes Silva	O discurso moderno sobre a tolerância, diversidade e educação: os documentos da UNESCO e a crítica de Marcuse	UNICAMP-SP	Tese	2011

Fonte: Pesquisa Bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Esses trabalhos foram concluídos no máximo há seis anos e apresentados/defendidos em reconhecidas universidades nacionais. Podemos notar que o tema da diversidade foi apresentado e escolhido com o intuito de estudo da minoria tematizada nesta pesquisa e que é uma questão muito exposta em nosso país atualmente, pois se trata de um grupo que obteve deferimento em demandas por identidade e reconhecimento no nosso Poder Judiciário (OLIVEIRA, 2013).

Em princípio, algumas articulações, que serão discutidas posteriormente com maiores detalhes, foram observadas entre esses trabalhos analisados, ficando evidentes os seguintes pontos mais relevantes: na contextualização do assunto houveram críticas à prática neoliberal; outro ponto em comum foi não tratarem grupos desfavorecidos de maneira que torne os favorecidos sinônimo de referência e normalidade; pontuou-se ainda que existe uma agenda global da educação atrelada à diversidade e como resposta às consequências do capitalismo; houve também, unanimidade, quanto a tolerância tratada pelos poderes instituídos na sociedade vigente servir mais a exclusão do que a inclusão; além disso, pontuou-se que os sujeitos deveriam ser tratados a partir do seu particular movimento constitutivo e não definidos integralmente a partir de atitudes compreendidas socialmente como pertencentes a estilos previamente excluídos, dentre outras importantes discussões.

Para haver uma maior profundidade e discussão sobre as conclusões e sugestões destes trabalhos apresentados convém apreciar alguns detalhes. Primeiramente, versaremos sobre a dissertação da autora Jasmine Moreira (2016) a respeito da implementação do PNE e a inclusão ou não do grupo LGBTTT em seu texto. Assim como nas outras pesquisas, nesta dissertação também há uma abordagem crítica ao liberalismo como catalizador de um ambiente desfavorável à diversidade e é dito que os direitos humanos ganharam em substância após os problemas gerados pela globalização.

Para discutir a diversidade Moreira (2016) fez um estudo sócio-político-econômico sobre a inclusão do grupo LGBTTT no PNE 2014 e um diálogo entre a AGEE (Agenda Globalmente Estruturada para a Educação) de Roger Dale (2004), Pânico Moral de Gayle Rubin (2003) e a Governamentalidade Biopolítica de Michel Foucault (2010) para contextualizar, em síntese, que havia uma agenda global para inclusão deste grupo no PNE, implementada no país através do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (evento que serviu de diretriz para o PNE), mas através do Pânico Moral, iniciado principalmente pela bancada fundamentalista no congresso nacional a partir de um material produzido em 2010 para o programa escola sem homofobia, foi retirado do

documento final do PNE a menção a esses grupos, insinuando a dificuldade de tratar temas abarcados pela diversidade nos documentos de referência para políticas públicas.

Essa menção era esperada, por todo o histórico dos documentos citados, e necessária para a redução da evasão escolar do grupo LGBTTTT por causa do preconceito. O impulso dessa omissão chegou aos debates referentes aos planos de educação estaduais e municipais, em todo Brasil, pois sem qualquer alusão a prática de políticas específicas para o grupo LGBTTTT, o amparo orçamentário para este fim ficou comprometido.

Deste modo, vem à tona o debate, considerado importante também nos outros trabalhos analisados, sobre alguns grupos serem incluídos em documentos ou políticas públicas de uma forma que os exclui. Para expor essa situação, Moreira (2016) vale-se da definição de Foucault (2013 apud MOREIRA, 2016), que diz:

A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos [...]. Trata-se, portanto, de uma inclusão por exclusão. (FOUCAULT, 2013 p.114 apud MOREIRA, 2016)

Esta inclusão por exclusão que liga os indivíduos a aparelhos corretivos ou de transmissão do saber deve ter na escola sua principal laboração em oposição, em um processo orientado por seus documentos de referência e pelos gestores escolares. Mas segundo Veiga-Neto e Lopes (2002, p.131 apud MOREIRA, 2016) essas políticas atuam com “o convencimento dos indivíduos de suas incapacidades ou capacidades limitadas de entendimento, participação ou promoção social, educacional e laboral” e até mesmo estas instituições vitais para uma real inclusão são envolvidas por algum interessado no processo deste falso discurso de inclusão. Será que isto acontece também no tocante a inclusão dos filhos de casais homoparentais na escola? Esses dois comentários são muito pertinentes e serão discutidos em associação com o contexto dos outros estudos e suas fundamentações que, conjuntamente, evidenciam como o Estado tem atuado na normatização dos corpos a partir da heteronormatividade até mesmo na escola.

Um detalhe que este estudo trouxe e ratifica esta ideia é que após a retirada do homossexualismo do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM8) e da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) houve outros enquadramentos de doenças em categorias médicas referentes a gêneros diversos ao heterossexual como os “transtornos de identidade de gênero” para a transexualidade ou “disforia de gênero”.

Por fim, é ressaltado que a crítica proporcionada não nega avanços obtidos nos documentos citados, mas pretende evidenciar percalços nas políticas públicas para educação, especialmente para os grupos citados no estudo uma vez que são apoiadas pelos modelos heteronormativos discutidos.

Após o exame deste documento de referência da educação nacional houve o estudo de Silva (2011) em documentos internacionais, da UNESCO, a partir do olhar de Marcuse. Bem como o anterior, em síntese, este lança uma crítica ao Estado liberal e afirma que ele se transforma em Estado totalitário quando está em um estágio avançado de desenvolvimento de uma de suas vertentes e neste trabalho se buscou, além dessa vertente liberal, contrapontos na democracia e no direito à diversidade e do dever da tolerância.

Segundo Silva (2011), Marcuse (apud SILVA, 2011) defende que as palavras na sociedade administrada são distintas da sua “representação linguística autêntica” o que convém a demanda dos poderes instituídos pela ordem social vigente com um suposto discurso “universal, apaziguador e, aparentemente, imparcial” (SILVA, 2011, p.59). Dessa forma, o discurso da tolerância é utilizado, diante da diversidade social, para tolerar até mesmo o intolerável favorecendo a diversidade se encontrar no patamar do direito ao invés de se tornar realidade.

A autora cita, sobre isto, que para Marcuse a tolerância se relaciona com a educação que não pode ser desvinculada da relação com a totalidade social e das forças que sobre ela incidem e, nesse sentido, Marcuse (1972 apud SILVA, 2011) considera emergente uma educação contra política que resiste e se contrapõe à política atual e diz que só assim poderíamos objetivar a tolerância real.

Um ponto de conversa deste com os outros trabalhos é que a tolerância, não deve estar vinculada aos poderes instituídos uma vez que anuncia uma liberdade na realidade impossível de se alcançar com as atuais condições sociais proporcionadas por eles e, ao invés de promover a libertação, ela reprime pela via da sustentação do *status quo* destes poderes. Segundo o autor, um exemplo sobre essa afirmação é que a DPT (Declaração de Princípios sobre a Tolerância), apresentada na Assembleia Geral da ONU, em 1993, utiliza um conceito, especificado no seu primeiro artigo, que traz imanente a valorização da diversidade cultural no mundo, e que é indispensável para a paz e para o progresso econômico e social. Para Marcuse (1970 apud SILVA, 2011), a tolerância que não é um fim em si mesma se torna uma opção para propósitos particulares servindo mais ao atraso do que ao avanço no trato de propósitos humanos, como a diversidade e a inclusão tema desta pesquisa.

Outro diálogo é estabelecido com o fato de Silva (2011) afirmar que, para o alcance da tolerância, devemos apreciar os sujeitos a partir do seu movimento constitutivo para o trato pedagógico da diversidade, ressalva igualmente localizada no estudo de Bortolini (2012), mas no atual modelo social a individualidade tem sido diluída pelo capitalismo.

Encontramos mais uma articulação com o trabalho sobre a implementação do PNE 2014 no momento em que este afirma que os direitos humanos são uma resposta necessária ao processo de globalização. Esta tese afirma que os organismos internacionais, que, entre outras coisas, atuam em defesa dos direitos humanos, surgiram para mediar esse processo como guardiãs da saúde econômica mundial, mas também em atenção às condições para expansão das corporações transnacionais. Um exemplo é que a UNESCO; que é um organismo que vai além da economia e abrange a cultura, educação e assistência social e que fundamenta a educação em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; elaborou o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, na década 1990, e a autora nota que o relatório deixa claro uma educação voltada para o fazer e a prática, valores de interesse do capital, e deixa outros pilares voltados à tolerância e à diversidade diluídos em um conceito reducionista da educação, apesar das declarações internacionais desde a fundação da UNESCO abordarem a tolerância e a eliminação da discriminação.

Ao final, Silva (2011) observa que a UNESCO passou a diminuir o que ela denomina como posições partidárias do órgão internacional após estudos e teorias que foram discutidas, com o passar dos anos, a partir das decisões tomadas pelo órgão. Essa diminuição foi notada no teor e implicações da elaboração dos seus novos relatórios.

Após essas análises de documentos nacionais e internacionais a diversidade sob o prisma das práticas administrativo-pedagógicas e do currículo relativo às temáticas de gênero na educação foi estudada na dissertação de Bortolini (2012). Em consonância com as afirmações acima referidas, esta dissertação contém conclusões relacionadas com argumentos pertinentes para reforçar os estudos sobre os documentos de referência da educação e da diversidade, tematizados nos outros trabalhos analisados.

As práticas administrativas, pedagógicas e o currículo foram observados a partir de uma parceria do Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2010. Bortolini (2012) enumera casos em que a escola demonstra que já tem um discurso sobre questões de gênero por atuar como se existisse um conteúdo curricular ou diretriz sobre o assunto, ao mesmo tempo em que nega que o papel da escola seja debater esse tema.

Para reforçar este ponto, o autor se refere a algumas pesquisas que demonstram uma tendência sexista, racista e misógina, o que é alarmante em relação à educação como meio de

propagação da tolerância. Com isso, a preocupação com o tema gênero na escola deve estar em um patamar da organização de como praticar a temática, onde, quando e antever efeitos e elementos neste intuito.

A iniciativa consistia em cursos de extensão presenciais com enfoque nas relações de gênero-sexualidade na escola e profissionais da rede pública de educação do Rio de Janeiro ficaram responsáveis em planejar e realizar esses cursos. Através das estratégias didáticas utilizadas foi notado, em síntese, pelo autor, que elas sugeriam que o homossexual é um sujeito com características predefinidas, que essas características são expostas no modo de andar, vestir e falar, conforme o estereótipo do senso comum, e foram além, ao debater a questão como um conjunto de predicados bastante estável e lógico para ser replicado em uma aula, como recurso para solucionar preconceitos provocados por reducionismos.

A partir desses pressupostos escolhidos para as atividades desenvolvidas Bortolini (2012) baseou suas críticas em fatos pertinentes e relacionados aos outros estudos, como exemplos, não julgar o que é apenas um ato como a definição integral do sujeito; a impossibilidade de determinar uma identidade homossexual a ser lecionada; valorizar o processo de construção dinâmica da identidade dos indivíduos e, também, o debate a respeito de gênero na educação abordar apenas os homossexuais, o que incorre no perigo de afirmar, no subjetivo da comunicação, o comportamento heterossexual como algo óbvio, natural, normal, que paira acima das discussões por ser tratada como referência de normalidade, enquanto o outro grupo precisa ser alvo de estudos para sua “viabilidade social”. Assim, é importante debater e relacionar os envolvidos para demonstrar que não há diferenças que justifiquem estas citadas prevalências na forma de lidar com alguns sujeitos em detrimento de outros.

Esses foram os pontos e conclusões que, segundo Moreira (2016), Bortolini (2012) e Silva (2011), foram alcançadas em suas pesquisas sobre a tolerância e a diversidade. Faz-se mister notar que há objetos de discussão e muitos condicionamentos que se tornaram unívocos em ao menos parte desses trabalhos.

Apesar das diferentes conjunturas estudadas sobre a diversidade, compreendendo, em alguns casos, as especificidades e circunstâncias de apenas um grupo, como os homossexuais, despontou no cruzamento destes trabalhos que a estrutura dos mecanismos que influenciam a diversidade, com contornos positivos ou negativos, são semelhantes, implicando numa possível analogia entre as situações que vivenciam outros grupos excluídos e as tematizadas nestes casos debatidos. Importante observar também que quando confrontados aspectos relacionados a análises paralelas, ou seja, em relação à elaboração dos documentos de

referência ou referente as situações atreladas às práticas pedagógicas e sociais, o volume de correspondências entre as compreensões dos autores ganhou um maior volume de ocorrências.

Inicialmente, apontamos essas consistências nos trabalhos referentes aos documentos de referências na educação, um em nível nacional e outro em nível internacional. Podemos examinar que eles dialogam em assuntos que operam no nível macro, no que tange a elaboração política de documentos de referência para a educação, e nos condicionamentos que contextualizam o tema da diversidade social e politicamente.

Silva (2011) e Moreira (2016) convergem nos aspectos supracitados em relação à crítica ao liberalismo, à afirmação que há uma agenda global a favor da tolerância como efeito do capitalismo e, ainda, a respeito da tolerância instituída pelos atuais poderes constituídos que exclui mais do que inclui. Há muitos vínculos entre essas três questões, sobretudo, se notadas às considerações de cada trabalho.

Esses trabalhos se dedicaram no início às críticas da conjuntura provocada pelo liberalismo e suas instituições a frente da sociedade impossibilitando a difusão da diversidade. Pode-se dizer que nesta apreciação macro da diversidade há uma raiz, um tronco e seus frutos, sendo, respectivamente, a ordem social liberal/capitalista, suas instituições e uma agenda global que sirva aparentemente para apaziguar as políticas relacionadas à diversidade, mas sustente uma normatização excludente às minorias, conforme o que lhes convém.

Para Silva (2011) há, diante do Estado atual e capitalista, uma coisificação que provoca o ajustamento das pessoas conforme imposições do sistema em vigor e, para Moreira (2016), conforme a Governamentalidade Biopolítica de Foucault (2010 apud MOREIRA 2016), para que o Estado ou o mercado afinado ao capitalismo exerça sua força. Para tal, é indispensável que a subjetivação dos sujeitos seja ditada por normas que configurem suas existências conforme seus interesses.

Estes autores concordam, então, na atual subjetivação que delimita espaços de existência, amparado pelas instituições que ligam sujeitos a algo que os normalize ou convença de uma suposta limitação de sua participação social conforme Moreira (2016), e como descreve Silva (2011) através de relatórios internacionais de educação que se basearam em pilares da educação relacionados à prática e ao fazer e não se espelharam em pilares com o “aprender a viver juntos” ou “aprender a ser” relativos à diversidade. Como sugestão para superar essas desigualdades sociais que o próprio sistema político atual preserva, com base em Marcuse (1972 apud SILVA, 2011), devemos não tolerar o intolerável, a exemplo das situações mencionadas acima, utilizando uma educação contra a atual política.

Com esses obstáculos a resolver numa perspectiva macro, ou seja, na elaboração dos documentos referentes à diversidade, os caminhos didáticos pedagógicos utilizados no desenvolvimento de atividades que trabalhassem a questão da diversidade são pautados nos estudos de Bortolini (2012) e Silva (2011). Para os autores acima citados os entraves compreendidos como determinantes para a diversidade compor mais espaços se entrelaçaram diante da não observação de que a orientação sexual é um movimento constitutivo e não a definição exclusiva do indivíduo, tornando injusto este julgamento/definição.

Além desse julgamento errôneo, é necessário destacar condutas ao tematizar a diversidade que tornam os grupos dominantes uma referência de normalidade, como ao abordar o tema apenas com referências aos grupos excluídos, dando a impressão que esses necessitam serem debatidos enquanto os grupos dominantes possuem supostas diferenças que os tornam normais e estejam além de qualquer discussão, implicitamente contribuindo para uma finalidade oposta à que se propõe. Podemos, com isso, fazer uma correspondência dessa atitude com diversos comportamentos, não só o homossexual supracitado, mas que sejam distintos do que é normatizado pelos poderes constituídos e lidem com semelhantes dificuldades.

Segundo os autores, para fortalecer a diversidade, ao invés da discriminação, devemos dar a devida estima à construção dinâmica das identidades dos sujeitos, sobretudo porque, ao mesmo tempo, a individualidade tem sido diluída pelo capitalismo e pelo *status quo* dos poderes instituídos pela atual ordem social, e pela mesma motivação, a educação em relação à diversidade tem apresentado um conceito reducionista, sendo esta discriminação uma forma de sustentar este sistema.

Por fim, isto é notado em um tema no qual os três estudos tornam-se unívocos: acerca da tolerância replicada pelos poderes instituídos na atual ordem social servir para a exclusão de sujeitos. Este ponto foi alvo dos trabalhos que enfatizaram os documentos de referência, mas foi além e igualmente foi importante em meio à análise das práticas pedagógicas e do currículo. Segundo Bortolini (2012) esta atuação nos faz olhar e não perceber que difundimos discursos que potencializam o *status quo* de estruturas que operam contra a diversidade como referência de normalidade. Em suma, sujeitos são vinculados a algo que os normalize, segundo Moreira (2016), não percebem idéias intolerantes que revigorem estruturas, conforme Bortolini (2012), e esses mecanismos elaboram documentos em favor da diversidade, fundamentados no capital, que deixam pilares da diversidade na educação despercebidos, como notado por Silva (2011). Eis um traço central entre as pesquisas da elaboração à implementação das políticas em educação para a diversidade.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E HOMOPARENTALIDADE

Conforme as discussões acima referidas, as produções de legislações internacionais e nacionais sugerem um contexto complexo, com aspectos favoráveis e outros que emergem contrariamente, de uma forma em que, no Brasil, tem tido força suficiente para impedir maiores avanços em nossas regulamentações no que tange as políticas referentes aos homossexuais e, conseqüentemente, suas famílias e quando implementadas, em alguns casos, têm causado impactos contrários ao que propõe pela falta de preparo dos profissionais da educação. A regulamentação da educação nacional e local a respeito da inclusão da família homoparental será analisada no capítulo 3 para maiores discussões e delineamentos. Destarte, com isto, é importante discutir o contexto da elaboração destas políticas de modo que explicita fatos cruciais e critérios que favoreçam a superação de dificuldades encontradas em sua implementação.

Cabe, então, à esta pesquisa, acrescentar ao discutido por estas dissertações e teses que por causa ou apesar do aumento da interação e da comunicação transcultural, ou até da ação de órgãos mundiais em favor dos direitos humanos, seja em razão da tecnologia ou da globalização, têm se proliferado as lutas por reconhecimento pelo mundo (FRASER, 2002) de minorias e de grupos que julgam ter diferenças que estejam sendo desconsideradas pela sociedade. É um paradoxo diante da globalização que promete aproximar culturas em nosso globo. Esta autora ressalta que antes as lutas por injustiças sociais se motivavam especialmente em razão da redistribuição de renda e hoje acontecem, sobretudo, para o reconhecimento de grupos considerados discriminados e com uma forma que argumenta, em seu íntimo, de maneira diversa das lutas por redistribuição. A reivindicação por reconhecimento tem ressaltado diferenças, já a luta por redistribuição destacava a igualdade, de uma maneira por ela denominado como o problema da substituição, pois são lutas que deviam se somar mas têm se chocado ao dispor de concepções distintas intrínsecas às suas formas de reivindicar.

Com isto surgem questionamentos bem atuais referentes à formulação de políticas para estes grupos nas condições supracitadas, no qual se encaixam a família homoparental. Dentre esses questionamentos, para Fraser (2002), as principais questões políticas e pontos de partida para as demais questões seriam:

Como poderemos delinear uma estratégia coerente para reparar as injustiças de status e de classe no contexto da globalização? Como é que podemos integrar os melhores aspectos da política de redistribuição e da política de reconhecimento de forma a desafiar a injustiça em ambas as frentes?

Nota-se nesses dois pontos de partida (as injustiças de status e a elaboração das políticas de reconhecimento) a consideração que a sociedade deve ter elementos para identifica-las. A escola, portanto, é primordial neste processo de formação e atribuição das condições cidadãs necessárias. Bordignon e Gracindo (2001) afirmam aspectos muito importantes relativos à cidadania que somam à discussão: que ela é um *status* e requer condições determinadas pelo paradigma social no qual se vive para o seu pleno exercício, além da cidadania ser essencial para a democracia ao qual, sem a cidadania, não há lugar para cidadãos, mas apenas para governados. Para tanto, anteriormente, as políticas formalizadas através de normativas devem ser desenvolvidas com participação e inclusão para não serem produto de uma posição idiossincrática, conforme alerta Bordignon e Gracindo (2001) e que, com o resultado vertical dessa produção idiossincrática, que se assenta no princípio da autoridade, se fomente um ambiente favorável a formar indivíduos passivos com políticas convenientes a um duvidoso reconhecimento e não sujeitos ativos na elaboração de normativas e no seu exercício.

Para esta produção coletiva e a atribuição deste *status* a implementação de políticas públicas e sua regulamentação suscitam desdobramentos práticos para as questões acima referidas por Fraser (2007, p.110). Ela afirma que, para tanto, é importante ponderar quatro questões, a saber:

Primeiro, o reconhecimento é uma questão de justiça, ou é uma questão de auto realização? Segundo, a justiça distributiva e o reconhecimento constituem dois paradigmas normativos distintos e *sui generis*, ou algum deles pode ser subsumido ao outro? Terceiro, a justiça demanda o reconhecimento daquilo que distingue indivíduos ou grupos, ou o reconhecimento da nossa humanidade comum é suficiente? E, quarto, como podemos distinguir as reivindicações por reconhecimento que são justificadas daquelas que não o são?

Para refletir sobre estas perguntas importa notar dois aspectos. Há dois grupos que são especialmente alcançados por essas questões, pois são implicados pelas políticas de redistribuição e principalmente pelas de reconhecimento ao mesmo tempo, que são os que lutam contra a desigualdade que atinge temas relativos a gênero (que abrangem as lutas dos homossexuais e, conseqüentemente, de famílias homoparentais) e de “raça”, com todos os problemas que a forma de reivindicar a partir de diferenças ou de igualdades podem causar. E o segundo, é que, segundo Fraser (2006, p. 236), para a superação dessa situação a luta por

reconhecimento de gênero deve “buscar remédios que dissolvam a diferenciação de gênero, enquanto buscam também remédios culturais que valorizem a especificidade de uma coletividade desprezada”. Com isto, para o alcance deste objetivo, importa uma teoria relativa ao reconhecimento que identifique e assuma, na política cultural da diferença, a defesa das versões que possam ser coerentemente acordadas com a política social da igualdade.

Fraser (2007) elabora a defesa destas afirmações ao sugerir tratar as reivindicações por reconhecimento através da ampliação da noção de justiça. Apesar de reconhecer que o campo da ética, ou subjetivo, seja inevitável para a apreciação de algumas situações ela indica que adiar esse julgamento no campo ético/subjetivo de diferentes grupos acarreta menos problemas e que é aconselhável fazer esta avaliação no campo moral, objetivamente ao tratamento que é permitido para outros grupos, para evitar injustiças, dentre elas a discriminação, e assim trazer as reivindicações por reconhecimento para o que ela chama de reivindicações por justiça, que com a igualitária atribuição de status para os cidadãos os torna parceiros integrais na interação social. Um exemplo é o da família tratada nesta pesquisa, a homoparental, que no campo subjetivo sofre dificuldades quanto ao seu reconhecimento, mas numa avaliação moral, notamos claramente que se os heterossexuais pudessem casar e os homossexuais não pudessem, como ocorreu no Brasil por muito tempo, haveria uma moral e notável atribuição diferente de *status* que impediria a paridade de participação social para esses cidadãos.

Portanto, de acordo com o modelo de *status* de Nancy Fraser (2002), o “falso reconhecimento é uma relação social de subordinação transmitida através de padrões institucionalizados de valor cultural” e ocorre quando a interação é regulada por normas culturais e éticas/subjetivas que impedem a paridade de participação. Para impedir este falso reconhecimento, segundo a autora, existem remédios distintos chamados de afirmativos e transformativos. Os afirmativos são remédios que corrigem “efeitos desiguais de arranjos sociais sem abalar a estrutura subjacente que os engendra” (FRASER, 2006, p. 237), já os transformativos atuam nos “efeitos desiguais precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente” (FRASER, 2006, p. 237). Vale salientar que este contraste é determinado pelos efeitos finais em contraponto aos processos que os produzem, e não referente à celeridade dessas mudanças.

O ambiente escolar, local desta pesquisa, é propício para, não só em sua gestão interna, mas também com o incentivo democrático da participação dos seus alunos e familiares, ser utilizado estes remédios transformativos e, consoante Bordignon e Gracindo (2001), ao formar uma divisão de atividades que não crie autoridades mas diferentes

responsabilizações para que não atue na particularidade de gestores ou grupos dominantes, mas através da aproximação com o seu contexto, que torna familiar e estreita o respeito ao outro com suas particularidades e com a convivência local, ao reunir e conhecer qualidades do seu coletivo para propiciar reflexões que fomentem o status cidadão nos alunos e nestes coletivos, dentre eles, as novas configurações familiares que têm se inserido em seu ambiente. A atribuição do status cidadão e o seu pleno exercício ocorre com a inclusão, destarte, é importante a escola notar os seus aspectos democráticos para a sua finalidade se sobrepôr às suas rotinas.

No entanto, a sociedade há muito tempo lida com situações que necessitam desses remédios desde já. A teoria Queer é um bom exemplo desse remédio a ser explorado na sociedade, no caso das lutas homossexuais, para esta diferenciação entre os remédios transformativos e os afirmativos. Esta teoria, segundo Guacira Lopes Louro (2001) se refere às ideais que escapam das proposições sociais e políticas programáticas positivas na tentativa de desconstruí-las ao ler a sociedade de maneira crítica e contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais que criam discriminação.

Para ficar clara a distinção entre os remédios, no contexto desta pesquisa, faz-se mister um exemplo dentro da luta contra a discriminação de sexualidades que são desprezadas. A própria autora Fraser (2006) exemplifica essa situação afirmando que para a homofobia e o heterossexismo os remédios afirmativos são associados com a política de identidade gay, que visa a revalorizar a identidade gay e lésbica e “trata a homossexualidade como uma positividade cultural, com seu próprio conteúdo substantivo, muito semelhante à etnicidade (ou à visão de senso comum desta)” (FRASER, 2006, p. 237), processo que materializa esta identidade e gera a diferenciação de identidades, o que mantém uma composição de hierarquia entre elas. Já os remédios transformativos são associados à política Queer, que se propõe a desconstruir a dicotomia homo-hétero, alterando permanentemente uma estrutura social.

A teoria Queer está emergindo nos últimos tempos com a heteronormatividade como a sua principal oposição. Esta palavra da língua inglesa pode ser traduzida como “estranho” ou “esquisito” e é utilizada de forma pejorativa para designar os que optam por se comportar de maneira que fuja ao padrão heteronormativo, mas, neste movimento, é empregada para questionar o que seria o esquisito e os pressupostos que fazem crer que divergir de determinadas normas seja estranho. Este movimento foi se caracterizando após iniciativas em defesa do repensar do processo de constituição da mulher, que era pensada também a partir da referência do homem heterossexual, e não com base em sua constituição liberta de

paradigmas que a condicionavam como mulher ou como o que as tornassem esquisitas para a referência supradita.

Inicialmente Simone de Beauvoir deu guarida a estas reflexões em seu livro “O segundo sexo” e, posteriormente, autores como Deleuze, Derrida e Foucault trouxeram outros questionamentos em outros contextos, como os homossexuais e questões de gênero que, assim como as mulheres, lidavam com o poder social do homem hétero durante seu processo de constituição. Souza (2008) referencia dentre as principais ideias na origem desta teoria Queer as de Michael Foucault no livro “História da sexualidade: Uma vontade de saber”, que explica que há uma ligação entre os mecanismos do poder, que englobam o saber e a sexualidade e ocasionam interdições referentes a este último tema. Estas interdições podem ser entendidas como saberes que são evitados ou discriminados.

Foucault (1988) afirma que estes mecanismos não proíbem que se fale sobre a sexualidade, mas que criam orientações para as pessoas expressarem o ponto de vista conveniente a este mecanismo de poder que criou um determinado saber sobre a sexualidade, oferecendo limites aos discursos sobre o tema. Segundo Foucault (1988, p. 30), estes limites não estão apenas entre o que se diz e o que não se diz, mas também entre as formas de não dizer, distribuí quem pode ou não falar sobre este saber e qual discríção é exigida a uns ou outros. Notamos que os dados de violência nos mostram que há um limite de discríção para o beijo hétero em público e outro para o homossexual em nossa sociedade. Por esta razão ele afirma que não há um só, mas silêncios diferentes sobre a sexualidade. Dentre estes silêncios, há a interdição fundamental onde: “somente necessidades precisas - urgências de natureza econômica, utilidades políticas - poderiam suprimir essa interdição e possibilitar alguns acessos ao discurso sobre o sexo, mas sempre limitados e cuidadosamente codificados” (FOUCAULT, 1988, p. 36). Quais seriam estas urgências na base da discriminação relativa a sexualidade?

Outro nome relevante na discussão da teoria Queer no Brasil, Guacira Lopes Louro (2008) concorda com Michael Foucault a respeito de as relações de poder e as atribuições de significados estarem na origem da discriminação relativa a este tema da sexualidade. Mas Foucault (1988, p. 37) ainda acrescenta a esta afirmação que o imperativo que condiciona o discurso sobre o sexo tem a intenção de afastar da realidade “formas de sexualidade insubmissas à economia estrita da reprodução ([...] atividades infecundas, banir os prazeres paralelos, reduzir ou excluir as práticas que não têm como finalidade a geração)” e que assim fomenta o povoamento, a produção da força de trabalho e uma sexualidade economicamente

útil dentre as urgências citadas acima para a satisfação deste saber sexual. Eis a urgência na base da interdição fundamental e que abarca as famílias a serem pesquisadas.

Com estes questionamentos relativos à temática desta pesquisa, e que aguça a investigação a este respeito, esta teoria se estabeleceu como uma iniciativa que, antes destas questões a respeito da temática sexual, procura desconstruir injustiças que fogem uma justa leitura social e, conforme Louro (2001), qualquer normalização e estabilidade que fomente um grupo dominante também teria a oposição das ideias Queer, até mesmo se fosse sugerida por uma política de identidade do movimento homossexual, pois, segundo ela, a teoria Queer reproduz o empreendimento da não assimilação de ideias que conceba a diferença, por meio de reflexões que levem a uma estrutura de pensamento livre de injustiças sociais, conceituais, “hereditárias” e irrefletidas.

Ainda, Louro (2008, p. 22) coloca que, para isto, um alvo dentro da temática desta pesquisa está na consideração de que a diferença é:

Um atributo que só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação. A diferença não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja, lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência.

Souza (2008) aponta que a teoria Queer concorda com Foucault a respeito da proliferação de novas identidades sexuais reproduzirem representações contra hegemônicas quando estas atuam como oposição a algo ou diferença que polarize com a representação que detém o poder de pairar acima das críticas às outras identidades.

Outra referência sobre a teoria Queer no Brasil, Berenice Bento sugere em artigo com Larissa Pelúcio (2012, p. 572) que, atualmente, nesta polarização de múltiplas sexualidades contra o poder heterossexual que emana do saber sexual vigente, ainda há a patologização da sexualidade, mas agora como um “transtorno de gênero”. Deste modo, segundo elas (2012, p. 572), “se o gênero só consegue sua inteligibilidade quando referido à diferença sexual e à complementaridade dos sexos [...] a heterossexualidade está inserida aí como condição para dar vida e sentido aos gêneros”. Destarte, o principal alvo da teoria Queer é a desconstrução e desestabilização de binarismos que impeçam um olhar que veja a igualdade mais que a diferença como procedimento metodológico, especialmente binarismos tão marcados na sociedade como os relativos à gênero e, mais especificamente, entre homem/mulher e homossexual/heterossexual que oferece um molde para a liberdade de grupos que não sejam esta referência.

Esses binarismos, quando atuam na elaboração de políticas, produzem lutas por identidades que focalizam mais na diferença do que na igualdade fazendo crer que existem positivities em determinados grupos que subsistem em si e de si mesmo e a luta é que os outros grupos, ou principalmente a maioria, reconheçam ou normatizem o necessário a normalizar essas diferenças ao invés de apresentar a igualdade de oportunidades para comportamentos de grupos distintos, em que o mesmo comportamento seja aceito para um grupo e para outro.

Além da inteligibilidade ocasionada em relação à complementaridade entre os sexos, com a heterossexualidade como referência, Foucault (1988) indica que o supracitado saber sexual prescreve o que é permitido e proibido e uma ordem que direciona como deciframos o sexo e nos oferece, conjuntamente a isto, a inteligibilidade acerca da temática e, para ele, isto evita pensar sobre a repressão oferecida às orientações sexuais que divergem do poder heterossexual da nossa sociedade e contempla as escolas em sua estrutura de aparelhos de controle.

Esta estrutura que engloba as escolas e despreza identidades insubmissas à reprodução se estendem às famílias homoparentais que há pouco quebraram a barreira do direito de adotar, após o impedimento de se casar, e sugere que devemos investigar se ainda há empecilhos para a inclusão dos filhos destas famílias na escola, para a paridade de oportunidades e uma educação em que a igualdade seja observada acima das diferenças. Há que se considerar estas afirmações, durante a elaboração de políticas educacionais de inclusão, devemos ter a capacidade de ver a frente, criar bases e ir além dos processos que deram este direito de adoção. Ir além destes processos significa compreender configurações futuras a esse direito para considerar dificuldades como as de, nas relações sociais, procurar um modo de conciliar o que de subjetivo os diferentes sujeitos envolvidos pensam, que podem englobar estas ideias que tolhem a liberdade alheia e não oferece uma paridade de oportunidades a alguns grupos, o que dificulta a inclusão.

2.2.1 A subjetividade e a objetividade na construção da inclusão de minorias

Devemos, portanto, contemplar o modo como acontece a luta pela igualdade de grupos considerados discriminados e como é implementada nossas políticas para a inclusão, especialmente, como é que essas políticas são elaboradas para atuar na educação, para a formação de cidadãos que superem as causas e consequências de discriminações, com alterações propícias à cidadania em sua natureza. Nossa sociedade costuma tecer convicções e

leituras que fundamentam-se habitualmente sobre as atividades morais e aparentes, e as propriedades da sociedade que não se realizam de maneira objetiva são muitas vezes desconsideradas enquanto em outras vezes não o é, entretanto, não o é de uma forma que pode afetar a cidadania, em razão de uma subjetividade que nutre uma ética que consubstancia as diferenças entre identidades de uma maneira inadequada ao fomento de significações e relações sociais que simplifiquem a assimilação de divergências para a inclusão de minorias.

Com isto, as relações sociais devem ser pensadas em conjunto com as significações particulares dos indivíduos de uma forma que possa dirimir os desencontros das peculiaridades vividas pela diversidade dos sujeitos. Podemos encontrar uma alternativa nas idéias de Fraser que afirma que as nossas políticas devem lidar com isto oferecendo as mesmas condições aos sujeitos para o alcance de oportunidades. No entanto, Fraser (2007) ressalta que ao deixar esta demanda a serviço apenas dos subjetivos das significações há o perigo de, aceitando a premissa de que as demandas por reconhecimento que promovem a autoestima dos reivindicantes são justificadas, enquanto aquelas que a diminuem não o são, ter que acolher identidades racistas como merecedores de certo reconhecimento pois estas comportam com suas ideias um benefício psicológico referente ao valor proporcionado a euro-americanos através do contraste entre eles e outros povos, por exemplo. O benefício de estima é uma consequência do reconhecimento, mas, ao mesmo tempo, benefícios de estima alcançados através do preconceito demonstram que o reconhecimento não é meramente uma questão de auto realização e este é mais um contexto a favor da cautela na escolha das políticas a serem implantadas na luta pelo reconhecimento de minorias alertados por Fraser.

Isto não implica em a subjetividade ser uma adversidade. A teoria Queer utiliza aspectos subjetivos de modo a notabilizar a igualdade entre as diversidades sociais, nas quais está a de comportamentos através da desestabilização de grupos dominantes e supostas referências de comportamentos aceitáveis. Este é um tratamento que pode gerar identidade com outros grupos sociais, especialmente grupos discriminados, pois suscita uma percepção com mais entendimento sobre os seus contextos, ao identificá-los com a nossa própria condição, o que inibe preconceitos. Nisto a subjetividade é positivamente significativa. Na elaboração de políticas para a paridade social é que esta dimensão pode provocar cismas entre a heterogeneidade da subjetividade dos sujeitos de uma forma que indisponha a sua concepção o que favorece dispor de uma perspectiva objetiva com seu baluarte na igualdade, conforme as colocações dedicadas neste capítulo.

Esta premissa se apoia com maiores detalhes na correspondência a seguir feita por Nancy Fraser (2007), que apresenta as vantagens do seu modelo de status. Este modelo atenta

que há um subjetivo nos sujeitos que são passíveis de intensos danos na elaboração de políticas sem promover um real reconhecimento, e procura solucionar a difícil articulação entre esses subjetivos (ou significações) ao mesmo tempo em que as estimam com uma alternativa que evite condições desproporcionais de participação social nas relações sociais. Fraser (2007, p. 109) confronta este modelo de *status* com o modelo de reivindicação de reconhecimento baseado na identidade subjetiva de diversos grupos, em suma, apontando as seguintes 4 vantagens:

Em primeiro lugar, ao rejeitar a visão de reconhecimento como valorização da identidade de grupo, ele evita essencializar tais identidades. Em segundo lugar, ao focar nos efeitos das normas institucionalizadas sobre as capacidades para a interação, ele resiste à tentação de substituir a mudança social pela reengenharia da consciência. Em terceiro lugar, ao enfatizar a igualdade de status no sentido da paridade de participação, ele valoriza a interação entre os grupos, em oposição ao separatismo e ao enclausuramento. Em quarto lugar, o modelo de status evita reificar a cultura – sem negar a sua importância política.

Para evidenciar ainda mais esta questão e destacar como estas virtudes são significativas, Louro (2001) atenta ao fato que a afirmação da identidade denota a demarcação de um espaço que se estabelece na negação do seu oposto, situação sustentada através da diferença que há entre as identidades contrastadas. Com isto o “lado” negado se torna conveniente para os que mantêm um status superior. Ela afirma que esta negação faz parte do processo de constituição do sujeito ao indicar o limite que para cada sujeito é “coerente” ser ocupado nas relações sociais causando instabilidade para os negados e estabilidade para o grupo oposto a estes.

Desta forma o modelo de status de Nancy Fraser e a teoria Queer, segundo Louro, que recorrem a objetividade e a subjetividade, respectivamente, de modo a destacar as semelhanças ao invés das diferenças, trariam atributos para, através das ideias Queer, desestruturar esta narrativa ao questionar, no caso desta pesquisa, a heterossexualidade como a norma social e com status superior e, assim, possível influência em significados individuais que possam obstruir a inclusão de famílias homoparentais no ambiente escolar e, ao recorrer ao modelo de status, trazer a discussão para o espectro da semelhança para o alcance da paridade social na elaboração de políticas de reconhecimento para inclusão dessas famílias no espaço escolar.

No início do século XX, de acordo com Ambrosino (2017), o significado de heterossexualidade nos dicionários definia este comportamento como “uma paixão sexual mórbida por alguém do sexo oposto” ou “um apetite anormal ou pervertido em relação ao

sexo oposto”, indicando com este significado atualmente incomum que este comportamento sexual convivia com um binarismo entre o prazer e a procriação, com o tempo desconstruído e estabelecido como comportamentos semelhantes e naturais. Hoje há outro binarismo que igualmente pode ser desconstruído e que com o atual status atribuído à heterossexualidade deixou o comportamento homossexual e as famílias homossexuais com um menor status, mesmo após as conquistas de alguns direitos.

Visto isso, a formação do sujeito com sua autonomia e inclusão está ligada a relação social e a significação de uma forma que deve contar com o conhecimento e uma boa gestão de políticas. Este processo deve ser conduzido com o enfoque em aspectos objetivos e nas semelhanças, para uma maior identidade entre as subjetividades dos indivíduos e menores obstáculos na elaboração de políticas. As relações sociais e as significações lidam com o processo de inclusão e reconhecimento de diversas formas, dentre elas a política e o modo de gestão da educação. A escola é fundamental na construção da nossa consciência crítica e que pode proporcionar um espaço para considerar que tematizar a constituição do “outro” descortina as nossas relações sociais, pois nos favorece assimilar o quanto o “eu” constitui o “outro” e o “outro” seria percebido como participante do próprio “eu” (LOURO, 2001), emergindo a igualdade e alterando a percepção sobre a inclusão na construção da cidadania.

2.2.2 Gênero, diversidade e inclusão na educação

Ao se considerar as temáticas supra discutidas, a educação deve servir e ter um modelo voltado para a formação de uma consciência cidadã com reflexões a respeito de situações que leve a conhecer a gênese de seus processos constitutivos e, assim, para a sua participação na sociedade com liberdade e justo papel social. O professor não deve ser um profissional que exerça apenas papéis técnicos, mas uma função que desempenhe dinâmicas atividades intelectuais que, dentre outros questionamentos, levem a desestabilizar conhecimentos e ideias “hereditárias” que geram discriminação e desvie a identidade com a diversidade da sociedade, o que torna ainda mais concebível a ênfase de Adorno (2003) e Arendt (2012) quanto à inadiável necessidade de a educação lidar com os comportamentos de preconceito e discriminação.

Mas a discussão sobre gênero e orientação sexual nas escolas tem causado um chamativo debate na opinião pública. De um lado, conservadores em geral acreditam que a discussão sobre gênero dentro do ambiente escolar fomentaria o desenvolvimento de outras orientações sexuais que não seja a heterossexual e outras identidades de gênero que também

não sejam as consideradas por eles como naturais, como a masculina (cis) e feminina (cis). Neste caso, a escola oferecer uniformes como calça para meninos e saia para meninas desde as séries iniciais, por exemplo, e assim com a insinuação de um padrão cis gênero para os seus alunos é o único padrão de educação admitido por esses pais e é o que torna a convivência aceitável, mas isto sugere que a tolerância é possível apenas se as pessoas forem iguais.

Já os pais que são a favor da discussão sobre a temática no ambiente escolar opinam que esta discussão é importante para o ensino de que o que é diferente é aceitável, não agride os demais e que todos os comportamentos devem ter direitos iguais. O grande detalhe é que este ensino para as crianças contará com uma resistência menor da referência de padrões sociais dominantes, com o qual a criança terá convivido por um menor espaço de tempo. Não cabe a escola sugerir orientações sexuais aos seus alunos, mas cabe o questionamento e a discussão que leve ao respeito às diferenças que fomenta a natural convivência com um comportamento diferente em nossa futura e na atual sociedade além de um favorável ambiente escolar para a inclusão.

É sensível que se as escolas não considerarem como tratam os questionamentos de significados e comportamentos que possam tornar-se discriminação dificultará o enfoque em nossa humanidade comum para a paridade social e a convergência dos cidadãos neste aspecto. Para uma mudança estrutural e transformativa a escola é central neste processo. A escola deve lidar com a formação cidadã inclusiva e democrática considerando nossas relações sociais durante nosso processo de significação e de paridade social e a não discussão sobre gênero e orientação sexual pode afetar esta atividade. Para a realização desta iniciativa, a teoria Queer é um exemplo dentro da temática da homossexualidade, ao segundo Louro (2001) combater o “regime de poder-saber que, assentado na oposição heterossexualidade/homossexualidade, dá sentido às sociedades contemporâneas” o qual, após uma reflexão que o aprofunde e o contextualize, proporcione a inclusão ao atuar nas estruturas de pensamento que causam esta oposição. Estas reflexões, estratégias e procedimentos podem trazer grandes contribuições especialmente se debatidas no interior da escola, durante a prática pedagógica.

Esta postura da escola ganha importância ao notarmos que a “diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada” (Louro, 2008, p. 22). Deixar absorver ou crer que algum grupo ou pessoa seja diferente dificulta a inclusão destes. Com isto é importante observar se é ensinada em nossas escolas padrões masculinos (cis) e femininos (cis), ou com quais atividades a escola procura desestabilizar as diferenças apresentando as variadas orientações sexuais e

configurações familiares, incluindo as de pais do mesmo sexo, que há tempos têm formado novos lares.

A escola tem um papel fundamental no estímulo da criticidade que, conforme incentiva a teoria Queer, favorece raciocinar a ambiguidade e multiplicidade das identidades sexuais, mas também esta iniciativa pode ser levada a uma postura teórico e pedagógica que, nas escolas em especial, podem fomentar uma educação que pense o conhecimento, que gere a identidade com a diversidade da nossa cultura e, assim, também dos novos arranjos familiares em um exercício cidadão.

Quanto a isto, importa notar que Louro (2001) afirma que se a escola buscar um enfoque nestes processos que produzem as diferenças implicaria em notar além da pluralidade os jogos e contextos que provocam as disputas e constituições de posições sociais ocupadas pelos sujeitos que discriminam e são discriminados, para questionar suas justificativas. Podemos notar, também em Fraser (2006, p. 237), um reforço à importância de políticas transformativas, como seriam estas neste caso, pois “enquanto a política de identidade gay tende a realçar a diferenciação de grupo sexual existente, a política Queer tende a desestabilizá-la – no mínimo, ostensivamente e no longo prazo”. Estes remédios dependem muito das políticas públicas, suas regulamentações e, após estas orientações, da gestão escolar.

Cabe investigar se atualmente a gestão escolar em um âmbito objetivo intenta promover a inclusão considerando que se famílias heterossexuais são acolhidas em situações que consideram as suas características como as reuniões de pais e mestres, elaboração dos seus documentos e comemorações de dia das mães ou dia dos pais, por exemplo, se há iniciativas que visam conhecer e incluir também a família homoparental e utilizar estas informações para gerar paridade de oportunidade ao considerar as características deste novo modelo familiar homoparental além de, em um âmbito subjetivo, notar se há propostas para promover ressignificações no que se refere a naturalização que torna alguns sujeitos “diferentes” e outros o “padrão da normalidade”; se a escola tem mecanismos para escutar as necessidades dos alunos e das famílias destes; se há iniciativas que façam os alunos se conhecerem mutuamente e perceberem suas semelhanças e humanidade comum para causar identidade, dentre outras propostas.

Como critério para estas ações há os documentos de referência da educação nacional e local, que balizam e amparam a gestão escolar. Antes de pesquisar as escolas é importante saber o que orientam os documentos de referência no nosso país, nacional e localmente, referente ao que pode influenciar e cooperar com a inclusão dos filhos de famílias

homoparentais no espaço escolar. Estas regulamentações são muito importantes para o modelo de gestão das escolas, que serão pesquisadas, para a elaboração dos documentos escolares norteadores de sua postura diante desta situação e para a elaboração da estrutura desta pesquisa a ser aplicada nas escolas.

3 DA LEGISLAÇÃO NACIONAL À LEGISLAÇÃO LOCAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE A INCLUSÃO DA FAMÍLIA HOMOPARENTAL NA ESCOLA

3.1 A LEGISLAÇÃO NACIONAL

O presente capítulo, inicialmente, analisará as normativas da educação nacional observando aproximações e distanciamentos no que diz respeito à inclusão da homoparentalidade no espaço escolar através dos textos de documentos de referência da educação nacional, qual seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o Plano Nacional da Educação – PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013).

Estas normativas, além da característica da abrangência nacional, têm como especificidades a regulamentação basilar da organização em todos os níveis da nossa educação na LDB; no PNE a sua exigência constitucional e periodicidade decenal que deve ser considerada na elaboração dos planos plurianuais e nos planos estaduais e municipais; nos PCN's a sua orientação relativa à elaboração curricular e de material didático, discussões pedagógicas e formação dos professores, mas que não se constitui em obrigações escolares e, por fim, as DCN's que se constituem em normas obrigatórias para o planejamento curricular das escolas.

Com a proposta, neste capítulo, de analisar as normativas que orientam as escolas que serão alvos desta pesquisa e observar a inclusão das famílias nesta ocasião discutida, esta valer-se-á ainda das considerações de Barroso (2005) sobre a diferença entre regulação e regulamentação, além do que recomenda Hora (2007) para o exercício da democracia pela escola e Charlot (2006), acerca da influência das instituições sobre os profissionais da educação.

Importa citar que este tema é amplo e conforme afirma Charlot (2006, p.9) as temáticas relativas à educação no geral são capazes “de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional”. Destarte, a inclusão da família homoparental no espaço escolar deve ser considerada no que tange às diversas formas de respaldar minorias e nos modos em que tratam questões afins a esses grupos, como os direitos humanos, que são uma alternativa à promoção da igualdade, a busca da democracia que pressupõe a inclusão dos variados cidadãos e os esclarecimentos sobre a orientação sexual.

Inicialmente, vale destacar o que esclarecem Oliveira e Morgado (2006) a respeito das duas expressões mais utilizadas para a instrução da sexualidade no espaço escolar, a “Educação Sexual” e a “Orientação Sexual”, sendo a segunda a “mais utilizada entre os profissionais de saúde e educação”. Essa preferência se dá pelos significados diferentes desses dois termos, sendo a Educação Sexual desenvolvida de forma assistemática, não intencional e que “envolve toda a ação exercida sobre o indivíduo no seu cotidiano. Surge no seio familiar e em outros grupos de convivência, e tende a reproduzir nos jovens os padrões de moralidade de uma dada sociedade” (OLIVEIRA E MORGADO, 2006, p.3). Já a Orientação Sexual, segundo os autores, se refere a um processo “sistematizado, planejado e intencional, promovendo o espaço de acolhimento e reflexão das dúvidas, valores, atitudes, informações, posturas, contribuindo para a vivência da sexualidade de forma responsável e prazerosa”. Esta pesquisa visa investigar uma intervenção escolar e de política pública através, entre outros pontos, dos diversos documentos que normatizam a educação, configurando a iniciativa de Orientação Sexual a ideal a ser implementada.

Quando se fala da inclusão das famílias homoparentais e a necessidade do seu reconhecimento na sociedade e na escola, é consequente o pensamento nas questões de gênero e de orientação sexual e as distinções percebidas em dados que reforçam a importância de a educação difundir uma consciência plural. Na pesquisa "Juventudes e Sexualidade", realizada pela UNESCO, com apoio do Ministério da Educação e organizada por Abramovay, Castro e Silva (2004), solicitaram a jovens dos dois sexos que indicassem as cinco mais graves formas de violência e, ao separar as respostas por sexos, estes selecionaram os mesmos itens entre as cinco principais formas, com exceção da agressão a homossexuais, que as mulheres classificaram como a terceira violência mais grave, enquanto para os homens esta violência não se incluía entre as cinco principais violências. Outra revelação grave nesta pesquisa diz respeito à posição de cerca de um quarto dos estudantes que não gostariam de ter um colega de classe homossexual.

Uma alternativa para a provocação, em sala de aula, do início de uma mudança de consciência para o acolhimento indiscriminado da nossa pluralidade é encontrada em Michael Young (2007) que afirma que a constituição do currículo deve objetivar a aquisição de um conhecimento que forneça “explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p.8) ou o que ele denomina como “conhecimento poderoso”. Na produção deste conhecimento, segundo Young, reside o “diferencial institucional” da escola em relação às outras instituições da nossa sociedade.

Temos assim a escola como instituição primordial para atuar no encontro da pluralidade em nossa sociedade, por exemplo, ao praticar e promover o debate deste tema conforme o diferencial supracitado. Este diferencial é influenciado pelos nossos documentos de referência a partir de como oferecem suporte à educação. Morin (2003) aponta que a sociedade, a depender do tipo de educação adotada e colaborada, pode utilizar um modelo educacional que gere indiferença/insensibilidade ou afetividade/inclusão entre as pessoas, o que nos remete à importância da observação de como acontece a nossa educação que deve contemplar nossas normativas orientadoras da educação.

Para delinear esta subjetividade e provocar identidade entre os alunos e, conseqüentemente, uma maior aproximação e compreensão, estes documentos devem propiciar a elaboração da gestão de uma educação capaz de possibilitar a comunidade escolar uma reflexão, baseada na subjetividade que, para Morin (2003), é considerada uma forma para a nascente do aprendizado, da afetividade e consciência cidadã e o alcance da identidade citada e da inclusão tematizada nesta pesquisa. Morin (2003) exemplifica essa subjetividade, que provoca o que ele chama de nascente da afetividade, com os filmes, que fazem através do contexto de vilões e pessoas; que antes de uma adequada apresentação são interpretados e julgados com indiferença; gerar uma identidade com estes personagens e até a torcida por eles nos espectadores das obras, sendo, portanto, através de contextos alheios que ocorrem a desestabilização da materialização de supostas diferenças entre grupos sociais e, com isto, é alcançada identidades existentes na nossa pluralidade e, nisto, uma alternativa para a educação propiciar o reconhecimento e a cidadania diante de preceitos ideológicos atuais da sociedade que provocam os distanciamentos revelados nos dados mencionados.

Primeiramente a análise incidirá sobre esta nossa principal legislação da educação, a LDB, que é o documento basilar da nossa educação, por meio da qual é inicialmente regulamentada e norteada a educação nacional com pauta em nossa Constituição Federal. Em relação à finalidade deste documento norteador, a LDB tem um caráter de organizar a nossa educação, explicitando o funcionamento de todos os níveis de educação e deixando aspectos mais específicos do funcionamento escolar e do currículo para outros documentos. A LDB foi promulgada há mais de 20 anos (1996), mas contém atualizações que serão aludidas adiante.

Dito estas considerações, é neste sentido que será analisada as normativas da educação nacional de agora em diante, a começar pela LDB. Esta tem o poder de atuar como um importante agente para inserir questões voltadas à inclusão em nossa sociedade que, em outras palavras, significa o reconhecimento do outro com suas diferenças. É importante, então, notar os encontros e desencontros entre os interesses da inclusão das famílias homoparentais no

espaço escolar e estas normativas, e como estas têm evoluído nesta direção e se encontram atualmente.

A atual LDB teve seu texto aprovado em 1996 após longo tempo de negociação e conviveu com a disputa de duas propostas, uma chamada Projeto Jorge Hage que se iniciou e derivou de intensos diálogos com a sociedade, e teve à frente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública com seu resultado apresentado na Câmara dos Deputados. A outra proposta, que ao final foi a que originou a atual LDB, foi elaborada por senadores em diálogo com o MEC e teve como seu relator o senador Darcy Ribeiro que em sua trajetória trouxe, de certa forma, o respeito à diversidade à tona ao atuar, além da educação, na defesa dos índios quando redigiu o projeto do Parque Indígena do Xingu e também publicou livros sobre os povos indígenas. Esta LDB previu também a criação do Plano Nacional de Educação em seu art. 87, documento de referência da educação que também tem força de lei e é objeto da relação da LDB com a pluralidade.

De antemão, cabe comentar que não há referências a famílias homoparentais neste documento, nem mesmo com suas atualizações. Mas é importante destacar que está posto no Art 3º da LDB que: [...] entre os seus princípios com base nos quais o ensino deverá ser ministrado se inclui o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996). Além disso, em seu art. 32, ao tratar dos objetivos e da formação básica do cidadão no ensino fundamental determina que é obrigatório, e assegurado o “fortalecimento [...] de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

Percebe-se, portanto, que existe uma estreita relação entre os Direitos Humanos, a cidadania e a tolerância com a temática aqui discutida, sendo possível estabelecer um diálogo entre a questão da cidadania e a discussão sobre o respeito à pluralidade social e de Orientação Sexual a partir da definição de Bobbio (1986), para quem a cidadania diz respeito ao alargamento dos direitos sociais, políticos e civis, o que torna importante e imprescindível à pluralidade em nosso documento norteador.

A partir de 2014 a LDB, em seu Art. 26, §9o, inclui os Direitos Humanos como tema transversal dos Ensinos Fundamental e Médio. Quanto à questão da cidadania ela é reforçada em especial na Seção IV, destinada ao ensino médio, e no Título II, que trata Dos Princípios e Fins da Educação Nacional. As sugestões indiretas de formação cidadã que envolvam os Direitos Humanos dão margem para os gestores abrangerem essas famílias nas iniciativas da escola, mas é importante que, na medida do possível, a nossa legislação retire as margens para

que os gestores não os abracem em sua gestão, com menções específicas, na medida do possível, a grupos estatisticamente excluídos.

Em 2014 foi sancionado também o Plano Nacional de Educação, documento que foi previsto na LDB e com valor de lei – diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, cujo âmbito normativo é restrito e tem como objetivo orientar a execução e o aprimoramento de políticas públicas do campo educacional nacional. Neste documento, em seu Art. 2º sobre as diretrizes do PNE, há o amparo a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...]” e a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

Acerca deste trecho do PNE um importante episódio ocorreu a respeito da questão de gênero (tema afim a esta pesquisa) e, sobre isso, o próprio livro oficial elaborado pela Câmara dos Deputados em parceria com o Senado Federal, que reúne artigos de consultores que contribuíram para a aprovação do PNE afirma que ocorreu uma polêmica com o projeto original referente à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. O debate acabou com a aprovação do texto que foi incluído pelo Senado (BRASIL, 2014, p. 22). As categorias especificadas no texto inicial foram suprimidas do texto final, mas o texto trouxe a busca pelo alcance da pluralidade com a erradicação da discriminação de modo genérico.

O MEC em Brasil (2015, p. 1), após a retirada do gênero do PNE, elaborou uma Nota Técnica sobre o termo para tratar do conceito de gênero nos planos de educação locais, na qual define gênero referindo-se “à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade” e menciona que o conceito de gênero é “imprescindível para a compreensão de aspectos sociais, culturais e históricos da sexualidade e tem implicações imediatas no entendimento sobre arranjos familiares e parentalidade, por exemplo.” (MEC, 2015, p. 1).

Percebe-se, através do explicitado acima, que a discussão sobre gênero e orientação sexual foram inseridas de forma apenas a serem subentendidas ou de forma genérica nas discussões em torno da cidadania e dos direitos humanos nestes dois documentos. Mas se trata de um tema relevante visto o que apresenta Abramovay, Castro e Silva (2004, p.81) na pesquisa “Juventudes e Sexualidade” sobre percentuais de discriminação e aceitação do

homossexual na escola ao constatar que 39,42% dos alunos não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe enquanto esse percentual cai para 15,47% ao se tratar das alunas e que 41,53% dos pais não gostariam que homossexuais fossem colegas de classe dos seus filhos enquanto esse percentual cai para 32,59% em relação às mães, além de o percentual de meninas que concordam que a homossexualidade é uma doença é sempre inferior ao dos meninos, para qualquer uma das cidades em estudo.

Baseada nestes números e entrevistas a pesquisa aponta para uma discriminação contra homossexuais mais abertamente assumida e valorizada pelos alunos, o que “sugere um padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro, o qual não querem que seja confundido consigo” (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, p. 280) evidenciando a importância da orientação sexual para o convívio escolar e social.

Esta ocorrência se agrava com o que a pesquisa relata sobre a quem os jovens, alvo dessa discriminação, devem recorrer, pois os pais com uma média de 37,60% entre os que não gostariam da companhia de colegas homossexuais para seus filhos se mostram contra o comportamento e os professores têm uma média de 3,64% entre os que se dizem que não se sentem confortável com esse situação, mas as narrativas dos alunos criam uma contradição neste dado, pois vários assinalaram “casos de discriminação explícita dos professores em relação a alunos homossexuais” (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004, p. 304). O fato de o professor ser o centro da aula influencia este sentimento e narrativa, pois sua linguagem pode apresentar “visões de mundo, representações e também a nomeação do outro por formas negativas ou contrárias à sua vontade” (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004, p. 286).

Com este intuito a inclusão da orientação sexual nos documentos de referência da educação, que é uma intervenção sistemática e intencional, é pautada com urgência por essas minorias, para salvaguardar legalmente políticas e dispositivos de gestão das escolas direcionados a amparar os homossexuais e suas famílias diante da discriminação e também legitimar os profissionais na escola a agir nestas circunstâncias além de coibir os que agem como citado acima.

O que isso significa para o projeto de escola contemporânea? Segundo Morin (2003), não se pode reformar instituições sem a reforma da mente, como também não é possível reformar mentes sem reformar instituições. A LDB e o PNE são documentos de referência basilares da educação nacional e, assim, um importante meio para fazer acontecer mudanças em nossa sociedade através da instituição escolar.

Diante do que foi explanado, percebe-se que algumas questões, como os homossexuais e sobre a discriminação de gênero, foram abordadas de forma a serem subentendidas em

linhas que fazem referências a um grupo geral, sendo tratados apenas nas entrelinhas. Este fato é agravado, pois há decisões judiciais da mais alta corte do país referente à adoção de famílias homoparentais e que naturalmente nossa legislação deveria amparar com o maior zelo a natural acolhida dessas crianças pela escola. Sobretudo, pois, ao mesmo tempo, houveram avanços e conquistas em matérias sociais através dos estudos e atualizações realizadas na LDB no que diz respeito às outras minorias, aos negros, índios, quilombolas, deficientes e etc., especialmente sobre a inclusão de alguns destes em cursos *stricto sensu*, ou a inclusão da discussão da cultura negra na escola e do dia da consciência negra, que são iniciativas que dão voz a esses grupos antes ignorados para gerar identidade, e algumas medidas com o mesmo intuito poderiam originar políticas inclusivas as famílias homoparentais com filhos na escola. Este espaço gerado na escola provoca uma importante oportunidade de gerar identidades e reflexos na sociedade pela participação ativa da sua diversidade.

Falta voz, inclusão e participação nestes documentos às famílias homoparentais com o mesmo escopo das mencionadas, que são condicionantes de para qual tipo de sociedade nossa educação contribuirá. O significado de uma escola plural passa pela construção de espaços de reconhecimento e inclusão. Nesse caso, o modo como se concebe a pluralidade e as relações de reconhecimento no nosso principal documento de referência da educação e demais documentos com força de lei (PNE) pode orientar a construção de propostas de currículo, formação docente e de práticas pedagógicas que sejam condizentes com uma perspectiva com vistas à desconstrução da desigualdade e do preconceito.

A suscitação ao questionamento, para estas regulamentações, sobre qual é a função da escola fica em evidência, pois, no caso da inclusão das famílias homoparentais no espaço escolar, trata-se de um assunto que se articula com outros igualmente importantes, como a inclusão necessária à sadia democracia, o combate à discriminação para o desenvolvimento de uma consciência cidadã e o próprio rendimento escolar, crítico e solidário dos alunos como reconhecido adiante pelos próprios documentos, isto é, (YOUNG, 2007) para a produção de um conhecimento que não é adquirido em outros espaços sociais. Contudo, não é presente a consideração deste conhecimento para a regulamentação da situação destas famílias.

Os PCN's e as DCN'S são os documentos que buscam fazer isto com maior ênfase dentre os documentos analisados. Os PCN's foram elaborados em uma coleção de dez volumes divididos em um documento de Introdução, que em sua apresentação diz que esta "justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais" (BRASIL, 1997). Esta transversalidade é definida nos PCN's como a

“tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares” (BRASIL, 1997, p. 41). Dentre esses volumes foram elaborados alguns com temas afins a esta pesquisa, sendo um que traz o documento “que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais” e outro onde encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, dispostos no mesmo volume e com temáticas de ampla relação.

Deste modo foi elaborado os PCN's, que trata a questão da família homoparental no espaço escolar com uma maior consideração da sua complexidade, principalmente em seu livro inicial que relaciona os temas transversais. Este tratamento é melhor instruído e direcionado em um módulo lançado à parte sobre o tema “Orientação Sexual”. Neste módulo a contextualização e as sugestões elaboradas caracterizam questões de interesses para estas famílias em grande parte do parecer.

Para a leitura deste documento, e que se encaixa para toda esta pesquisa, a diferenciação de Barroso (2005) para “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) e “regulamentação” (centrada na definição e controle a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados) torna evidente que a regulamentação a ser ponderada deve encontrar respaldo em diversas circunstâncias aferidas por dados oficiais e discussões atuais para proporcionar regulações pertinentes. Ademais, compete evitar, na medida do possível, polissemias na composição da regulamentação para uma adequada regulação, mas de início convém registrar que a normativa trata a orientação sexual, que é uma expressão capital neste documento, como educação sexual em alguns fragmentos.

Esta regulação, segundo o mesmo Barroso (2005), pode ser exercida de três formas, primeiramente, para orientar ações e interações de quem se tem algum grau de autoridade, como a definição de regras e o seu reajustamento perante a diversidade de ações dos atores a serem atingidos e, por último, uma regulação que interaja o controle com a autonomia a partir de regras comuns. A finalidade e escolha destes modos de regular dependem da regulamentação e devem, a priori, ser escolhidos para dar ocasião a uma escola que interaja com a sociedade, observando suas necessidades para objetivar o seu fim nas necessidades encontradas e não meramente nos meios disponíveis.

Esta regulação que considera a necessidade da sociedade é vista em alguns pontos do PCN's. No parecer do módulo que tematiza a Orientação Sexual é feita uma delimitação (BRASIL, 1997, p. 299) do tema, sendo esta uma proposta que:

Não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor. Tal postura deve, inclusive, auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como vivência pessoal.

Com este intuito a formação cidadã transparece como um intento do documento, especialmente pelos benefícios para a pedagogia e convivência escolar. No módulo inicial do PCN, que trata dos temas transversais, a escola é discutida como local de exercício e aprendizado de questões globais, contemporâneas e integradoras às demandas desprezadas, mas que são parte do dia a dia e da evolução das crianças. A instrução no documento é que se a escola pretende estar em consonância com a sociedade e as qualidades intrínsecas à juventude dos alunos, é necessário que trate de questões que interferem na vida destes e com as quais estes se veem confrontados no seu dia a dia. Ao que se refere aos casais homossexuais e, em consequência, as suas famílias, os números da violência, em nosso país, citados ao tematizar a LDB mostra a importância desta temática que desenha uma futura consciência cidadã, bem como junto aos outros temas relacionados como em muitas cidades que “têm elevadíssimos índices de acidentes com vítimas no trânsito, o que faz com que suas escolas necessitem incorporar a educação para o trânsito em seu currículo” (BRASIL, 1997, p. 45), que podem exigir “um tratamento específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural” e que devem ser incluídos como temas básicos para serem tratados de forma transversal.

No módulo sobre “Orientação sexual” o assunto desta pesquisa é aprofundado e as abordagens indiretas mencionadas acima recebem contornos mais claros sobre sua imprescindibilidade. Esta relevância é argumentada inicialmente na sua justificativa através de um histórico, que relata que a discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio se intensificou desde a década de 1970, por diversos fatores como a mudança comportamental dos jovens dos anos 1960, os movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade, mas que a partir de meados dos anos 1980 com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV entre os jovens esta temática passou a ser questão a ser abordada na escola, o que foi fortalecido por pesquisas, como a do Instituto Datafolha, de junho de 1993, que constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escolares.

É dito, então, que como desdobramento desse novo contexto social a realidade da sexualidade das crianças, que ““invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles, passa a ser considerada na escola” (BRASIL, 1997, p. 292) com um maior amparo social, pois vigorava a ideia “impossível de ser atendida, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela”. A escola já intervém no assunto da sexualidade e no geral propagando uma ideologia heteronormativa, como afirma Bortolini (2012) em sua dissertação de mestrado. Os PCN’s também afirmam que “Quando proíbe certas manifestações e permite outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores”. De certo, comportamentos heteronormativos são incentivados, não são tidos como anormais pelos profissionais nem são repassados aos pais, diferentemente de comportamentos homoafetivos. Quanto a isto Charlot (2006, p.15-16) ressalta que o educando e o educador:

Articulam-se com um terceiro: uma instituição (a escola, mas poderia também ser a família ou outra instituição). Trata-se de uma instituição social, submetida a políticas [...] Essa instituição não pode produzir o conhecimento no aluno, contrariamente às visões de transparência e de controle total daqueles que dão tanta importância à avaliação que ela termina por prevalecer sobre a própria aprendizagem. A instituição pode apenas fazer algo que talvez modifique aquilo que o professor e o aluno fazem.

A avaliação externa, como a da família, tem o poder de naturalizar estes procedimentos por parte da escola, mas é a partir de políticas de regulação que a escola deverá ser induzida a influenciar o comportamento de seus profissionais a ir além dessas avaliações e discussões descontextualizadas sobre a sexualidade. É observado no parecer do PCN que as escolas trabalham a reprodução humana, anatomia e fisiologia do corpo humano. Mas o enfoque apenas no “corpo biológico não inclui a dimensão da sexualidade” (BRASIL, 1997, p. 292). E uma observação indispensável deste documento é que “as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são questões muito significativas para a subjetividade” e também que “a satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade, tensão e, eventualmente, inibição da capacidade investigativa”.

Este é um tema central para esta pesquisa, que felizmente se encontra explícito em um dos documentos de referência da educação nacional analisados. A escola é um ambiente vital para a construção dessa capacidade investigativa e subjetiva que tanto esclarece sobre a diversidade e a compreensão, e conseqüente acolhimento destes. O documento trata o assunto com a sugestão da integração das diferentes experiências dos alunos com a promoção da

saúde dos alunos, incluindo sua saúde emocional (ao tratar suas ansiedades e curiosidades) e saúde mental (ao propor um trato relativo à subjetividade e capacidade investigativa), configurando uma compreensão que envolve aspectos de inclusão dos filhos de famílias homoparentais na escola ao empregar a elaboração de uma consciência que normaliza nos alunos as diferenças de suas histórias e características ao naturalizar, no mesmo processo, a investigação nos alunos contribuindo, também, pedagogicamente.

Atua, numa descrição de Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 310), que além dos termos estatísticos ressalta que, principalmente, o poder dessas vulnerabilidades aumenta as chances de comprometer “o que pode ser um dos construtos mais ricos e importantes da vida dos seres humanos, do processo de construção identitária dos jovens, a sexualidade - principalmente se entendida como elã de vida, afetividade e sentimentos”. Ora, esta afirmação encontra respaldo se à escola tornar-se uma instituição que cerceia a investigação e a curiosidade ao evitar este tema.

Conforme o documento, a temática “orientação sexual” nas escolas incentiva o bem estar dos jovens na vivência de sua sexualidade e um possível melhor desempenho escolar pois os assuntos, dentre eles a homossexualidade, compõem integralmente a personalidade de cada um e se configura, não só na vida adulta, em uma necessidade básica que não pode deixar de ser observada a partir de suas relações com os demais aspectos do ser, ou seja, de forma complexa. Para tanto, o documento (BRASIL, 1997, p. 295) define “sexualidade” como a:

Energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico.

E ainda que:

Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Educação, Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, Biologia, Medicina e outras. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade, entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural. (BRASIL, 1997, p. 295)

Essas colocações para os PCN's são “referências fundamentais para a constituição da identidade da criança” (BRASIL, 1997, p. 296), principalmente ao termos em vista que expressões da sexualidade são aspectos que eram desconsiderados pela educação, mas são

essenciais no dia a dia da vida dos adolescentes, e estão em suas roupas, música, filmes, desenhos, esportes e humor o que torna diretamente importante para a sua formação cidadã e o aprendizado do exercício diário do respeito a liberdade através do debate e do conhecimento, com a escola fomentando este desenvolvimento. Ademais, cita o parecer, que sendo possível a escola incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico, avocando a importância do PPP, estará se “habilitando a interagir com os jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção de sua identidade”. Hora (2007), em consonância, lembra que esta maneira de construção do PPP tem o potencial de atrair e mudar o comportamento da comunidade de acordo com a forma da sua elaboração, pois:

É pela proposta pedagógica que a escola define a intencionalidade da sua ação educativa, de onde emergirão os objetivos, na compreensão de que será capaz de possibilitar ao aluno a leitura crítica da realidade, na sua condição de agente de seu próprio conhecimento na relação com o contexto físico e social, concreto ou simbólico. A explicitação de intenções é, portanto, fundamental para que a comunidade conheça a opção política que a escola adota e o papel de sua prática educativa no desenvolvimento do processo social.

É referenciado que essa discussão do basilar papel da orientação sexual no espaço escolar contou com experiências (BRASIL, 1997, p. 300) bem-sucedidas anteriores à elaboração dos Parâmetros Curriculares em escolas que praticaram o que foi elaborado e obtiveram resultados importantes como:

Aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade) e aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos. Quanto às crianças menores, os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e agitação em sala de aula. No caso dos adolescentes, as manifestações da sexualidade tendem a deixar de ser fonte de agressão, provocação, medo e angústia, para tornar-se assunto de reflexão.

Além da consideração da temática do respeito e cidadania através da discussão do tema orientação sexual, os PCN's envolvem ideias concernentes aos filhos da família homoparental ao ponderar sobre os atuais novos arranjos familiares, que o parecer afirma poder variar em seu núcleo (entre pai, mãe e filhos, outros agregados, padrasto e madrasta) bem como “em seus valores associados na realidade brasileira”. Neste ponto é citada a família a partir da adoção de filhos e que muitas crianças vivem em lares habitados exclusivamente por homens ou por mulheres, fatos que alude à adoção de famílias homoparentais de uma forma muito conexa. Para os Parâmetros Curriculares (1997, p. 305), “compreender e respeitar essa diversidade e dialogar com ela enriquece a comunidade escolar e favorece o

desenvolvimento de uma visão crítica por parte dos alunos”. É um ponto de relativa aproximação deste documento com os filhos de famílias homoparentais, mas importa observar que este não trata a temática da família homoparental de forma direta nem mesmo quando discute os novos arranjos familiares. Sua elaboração foi realizada antes das decisões judiciais que permitiram a adoção à essas famílias, mas esta é a realidade do documento.

Por fim, o documento orienta tratar o assunto através das suas dimensões a se encaixar nas diversas matérias e, em seus objetivos gerais (BRASIL, 1997, p. 311), é afirmado que a escola deve se organizar para que os alunos, ao fim do ensino fundamental, sejam capazes de:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; [...];
- identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; ”

É notável nos PCN’s uma boa contemporização relativa às propriedades da atual sociedade e as discussões relativas à importância da temática desta pesquisa, mas se configuram em referências genéricas ao tema e em dados momentos entonam discursos da educação sexual ao invés da orientação sexual proposta no título do documento, como exemplo na ação de incluir a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada até mesmo na apresentação dos objetivos do documento. Por outro espectro, pode ser apreciado como progresso o que enquadra a família homoparental neste documento, no que concerne a estarem representados no trato às minorias e situações dos fragmentos mencionados acima, oferecendo respaldo às alternativas de inclusão dos filhos dessas famílias aos gestores como é investigado por esta pesquisa.

Com toda a importância do apurado sobre os PCN’s, cabe ressaltar que este documento é sugestivo e não tem a força de uma normativa como as Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram previstas em lei e servem como o real parâmetro obrigatório de qualidade em avaliações de escolas.

As Diretrizes Curriculares, que lida com nossa educação através de um espectro macro, contextualiza os objetivos da educação compreendendo os direitos humanos em sua pauta. Seu texto adverte que o entendimento considerado da educação em sua elaboração é que ela reproduz “mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um

dos alicerces para a mudança social”(BRASIL, 2013, p. 328), e que a Educação em Direitos Humanos (EDH) “poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos” e neste viés o documento visa uma educação “que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência”. (BRASIL, 2013, p. 329)

As famílias homoparentais se acomodam nestas regulações iniciais do documento, pois a democracia é um dos vieses desconsiderados ao não serem incluídas minorias que são discriminadas, pois a democracia pressupõe a igualdade de participação nas decisões institucionais ou sociais. Como nos outros documentos, o tratamento relativo às famílias homoparentais no espaço escolar é indireto, mas essa relação recebe um determinado estreitamento até o final das DCN’s. Essa Educação em Direitos Humanos é definida como um processo sistemático e multidimensional que engloba a constituição do sujeito de direitos, além da apreensão de conhecimentos históricos sobre direitos humanos diante das dimensões internacional, nacional e local; valores que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade e a formação de uma consciência cidadã em níveis cognitivo, social, cultural e político para que este sujeito exija seus direitos e, se necessário, busque novos. É frisado que em nosso país “Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos” (BRASIL, 2013, p. 332). Este movimento, de acordo com Moreira (2016), é uma agenda global atrelada a diversidade e direitos humanos. Este modelo de formação interessa diretamente aos sujeitos que sofrem com a discriminação, como a família homoparental.

É exemplificado, então, dispositivos para a proteção e a promoção de diversas minorias e dentre os referentes à temática de identidade de gênero e orientação sexual na educação com afinidade com a temática desta pesquisa estão o Programa Brasil Sem Homofobia, o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual [...] de 2004 e, por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Transversal - Orientação Sexual, já examinado neste capítulo.

O debate sobre os direitos humanos neste documento é embasado também pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que fundamenta as DCN’s e reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos. Entre os princípios da educação em direitos humanos está o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades e a vigilância para que

estas não sejam transformadas em desigualdades. Com este princípio “igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social” (BRASIL, 2013, p. 336). Outro princípio com afinidade a temática desta pesquisa é a laicidade do Estado, sobretudo, pois, conforme Moreira (2016), a religião coopera de forma onerosa para a discriminação de gênero, sendo uma forte patrocinadora da retirada pelo senado da menção postulada por este grupo no PNE conforme já supracitado.

Ao se referir às diretrizes para a educação básica, principal foco escolar para esta pesquisa, as DCN’s citam o PNEDH (BRASIL, 2006, p. 23), no que tange a “universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade”, que “é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade” e afirma que “essa é a principal função social da escola de educação básica”.

Para isto o documento sugere exemplos das possibilidades que a prática dos procedimentos e ideais que alicerçam as DCN’s (BRASIL, 2013, p. 341) podem originar, como:

[...]

- trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora.

Estas propostas são importantes aspectos para averiguação quanto à sua implementação pelas escolas, por parte desta pesquisa. Outra conjuntura que pode servir como sugestão às escolas está aliada ao fato de que para a concretização de uma educação em direitos humanos deve haver a qualificação dos profissionais, o que, segundo o documento é um entrave para a disseminação de uma educação integradora. Após as sugestões e circunstâncias acima, as DCN’s elencam desafios para a facilitação do alcance dos resultados almejados que perpassa as condições dignas de trabalho além de socializar estudos e experiências, conscientização da negação do respeito à diversidade como forma de violência, compreensão ampla da necessidade da participação democrática para a EDH, criação de políticas de materiais didáticos e paradidáticos com temas relacionados e o reconhecimento da importância do relacionamento da EDH e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s).

Esta discussão acima está no parecer das DCN's e baseiam a sua elaboração. Estas sugestões e necessidades se refletiram na elaboração dos Art. 8º, 9º e 11º (BRASIL, 2013, p. 350-351) ao afirmar que “A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento” e que “Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos”. Em consonância com as observações iniciais do parecer e com a política relativa à vivência da família homoparental no espaço escolar há também os princípios do Art. 3º, sendo “a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” e o Art. 6º segundo o qual essa “Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); [...] dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão”.

Esta elaboração do PPP; que será examinada com maior detalhe no próximo capítulo e em articulação com o ambiente escolar; se concretizada conforme a participação coletiva ressaltada por Hora (2007) ao abranger a participação da comunidade da escola e os pais dos alunos para a definição de necessidades e encontro de soluções considerando os dados oficiais e estudos para sustentar o que deve constar no documento, seria uma significativa maneira de incluir as famílias homoparentais ao contar com a possibilidade de contribuição do conhecimento que estes sujeitos têm sobre esta situação, com sua voz e experiências para a elaboração de projetos, mas nenhum documento comenta ou orienta formalmente deste modo.

3.2 A LEGISLAÇÃO LOCAL

A partir desses documentos nacionais de referência para a educação há de se analisar os Planos Estadual e Municipal da educação que influenciam as escolas de Natal, local desta pesquisa, e que naturalmente são influenciados pelos documentos nacionais relatados. Ao analisar o Plano Estadual de Educação do RN, Lei Nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, em vigência do ano de 2015 à 2025, elaborado após o PNE, e que tem implicações para a educação iguais ao Plano Nacional – mas com abrangência local - notamos um teor sobre o tema em harmonia com os documentos federais e, principalmente, o seu documento diretamente norteador, qual seja, este mesmo PNE.

Desta maneira o PEE/RN, também, traz à baila a homoparentalidade somente subentendida em circunstâncias indiretas. Em seu Art. 2º, são encontradas as dimensões do Plano Estadual de Educação e em seu inciso VIII é incluída a educação através dos movimentos sociais, da inclusão e dos direitos humanos; na META 3, que visa universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) à 17 (dezesete) anos e elevar a taxa líquida de matrículas no Inciso 10 propõe a “proteção aos estudantes que vivenciam situações de discriminação, preconceitos e violências [...] junto às famílias e em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude” entre os alvos a serem promovidos. Há uma menção com igual teor aos PCN’s e sua preocupação com o que consta em relação a comportamento crítico e cidadão ao, na dimensão 2, sobre a qualidade da educação básica haver condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar e, na meta 2, a oitava diretriz formalizar a finalidade de reestruturar os projetos pedagógicos e curriculares das escolas estaduais e municipais que atendem na perspectiva da educação de tempo integral, incentivando a integração entre as áreas de conhecimento e de linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e a formação de habilidades e atitudes cidadãs.

Esse teor semelhante aos PCN’s, neste outro momento referente a sexualidade, é encontrado ainda na dimensão 8: educação: movimentos sociais, inclusão e direitos humanos que em seu inciso 4 visa:

Garantir que os currículos escolares considerem as especificidades e necessidades formativas da Educação de Jovens e Adultos, da infância, da adolescência, dos povos do campo, das águas e comunidades ciganas, na perspectiva dos direitos humanos, adotando práticas de superação do racismo, do machismo, do sexismo, e de toda forma de preconceito, contribuindo para a efetivação de uma educação não discriminatória.

Este conteúdo que articula a escola com as qualidades e diferentes dimensões da sociedade e dos seus alunos/famílias é, conforme Hora (2007), a escola que segue as naturais transformações do trabalho e sociais que redimensionam o sentido da escola, e é uma particular necessidade atual, após as lutas homossexuais que resultaram em decisões judiciais favoráveis a estes, a escola tematizar a democracia, que pressupõe o combate à discriminação para a participação de todos, sobretudo, pois, o aluno aprende “na escola como um todo, pela maneira como é organizada e como funciona, pelas ações globais que promove, pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com o seu contexto social

imediatos" (HORA, 2007, p.45), retratando a inerência da democracia ao combate da discriminação e do preconceito.

É notável uma distinta busca de contextualização e tematização dos PCN's e dos DCN' sem abranger o subjetivo das situações imanentes à inclusão da importância dos direitos humanos e da Orientação Sexual na escola (sem desconsiderar em seu escopo alguns deslizamentos) diante dos documentos locais, seja tanto o PEE como o Plano Municipal de Educação do município de Natal/RN (local da pesquisa), Lei N.º 6.603 de 01 de abril de 2016, também em vigor de 2015 à 2025. Mas, diante da necessidade do alcance de algumas metas e percentuais, houveram algumas providências. Contudo, Barroso (2005) afirma que o Estado social não pode se limitar às funções de "carro-vassoura" (carros que recolhem os caídos nas corridas de bicicleta) dos excluídos apenas por rentabilidade ou eficácia.

É o caso da meta 2 sobre universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, no item 2.2) que tem em vista "monitorar [...] o controle das situações de discriminação, preconceito e violência na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos estudantes, em colaboração com as famílias e órgãos públicos" e na Meta 7 sobre fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem; nos itens 18 com a promoção de "políticas de proteção aos estudantes que vivenciam situações de discriminação, preconceitos e violências [...] junto às famílias e em parceria com órgãos públicos" e 25 que objetiva "implementar políticas de prevenção à evasão dos alunos motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede compartilhada com os entes federados de proteção contra formas associadas de exclusão". Estas características e circunstâncias de políticas dos documentos se configuram apenas no exercício objetivo do alcance de metas.

Para Hora (2007) a escola tem um papel de inclusão dos alunos ao se dispor contra o racismo, a injustiça ou quaisquer formas de exclusão e desigualdade presente na escola ou na sociedade além de atender as distintas preocupações, expectativas e interesses coletivos dos alunos para haver uma perspectiva democrática na escola e isto é uma iniciativa para o social que vai além de índices de frequência em aulas. Ele prossegue com a indicação da participação geral destes alunos/família nas questões administrativas/políticas e no planejamento cooperativo da escola o que é um hiato ainda mais distante nos documentos estaduais e municipais.

3.3 DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO NACIONAIS E LOCAIS: REGULAMENTAÇÃO X REGULAÇÃO

Em resumo, é notado que quatro documentos (LDB, PNE, PEE e PME) fazem referências à minoria tematizada nesta pesquisa e lidam com estes, em regra, através de políticas para alcance de estatísticas objetivas, seja na diminuição da evasão ou violência originada pela discriminação ou preconceito ou em referências que generalizam diversas questões peculiares com uma alusão à formação cidadã, a discriminação e ao preconceito de forma geral, com a representação mais explícita disto na retirada da menção à orientação sexual e identidade de gênero do PNE.

São encontradas exceções, por exemplo, situadas no PEE, como tratar de forma literal a respeito da superação do machismo e sexismo sem articulações com demais implicações que robusteçam estes avanços e proporcionando uma regulamentação que dá margem ao gestor não criar iniciativas para inclusão, bem como é o papel da regulamentação - atingir seu objetivo de regular ao dar margem ou não aos gestores atuarem em um campo, a depender dos fins da sua elaboração. Outra matéria chama a atenção acerca da desconsideração de aspectos subjetivos para a investigação, pensamento crítico, solidário e integrador dos alunos que até em momentos propícios, como para a superação do machismo e sexismo, ficou oculto em sua composição.

Os documentos com uma maior ênfase em delimitações de temáticas e abordagens educacionais das escolas são os PCN's e as DCN's que preenchem algumas requisições do movimento LGBTT e anseios das famílias homoparentais ao formalizar direcionamentos mais específicos referente à direitos já existentes à outros grupos ou para atender decorrências subjetivas, embora transpareçam, em alguns intervalos, a manifestação da educação sexual ao invés da orientação sexual proposta.

Essas delimitações são representadas em orientações como integrar questões sociais às teorias das áreas de estudos e currículo da escola; o estímulo aos jovens identificarem situações que são abusos das que devem ser mantidas como vivência pessoal; que a satisfação da curiosidade sobre essa temática reforça o desejo de saber e a capacidade investigativa; que o âmbito escolar deve usar a adoção e novos arranjos familiares para ensinar o exercício da compreensão e respeito à diversidade e o desenvolvimento de uma visão crítica de combate ao preconceito (precisamente um viés desta pesquisa); o respeito à dignidade humana na forma de acolher a diversidade de comportamentos sexuais e sua expressão que exige repensar tabus e críticas aos estereótipos, quer seja, homossexuais ou diante de discriminações conferidas ao

que supostamente deve ser o masculino e o feminino; além da atenção à relação indissociável entre educação e direitos humanos que enseja idéias como tornar presente em sala de aula situações de discriminação e idealização de soluções; que as datas comemorativas sejam articuladas com características sociais; além do ensino dos DH através de diferentes linguagens (musical, corporal, teatral) e materiais didáticos e paradidáticos, sintetizam, na tentativa de tornar objetiva a formalização de questões que os documentos alargaram ainda mais em seus enfoques subjetivos, um empreendimento dos documentos de referência da educação nacional que geram alternativas para a inclusão dos filhos das famílias homoparentais na escola, embora sejam frágeis também na falta de alusões explícitas à essas famílias.

Este fato, no gerúndio da elaboração das políticas referentes a essas famílias, não abona perspectivas positivas. Especialmente, pois, como exemplo, no dia 06 de abril de 2017 o governo do presidente Michel Temer, durante a elaboração da nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), retirou as expressões "identidade de gênero" e "orientação sexual" da base curricular (TOKARNIA, 2017). Este documento é norteador do que as escolas nacionais, sejam públicas ou privadas, deverão incluir em seus currículos e ensinarão na sala de aula.

Como dito acima, é necessário destacar que a prática das bases da educação delineada em nossos documentos de referência da educação nacional, ou seja, o modo da sua implementação, é de muita importância para a efetivação destas normativas da educação diante da nossa pluralidade social e, neste caso, em especial para os filhos das famílias homoparentais no espaço escolar. Deve-se destacar que algumas possíveis condutas dos profissionais da educação por falta da capacitação neste assunto, que pouco tem espaço em nossos documentos, ao tematizar a diversidade, podem tornar os grupos dominantes uma referência de normalidade, no momento em que o debate a respeito de gênero na educação aborde apenas os homossexuais, o que incorre no perigo de afirmar, no subjetivo da comunicação, o comportamento heterossexual como algo que de tão óbvio e natural pare acima das discussões e não necessite ser estimado durante a proposição desta temática que contempla-os tanto quanto aos homossexuais e deste modo dissemine a impressão de que a orientação sexual se resume à homoafetividade carecer de esforços para sua “viabilidade social”. Esta necessidade ganha importância pelo fato de podermos, com isso, fazer uma correspondência dessa atitude com diversos comportamentos e grupos sociais que sejam minorias e, assim, também lidem com semelhantes dificuldades, sobretudo pelo fato de não

haver maiores orientações, não só de capacitação, mas igualmente de formalização de políticas a grupos específicos, como o tematizado nesta pesquisa, em nossos documentos.

Essa retroalimentação, entre o Estado e as pessoas, pede uma cada vez maior participação de cidadãos conscientes da nossa pluralidade na prática do reconhecimento e na elaboração dos documentos oficiais pelo Estado que norteiam a educação, fortalecendo a democracia e somando o conteúdo que a voz desses núcleos familiares podem oferecer, para alcançar um maior reconhecimento da pluralidade presente, em especial, na nossa sociedade atual que convive com uma exposição maior do debate sobre a identidade de gênero e orientação sexual.

Deste modo, notamos que, em outras palavras, algo que está na essência da importância de políticas de educação voltadas à pluralidade é pertinente à questão da necessidade de reconhecimento dos sujeitos e as implicações da sua falta. Os indivíduos são produtos e produtores de construções sociais incorporadas por meio da nossa cultura, em constante troca com outros sujeitos, e a importância de criarmos políticas e documentos sólidos para afrontar essas consequências históricas, que alimentam e se alimentam da sociedade, se dá no tocante à, na fragilidade de nossas regulamentações e à revelia da pouca regulação a respeito deste tema, nos depararmos hoje, nas escolas, com discussões sobre se este assunto deve ser trazido à tona no espaço escolar enquanto a identidade dos alunos são moldadas nestes locais e pelo reconhecimento do outro, que nesta ocasião é, dentre outros, o reconhecimento dos colegas de escola. A falta desse reconhecimento ou o falso reconhecimento dos sujeitos origina e, antes, é fruto das injustiças sociais, desigualdades e outros tipos de violências suscitadas pelo Estado (quando não produz as devidas políticas) e devem ser levadas em consideração na elaboração de nossas políticas públicas na busca do reconhecimento para inclusão da nossa pluralidade.

Essas conclusões trazem uma perspectiva de orientação que sejam condizentes com a desconstrução da desigualdade e do preconceito. Diante do exposto, desponta que algumas políticas exploraram e incentivaram a subjetividade para gerar identidade, como propõe Morin (2003) e também a teoria Queer, mas ao mesmo tempo faltam alusões às políticas específicas a essas famílias quando é citada a discriminação à minorias, carece a implementação de regulamentações que busquem objetivamente a igualdade com outros alunos e que não atendam apenas respostas às estatísticas de presença na escola e um teor de educação sexual ao invés da necessária orientação sexual para nossos alunos e futuros cidadãos nestes documentos.

Para um contraste, é importante a escola participar da prática das políticas suscitadas pelas normativas da nossa educação com o desenvolvimento de espaços plurais e que seus profissionais desde já se preparem, tematizem em debates a diversidade com ênfase nas novas configurações familiares, entre elas a família homoparental, e se disponha na conscientização da prática do reconhecimento e do oferecimento da igualdade de *status* aos sujeitos, para, com isso, buscar uma cada vez maior participação pública na elaboração de consistentes documentos que referenciem a diversidade e o alcance de uma plural e atuante mudança social com vistas à identidade necessária a essas famílias e à paridade de *status* social entre pessoas distintas para uma conseqüente harmonia que inclua e dê voz a esses núcleos.

4 NORMATIVAS ESCOLARES: PRÁTICA DE RECONHECIMENTO E INCLUSÃO?

Como visto, seja para promover paridade de status como também por iniciativas de documentos de referência da educação nacional e local, apesar dos vácuos notados, a gestão escolar deve objetivar um ambiente que promova a inclusão. Esta gestão contempla, segundo Cury (2005, p.14), a prática do seu significado que segundo ele:

Provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivado deste verbo. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, gérmen.

Esta gestão, ou seja, este ato que implica a todos, já que é democrática, foi analisada na perspectiva da inclusão dos filhos de casais homoparentais nos três PPP's escolares. Os documentos das escolas foram elaborados em 2010 (escola que será denominada Escola A), 2018 (escola que será denominada Escola B) e 2006 (escola que será denominada Escola C), dois antes da lei que permitiu o formato familiar homoparental e o outro já atualizado. A escola "A" informou que em razão das mudanças sociais e das novas legislações educacionais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, este documento será atualizado até o final do ano. Importa o PPP acompanhar as mudanças sociais, pois, se prever ações desconectadas com a sua contemporaneidade torna-se, em relação a estes, "descompromissadas com a prática, descolando-se da realidade, ele está fadado a instalar-se e a permanecer na gaveta dos dirigentes escolares" (GRACINDO, 2007, p. 61). Hoje, este PPP conta com cerca de 500 páginas. Apesar de elaborado em 2010 apresenta questões voltadas ao ingresso dos filhos de famílias homoparentais indiretamente.

Estas questões indiretas ao tema no PPP da escola "A" podem ser apontadas em momentos como acerca de a escola tratar o exercício da cidadania e das preocupações individuais e coletivas relativas ao papel social dos estudantes (ESCOLA A, 2010, p. 06) desde o seu início. É dito que entre a missão da escola está atentar "às diferenças individuais, garantindo o acesso, o sucesso, a permanência dos alunos, respeitando o desenvolvimento humano, à diversidade [...]" (ESCOLA A, 2010, p. 09) e cita a gestão democrática que pressupõe a ideia de participação de todos e que para isso seus estudantes devem ser orientados por princípios e valores de idéias coerentes com este tipo de gestão (ESCOLA A,

2010, p. 09). Cita, também, um órgão colegiado que objetiva auxiliar na tomada de decisão, com a participação dos pais, professores e funcionários (ESCOLA A, 2010, p. 10) o que pode ajudar a escutar, compreender e solucionar aspectos desconhecidos ou precários para estudantes e famílias com diferentes organizações.

Diz o documento também que com uma iniciativa escolar em elencar para o centro uma maior participação dos pais a escola se integra à comunidade, e gera uma maior qualidade de ensino, demonstrando por parte da escola uma grande importância de conhecer os familiares dos alunos e suas demandas sociais. A escola, em seu documento, apresenta iniciativas que demonstram preocupação em estreitar os laços com a família dos estudantes, como exemplo, baseado nesta preocupação, criou um projeto que norteia palestras, plantões pedagógicos, oficinas pedagógicas e a avaliação institucional onde todos são avaliados por alunos e pais (ESCOLA A, 2010, p. 10).

Ademais, o documento afirma que para propiciar uma cultura do conhecimento há a implicação de a educação ter “um papel político e social a desempenhar” (ESCOLA A, 2010, p. 27) o que parte do pressuposto que a escola é uma instância social mediadora do projeto político social e dos projetos pessoais dos seus atores (ESCOLA A, 2010, p.28). É importante esta noção de emancipação e de inclusão na elaboração do PPP, fruto da percepção de a escola ser um instrumento que contribui para transformação social, pois, “caso contrário, ao optar por manter a realidade como ela é, ratifica a exclusão social e escolar, na qual os sujeitos sociais estão fadados à aceitação da subordinação” (GRACINDO, 2007, p. 19). Dentre as iniciativas políticas há projetos voltados ao preconceito, que é trazido à baila no documento em projetos que integrem as atividades e articulem as ações com a realidade sócio econômico cultural dos alunos.

Além da preparação para o trabalho, nota-se a preocupação em dados momentos do documento com a construção do aluno-cidadão, sujeito de sua própria história e de uma escola, como descreve Gracindo (2007, p. 18), que visa sua “tripla função: político-pedagógica e econômica”. No documento, a concepção de criança é que ela é cidadã e com necessidades afetivas psicológicas e sociais a ser consideradas (ESCOLA A, 2010, p. 46), que são necessidades que perpassam a inclusão e que são apropriadas à atenção desta pesquisa.

Segundo o documento, ao se tematizar a educação infantil, os valores nesta fase de ensino se constroem no convívio com o outro e, dessa forma, torna-se importante planejar atividades específicas para refletir sobre o comportamento humano (ESCOLA A, 2010, p. 49). A escola então promove projetos didáticos sendo, alguns deles, com temas fixos que são desencadeados por projetos gerais. Entre os projetos gerais há um especialmente sobre a

família. Logo após citar esse projeto geral especificamente sobre o tema “família”, é dito que esses temas abrem espaço para a curiosidade, procurando a valorização dos costumes e da cultura (ESCOLA A, 2010, p. 52). Com qual costume ou cultura familiar, que deve ser valorizado, dialoga esta afirmação já que este PPP foi elaborado em 2010?

Ao adentrar a organização dos conteúdos a serem tratados durante cada ano e nível escolar a participação ganha substância, pois, ao tratar do nível I e do nível II do Ensino Fundamental, em seus eixos de trabalho há um referente à identidade e autonomia da criança em que é dito que leva em consideração o processo da criança perceber a distinção entre ela e os outros (ESCOLA A, 2010, p. 64) e há também a área de conhecimento ciências sociais, cujo um dos objetivos é "reconhecer-se como membro de uma família identificando os outros membros da mesma" que como metodologia entrevista os pais para obter informações sobre a família de cada criança (ESCOLA A, 2010, p. 69) acrescentando a percepção dos diferentes modelos familiares.

Em alguns momentos do documento é procurada a prática, pela gestão, de novos fundamentos no modo de pensar dos alunos através do ensino, com ideias que podem gerar cidadãos plurais e abertos à diversidade. Bordignon (2005, p. 31), ao se referir à gestão democrática, afirma “compreendi que não havia esperança na simples refutação: só um novo fundamento pode arruinar o antigo”. Gerar um novo olhar para a diversidade nos alunos é uma iniciativa que se encaixa com este pensamento. Na apresentação das atividades, voltadas para o ensino infantil, há entre os objetivos conhecer a história de vida das famílias dos alunos e como metodologia é indicado a discussão dos “dados obtidos enfatizando e valorizando as diferenças existentes em cada família” (ESCOLA A, 2010, p. 76), uma iniciativa útil a discussão da temática desta pesquisa.

Podemos afirmar que o PPP deve, dentre outras coisas e com base em Gracindo (2007, p.67): “1). Estabelecer a finalidade e o papel social da escola. 2) Definir o perfil de cidadania que se quer imprimir na escola”. Deste modo, é notada a importância de sanar as dúvidas diante dos dirigentes da escola sobre se escola incluirá em seu novo PPP algo sobre a inclusão dos filhos de famílias homoparentais quando é observado que a escola conta no 4º e 5º anos com o ensino religioso (ESCOLA A, 2010, p. 129). Como a gestão escolar lida com a relação conflitante do ensino religioso e temas ligados a esta frísada família? Desde já há esta dúvida sobre a inclusão deste tema ou o modo que isto será feito se for afirmativa a posição da escola.

Ensinam, para alargar a noção de família e causar reflexão, a forma de organização familiar de indígenas e orfanatos, mas é encontrado que ensinam o papel dos gêneros na

organização familiar (ESCOLA A, 2010, p. 222), necessitando atenção para o fato de, já que a escola acredita que cada um tem seu papel, se na família homoparental os seus filhos ficam desamparados por algum destes papéis. Estas questões acima são indispensáveis para o entendimento do diálogo que a escola faz com questões que costumeiramente são hostis às famílias tematizadas ou, no mínimo, são um contraponto à efetivação da inclusão destas famílias em nossa sociedade.

Já o PPP da escola “B” está atualizado e será novamente atualizado no próximo ano. Segundo o atual documento "o processo de pensamento buscado pela escola está ancorado nas idéias preconizadas por teóricos como Piaget (1972), Vygotsky (1991), Freire (1996, 2015a, 2015b), Alarcão (2001), Candau (2013, 2014) e Delors (1996)" (ESCOLA B, 2018, p. 5). Segundo a escola "o esforço principal é no sentido da análise e compreensão dos fatos e fenômenos, como expressões culturais de uma dada época, traduzida como conjuntura social" (ESCOLA B, 2018, p. 5). Dentre os autores, é notado que estes são referências no debate sobre uma educação que prescindir do social e de uma boa interação social, com atenção para, no debate dos direitos humanos, Vera Lúcia Candau.

Este PPP, mais atualizado que o da escola “A”, carrega do mesmo modo afirmações sobre objetivar uma gestão democrática, a exemplo de quando cita a organização escolar como meio de ensino da democracia, ou como nas palavras da instituição, ao se referir à situação comunicativa entre alunos e professores que serve para garantir conexões entre “atividades mentais e significados socioculturais. É uma dinâmica que requer posturas democráticas, não só do ponto de vista da sala de aula, como também da própria organização escolar" (ESCOLA B, 2018, p. 6).

As discussões sobre a família são pouco centrais no documento e as alternativas de gestão escolar aos novos modelos familiares são ainda mais laterais. Apesar de suavizados, o tema relativo às diferenças entre os alunos e o reconhecimento é versado nas circunstâncias que seguem.

Em uma dessas ocasiões o documento apresenta um projeto que se tornou um programa, constante na carga horária de aula até o ensino fundamental II, e um evento escolar permanente. Dentre os axiomas que desencadeiam posteriores iniciativas da escola está a estima de que a escola é um lugar de aprendizagens que ocorre, em consonância com a afirmativa supradita sobre a gestão escolar no parágrafo anterior, “não só no tempo da aula, mas também na vivência de todas as atividades escolares. Contudo, a sala de aula é, em si, um espaço dinâmico, em que saber lidar com as diferenças enriquece as relações pessoais e a construção do conhecimento”. (ESCOLA B, 2018, p.6)

Estas condições ampararam em 2001 a criação deste frisado projeto, que se tornou um programa escolar, e passou a ser designado com outro nome, com o intuito de promover a construção de conceitos e posturas éticas e de relações sociais dos alunos e que reitera:

Diretrizes propostas para a educação em direitos humanos que propõe promover transformação social fundamentada nos princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do estado, democracia na educação [...]" (ESCOLA B, 2018, p. 7)

Para a escola a identidade e autonomia dos alunos são pertinentes à sua socialização. Para eles, nestas interações há a ampliação e a vivência dos laços afetivos o que envolve a noção do aprendizado de hábitos e formas de relacionamento que contribuem para que as diferenças entre as pessoas sejam valorizadas para o desenvolvimento de si próprias, com uma compreensão do mundo e das pessoas que auxiliará na formação do eu, reforçando o reconhecimento entre os alunos.

Entre os eventos com um ideal semelhante há um que anseia simular momentos que desenvolvam nos alunos uma maior consciência política e responsabilidade social concretizando um ambiente politizador na escola e de prática da cidadania. Este evento é realizado com a simulação de “encontros oficiais para discussão acerca das principais problemáticas sociais do Brasil hodierno, visando, portanto, estimular um posicionamento por parte dos jovens” (ESCOLA B, 2018, p. 50). Nesta simulação cabe debaterem “temas centrais da agenda nacional, assuntos que envolvem os Direitos Humanos [...]” (ESCOLA B, 2018, p. 50). Cabe indagar se na discussão deste Brasil hodierno, e que envolve os direitos humanos, os novos formatos familiares, incluindo a família homoparental, já foram discutidos de modo a combater e esclarecer os preconceitos relacionados.

A realização destas práticas é fundamental, pois as mudanças que constam no documento devem não ser apenas uma demonstração de intenção, mas propostas que necessitam promover o exercício real das prioridades citadas. Bordignon (2005, p. 5) nos remete a lembrança de que Anísio Teixeira, em suas lutas em favor da educação brasileira emancipadora, “não se cansou de alertar que a lei não era suficiente para mudar a realidade, chamando a atenção para o descompasso entre o Brasil oficial e o Brasil real”. Isto cabe às legislações nacionais, no aspecto macro, e aos documentos norteadores da escola, que atuam diretamente com os alunos, sujeitos da realidade a ser transformada.

Dentre as outras referências relacionadas à temática estão as práticas educativas para que os alunos desenvolvam o respeito às características pessoais em diversos aspectos como, por exemplo, os relacionados ao gênero, assim descrito na página 10 e a composição da

estrutura curricular, que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, no 1º ano, conta com o componente curricular sócio emocional com 4h/a. (ESCOLA B, 2018, p.13) e o programa relativo à ética e às relações sociais entre os alunos como componente curricular com 1 h/a na estrutura curricular do Ensino Fundamental II (ESCOLA B, 2018, p. 20, 21 e 22).

Em seguida à leitura do projeto referente ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, encontramos que no ensino médio há procedimentos para o estímulo da afetividade, através da integração das turmas, de maneira que facilite a discussão da sexualidade, relações familiares/interpessoais, autoestima, dentre outros temas.

Estas iniciativas que incluam os alunos no debate e reforcem sua cidadania e consciência política, como as acima relatadas, além de serem democráticas indicam outro aspecto importante na composição destes PPP's, que é o uso que fazemos e ensinamos sobre o poder, diretamente ligado à política e à participação dos alunos, e que conforme afirma Bordignon (2005, p. 10) é orientado pela noção que atribuímos à “cidadania e autonomia, que determina, por sua vez, as relações internas que a organização cultiva. Estas instituem o sentimento de pertença e a decisão de participação ou o sentimento de exclusão e omissão”. Essa observação é importante, pois foi notado, nestes documentos, os espaços onde as escolas visam construir esta inclusão em dialética com a família homoparental, principalmente com duas escolas apresentando que esta práxis indiretamente ligada a inclusão de minorias é adotada em projetos escolares.

Durante o desenvolvimento dos projetos desenvolvidos pela escola há o intuito de desenvolver diversas capacidades nos alunos, sendo uma boa tentativa de diminuir a divisão e discriminação de gênero a participação de alunos e alunas, igualmente, em brincadeiras variadas, como o futebol, brincadeira de casinha e pular corda. Além disto, os educadores produzem registros sobre o desenvolvimento socioafetivo e cognitivo dos alunos que é compartilhado com os pais, para supostamente haver trocas de sugestões quanto à solução de conflitos, o que oferece um espaço para os pais homoafetivos indicarem caminhos na hipótese de surgirem necessidades.

Entretanto, algo controverso e que gera curiosidade por parte desta pesquisa é encontrado na leitura dos comentários acerca da aplicação no Ensino Médio do programa supramencionado em parágrafos anteriores. Neste nível de ensino este programa não está incluído na grade curricular, mas acontece de forma interdisciplinar. Afora esta observação, na contextualização deste programa, é comentado que atualmente as crianças e adolescentes têm dificuldade em construir relações saudáveis consigo e com o outro, bem como, em

assimilar as regras de convivência institucionais e expressar tolerância com as diferenças. Com esta afirmação surge uma dúvida... Em quais situações a escola tem observado esta falta de tolerância? Pois, se isto é uma cultura, então, é preocupante para esta pesquisa saber até que ponto tem alcançado os filhos de casais homoparentais, que tem potencial para lidar com estes problemas entre os jovens.

Outra observação sobre a gestão escolar afim à pesquisa a se deprender do documento é que na composição da gestão administrativo-pedagógica da escola há as Assembleias Cooperativas onde os alunos, com base na auto avaliação, discutem problemas “com o objetivo do reconhecimento dos seus papéis sociais sistematicamente nos seus avanços e dificuldades, e atenção permanente dedicada à família dos alunos” (ESCOLA B, 2018, p. 47). Este se configura em outro possível espaço para que a família homoparental com filhos matriculados na escola contribua para dirimir situações ofensivas aos seus filhos, mas só uma pesquisa nestas escolas esclarecerá até que ponto isto tem acontecido.

Foi analisado também o PPP da escola C, que conta com um atual documento com mais de 10 anos de sua elaboração e outro que começou a ser produzido em 2016, mas ainda não foi concluído. Alguns trechos estão finalizados, mas outros não foram iniciados. Por estas razões a análise deste PPP ficou comprometida e será realizada com maior brevidade.

Este documento traz uma tabela com informações acerca da formação e renda das famílias dos estudantes, o que é relevante para ser observado. Esses dados apresentam que 70% dos pais estudaram até o ensino fundamental (completo ou incompleto), 25% dos pais são atendidos pelo programa bolsa família e 67% das famílias ganham até 3 salários mínimos. Ao mesmo tempo, a escola observa no PPP que percebem que a família participa pouco da educação dos alunos da escola, o que tem gerado atos de indisciplina e agressividade.

O documento tem em seu início (ESCOLA C, 2006) uma informação sobre o conselho de classe ser estabelecido pelas normas para a gestão democrática e, em sua apresentação, diz que o PPP é um processo de planejamento participativo que garanta um trabalho sistemático e coletivo para reconstrução do saber em sintonia com o saber da comunidade escolar, forjando humanos críticos, conscientes e participativos.

Estas afirmações pressupõem a inclusão e o cuidado de toda a sua comunidade. Para tanto a escola coloca entre as suas metas a promoção da integração escola-comunidade, com vistas à promoção do ser sociocultural, respeitando suas diferenças e incentivando suas potencialidades e a criação de um clima favorável à qualidade do ensino e aprendizagem assegurando os direitos de aprendizagem para a inserção dos alunos no contexto social.

Entre os princípios e valores da escola encontramos em seu documento (ESCOLA C, 2006) a formação do aluno enquanto ser social, a participação com um trabalho em equipe que integre Escola/Família/Comunidade e o respeito. O respeito é focado em um projeto permanente para a formação cidadã dos alunos da escola. Esse projeto aborda pilares que são considerados norteadores, a saber: sinceridade, respeito, zelo, senso de justiça, responsabilidade e cidadania com o principal objetivo de cativar uma cultura de paz nas escolas através da sistematização desses valores.

Entre as metas e ações da escola (ESCOLA C, 2006) estão também o que eles chamam de recreio cidadão que visa integrar e orientar os alunos através de atividades dirigidas, envolvendo brinquedos e brincadeiras, jogos orais e cantados, jogos de mesa e literatura infantil.

Já no regimento escolar, que será incluído no PPP e está em um esboço deste novo documento, os fins e objetivos do ensino fundamental contemplam o respeito à diversidade étnica, de gênero, de orientação sexual, de credo e de ideologia e, nos princípios da gestão democrática, é dito que a escola deve oferecer igualdade de condições para acesso e permanência em seu ambiente para todos.

Nesta escola também há o ensino religioso, disciplina que, conforme o PPP tem como objeto de estudo “sinais e expressões da religiosidade humana na cultura e na sociedade. Procurando superar os preconceitos e rivalidades da ignorância ante a diversidade de gênero, cultura ou etnia” (ESCOLA C, 2006). De modo que se torna muito interessante ser investigado qual o viés de ensino praticado sobre o tema.

Por último, uma equipe multidisciplinar com participação de docentes, pais e voluntários é responsável pela aprovação de um plano para desenvolvimento de atividades didáticas e informativas de orientação, prevenção e combate ao *bullying* (ESCOLA C, 2006). Cabe a esta pesquisa a informação de se esta equipe foi composta, quais iniciativas foram idealizadas e os resultados.

Com a leitura desses PPP's nota-se diferenças quanto às demandas modernas de inclusão e participação entre um PPP mais atualizado e dois antigos, o que sugere a importância da atualização do PPP. Mas também, em razão de uma possível influência destes dias atuais, a escola “B” não visualizou muito a ênfase na questão da discriminação ou, ainda, o destaque de grupos ou situações específicas, nem mesmo em momentos que citou a existência desta prática por parte dos jovens, o que também é uma pressão de movimentos recentes. As hipóteses e questões que surgiram com as leituras destes PPP's, desde já, auxiliam na ponderação de todo horizonte sobre a temática.

5 A INCLUSÃO DE FILHOS/AS DE CASAS HOMOPARENTAIS NA ESCOLA

Com a leitura do PPP das escolas, observando algumas particularidades atuais e da história das escolas foram elaboradas as entrevistas e questionários com perguntas comuns sobre a gestão das escolas e perguntas específicas para cada uma delas. A intenção é notar o perfil e opiniões pessoais do gestor, a organização e propostas das escolas diante das mesmas questões, além de investigar suas questões internas para uma maior proximidade da pesquisa com o caso concreto.

Com este intuito esta pesquisa se debruçará nas respostas e resultados das propostas praticadas pelas instituições, mas também analisará contextos, potencialidades, riscos e demais aspectos de como estas iniciativas estão sendo postas pela gestão escolar, a notar suas predisposições de coordenação e discursos que fizeram coro ou não nestes ambientes de acolhida dos filhos de famílias homoparentais.

Para isto foi iniciada uma análise teórica no capítulo 2 que percorreu, em parte, a história de questionamentos que compõem a pressão, impulsos e influências do atual momento, ponto em que Foucault, Bento e Pelúcio oferecem uma essencial contribuição, e, por outro lado, ferramentas a serem utilizadas na análise deste capítulo, especialmente através de Nancy Fraser e Guacira Lopes Louro, que culminará no aprofundamento e aprimoramento desses instrumentos teóricos para fins de análise dos dados construídos com a colaboração das teorias do capítulo 2 acerca dos aspectos teóricos e contextuais da construção da inclusão de minorias, especialmente às ligadas às questões de gênero e orientação sexual, na educação.

Ademais, e seguindo os objetivos da pesquisa, após esta construção de materiais para fins de análise, foram examinadas normativas de referência da educação nacional e local, além do PPP das escolas, e será aferido se estas normativas são respeitadas pelos modelos de disposição dos arranjos escolares para a inclusão das crianças pesquisadas no espaço escolar.

A pesquisa empírica (entrevistas e questionários) foi realizada de 06 de abril de 2018 à 18 de maio de 2018. É justa uma observação por parte deste pesquisador acerca da recepção por parte das escolas e das famílias. Tratou-se de uma recepção elogiável, que não fugiu do tema e que, pelo contrário, foram colaborativos. Bem como foi realizada a leitura prévia das normativas para que sejam conhecidas e empregadas as possíveis orientações às escolas sobre o tema da pesquisa, foi realizada a entrevista com um pai antes dos encontros com as escolas para enriquecer e direcionar estas entrevistas que vieram a suceder e o mesmo ocorreu com a última entrevista que foi com um pai, após escutar as escolas.

Desde a primeira entrevista foi notada a importância do diálogo iniciado a partir de Fraser, a respeito do *status* que deve ser atribuído aos sujeitos, a partir do foco na igualdade entre os indivíduos de forma que os promovam a parceiros integrais na interação social. Neste momento da pesquisa, com as novas informações obtidas, cabe adentrar mais nesta proposta de igualdade a partir da gestão escolar para propiciar um melhor entendimento da pesquisa implementada e vivenciada.

Embora Fraser utilize outras denominações ao elaborar o seu discurso sobre a história e a atualidade que contextualiza a luta pela igualdade, que perpassa o modo de lidar com as diferenças, Antônio Flávio Pierucci (1999) e Vera Lúcia Candau (2008), como autores brasileiros expoentes nesta temática, contribuirão nesta análise da pesquisa. Os dois ponderam em alguns pontos de forma arquetípica à Fraser, mas agregando outras perspectivas e outras expressões. Um exemplo é a utilização por Pierucci das expressões “direita” e “esquerda” para se referir a parcelas da sociedade que historicamente e costumeiramente frisaram as diferenças e a igualdade, respectivamente, em seus discursos. Será utilizado e dialogado com estas expressões como constatações da influência de comportamentos e de idéias de grupos ou pessoas em nossa sociedade, independente do adjetivo que este autor utiliza. Em suma, Pierucci destaca os perigos que a diferença acarreta para quem apoia a igualdade e a inclusão, mas dá vazão a essencializar a diferença em seus discursos por igualdade.

Pierucci afirma que um dos perigos de essencializar a diferença nos discursos por igualdade é que a diferença não só apenas prolifera a si mesmo durante a ordem do discurso, tão discutido por Michael Foucault, como já tematizado neste trabalho, como ela “nunca é somente da ordem do discurso, mas também da ordem material” (PIERUCCI, 1999, p. 122), ou seja, ela se materializa quando presente nas orações por igualdade. Segundo ele, esse discurso por igualdade que essencializa a diferença:

Trazem em si mesmas um ardil, que a meu ver provém justamente desta sua ambiguidade, uma debilidade hereditária: o fato de ter sido o amor da diferença alimentado no campo (ultra) conservador duzentos anos a fio, e só mui recentemente incorporado em algumas faixas ou zonas do campo de esquerda, este fato torna o clamor pelo “direito à diferença” dificilmente distinguível da defesa das diferenças própria do estoque de certezas do senso comum conservador. (PIERUCCI, 1999, p. 31)

Ou seja, um discurso por igualdade, mas que alimente as diferenças, suscita atributos históricos que favorecem materializar e propagar mais a diferença e a desigualdade do que a igualdade e a inclusão. Destarte, Fraser destaca o mesmo a respeito da política de identidade de minorias que lutam por reconhecimento, mas que realçam as diferenças de grupos sexuais

existentes em diferenciações que os constroem como correlatos desvalorizados de grupos historicamente tidos como referências, neste caso os heterossexuais.

5.1 AS ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS

Estas observações tornaram-se ainda mais oportunas após a realização das entrevistas. Do mesmo modo que as entrevistas se iniciaram com as famílias a análise igualmente começará por elas para apresentar uma maior abrangência do cenário do ambiente escolar a ser investigado, das legislações externas, às normativas internas e disporo também das opiniões dos integrantes das famílias homoparentais.

As duas famílias entrevistadas eram formadas por dois homens. Os pais, no geral, se mostraram satisfeitos com a forma que as escolas têm recebido os seus filhos, mas alguns detalhes revelados além do que foi declarado devem ser contemplados. Seguindo o roteiro da entrevista notamos que as famílias seguiram trajetórias diferentes até a adoção, uma (família A) foi constituída após muito tempo de relacionamento e notado que estavam sentindo que era o momento de adotar, já a outra (família B) era um planejamento anterior ao relacionamento. Em relação à forma que enxergam a função de formação cidadã pela escola, as duas famílias acreditam ser importante, mas as observações começam por aqui, pois, apesar desta afirmação, a família A disse que lembra que, em dado momento, a escola realizou uma reunião:

Falando o que cabia aos pais e o que cabia à escola, não é?!... Porque muitos pais estavam deixando para a escola todo o papel, de educação doméstica inclusive. Então não só da questão da cidadania,... Da questão...eu lembro que eles mandaram e dizia assim... “na escola se aprende português, matemática, geografia... na...em casa se aprende a dar “bom dia”, “boa tarde”... se aprende a pedir licença...”. (Pai A, 2018)

Este relato ocorreu ao mesmo tempo e apesar desta família admitir que é uma intervenção escolar necessária pois acontece em “relação à algumas questões que só em casa não dá conta” (Pai A, 2018). Ou seja, a escola procurou separar atribuições como ensinar matemática e português para a instituição e o “bom dia”, “boa tarde” e “licença” para os pais, o que dificulta a educação de aspectos básicos da cidadania. É importante notar a relação das respostas e práticas adotadas pelas escolas, especialmente em razão da sensação de satisfação dos pais, para notar o motivo de satisfação ou até se a boa relação dos pais com as escolas

facilita a compreensão com a falta de iniciativa escolar ou se estas sejam falhas, como neste caso diante de uma proposta de formação cidadã pela escola.

Esta formação integra a educação, e deve ser alicerçada nos mais diversos temas, como a orientação sexual, que toca a desmistificação, o preconceito e a liberdade para parte da sociedade, como orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) acerca de a satisfação dessas curiosidades contribuir para impulsionar o desejo de saber ao longo da vida, e não gerar tensão e uma possível inibição da capacidade investigativa com a negação da não satisfação dessas curiosidades, aspectos de interesse amplo da educação. A respeito da opinião dos pais sobre a orientação sexual ser tematizada pela escola, o pai A se mostrou favorável, acredita ser importante, lembrou que a escola não propunha tratar diretamente sobre o tema, mas também enfatizou que:

Dias das mães éramos nós que estávamos, no dia dos pais éramos nós que estávamos, ele não tinha mãe...[...] no dia dos pais, eu lembro, no ano passado, ela pediu para que a gente levasse duas camisas, nunca teve preconceito, [...] dançar... eu lembro da primeira dança que ele ficou sem graça porque a professora disse “não, você tem que dançar com seu pai” aí ele foi dançar com a gente, ... foi dançar e tinha dois pais logo. (PAI A, 2018)

É uma afirmação que demonstra a impressão de que a escola e os seus profissionais, quando possível, buscam tornar cômodo e acolhedor as múltiplas circunstâncias para esta inclusão, mas há algumas inércias em aceitarem não propor a discussão de temas como orientação sexual e gênero no ambiente escolar. Já o pai B afirmou que acredita que deve ser falado, sim. Com os maiores com uma maior desenvoltura, mas que também com os pequenos deve-se buscar uma forma de ensinar e desconstruir o que de oportuno dispor o assunto. Segundo esta família:

Dependendo da faixa etária dos meninos, eu acho que dá para ser tratado, dá para ir falando, mesmo menorzinho dá para ir conversando e abordar esse tema, com essa fala, com essas palavras. Eu acho que os meninos maiores com mais discernimento de conversa, mas eu acho que tem que ser falado sempre, de alguma forma eles tem que arrumar alguma forma de falar com os pequeninhos, arranjar um linguajar que caiba para eles, mas com os adolescentes maiores tem que ser trabalhado. (PAI B, 2018)

A desconstrução proposta pela teoria Queer acomoda-se nesta afirmação de quem experimenta conviver com uma subjetividade que o desvaloriza de forma velada. Louro (2001) afirma que a prática pedagógica deve considerar as estratégias e procedimentos educacionais implicados para cada situação, assim, esta teoria permite “pensar a ambiguidade,

a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero” no tocante aos alunos de ensino médio, mas, além disso, comporta “novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” o que pode ser trabalhado a longo prazo com os alunos menores.

Conforme Louro (2001), numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como ‘natural’. A naturalização deve acontecer quando algo é normal, mas, neste caso, o normal é apenas a natural posição dessa naturalização como um alvo a ser desnaturalizado para esta inclusão.

Em relação às escolas em que os filhos estavam matriculados durante o processo de adoção foi dito pelos pais um pequeno resumo do que tem acontecido com as escolas: que não havia nenhuma iniciativa específica para promover esta inclusão, mas que eles se sentiam bem acolhidos pela escola.

Com isto, concerne registrar que logo emergirão acontecimentos que desvendam razões para esta aprovação da recepção escolar. Ademais, é importante, como reforçado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que um ambiente escolar que tira dúvidas sobre a sexualidade gera melhorias de relação social e diminuição da angústia e agitação dos alunos, além de a sexualidade deixar de ser assunto para provocação e medo e passar a ser motivo de reflexão, desígnio dessas instituições em relação ao ambiente e emoções propícias para o aprendizado e, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), ao citar o PNEBH, a principal função da educação básica é a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e a democratização da escola, o que não é exercitado em face da falta de iniciativas.

A respeito das preocupações dos pais no tocante à escola em que os seus filhos estudam foi relatado pelos dois pais o mesmo dilema: de conversar com a direção das escolas sobre a situação de sua família e antecipar como eles e como as escolas atuariam em futuras situações. Corroborando com a opinião geral desses pais sobre a inclusão dos seus filhos pela escola, os dois pais se mostraram satisfeitos, com o pai B citando uma pequena mudança em uma atividade e o pai A afirmando que eles estão fazendo o que há na lei e indo além disso. Esta questão de fazer o que há na legislação é controverso enquanto as mudanças nas atividades processam-se usualmente em razão de um tratamento igual a todos os estudantes.

Os pais também ratificaram que a opinião dos seus filhos relativa às escolas era positiva e que não houveram impasses, mas a resposta do pai B referente à pergunta que seguiu expressou outra avaliação. Ao ser perguntado sobre quais sugestões daria à escola, o

pai B revelou um problema, que sente falta do “Dia da Família”, que havia na escola desde antes da possibilidade de adoção por famílias homoparentais, em razão dos múltiplos formatos familiares atuais, divorciados, filhos criados pelos avós e etc., mas foi iniciada uma pressão recentemente, após a possibilidade de adoção por casais homoparentais, e a direção cedeu à pressão:

Eles tiveram...Eles passaram muito tempo fazendo o Dia da Família, senti...Escutaram muita reclamação dos pais, uma galera toda antiga que queria, que queria, que queria que fosse Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia das Mães, Dia dos Pais, eles relutaram bastante, mas eles acabaram cedendo... sério! E eu fui um dos que depois eu comentei, sabe, essa historinha de Dia de mãe, Dia de Pai, não sei quê?! E quem não tem? Que a mãe morreu? Que é criado pela avó... que a mãe trabalha feito (inaudível). (PAI B, 2018)

Ora, por qual motivo antes dessa possibilidade de adoção a direção escolar manteve este formato de comemoração e hoje houve tanta pressão por parte das outras famílias e a mudança de postura por parte da escola?!

Há, com isto, uma demonstração de maior força das famílias e dos costumes destas diante das nossas normativas da educação analisadas, pois podemos encontrar nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 341) que as escolas devem “tratar datas comemorativas e que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar” e é importante esta articulação abraçar as disciplinas e suas comemorações sem timidez ou sem ímpetos diferentes, a depender da proximidade do momento à presença dos pais, que confundam os alunos.

O pai A, ao falar sobre sugestões, disse que não havia o que sugerir e espontaneamente lembrou uma atividade com os personagens da turma da Mônica que buscava desconstruir ideias que apontavam para as diferenças entre grupos e pessoas, atividade que foi lembrada outras vezes, como a demonstração de uma família reconfortada com atividades que se centralizavam na igualdade entre os sujeitos. Nas palavras do pai A:

Tinha as histórias de inclusão, então tinha uma deficiente, uma menina com autismo na sala, né?!... Que na visão geral atrapalhava o processo porque ela não conseguia lá conviver, e aí as professoras acharam por bem colocar tudo no mesmo pacote, então tinha... é... eu lembro que era a história da turma da Mônica que foi contada, ele foi até o Sansão, e aí as pessoas que tinham dois pais, as pessoas com deficiência, a pessoa que era negra, então ela fez... elas faziam, eles tinham esse cuidado. No geral. (PAI A, 2018)

Como colocado pelas ideias de Pierucci (1999, p. 29) na introdução destas entrevistas entre a afirmação das pessoas e a sua rejeição “medeia uma serie de procedimentos discursivos tendentes a aumentar as distâncias” entre os seus signos “para fazer funcionar a diferença enraizando no dado biológico ou no dado cultural”. É a razão de que, para conservadores, não são apenas costumes ou modos restritos de condutas, como a família homoparental, que não são palatáveis, mas as questões que no geral expõem a igualdade “desencadeia sua violência verbal” como “o discurso dos direitos humanos, o discurso revolucionário da igualdade” (PIERUCCI, 1999, p. 29) são práticas que funcionam e expõe o óbvio (atuar com um discurso de igualdade) sobre injustiças de status, para quem convive com estes exemplos.

Ao serem indagados se as escolas abordavam em atividades escolares mais a igualdade ou as diferenças de grupos ou pessoas durante suas lutas por inclusão afirmaram que era mais utilizada a igualdade. Conforme à resposta do pai A (2018), pode ser observado que os profissionais da escola, nos processos de inclusão de minorias, “foram buscar o que tinham de semelhança, eles nunca falaram que um era diferente...falava assim, no geral. Que todos nós somos diferentes, mas temos que ser aceitos pela nossa diferença”. Apesar de afirmarem que as escolas procuravam frisar a igualdade em nossa sociedade este é um do exemplo que demonstra, de acordo com as duas famílias, em especial a família A, que as escolas margeiam bastante o enfoque nas diferenças para conscientizar sobre a igualdade.

Por fim, ao ser sugerida a lembrança de outras atividades para o pai A, a adaptação da turma da Mônica que desconstruía falsas impressões e sublinhava a igualdade foi novamente lembrada, nenhuma outra atividade foi descrita, apenas essa, apesar da frisada satisfação com a escola. Já o pai B sugeriu, ao final da entrevista, ter espaço para ser escutado, como exemplificou com uma pequena mudança na forma que a escola sempre grafava “Pai” e “Mãe” em seus documentos e foi sugerido substituir por “Responsável 1” e Responsável 2”, adequada a qualquer formato familiar.

Neste caso, as opções disponíveis por parte das escolas são reduzidas, pois além de algumas iniciativas, como o “Dia da Família”, que foram retiradas (com as circunstâncias supracitadas) por pressão dos outros pais, será por pressão nos mesmos meios das demais famílias que estes serão escutados e conhecidos por parte das escolas, pois não há iniciativas específicas a esta minoria, e estes espaços podem não ser suficientemente satisfatórios.

Esta é uma introdução às entrevistas e questionários aplicados nas escolas, dados que consistem na essência desta pesquisa. Mas, desde já, nota-se a importância de inicialmente serem comentadas as ideias de Pierucci (1999), Fraser (2007) e Louro (2001) que discutem a

igualdade e a desestabilização da normalização da discriminação. A espontaneidade das famílias manifestou que atitudes simples das escolas que enfatizam a igualdade em suas poucas atividades que desconstruem preconceitos os satisfazem, apesar de não haver muitas lembranças sobre um leque de atividades escolares para sua inclusão, serem retirado formatos de organizações de reuniões ou comemorações que os beneficiem, não haver organização escolar específica para a recepção dos seus filhos e etc.

Segundo Candau (2008) a escola deve promover uma educação intercultural, pois sempre que a sociedade promoveu apenas uma cultura ou comportamentos houveram violências e a negação do outro. Para esta educação intercultural a escola deveria promover:

Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2008, p. 54)

Estas dimensões são as impressões esperadas a serem deixadas pelas escolas para uma inclusão com igualdade e que ofereça o mesmo *status* cidadão aos alunos, mas não foi o retorno obtido nas entrevistas aplicadas e nem as impressões e informações transmitidas pelos pais em suas entrelinhas.

Há algumas iniciativas nas escolas que tematizam a família em projetos, a dúvida que não foi respondida é como tocar diretamente e desconstruir assuntos voltados a família homoparental se as escolas se posicionam contrárias a pautar temas como orientação sexual e gênero em seu ambiente? E se esperam situações desconfortáveis para agir, como explanam a situação sem abordar esses assuntos? Foi notado que a principal estratégia das escolas, nestes momentos, já que evitam desenvolver sobre orientação sexual e gênero em seu ambiente, é a de utilizar o discurso de que os indivíduos “são diferentes, mas iguais na diferença” e esse comportamento carece de alguns comentários que serão delineados em breve.

5.2 AS ENTREVISTAS E QUESTIONARIOS COM OS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS

Primeiramente, a pesquisa visa investigar quais políticas e/ou iniciativas a gestão escolar vem desenvolvendo, com vistas à inclusão dos filhos/as de casais homoparentais em escolas de Natal/RN. Diversos assuntos e possibilidades de iniciativas foram indagadas na perspectiva de reunir informações junto às escolas, com base nas normativas de referência da educação nacional e local (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394 de 20 de

dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013), o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte – PEE/RN, Lei Nº 10.049, de 27 de Janeiro de 2016, em vigência do ano de 2015 à 2025, e o Plano Municipal de Educação do município de Natal/RN (local da pesquisa), Lei N.º 6.603 de 01 de Abril de 2016) as quais estas iniciativas devem atender e as teorias discutidas acerca do tema. A perspectiva das perguntas não é apenas que todas as atividades devem conter algo específico para essas famílias, mas observar ao final diante de variadas informações acerca de uma inclusão voltada aos objetivos da pesquisa como tem acontecido esta vivência por um lado e, por outro lado, a preparação para situações por vir.

Isto municia com componentes ainda mais convenientes a pesquisa em razão do que segue. O contexto das entrevistas se deu como já descrito, em escolas com matrículas de alunos filhos de famílias homoparentais. As escolas B e C tiveram um número maior desse perfil de alunos, especialmente a B. Já a escola A não conta hoje com alunos com esse perfil apesar de ter sido procurada para uma matrícula por um casal homoparental no final do ano passado, fato que levou a escola a lidar com a realidade do ingresso de alunos filhos de casais com esta orientação sexual bater em sua porta com a ciência do ocorrido pela diretoria e secretaria escolar e a conseqüente noção da necessidade de providências para uma adequada acolhida. Esta matrícula não se concretizou para este ano, mas esta escola já registrou e vivenciou em seu espaço a chegada desta nova realidade com um aluno no ensino infantil, o que foi relatado apenas pela coordenadora deste nível de ensino em questionário, matrícula que não contava com a ciência do diretor e da secretaria da escola.

Isto fez com que a entrevista com a Escola A ocorresse com ingredientes e a noção de que a escola não conviveu com um aluno destas famílias e, à vista disso, se propôs a informar como desempenharia o papel de acolher essas crianças. Tanto as informações dadas como futura preparação como as entrelinhas deste episódio foram ricas para a pesquisa. As informações sobre a recepção a este aluno que já estudou neste ambiente escolar foram obtidas com a coordenadora do ensino infantil.

As secretarias das escolas, acerca da quantidade de matrículas e se houve aumento ou diminuição destas ultimamente, informaram, na Escola A, que não houveram alunos matriculados conforme o alvo desta pesquisa, então não poderia dizer que aumentou ou diminuiu a quantidade destes alunos. Este quantitativo é relativo ao exposto no parágrafo anterior, e a escola já contou com uma criança no ensino infantil com 05 anos. Já a escola B relatou que o número destes alunos hoje são 8, que este perfil de aluno e de família tem

aumentado em seus espaços (passou de 4 para 8 e de 3 para 4, respectivamente) e que a maioria dos alunos ingressaram pelo ensino infantil, que hoje conta com 01 aluno, mas após os anos estudando na escola uma maior quantidade de alunos já é encontrada no ensino fundamental I (05 alunos), há 01 aluno no ensino fundamental II e até no ensino médio já contam com 01 aluno. Na escola C atualmente não há filhos de famílias homoparentais, mas até ano passado haviam dois alunos, 01 no 1º ano e outro no 5º ano, reforçando uma maior concentração de alunos nesta faixa de ensino.

Foi entrevistado o diretor da escola A e a diretora da escola C. Na escola B a direção encaminhou a entrevista para a coordenadora da escola que mais conviveu com esses alunos e, por esta razão, era quem mais poderia contribuir com informações e percepções sobre o assunto por ter se envolvido com essa questão. Em relação aos questionários foram distribuídos normalmente às coordenações como disposto na metodologia da pesquisa.

5.2.1 O gestor nos bastidores

O perfil dos entrevistados ocupantes de cargos na gestão da escola foi variado, com gestor que trabalhava na área da informática e que gerenciava projetos nesta área até acumular experiência com pessoas e diversas empresas e iniciar cursos voltados à educação como atividade fim para assumir a direção da escola; gestor que começou com uma longa carreira na mesma escola e gerenciou projetos voltados à inclusão antes do atual posto e gestor que sempre trabalhou em escolas públicas.

Estes gestores disseram que a cidadania é um aspecto a ser trabalhado com os alunos junto das famílias. Na escola B, foi dito que é importante e há na escola um projeto que envolve até mesmo o currículo. Esse projeto foi detalhado da seguinte forma pela escola B:

Começa desde o estágio 2, com crianças de dois aninhos de idade até o ensino médio, a partir do sexto ano esse programa é dado por um professor específico com formação ou em filosofia, ou sociologia, ou psicologia e no quinto ano para baixo ele é dado pela professora de sala de aula na formação com as orientadoras que vai se fazendo as atividades a serem desenvolvidas. (COORDENADORA ESCOLA B, 2018)

Esta foi a única escola que enfatizou a inclusão como aspecto cidadão e incorporado ao currículo. Na escola A e na escola C o diretor(a) disse que a cidadania também é importante e, nesta última escola, foi comentado que o tema da cidadania perpassa as eleições dos cargos escolares e as orientações da escola para os alunos sobre o meio ambiente.

A unanimidade nesta primeira fase de perguntas aconteceu sobre a posição dos gestores a respeito de se devem haver iniciativas da escola com esclarecimentos sobre gênero e orientação sexual. Para eles, a escola não deve propor esses temas. A diretora da escola B (2018), a mesma que tem em seu currículo um projeto sobre ética e cidadania, afirmou que acha “que tem que ser pela família. Eu acho que a escola, ela está aqui para receber e, se já veio trabalhado corroborar, mas acho que não deve ser iniciativa nossa não”. A escola C até mesmo deixou de adotar livros oferecidos por uma escritora que tratavam do tema da diversidade familiar e de gênero pois:

Teve uma escritora que queria trabalhar com um livro que ele era justamente que falava sobre essa questão de gênero. Então a gente achou por bem não trabalhar, deixasse isso a cargo da família. Porque, como a gente sabe a educação ela vem de casa. (DIRETORA ESCOLA C, 2018)

Uma orientadora educacional da escola B (2018) deixou claro em questionário o que veio à tona implicitamente: “que são temas de suma importância, mas que mesmo com a sociedade atual se considerando em alguns aspectos “aberta” os tabus ainda existem e são muito fortes, impossibilitando que tais temas sejam trabalhados como se deve”. Isto é o mais curioso para esta pesquisa: as escolas dizem que não veem problema com a inclusão de filhos de casais homoparentais, mas têm dificuldade em lidar com uma iniciativa que aborde o tema da orientação sexual e do gênero na escola.

Cabe observar que o diretor da escola A afirmou que a respeito destes dois temas a escola ministra pouco, e o que ministra é em relação ao que é solicitado pelas normativas, como as questões biológicas relativas ao tema e de doenças sexuais. Segundo diretor da escola A (2018) o que eles esclarecem sobre “a orientação sexual é muito pouco, porque ela entra dentro do que a base nacional comum pede, que são os livros do ensino fundamental II, onde você estuda o corpo humano, a sexualidade, etc... Mas a gente vai até esse limite”. O retorno à esta curiosidade da pesquisa apresenta dois conflitos, o primeiro é que o que foi citado como ministração de “orientação sexual” e “gênero” por esta escola corresponde a “educação sexual”, pois como bem adverte os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 292) o “ênfase no “corpo biológico não inclui a dimensão da sexualidade” além de que aliar doenças sexuais à orientação sexual e gênero patologiza esses temas, e o segundo conflito é que normativas como os PCN’s advertem que as curiosidades a respeito da sexualidade são significativas para a subjetividade, como um alerta sobre prejuízos educacionais que afetam a curiosidade se a opção fosse evitar estas questões na escola, e estas normativas contam até

mesmo com um volume exclusivo dedicados e intitulados sobre orientação sexual nesta normativa, então para atender as normativas deveria haver outros compromissos mais amplos.

Nota-se nas respostas que as instituições evitam atrito com as famílias que não querem ouvir falar desses temas, como declaradamente foi justificado pelas escolas e que, segundo o diretor da escola A (2018), foi dito por esses pais por escrito em questionários “em pesquisas que a gente faz, em conversas que a gente faz com as famílias não é esse o objetivo que as famílias que estão aqui querem da escola”. Pierucci (1999, p. 26–27) observa que alguns indivíduos dão ares de possuir a “consciência de estar expressando a opinião de todos, instalado desde logo na convicção de que a opinião pública está com ele”, pela razão de pairar no ar da nossa cultura a opinião hegemônica desses determinados segmentos sociais que utilizam uma retórica que “oscila o tempo todo entre a celebração da diferença e a repulsa aos diferentes, entre a afirmação e a negação, entre a constatação inescapável do fato, da existência efetiva das diferenças, e a recusa de conviver com elas” (PIERUCCI, 1999, p. 27). Em complemento, Pierucci (1999, p. 105) aponta que isto é perigoso, pois “diferenças coletivas ou grupais são componentes inevitáveis das sociedades humanas, resultantes de um processo de estratificação” que carrega um processo duplice de diferenciação e avaliação de valor dessas diferenças.

Isto diz muito sobre como é desenvolvida a temática nas escolas, através de muito receio. A situação criada é que este temor evita proposições e desconstruções necessárias para evitar situações e isto fragiliza a prevenção da discriminação e, então, o planejamento torna-se apenas a correção após constrangimentos. Mas como nortear estas correções diante da discriminação de famílias homoparentais sem a escola esclarecer sobre orientação sexual e gênero? Como as escolas lidam com a discriminação de negros que há em nossa sociedade?! Com prevenção da discriminação através da desconstrução das motivações dos constrangimentos a esse grupo?! Se for positiva a indagação assim era esperado ser, para esta pesquisa, com as famílias pesquisadas.

Louro (2001) reitera que, ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise será útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais (ainda que se trate de um binarismo tão seguro em nossa sociedade como heterossexual/homossexual) que promovam a igualdade, pois estes binarismos causam violências irrefletidas se não houver uma ação de desconstrução especialmente por parte da escola, pois a sociedade já incorporou este binarismo ao se sondar os números de violência

atuais. Essa alteração conceitual depende da gestão das instituições que produzem o conhecimento em nossa sociedade.

5.2.2 A gestão em ação

As iniciativas pró família homoparental continuam as negativas a respeito se há uma organização para escutar o aluno ou os pais dessas famílias e se há práticas para superar possíveis discriminações que, em sua maioria das escolas, não há um meio para este fim nem iniciativas de inclusão. Como amostra, a coordenadora da escola B (2018), a respeito de se há estas práticas promovidas pela sua gestão, disse que o trabalho não é “especificamente contra isso, o trabalho que a gente faz é de respeito ao outro, as suas diferenças, as individualidades de cada um, então isso é tratado no geral”. Não que a pesquisa queira que fosse criado um meio apenas para escutá-los, mas é importante provocar a constatação dos artifícios utilizados pelas escolas. O diretor da escola A, além do supradito de forma geral, mencionou a equipe psicopedagógica atuando próxima a essas crianças e de suas famílias como meio para diálogo e atividades como projetos a respeito de discriminação que se tornam trabalhos apresentados em outras turmas como possibilidade de ampliar o tema para os alunos. É uma boa ideia, mas que em termos de iniciativas de atuação da gestão, a inclusão está aquém das alternativas orientadas nas legislações.

Lemos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 341) alternativas como a integração dos conteúdos curriculares aos conteúdos da área de DH, através de diferentes linguagens: musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, ente outras, de forma ativa, participativa e problematizadora, além das tecnologias da informação e comunicação. Estas linguagens provocam variadas atividades que oportunizem essas alternativas serem trabalhadas, mas que não foram indicadas nas entrevistas realizadas.

A respeito das iniciativas elaboradas no PPP das escolas que visem superar a discriminação das famílias homoparentais, a coordenadora da escola B frisou seu programa referente à ética. O diretor da escola A apontou o fardamento oferecido como um tratamento igualitário aos seus alunos, mas que na verdade não é igual para todos visto que as meninas vestem saia na educação infantil e os homens calça e a diretora da escola C admitiu que tem um PPP ultrapassado e que a elaboração do novo PPP ainda está na fase do marco situacional, de modo que não chegou no marco referencial onde pode estar estas propostas, e acrescentou que o atual PPP não trata a respeito. Diga-se que o PPP da escola A também é antigo, mas está em um processo mais adiantado de atualização.

As queixas foram o alvo da pesquisa nas próximas perguntas, sobre queixas dos alunos das famílias homoparentais e queixas sobre os colegas, professores, funcionários e pais das outras famílias. A diretora da escola C disse que não houveram queixas dos alunos, mas depois lembrou que houveram queixas de um colega quanto a não aceitar famílias com pais do mesmo sexo e, após confrontado pelas suas ideias, houve acordo e uma mudança de postura deste discente. Nas entrelinhas também ficou notável que os pais não disseram nada sobre os filhos de famílias homoparentais matriculados, mas pressionam para que não se aborde o tema. Na escola B a coordenadora afirmou que não há queixas dos alunos alvo desta pesquisa, mas que houveram queixas (no plural) das outras famílias quando sabem que existe esse perfil de aluno na sala:

De profissionais não, mas a gente já escutou de famílias, isso não tem como... É assim... quando os pais tomam conhecimento que tem na sala de aula, tem alguma criança, isso em especial com os menores, não acho que com os adolescentes isso aconteça não, acho que é muito mais com os pequenininhos, então assim... já aconteceu de famílias, naquela sala, me procurar preocupados por isso e por aquilo e a gente conversar. (COORDENADORA ESCOLA B, 2018)

Foi acrescentado que a aceitação de iniciativas de inclusão por parte dessas famílias é a maior dificuldade para a escola. Já em relação às crianças, o dia das mães ou o dia dos pais as crianças buscam se informar e aprender, elas perguntam “quem tem duas mães?! Vem uma mãe na festa e uma na outra... quem tem dois pais?! Um vem numa festa e o outro vem na outra”, então assim... eu vejo as crianças encararem com muita naturalidade isso” (COORDENADORA ESCOLA B, 2018). Esta aceitação encontra ingredientes diferentes em relação ao comportamento dos alunos mais novos, que não impõe dificuldades, apenas buscam se adequar acerca de como serão as novas situações.

No que concerne a esta dificuldade com as famílias, uma articulação com as ideias de Pierucci é relevante para a clareza desta oposição a uma educação solícita às abstrações a respeito da diferença e de minorias. Para ele:

A diferença que define o outro e o distancia de mim é da ordem dos sentidos, e ela é grupal. A diferença coletiva é um dado imediato da percepção sensorial. É um dado dos sentidos. Para você dar o passo seguinte, para chegar até a igualdade por trás, ou apesar, das diferenças, há que fazer uma abstração que à primeira vista não é nada complicado [...], mas para as pessoas de mentalidade conservadoras acaba parecendo uma distorção de má fé da evidencia mais imediata. (PIERUCCI, 1999, p. 96)

Esta abstração é o processo de discernimento a ser implementado pela educação ao se expressar sobre estes temas e que é tão censurado por esses pais, em uma demonstração de

sentimento de defesa em face de alguém que “distorce por má fé” algo que eles não explicitam e, como resultado, aparenta que a circunstância é um mal contra eles e não contra as famílias homoparentais. Isto é o que se efetiva e faz-se visível e, logo, é propagado e naturalizado, mas a real distorção é a produzida por essa conduta e em detrimento das famílias homoparentais, como uma lição do que deve ser desvendado pela educação para que não perdure e prolifere.

Em uma perspectiva emancipatória e que supere esta questão identificada para uma educação intercultural, ou seja, que articule diversos grupos e seus diferentes comportamentos, Candau (2008) lista prioridades para este êxito e uma dessas é a necessidade de desconstrução, porquanto, para ela, o universo dos preconceitos tem como predicados ser difuso, fluido e sutil, devendo a educação assumir o compromisso de penetrar e expor estas propriedades, o que está sujeito à abstração negada pelos pais que, por sua vez e por esta razão, deviam ser as famílias a terem suas reivindicações negadas pelo critério da justiça e paridade.

Os elementos a serem pesquisados chegaram à forma de treinamento dos professores, aspecto que a escola B se habilita a oferecer uma formação teórica e de saúde mental com os profissionais da área e que buscam assuntos que estão emergindo, no caso, sendo um deles, para a escola, a família homoparental e, desta forma, eles tratam desse assunto na formação, pois o número de alunos destas famílias está crescendo:

Os professores participam de formação ao longo do ano. Essa formação inclui, além da parte teórica que eles tem que ver, a gente tem um trabalho que é parte de um programa de saúde mental na escola, a escola tem um trabalho de saúde mental que abrange a comunidade escolar como um todo, pais, professores, funcionários e alunos e dentro desse programa de saúde mental a gente a cada dois meses (eu digo “a gente” a equipe de psicologia), a gente tem um trabalho com esses profissionais no qual tenta trabalhar o que está emergindo naquele momento, se é dificuldade de lidar com os limites de crianças em sala, se é dificuldade em lidar com a agressividade de crianças, o assunto que vier, então essa formação ela já é dada e a gente também diz que de fato cada vez mais a gente vai se deparar com isso, isso é uma realidade, e a gente aqui na escola sente, cada um que passa, a quantidade de crianças de pais homoafetivos aumenta para a gente receber. (COORDENADORA ESCOLA B, 2018)

Esta é uma advertência que o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais não permitiu carecer. A qualificação dos profissionais é um entrave para a disseminação de uma educação integradora e voltada aos direitos humanos, mas mesmo com esta ressalva a maioria das escolas, ainda que possua bons treinamentos, não os colocam a este serviço. O diretor da escola A informou que, em relação a treinamento, está entre melhores ranqueadas do RN em uma pesquisa do MEC, e que há treinamentos com professores da própria rede de ensino que

têm qualificação com doutorado e etc. para realizar os treinamentos necessários, além de parceiros externos para qualquer temática, mas todo esse aparato não foi utilizado para pautar a inclusão de filhos de famílias homoparentais na escola e para pautar previamente as matrículas de alunos com esse perfil, mesmo após haver a procura por uma matrícula de pais dessas famílias e a direção estar ciente, e até mesmo após a escola ter tido, sim, aluno com este perfil que a direção e a secretaria não estavam cientes, apenas a coordenadora do ensino infantil. Já a diretora da escola C (2018) limitou-se a dizer que “existe formação pela secretaria, mas os horários não são bons”, ademais não há preparação para isto e os professores são apenas orientados a ajudar nas situações que surgirem.

Se não há uma boa preparação dos professores, concebe-se que as escolas utilizam outras formas para criar um ambiente favorável ao advento destas novas famílias. Além dos outros meios averiguados nas demais perguntas foi oferecido um espaço para explicarem como se dispõem a trabalhar a temática com as outras famílias. Na escola B não há uma ação específica para este fim, mas a coordenadora citou o programa de saúde mental desenvolvido pela escola e textos informativos, e então exemplificou que nestes programas há palestras sobre prevenção de depressão e que estas não ocorriam tanto pela falta de inclusão, mas por pressão dos alunos, dando a impressão de que não é um trabalho que ofereça um bom suporte a respeito do alvo da pesquisa.

As outras escolas foram mais curtas em relação as suas iniciativas e disseram em suma que não trabalham. A escola A não trabalha essa temática em seu ambiente, aliás, como já é sabido, estas outras famílias pedem em questionários oferecidos pela escola que este tema não venha ao caso entre os alunos. A diretora da escola C também afirmou que a escola não trabalha, mas se houver intimidação ou embaraços orienta para que respeitem a individualidade das diferenças dos indivíduos. Isto é marcante, já que disseram que a maior dificuldade que encontram é com os pais das outras famílias e não coordenaram nenhuma providência.

Na leitura das normativas de referência da educação nacional para esta pesquisa foi frisada a elaboração, no parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais, de sugestões para uma prática escolar que propicie a inclusão e os direitos humanos. Dentre estas está a criação de políticas de materiais didáticos e paradidáticos com temas relacionados e o reconhecimento da importância do relacionamento da Educação em Direitos Humanos e as Tecnologias da Educação e Comunicação (TIC's).

Esta normativa que sugere a produção de materiais paradidático e a utilização das TIC's com ênfase em inclusão e direitos humanos, não é implementada por nenhuma escola.

São oferecidos recortes, condições e razões que, em sua retórica, termina por evitar esta produção. Um exemplo é a escola C, onde a diretora informou que não produzem esses materiais e nem atividades através das TIC's especificamente a esse respeito, no máximo produz materiais indiretamente, como os materiais sobre *bullying* e sobre a família. Esta ação é restrita a apenas algumas épocas do ano, como os dias das mães, que se transformou nesta escola em dia da família, neste caso, o encontro da família era realizado duas vezes ao ano, uma no primeiro semestre e o segundo encontro na segunda metade do ano, mas deixaram de realizar o encontro da família por corte de gastos tornando escassa a produção desses materiais:

Como a secretaria vem mandando calendário que tão tentando reduzir ao máximo os dias de sábados letivos e tem sábado que a gente realmente precisa como festa junina, festa de final de ano, (inaudível) então a gente, diante também da falta de recursos, a gente deixou mais de fazer esse primeiro e segundo encontro da família, entendeu?! (DIRETORA ESCOLA C)

Outro fato notável sobre materiais didáticos nesta escola é que esta recusou em sua biblioteca livros que desconstruíam questões conservadoras em alusão a família. O diretor da escola A lidaria (apesar de já ter tido alunos para aguçar esta temática) igual à organização diante do *bullying*, mas como “não houveram alunos” que suscitem este tema ainda não produziram. Esta premissa dá motivos para estranheza, pois, além de já terem tido estes alunos, mesmo que não houvesse na escola é importante desenvolver este assunto, visto que não dá para desconsiderar o que há na sociedade, como exemplo, no volume sobre pluralidade cultural e orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a ideia de que se a cidade “têm elevadíssimo índices de acidentes com vítimas no trânsito, [...] faz com que suas escolas necessitem incorporar a educação para o trânsito em seu currículo” (BRASIL, 1997, p. 45).

Do mesmo modo acontece a produção de materiais acerca de temas que contornam a temática, mas sem direcionamentos para a família homoparental na escola B. Em favor dessa escola está a adoção de um livro a respeito da diversidade dos formatos familiares.

Nesta altura da entrevista já é notável a importância desta produção. Pierucci (1999, p. 152) lembra Rousseau, que era um igualitário e dizia que o “humano é particularmente bom, até que as perversoras forças particularizantes da sociedade, da civilização, da cultura estabelecida o venham entortar, mutilar, estragar”. Estes materiais servem como reforço ao acompanhamento de questões que, em serem veladas, se desenvolvem e são determinantes para os alunos mais novos se tratarem com mais tolerância do que os mais velhos, o que foi descoberto a partir da afirmação do PPP de uma escola.

Os gestores(as) das três escolas disseram que os alunos mais jovens olhavam os seus colegas e os profissionais com menos padrões morais que gerem discriminações e assim, conseqüentemente, compartilhavam uma maior tolerância no dia a dia. Na escola C houve um aluno que demonstrou que não aceitava o formato homoparental de outras famílias, mas após uma conversa com este houve uma melhor reflexão e ânimos serenados. Não é melhor que seja evitada essa situação?! E quando esses alunos crescerem a desconstrução não terá obstáculos mais firmes?!

Os aspectos fluídos e sutis supracitados e que necessitam da pró atividade das escolas em interferir com ponderações os conteúdos de estereótipos e preconceitos difundidos de modo involuntário tem mais um componente que, segundo Candau (2008), faz a inclusão complexa, a “naturalização”. Esta autora é enfática sobre a impossibilidade de ganhos reais frente a difusão desses preconceitos e estereótipos sem a promoção de processos de desnaturalização e explicitação do que povoa os nossos imaginários individuais e sociais sobre as diversas minorias.

Esta questão se exemplifica quando perguntado sobre a existência ou não de discriminação na escola que foi negada por todos as escolas. Apenas uma diretora, da escola C, lembrou a situação de um colega que iniciou um discurso intolerante contra a família homoparental em sala de aula, mas que foi questionado e após esclarecimentos sobre a situação portou-se com maior alteridade. É uma situação que corrobora com o explicitado no parágrafo anterior e que alude à possibilidade de situações em que a gestão escolar possa não estar ciente desses discursos, e por esta razão deve coibir com a estratégia do parágrafo anterior independente de presenciá-los. A discriminação é naturalizada, por esta razão foi dito nas entrevistas que os maiores adversários dessa inclusão são os pais e que com os alunos de maior idade são vistas com maior frequência atitudes de intolerância.

Situações de evasão foram negadas pelos gestores(as) das três escolas. Todavia, duas gestoras disseram que não notam dificuldades para a inclusão de filhos de famílias homoparentais na escola, mas deixaram nas entrelinhas estas dificuldades implícitas nas respostas de outras questões. A coordenadora da escola B (2018) evidenciou problemas “em relação às famílias, o fora da escola, o aceitar...” e, junto à diretora da escola C, foram as duas que, como já supramencionado, revelaram que os pais das outras famílias se comportavam como o maior empecilho para esta inclusão, e este entrave se dá em razão do conservantismo de suas idéias. Como define Pierucci (1999, p. 18) "o conservantismo é antes de mais nada uma proposta de sociabilidade, uma proposta de sociabilidade antagonista do projeto de

modernidade ilustrada". Essa proposta, de fato, tanto se irrita com um ideal de inclusão diversa dos seus costumes e valores do seu círculo social.

A diretora da escola C justificou ainda que a falta de dificuldade se devia de algum modo aos pais das famílias homoparentais, que sempre apresentaram uma boa participação na escola, mas isto é ocasional, quando os pais não forem participativos e não orientarem bem as crianças, a escola continuará com o mesmo papel localizado e restrito pelas outras famílias?! Já o diretor da escola A respondeu que imaginava que a maior dificuldade se daria em razão de uma provável dificuldade na relação de confiança durante a parceria escola-família, em razão de cicatrizes ou um pé atrás por parte destas em razão de que outras circunstâncias fora da escola suscitem nestas famílias impressões de que haverá problemas neste processo de inclusão dos seus filhos na escola.

Isto mostra que é sabida a realidade, mesmo que fora da escola, de discriminação em nossa sociedade com essas famílias e, destarte, deve ser desconstruída desde logo esta ideia na consciência dos alunos, até porque são esclarecimentos que envolvem “gênero” e “orientação sexual”, que foi confundida no início da entrevista com “educação sexual” pela própria gestão escolar. Em parte, esta confusão ocorre com certa frequência, pois a geração passada de jovens não conviveu com a atual realidade social e da nossa legislação e cresceu distante de informações que a atual geração, que convive com este novo cenário, não pode ser carente, muito menos em razão da forma de organização das escolas. Podemos dizer que a escola A revela que diante dos outros pais está o maior impedimento para alcançar o objetivo investigado por esta pesquisa, já que esta escola não cogita assuntos como “gênero” e “orientação sexual” em seu ambiente em razão do que esses outros pais respondem em questionários por eles distribuídos, o que pode ser a razão, do mesmo modo, da negligência diante de esclarecimentos indispensáveis e mencionados neste parágrafo.

Mais um respaldo para enxergar este reflexo arguido há pouco surge ao oferecer liberdade para os gestores comentarem sobre considerações que julguem importante sobre a pesquisa. A coordenadora da escola B reiterou que a maior dificuldade para aceitação de todo o processo de inclusão está com as outras famílias, em grande parte conservadoras quanto ao seu formato familiar ou contra a opção sexual dos pais ou mães dessas famílias, enquanto a diretora da escola C disse que não tem dificuldades para recepção desses alunos pela escola, mas sobre abordar assuntos como “gênero” e “orientação sexual” afirmou que em sua opinião “a política de abordar a questão de gênero eu acho assim... ainda uma saia justa na verdade, eu acho que a educação vem de casa, a ideia que educação vem de casa, não a gente tá falando abordando, entendeu?!” (DIRETORA ESCOLA C, 2018). Uma coordenadora da escola A

disse que não vê obstáculos, após o diretor dizer que ficaria entre fazer pesquisa, palestra e seminário para superar possíveis obstáculos.

Nota-se que a consideração de que é uma saia justa debater e informar sobre orientação sexual e lidar com a pressão das famílias faz parte deste processo difuso e bem ilustrado por Candau, que cria resistências injustificadas se pensada a igualdade social e uma justa atribuição de *status* cidadão para todos como critério prioritário educacional. Em uma definição simplificadora do modo que algumas pessoas lidam com minorias, Pierucci (1999, p. 25-26) aponta a “celebração da certeza da diferença e, daí, sim, como prescrição da urgência de sublinhar as diferenças para manter a distância”, em especial a distância social, conservando a sociedade como está, o que inclui a educação e significa, consciente ou inconscientemente, conservar a sociedade de modo a favorecer o *status* atribuído a esses sujeitos, que não permitem iniciativas para que outros sujeitos sejam melhor incluídos.

Retornando às ideias de Fraser (2007) as normas de justiça proposta por esta autora, que se baseiam na igualdade são pensadas como universalmente vinculatórias e sustentam-se independentemente dos seus atores e seus valores específicos, pois fundam-se nas características comuns destes, portanto, são acessíveis aos envolvidos. Já as reivindicações pelo reconhecimento da diferença que têm sido mais utilizadas em nossa sociedade, ao contrário, são mais restritas e por envolverem “avaliações qualitativas acerca do valor relativo de práticas culturais, características e identidades variadas, elas dependem de horizontes de valor historicamente específicos que não podem ser universalizados” (FRASER, 2007, p. 104). Então, a igualdade através do reconhecimento das diferenças precisa ser pautada e discutida pela sociedade, em especial pela escola, que tem esse papel de produzir conhecimentos, com seus debates e estudos, que outros ambientes sociais não produzem, para serem notados aspectos que levem ao reconhecimento da igualdade e à inclusão, mas há famílias que levam a sociedade e as escolas a delimitarem espaços e temas e, por conseguinte, levam as escolas a não concretizar esta função escolar ou achar que se trata de uma saia justa educacional.

5.2.3 A gestão escolar e as suas normativas: diretrizes para inclusão ou apenas mais um expediente administrativo?

As perguntas acima tiveram a finalidade de aproximar a pesquisa do que de comum são orientações das normativas para a prática escolar, ou questões para identificar posicionamentos, técnicas e ferramentas da gestão escolar, ou dos colegas e das outras

famílias e tecer o enredo da inclusão dos filhos de famílias homoparentais na escola e as suas entrelinhas. Já as perguntas específicas para cada escola têm o propósito de provocar comentários complementares e levantar informações sobre o que de concreto há de particular em cada escola que se aproxime dos objetivos da pesquisa, inclusive iniciativas respaldadas no PPP escolar que demonstre se o que a gestão escolar desenvolve em seus documentos são implementados e, se positivo, quais as suas implicações, limitações e virtudes.

Na investigação da prática e processos de elaboração e implementação do PPP da escola A, o diretor entrevistado solicitou que algumas perguntas fossem realizadas para as coordenações e lhe foi informado que o roteiro de perguntas seria igual para todos os gestores das escolas, que contribuiriam de acordo com o seu conhecimento.

Sobre o projeto permanente da escola relacionado à família há um tema gerador construído pela equipe pedagógica em consonância com práticas e objetivos pedagógicos integrado à missão e valores, mas não houve um deslinde a respeito de como esse projeto convive com as famílias homoparentais e nem justificativas para isto. Sobre o PPP estar atrasado e como isto lida com a recente possibilidade do ingresso da família homoparental na escola uma coordenadora afirmou que nas situações necessárias serão respaldados pelas relações sociais entre escola e comunidade escolar e pautadas nos princípios éticos da solidariedade, tolerância, autonomia, responsabilidade e, sobretudo, no respeito dos direitos humanos. Mas não explicaram como costumam situações em que a comunidade escolar confronta os direitos humanos e a tolerância. De todo modo, temos a constatação de que, nesta situação, é correspondida a vontade da comunidade escolar, por mais que seja um enfrentamento aos direitos humanos e algumas orientações de normativas nacionais.

Uma das situações incompatíveis entre o PPP e o que há de concreto na escola diz respeito ao ensino religioso, que consta no PPP, não é mais lecionado e o documento não foi alterado, contudo está em processo de atualização. Mais um exemplo que o que está elaborado nos documentos não é mantido na prática. Em relação a trechos do PPP em que é dito que a escola procura a valorização dos costumes e da cultura após ser citado esse projeto geral sobre a família e ser indagado com qual costume ou cultura familiar dialoga essa afirmação (em razão da família homoparental transgredir costumes) não houve respostas por parte do diretor ou das coordenadoras, com a impressão por essa pesquisa que houve uma falta da escola no PPP que gerou uma reflexão que não suscitou uma boa comunicação desse motivo por nenhum gestor.

Também não houveram esclarecimentos sobre a questão a seguir. Durante a entrevista o diretor pediu para ser perguntado às coordenações, mais ligadas ao pedagógico, e as

coordenações também não responderam nos questionários a pergunta acerca das diversidades familiares que, no PPP, após relatado as famílias indígenas, cita o ensino do papel dos gêneros nestas organizações familiares, motivo da indagação na pesquisa sobre qual a perspectiva da escola do papel dos gêneros em nossa cultura. A impressão já relatada neste trabalho é que possa haver uma distribuição de funções naquela cultura, mas podia haver outra perspectiva em relação a nossa, o que não foi confirmado devido a ausência de esclarecimentos sobre esta leitura do documento escolar.

Na investigação da prática escolar da escola B foi perguntado sobre a falta de tolerância dos alunos dentro da escola, fato relatado em seu PPP, e se essa falta de tolerância costuma recair sobre os filhos de famílias homoparentais. A diretora da escola comentou que a referência desta declaração é a uma maior incidência de intolerância com os alunos maiores, de níveis de ensino com uma quantidade menor de alunos dessas famílias homoparentais, principalmente no ensino médio, mas que com os menores não há esse problema.

Há nesta escola um programa, já citado, que se inicia desde os dois anos de idade com os alunos e vai até o ensino médio, com profissionais da área correlatas à cidadania e ética, escopo do programa, e que consta no currículo da escola. Buscou-se melhores elementos sobre o programa e nos foi acrescentado ao já dito que, além desses profissionais na escola, são propostos alguns aprendizados por meio de campanhas, como exemplificado pela distribuição de cisternas no interior seco, momento que não só fazem a campanha para arrecadar o dinheiro para financiar o projeto como eles vão conhecer as comunidades que precisam de água para praticar a solidariedade e conhecer diferentes realidades e locais, mas nada voltado diretamente às famílias homoparentais.

A escola conta também com um projeto que aborda as diferentes famílias. Segundo as informações da escola este projeto é desenvolvido da seguinte maneira:

Tem um projeto que é as diferentes famílias, que ele é desenvolvido como projeto, nesse projeto são convidados diferentes tipos de famílias para vir falar, e aí cada um na sua turma, crianças que são criadas por pais separados, filhos de homoafetivos, crianças criadas por avós, crianças que não tem mais pais, crianças adotadas. (COORDENADORA ESCOLA B, 2018)

Este projeto é desenvolvido do segundo ao quarto ano, período de descobrimento de novas situações para as crianças. Estes dois projetos supracitados mostram-se ótimas ideias, mas, pelo apresentado, contribui com a construção de aprendizados para a cidadania, contudo, sem questões que transgridam o preconceito com famílias homoparentais e apesar da iniciativa relatada neste parágrafo ser a iniciativa relativa às famílias homoparentais que mais

chamou atenção desta pesquisa, não se configura uma vivência da escola, que evita abordar temas como “gênero” e “orientação sexual”, como implica a citação de Candau (2008) que introduz as entrevistas desta pesquisa.

Acerca do evento realizado e que promove uma maior consciência política nos alunos é desenvolvido com debates e os alunos são designados a participarem como juiz, promotor, professor... a depender do evento. O assunto, algum que emerge para essa construção de suas consciências políticas, é debatido como se estivessem numa audiência pública, mas não foi comentado sobre haver algum debate sobre a construção de uma consciência atrelada ao assunto desta pesquisa por parte deste evento. Nova boa ideia que apenas margeia esta inclusão.

A diretora da escola C apresentou o seu contexto afirmando que a equipe multidisciplinar para combate ao *bullying* que foi idealizado no PPP da escola não foi formada. Foi dito que esta era uma exigência da secretaria de educação, mas não existe esta equipe:

Mas assim... da escola mesmo não existe direcionada para isso, foi uma exigência da secretaria, que tinha que ser incluído, mas era uma coisa que a gente já combatia, mas a gente não tinha se atentado em colocar no PPP, certo?! [...] E a gente não sentou para formar essa equipe. (DIRETORA ESCOLA C, 2018)

Então, o que seria amparado por uma normativa não existe na prática pela gestão. Foi perguntado como a escola realiza a sua integração com família e a comunidade para investigar como criam canais com minorias que apresentem predicados diferentes dos habituais e expanda as informações e a imaginação dos profissionais para que provoque melhores atitudes diante destes novos subsídios educacionais dentro do seu ambiente. A diretora da escola explicou que faz essas parcerias com postos de saúde locais, com projetos de esporte na escola e pessoas de notório saber no tema, mas em relação à criação de canais para escutar as famílias alguns disseram que têm utilizado questionários para sugestões para o PPP e o regimento. O detalhe é que o PPP não é trazido para a realidade nesta escola, com mais exemplos nas próximas questões.

A escola foi interrogada sobre projetos que exploravam a cidadania durante o recreio e outro baseado em pilares para a cidadania, projetos que conforme a gestão escolar motivou a diminuição na violência dentro da escola e criou momentos de reflexão sobre pilares éticos com retornos positivos, mas os dois projetos não existem mais na escola.

Este projeto que exercita pilares éticos é uma parceria com o Tribunal de Justiça do estado e a secretaria municipal de educação que trata 6 pilares orientadores da cidadania e a diretora gostaria de utilizá-lo, especialmente com o pilar senso de justiça, em uma ocasião que um aluno disse que não aceitava famílias formadas por casais de homens ou casais de mulheres, para que não se espalhe esse tipo de pensamento na escola, já que utilizar com ele foi muito útil. Sobre o projeto desenvolvido no recreio:

Existia porque houve uma época aqui que tinha cinco coordenadores, aí tinha coordenador de disciplina que hoje nós não temos mais, nós só estamos com uma coordenadora à tarde e de manhã não temos mais, então ele deixou de acontecer e era muito bom porque diminuiu bastante a questão da violência no recreio com as crianças. (DIRETORA ESCOLA C, 2018)

A razão para o encerramento das atividades do projeto na escola são os cortes de gastos, que deixou a impressão de que quando há corte de gastos é passível para isto as iniciativas que visem a inclusão, como aconteceu também com os encontros das famílias, momentos sazonais de produção de materiais sobre a família e o projeto do parágrafo supracitado.

Outra curiosidade sobre uma dinâmica escolar a respeito das famílias homoparentais envolve o ensino religioso. A diretora da escola C (2018) destacou que “o ensino religioso aborda mais a parte também católica. E a questão da família é mais a pai e mãe mesmo”. Foi dito que, para haver alguma mudança, estão esperando orientações da BNCC. Uma professora da escola afirmou que em outra instituição trabalha com o ensino religioso e não recebe orientação para isto. Sem orientação, sente a liberdade de discutir em sala valores e o homem holístico, sem demarcações dos assuntos determinados por religiões.

Mas não é o que acontece na escola C e os alunos das famílias homoparentais tiveram que lidar com isso. Para Pierucci (1999), muitos que se dizem religiosos são anticlericais porque desobedecem ao clero quando estes defendem os direitos humanos, como a garantia de dignidade aos presos ou outras iniciativas que visam a igualdade e inclusão. Neste caso que a igualdade traz à baila uma questão com resistência das instituições religiosas (como a família homoparental) o conservantismo tem ainda mais vazão para se sobressair sobre o amor doutrinado pela religião, pois necessita nestas questões estabelecer uma sociabilidade adequada para si.

Ao final, foi direcionada uma questão a todas as escolas, mas que visava lembrar e interrogar, se necessário, aspectos que surgissem durante a entrevista e, por esta razão, foi planejada para o final, diz respeito ao modo de abordar lutas de grupos que buscam sua

inclusão na sociedade, se a escola ressalta mais as semelhanças desses grupos ou as diferenças entre indivíduos e comunidades e, quanto a isto, a diretora da escola C (2018) afirmou que resgata mais a “questão das diferenças, o respeito às diferenças, é assim que trabalham o respeito às diferenças [...] Eu digo isso porque eu presenciei em mais de uma sala a questão da professora, é... “olhe, fulaninho! É igual a sicraninho? Não é!”. Para eles, todos devem ter o mesmo direito mas todos são diferentes. Em suma, enfatizam as diferenças. A coordenadora da escola B contornou a pergunta e afirmou que tem o programa relativo à ética na escola, mas esse projeto não é pertinente a orientação sexual, gênero ou responde sobre o modo de lidar com essas lutas. Por fim a escola respondeu que afirma, sobre este assunto, que temos semelhanças e diferenças e lida enfatizando esses dois caminhos.

Já o diretor da escola A, ao responder sobre esta questão, citou exemplos diversos, mas estes, por mais interessantes que sejam não condiziam com a pergunta. Foi citado a forma de escolha dos uniformes dos alunos do pré, a busca de escutar se os alunos têm causas justas para suas ideias serem aceitas pela direção, as variadas instâncias da escola envolvidas nas tomadas de decisões e um projeto em que cerca de 20 pais, separados por níveis de ensino, tomam um café com o dono da escola para criar um canal transparente às demandas das famílias. Esta fuga do cerne da questão demonstrou uma falta de atribuição de uma maior importância ou proximidade com a discussão de a escola fazer a igualdade ou a diferença se sobressair durante o processo de inclusão.

A inclusão, em seu cerne, carrega a luta por direitos iguais que são travados durante todo um jogo oculto de premissas que tornam os sujeitos, ao final, iguais ou diferentes e, se considerados diferentes, as minorias que são desvalorizadas e que lutam por inclusão recebem uma atribuição de status inferior, o que prejudica a sua inclusão. O casamento homoparental é um evidente exemplo a esse respeito, ao até pouco tempo atrás os homossexuais não poderem ter direito ao casamento e, conseqüentemente, não poderem formar uma família. Eram considerados diferentes, com toda a implicação dessa diferença e status inferior. Por isso a pergunta ao final da entrevista.

Pierucci (1999, p. 32-33) tematiza este discurso de que os seres humanos são diferentes, mas iguais. E avalia que há um jogo de linguagem, e muitos sujeitos não notam os jogos de palavras e de *status* envolvidos. Apesar de considerar que nem todas as diferenças são hierarquizantes, afirmações como “defender a diferença não quer dizer defender a hierarquia”, ao se tratar de diferenças definidoras de coletividades, carrega o exercício de relações de força e a diversidade é vivida, experimentada, percebida, gozada ou sofrida no cotidiano e, mediante códigos de diferenciação, são implicadas classificações, organizadas

avaliações, hierarquizações estabelecidas em segredo e, então, desencadeadas subordinações. Este é o perigo que deve ser contornado, com o contexto do restante da pesquisa despontou e aspira cuidados pelos motivos que seguem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa perseguiu e atingiu seus objetivos em colher e alcançar informações que retratem as concepções dos envolvidos e os contextos dessas informações. Nota-se um certo desejo de inclusão por parte das escolas e que, respaldado pelos pais dessas famílias, elas têm pragmaticamente alcançado. Mas quanto ao modo que esses processos acontecem cabem algumas considerações. Há um clima de falta de sintonia com os dias atuais, como se as escolas não acompanhassem a naturalidade de um direito adquirido e que está presente na sociedade e, por conseguinte, nas escolas, que devem evitar constrangimentos a essas famílias e até mesmo a estudantes homossexuais.

Além da análise realizada em um capítulo anterior sobre como os documentos de referência da educação, nacional e local, têm direcionado a abordagem desta situação além das já relatadas sugestões dos pais de como as políticas da gestão escolar podiam trazer diferenciais positivos para esta inclusão, foi possível notar que a escola lida com o momento do processo de adoção no ano letivo vigente com poucas mudanças, resumidas em grande parte à sua atenção à chegada da família. Já as práticas adotadas poucas vezes são amparadas por uma normativa escolar, sendo até mesmo PPP's elaborados com a participação das famílias, mas sem efetividade prática, já que não dão vitalidade às sugestões, previamente discutidas e aceitas, na prática escolar.

Estes objetivos verificaram que, por um lado, as escolas buscam incluir através da alteridade, da compreensão de direitos e deveres, da prática da solidariedade, da discussão sobre diversidade e demais práticas que são positivas, criativas e convenientes. Por outro lado torna difícil para as crianças fazerem relações entre esses ensinamentos e a inclusão tematizada nesta pesquisa em razão da falta de debate sobre orientação sexual e gênero, já que até mesmo adultos compreendem esses conceitos supraditos, mas sua moral ofusca a associação dessas concepções com a discriminação, mesmo muitos destes, por exemplo, sendo seguidores de religiões que pregam o amor. Isto ocorre em razão de questões que passeiam inconscientemente em nosso pensamento abstrato e se solidificam, em uma definição de Boaventura de Souza Santos (2006, p. 447) bem lembrada por Candau (2008, p. 52), por intermédio de um conceito que ele chama de “topoi”, e que define como os “lugares comuns retóricos mas abrangentes de determinada cultura. Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos”. Neste caso a produção e a troca de argumentos são limitadas a

“topois” que inibem a escola de propor a discussão dessas premissas, e o legitima através da demarcação de espaço fortalecida pela pressão dos pais.

Esta pesquisa não sugere não tocar na temática da diferença, mas realça os perigos de essencializá-la e fatos que os justifiquem, além de modos de contornar estas questões. Ora, se a pressão das famílias conservadoras tem surtido efeito os resultados para os profissionais da educação não são nada favoráveis e, então, a dedicação notada nesses profissionais sofre uma poda em sua pedagogia.

Com isto pode-se observar que os resultados que a pesquisa alcançou refletem avanços relativos à iniciativas que desenvolvam a noção de integrar os alunos, compreender os colegas e, especialmente, a satisfação notada nos resultados que intervenções baseadas na igualdade proporcionaram. Mas requer maior atenção os recuos. Estes desobedecem normativas de referência da educação e obedecem aos pais conservadores no modo de orientar a discussão (ou falta de discussão) de tabus morais que deem lastro às noções de integração e compreensão supracitadas.

Há esta satisfação dos pais das famílias homoparentais fundada em detalhes e eventuais atividades escolares que evidenciam a igualdade como as poucas intervenções ou ocasiões recordadas pelos pais (ressaltando a importância de notar o modo de as escolas lidarem com as diferenças) e, podemos atribuir em consenso com os profissionais das escolas, ao interesse e assistência escolar desses pais aos seus filhos, mas se não houver uma melhor gestão desta inclusão isto pode ser modificado. Podemos depreender que uma das propostas para repercussão ao final da pesquisa é a de não haver convivência das escolas em aceitar um contendor se colocar no terreno discursivo e ideológico dos opositores de uma moral conservadora, que é contrária a inclusão de minorias, contendores que impedem o uso dos argumentos eficazes de quem lhe desafia (PIERUCCI, 1999) e da própria escola ter autonomia em seu papel de produzir e disseminar o conhecimento.

Pierucci (1999) identifica na parcela social resistente a políticas de inclusão uma recusa do pensamento abstrato, de discussão do tema, o que encontra respaldo nesta pesquisa, e sugere o aferimento da ingerência da pressão das famílias na falta de discussão no ambiente escolar e em sala de aula sobre esses temas, condição que preserva o controle de uma diferenciação de atribuição de status social.

Os números da violência na sociedade e de rejeição de homossexuais dentro da escola, expressa no capítulo 3 desta dissertação, torna inequívoco este desigual status. E para somar a esses dados, um fato surge como implicação da distinção na atribuição do status cidadão e se configura na prática dos direitos humanos. Candau (2008) lista entre os elementos

relevantes para uma efetiva implementação dos direitos humanos a exigibilidade dos direitos conquistados. Por mais que haja um arcabouço teórico bem elaborado e que atribua uma indivisibilidade dos direitos, entre eles os sociais, civis e culturais - como podemos exemplificar com esta inclusão da família homoparental na escola - a exigibilidade é o aferimento prático de não se tratar apenas de uma boa retórica os avanços dos direitos humanos, mas notamos na pesquisa fragilidades como as acima descritas, não apenas pela via da timidez e subterfúgios frente à desconstrução de um ideal que privilegia desiguais atribuições de status aos cidadãos, mas também pelo que não sai do papel, ou dos documentos educacionais nacionais, locais ou das normativas internas.

Uma boa amostra é encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que recomenda que a escola deve identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes além da análise crítica de estereótipos relativos a esta temática até o encerramento do seu ciclo no ensino fundamental.

Dois destaques são indispensáveis nesta normativa. A primeira é que essas orientações foram escritas no parecer dos PCN's em 1997. Nesta época a sexualidade sofria maiores preconceitos, os avanços eram pontuais e opções sexuais como a dos homossexuais não tinham direitos como o casamento. Tergiversar sobre o tema era mais simples, pois correspondia, para muitos, a uma opção de se relacionar mas não havia uma transgressão à uma qualidade restrita dessa preferência sexual (mais sujeita à censuras) que se espalhasse como um direito por todos os ambientes, por exemplo, como a adoção que, com sua família, o cidadão deve ter a liberdade de frequentar todos os espaços sociais com um respeito tácito e amparado legalmente e, com isto, há mais urgência de ser um direito acompanhado de esclarecimentos e que deve valer-se do suporte da educação, como há 21 anos a educação expunha essa necessidade nesses fragmentos dos PCN's supracitados. Com todo esse tempo decorrido para uma nova organização, as escolas não venceram o dilema moral das famílias conservadoras e tem que lidar com esses temas de forma indireta e buscando evitá-los para haver um diálogo sem rodeios apenas em caso de haver uma situação desrespeitosa.

O outro ponto é que a orientação é que essa preparação do aluno seja objetivada para o fim do ensino fundamental, contudo, as escolas hoje não se organizaram e nem visam se organizar para um amparo teórico sobre o tema nem no ensino médio. Ou seja, saem da escola sem esta se indispor para preservar opções e direitos dos cidadãos, e de pessoas que têm filhos matriculados em sua instituição, sem amarras. Onde esses alunos se informam sobre o tema?

É só as suas famílias que ensinam? Isto cabe a outra pesquisa, mas esta pôde constatar que, na escola, esta discussão ocorre condicionada a amarras.

Para Fraser (2007, p. 102) essa diferença “exemplifica um fenômeno mais amplo: a difundida separação entre a política cultural e política social e entre política da diferença e política da igualdade” que evidencia, junto aos dados coletados nesta pesquisa, a importância já descrita nos aspectos contextuais da inclusão de famílias homoparentais no espaço escolar da gravidade de se evitar, por um lado, essencializar ou reificar as diferenças em discursos ou atitudes, que mais afastam do que unem grupos aos quais são atribuídos status inferiores e, por outro lado, o foco em políticas que surgem para saírem do papel, pois para a política da igualdade não adianta mencionar que há diferenças entre grupos em documentos e leis (como em políticas que marcam as diferenças), compete para a política da igualdade apenas a resposta positiva de se a paridade de status está garantida em todas as situações e discussões, prevenindo meras impressões de iniciativas que impeçam ganhos reais à inclusão reivindicada e objetivando o enfoque em resultados práticos desta inclusão.

Seguindo Fraser (2002), devemos notar o que isto significa em termos precisos: tal posição não visa apenas a valorização da identidade do grupo, mas a superação da subordinação, por exemplo, com atividades que visam a desconstrução de truísmos que os descaracterizam e criam subordinações implícitas e, logo, que constituam estes sujeitos a viver como um membro pleno em sua vida social, com interações paritárias com os outros, especialmente em relação ao tratamento forjado pela escola. Em suma, quando em falta dessa implementação, a escola abre as portas para que, com o tempo, os alunos absorvam intolerâncias e ao invés de principal oposição a escola transforme-se em um dos principais instrumentos dessa legitimação.

Essas intervenções são necessárias contra retóricas que utilizam artifícios com base na indignação moral da decadência dos costumes justificada na insegurança (PIERUCCI, 1999) e o que supostamente acarretaria a quebra da estabilidade da atual moral e dos costumes. Mas esta insegurança se fundamenta, por exemplo, numa sensação e insinuação que os conservadores são as vítimas, quando os números da violência social, na verdade, compreende dados de uma insegurança que vitimizam com discriminação e assassinato os homossexuais, e os conservadores, que são exatamente os que originam essa discriminação canalizam em seu favor prejuízos sociais que eles mesmos produzem, para a justificativa da sua ênfase na diferença de raça ou de comportamentos como a de orientação sexual.

Essa importância para o pensamento conservador em criar as postulações sociais para os outros sujeitos e evitar qualquer abstração no tocante aos seus critérios, está no fato de que

a atual estrutura social é uma mão invisível a afaga-los. Com este ensejo, Pierucci (1999, p. 95) registra que o ímpeto da parte da sociedade que se esforça para embaraçar a inclusão de minorias é o de que “existem sociedade de sociedades, comunidade de comunidades” e, deste modo, não existe o homem em geral mas, antes de um ser específico, as pessoas são heterossexuais, homossexuais, de famílias com um formato tradicional ou com novos formatos familiares e a tudo isso é atribuído um juízo de valor, e as diferentes estimas atribuídas a essas perímetros que visam definir humanos são, a cada conduta, dirigidas para as crianças, alunos dessas escolas, e auxiliam esse processo assimilado quando as escolas aceitam margear qualquer tema ao estar sujeita à forças externas que modifiquem a plenitude de suas atividades.

Posto isto, e antes de propor recursos que permitam à educação se desvencilhar destes inconvenientes, convém notar que por mais que haja uma agenda global da educação atrelada à diversidade, como contemplado por Moreira (2016), ficou nítido evidências de que o pânico moral, igualmente por ela descrito, impediu a distribuição de materiais no ano de 2010 para o programa escola sem homofobia, a respeito da temática da orientação sexual e gênero, e contribuiu para que até hoje haja um notável constrangimento em as escolas oferecerem esses conteúdos para os alunos, o que faria esclarecer e naturalizar alguns tabus sobre o tema.

É suscetível de recordação também que foram observadas, através das informações das entrevistas, as palavras distintas da sua “representação linguística autêntica” para um suposto discurso “universal, apaziguador e, aparentemente, imparcial”, expressas por Silva (2011, p. 59), dificultar o desenvolvimento dos pilares “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” que deviam contar com uma maior liberdade, tanto para a distribuição dos materiais do parágrafo anterior como para os discursos assimilarem os reais prejuízos ou vantagens do que representam.

Há correspondência entre os dados verificados na pesquisa e as ideias de Foucault (1988) quanto aos limites praticados durante a nossa comunicação sobre temas eleitos para recortes, segundo o qual estes limites não estão apenas entre o que se diz e o que não se diz, mas também entre as formas de não dizer, a distribuição de quem pode ou não falar sobre este saber e qual a discricção deve ser adotada, que são palpáveis na negação e nas parcerias com as famílias conservadoras à revelia de volumes das nossas normativas e, se Foucault tem razão, por conseguinte, esta forma de seleção do que é e como é dito alcançaria a escola, como foi apurado. Depreende-se que foi notada a relação das ideias tanto cá com os teóricos adotados nesta pesquisa, como lá com as idéias dos trabalhos acima recordados sobre pesquisas com temáticas aproximadas e que dão guarnição a veracidade de que a diferença não preexiste para

ser reconhecida mas, sim, é atribuída a um sujeito diante da relação à outro sujeito tido como referência sendo, portanto, ensinada (LOURO, 2008), por ação ou omissão, e a escola deve ouvir e pesquisar saídas para as situações de submissão a este papel em cortesia às pressões.

A proposta de Fraser (2007) torna-se central para esta pesquisa, pois em suas virtudes é elencado que ao conceber o não reconhecimento como uma subordinação de status, localiza nas relações sociais, e não na psicologia individual ou interpessoal, o equívoco primário para a exclusão e considera concreto o que de intangível há a ser combatido. Ao reputar à atuação de opiniões pessoais eventuais desmerecimento ou desvalorização de grupos diversos por parte de famílias e alunos, a escola desconsidera que ser falsamente reconhecido equivale a ter negada a condição de parceiro integral na interação social como resultado de algo além do que “casos isolados” a serem tratados quando surgirem, como respondido pelas escolas, mas contrapor-se a um produto de padrões institucionalizados de valoração cultural em cada “treinamento, formação...” para citar os métodos preparativos de uma das escolas pesquisadas e, principalmente, na prática.

Além dessas perspectivas sobre as políticas de inclusão e igualdade, novas perspectivas da gestão poderiam assimilar orientações para difundir conhecimento e compreensão sobre as famílias homoparentais, gênero e orientação sexual. As contribuições desta pesquisa residem na materialização, pelas informações das entrevistas, de atributos que cercam e impedem o desenvolvimento de alternativas a favor dessa inclusão e que contrariem as sutilezas de ideias contrárias, onde ao mesmo tempo em que são permitidas a naturalização destas ideias no ambiente escolar não é tolerada a sua desconstrução.

Pode-se consumir que uma alternativa a este duvidoso reconhecimento aos filhos de famílias homoparentais pode ser aplicada pela forma da orientação da gestão escolar lidar com o reconhecimento pois, apesar de a elaboração do conhecimento e do reconhecimento a partir do campo ético e subjetivo seja pertinente para despojar alguns discursos, a partir de Nancy Fraser podemos assimilar que esse não é o único modo de atender aos esclarecimentos a esta temática, que para alguns gestores essas abstrações equivale-se a um constrangimento, especialmente com os alunos de menor idade, então o campo moral/objetivo acerca de injustiças diante da inclusão e dos direitos por uns grupos e pessoas já adquiridos e outros ainda não alcançados suporta ser um caminho para atender as poucas orientações das nossas normativas para corresponder às curiosidades dos alunos, à atualidade e à inclusão pesquisada atenuando constrangimentos, através de comparações objetivas que exponham situações de injustiças, que inicialmente não necessitam de muito raciocínio, e que enfoquem a igualdade.

Deste modo o maior inconveniente para disseminação e familiarização com a naturalidade desta questão seria neutralizada com a predileção de um remédio transformativo, que para Fraser (2006) e para esta pesquisa são os remédios adequados nesta situação por atuarem através da renovação das condições de efeitos desiguais da reprodução e concepção de idéias implícitas independentemente da celeridade dessas mudanças, constituindo-se em um remédio duradouro contra um sistema difuso, fluido e sutil.

Através de aspectos objetivos, de menor dificuldade de raciocínio e maior dificuldade de contra argumentação, pode ser dado início à desestabilização de aspectos subjetivos que concebiam a homossexualidade como um correlato construído e desvalorizado da heterossexualidade e produza o mesmo para várias outras identidades fixas que encadeiem a desvalorização de grupos. Com a idade mais avançada de alunos do ensino médio ou até de alguns anos do fundamental II essa desestabilização, já iniciada no âmbito objetivo, pode ganhar elementos da teoria Queer para adentrar a subjetividade e a sua desconstrução de binarismos.

Ademais, esses elementos perpassam premissas além da sexualidade, pois essa discussão, especialmente no tocante aos alunos de ensino médio, pode comportar atuais referências conceituais, de direitos adquiridos e demais dados que contribuam para pensar a cultura, relações de poder e a própria educação, o que pode ser um viés trabalhado a longo prazo com os alunos menores através da história dos jogos de poder relacionada a diversas identidades, entre elas a homossexual, desmistificando de maneira branda as famílias formadas por essa orientação sexual, mas sem prescindir de fazê-lo.

Isto é divergente do que foi averiguado e acontece hoje nas escolas que devem definir mais nitidamente o seu papel, especialmente no ensino médio com maior espaço para discussões. O que foi verificado pode ser identificado com os remédios afirmativos, associados às políticas de identidade gay que visa revalorizar a homossexualidade como uma positividade cultural através da ênfase de suas diferenças de comportamentos e que é o discurso majoritariamente disseminado e encontrado nas escolas.

Essa identificação é assim compreendida visto que, além da afirmação da homossexualidade como uma positividade cultural quando frisada suas diferenças, há outro traço já anunciado por Fraser nos aspectos contextuais da inclusão de filhos de famílias homoparentais na escola desta pesquisa acerca de um reconhecimento afirmativo que é o benefício da estima. Ela expressa que um dos critérios para um justo reconhecimento permeia a paridade de oportunidades e isto destaca os indivíduos como sujeitos iguais, pois se a vontade pessoal de afirmação da identidade de um sujeito é respeitada sem a observância de

se esta aceitação impõe um privilégio a este indivíduo ou ao seu grupo, isto retira a paridade de status ao estar sendo considerada apenas a auto estima deste sujeito. Fraser chama atenção para a consequência da ideia de que se este reconhecimento é merecido apenas em razão de um benefício psicológico para quem o reivindica, naturalmente este critério está de acordo com o reconhecimento de privilégios, até mesmo, de um ato racista, que busca apenas um benefício psicológico, e, neste contexto, o caso da ratificação e aceitação pelas escolas do descarte de novos ensinamentos e discussões sobre orientação sexual e gênero em seu ambiente escolar em razão de aceitar a pressão de pais que, em razão da estima e continuidade do seu padrão de comportamento heterossexual, não querem que ideias que ofereçam conhecimento, inclusão e paridade de status para diferentes famílias sejam disseminadas não é diferente, é voltar-se contra a inclusão e a paridade de oportunidades.

A aceitação pela gestão escolar da alegação de que isto é um mal estar e inapropriado na escola acontece pela naturalização de que qualquer comportamento diferente do heterossexual é esquisito e constrangedor, e aí reside a importância da teoria Queer, que significa estranho e esquisito, atuar nestes efeitos desiguais por meio da remodelação da estrutura subjetiva que fomentem essas ideias nos alunos de idades mais avançadas. Isto subordina-se ao modo que a gestão escolar observa e cumpre, ou não, as normativas externas e internas e como os envolvidos na gestão abraçam a educação diante das famílias e da comunidade. Se regras precisam ser reiteradas frequentemente para condicionar e consolidar sua materialização na mente dos cidadãos, evitar isto na escola é fundamental, sobretudo o que acontece de forma velada, como a reiterada segurança da gestão escolar em se omitir diante de um tema.

Abraçar as famílias não é meramente escutar a vontade da maioria e cumpri-la, mas escutar todas e oferecer a paridade entre elas, da mesma forma que se a maioria dos alunos se juntarem para solicitar algo injusto para a minoria, como exemplificou o gestor da escola A, e a escola pensar em todos os alunos ela não deixará que a minoria conviva com essa falta de paridade ratificada pela gestão. Para isto ser aceito em relação à família homoparental a diplomacia com as famílias da maioria (que é menos danosa do que uma divergência com essas famílias) e a comodidade de evitar assuntos complexos aplicam-se entre o contraste de atitudes praticadas diante das famílias homoparentais e diante dos alunos, com o recorte de uma educação que deve servir à crítica ao nosso atual modo de cidadania e respeito as minorias, que conforme os atuais dados de violências não é satisfatória.

As normativas com raríssimas iniciativas voltadas explicitamente e diretamente para questões de orientação sexual e gênero, e menos referência ainda às famílias homoparentais,

mostraram-se passíveis de não serem obedecidas ao serem elaboradas, como acontece nas escolas, a partir da pressão de políticos conservadores, que retiraram menções específicas a esse tema e substituíram por uma redação mais abrangente e, assim, inclinando mais esta inclusão à subordinação aos gestores escolares. Os costumes de uma geração passada de jovens que hoje são gestores de escolas e que não conviveu com a atual realidade social e os avanços da atual legislação (com novas possibilidades de direitos como o da família homoparental) e que cresceu distante de conhecimentos ao qual sua falta suscita confusões, não deve inibir que a atual geração reúna informações que os tornem aptos a convivência com os dias atuais e o seu novo contexto de direitos das famílias homoparentais, como a da adoção, o que abrange saber lidar com interdições e artifícios que tiram a naturalidade de circunstâncias que ontem intimidavam a mulher de dar opinião ou votar e hoje intimida uma escola a receber livros que contêm esclarecimentos e reflexões sobre as famílias homoparentais, o que é para ser o seu papel. Assuntos como “gênero” e “orientação sexual” devem deixar de ser visto como uma saia justa, especialmente pelos gestores escolares e alternativas, como as citadas, devem ser implementadas.

Estas mudanças devem contemplar a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade o que não foi notado, no geral, com a amplitude necessária nas escolas, que no momento presente, ao invés de novos investimentos e uma nova organização pouco se interessou em alterar sua anterior sistematização e gestão para a recepção dos filhos de famílias homoparentais e, não obstante, quando há cortes de gastos direcionam à inclusão, a que infere-se, é atribuída uma concepção de certo prestígio, mas descartável.

Para uma inclusão efetiva as escolas precisam desenvolver uma gestão democrática, contudo tem acontecido a falsa sensação dessa gestão participativa e inclusiva com o oferecimento de uma participação que não sai do papel e não se traduz em projetos idealizados pela colaboração da comunidade escolar ou, por outro lado, a escola não lidera por iniciativa de propostas da gestão escolar a produção deste adjetivo democrático.

Em resumo, no geral, os documentos escolares e a sua prática não intentam promover a inclusão considerando os mesmos procedimentos e critérios utilizados para as famílias heterossexuais serem acolhidas em situações que consideram as suas características, como na organização das reuniões de pais e mestres, na elaboração dos seus documentos e nas comemorações de dia das mães ou dia dos pais, por exemplo. Nestes momentos, as características das famílias homoparentais também deveriam ser consideradas, bem como nas iniciativas que visam conhecer as famílias da comunidade escolar para gerar paridade de

oportunidade com os outros modelos familiares e, em um âmbito subjetivo, uma maior promoção de ressignificações no tocante à naturalização que torna alguns sujeitos “diferentes” e outros o “padrão da normalidade”, com iniciativas que façam os alunos se conhecerem mutuamente e perceberem suas semelhanças e humanidade comum para causar mútua identidade.

Segundo Bordignon (2005, p. 32) “a democracia, que é exercício efetivo da cidadania, pressupõe a autonomia – das pessoas e das instituições. Educação emancipadora e gestão democrática são indissociáveis”. Com este objetivo, o aperfeiçoamento da participação dos sujeitos, entre alunos e famílias, é essencial, especialmente das minorias. Entretanto, notou-se que as escolas almejam, em seu documento, apresentar uma gestão democrática que considerem os novos modelos familiares, especialmente de forma indireta, em atividades afins à diversidade e à inclusão, mas ao mesmo tempo insinuam papéis predefinidos para os gêneros, a valorização dos costumes e da cultura (quando não era permitida a adoção por famílias homoparentais) em relação à família e oferece o ensino religioso (que possui posição contrária ao tema) ou, ainda, afirma que há intolerância mas não explicita ou pouco define alternativas à inclusão de grupos vulneráveis à discriminação, como a família homoparental, tematizada nesta pesquisa, o que transparece tergiversar em relação à proposta de inclusão dos filhos de famílias homoparentais por parte dos documentos elaborados pela gestão escolar.

Tudo isto favorece pesquisar e aprofundar o estudo das formas de resistência e superação da influência que as nossas normativas educacionais e a gestão escolar tem de proposições essencialistas e excludentes estimuladas pela legitimação do status quo proporcionado ao conservadorismo, ao machismo e demais comportamentos que propiciem estruturas identitárias binárias na educação e criem obstruções para a paridade de status social e inclusão de minorias.

Quanto à inclusão dos filhos/as de famílias homoparentais na escola, a observância de uma tolerância que regula algumas situações, mas se resguarda em outras, traz a recordação que nos trabalhos afins a diversidade social como pauta de outras dissertações e teses recentes em educação nesta pesquisa relatados nos aspectos contextuais da inclusão das famílias homoparentais no espaço escolar, a premissa unívoca entre eles é que a tolerância dos poderes vigentes serve mais a exclusão do que a inclusão, afirmação que agora ganha à voz desta pesquisa. A mudança compete, em suma, à consideração pela gestão escolar de recursos carentes para o alcance de interações paritárias na escola, que é condicionado a uma educação sem lacunas, inércias ou displicências perante o universo difuso, fluido e sutil dos lugares comuns retóricos demarcados pela pressão dos pais de famílias com formato

tradicional/heterossexual, à desinstitucionalização de padrões de valor cultural que impeçam uma paridade de status (e que com o emprego de uma abordagem objetiva ou subjetiva adequadamente à discentes e atividades distintas deve ter na escola uma oposição a esses conceitos), e firmar o aferimento da inclusão dos filhos de famílias homoparentais em seu ambiente com a substituição das brechas da atual gestão por uma maior amplitude dos padrões discutidos que a fomentam.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004, 310 p.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 170176623
- ALEXANDRE, Mário J. O. **A construção do trabalho científico: um guia para projetos, pesquisas e relatórios científicos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- AMBROSINO, Brandon. Como foi criada a homossexualidade como a conhecemos hoje. **BBC Future**. Disponível em: < <http://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-40093671> >. Acesso em: 28 jun. 17.
- ARENDDT, Hannah. **A promessa da política**. 4.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- BARROS, Ana Cláudia. Homofobia motivou um assassinato a cada 27 horas em 2014 no Brasil. **Portal R7 Notícias**, 16 mar. 2015. Disponível em <<http://noticias.r7.com/cidades/homofobia-motivou-um-assassinato-a-cada-27-horas-em-2014-no-brasil-16032015>>. Acesso em 25 set. 2016.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – Out. 2005.
- BENTO, Berenice e PELÚCIO, Larissa. **Despatologização do gênero: A politização das identidades abjetas**. Estudos Feministas, Florianópolis, 20(2): 569-581, maio-agosto/2012
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora, 1994.
- BORDIGNON, Genuíno. **Desafios da gestão democrática da educação**. In Gestão democrática da educação. Ministério da Educação. Boletim 19. Outubro, 2005.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Capareto; AGUIAR, Márcia (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola: Currículo e prática pedagógica**. Dissertação de mestrado, Educação, PUC-Rio, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão** / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013, 480p.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2017.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

_____. **Direitos humanos: documentos internacionais**. Brasília: SEDH-PR, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº24/2015** – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. Trata dos conceitos de gênero e orientação sexual nos planos de educação. MEC, 2015.

BRITTO, Patrícia. Por pressão, planos de educação de 8 estados excluem ‘ideologia de gênero’. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 jun. 2015. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacaode-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>>. Acesso em 03/01/2016.

CASTRO, Carol. 4 mitos sobre filhos de pais gays. **Revista Superinteressante**, Ed. 301, Fev. 2012. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/comportamento/4-mitos-sobre-filhos-de-pais-gays>> Acesso em: 10 maio 2016.

CANDAU, Vera Lucia. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13. n. 37. jan. /abr. 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean, DESLAURIERS, Jean-Pierre, Et. Al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v.11. n.31. jan. /abr. 2006.

CURY, Jamil. **O princípio da gestão democrática na educação**. In: Gestão democrática da educação. Ministério da Educação. Boletim 19. Outubro, 2005.

DIAS, Maria Berenice. **União homossexual: o preconceito & a justiça**, 3ª edição, Porto Alegre: Editora do Advogado, p.113-114, 2006.

ESCOLA A. Projeto Político Pedagógico. **Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio**. Natal, 2010.

ESCOLA B. Projeto Político Pedagógico. Natal, 2018. 50p.

ESCOLA C. Projeto Político Pedagógico. Natal, 2006.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 63 | 2002, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 20 julho 2017. URL: <<http://rccs.revues.org/1250>>; DOI: 10.4000/rccs.1250. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. Tradução: Júlio Assis Simões. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

_____. **Reconhecimento sem ética?**. Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

_____. Repensando a questão do reconhecimento: superar a substituição e a reificação na política cultural. Tradução: Roberto Cataldo Costa. **Revista New Left Review**. n.3, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 27-28.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

HORA, Dinair Leal. Democracia, Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea. In: HORA, Dinair Leal. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas: Editora Alínea, 2007. (Coleção Educação em Debate)

CÂMARA aprova retirada da discussão de gênero do Plano. **Tribuna do Norte**, Natal, 18 fev. 2016. Disponível em < <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/ca-maraaprova-retirada-da-discussao-de-ga-nero-do-plano/338326>>. Acesso em 02 mai. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso>. Access on 19 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.

_____. Gênero e sexualidades: Pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) – maio/ago. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, Jasmine. **Janelas fechadas**: a questão LGBT no PNE 2014. Dissertação de Mestrado, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NATAL (Município). **Lei N.º 6.603 de 01 de Abril de 2016**: Aprova o Plano Municipal de Educação do. Palácio Felipe Camarão, em Natal/RN, 01 abr. 2016. Disponível em: <http://portal.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/legislacao/LeiOrdinaria_20160404_6603_.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

OLIVEIRA, Mariana. Decisão do CNJ obriga cartórios a fazer casamento homossexual. **Portal G1**, 14 maio 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/05/apos-uniao-estavel-gay-podera-casar-em-cartorio-decide-cnj.html>> Acesso em: 04 maio 2016.

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos e MORGADO, Maria Aparecida. **Jovens, sexualidade e educação**: homossexualidade no espaço escolar. Caxambu, MG, 2006.

PARA ENTENDER o Dia Internacional contra a Homofobia. **Universidade do Cotidiano**, 17 maio 2016. Disponível em: <<https://universidadecotidiano.catracalivre.com.br/para-entender/para-entender-o-dia-internacional-contra-homofobia/>> Acesso em: 18 maio 2016.

PALHARES, Isabela. Câmara aprova Plano Municipal de Educação em segunda votação. **Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 ago. 2015. Disponível em <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,camara-aprova-plano-municipal-de-educacao-em-segunda-votacao,1750613>> . Acesso em: 08 mai. 2016.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999. 224 p.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean, DESLAURIERS, Jean-Pierre, Et. Al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). **Lei Nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**: Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Palácio de Despachos de Lagoa Nova, em Natal/RN, RN, 27 jan. 2016. Disponível em: <<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>>. Acesso em: 13 maio 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Fábio. Homossexualidade não é doença segundo a OMS; entenda. **Portal Terra: Vida e Estilo**. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/ha-21-anos-homossexualismo-deixou-de-ser-considerado-doenca-pela-oms,0bb88c3d10f27310VgnCLD100000bbccceb0aRCRD.html>> . Acesso em: 06 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Lenildes Ribeiro da. **O discurso moderno sobre a tolerância, diversidade e educação**: os documentos da UNESCO e a crítica de Marcuse. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

SUPREMO. Supremo reconhece união homoafetiva. **Portal do STF**. 05 mai. 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931>> . Acesso em: 06 jun. 2017

TARTUCE, Flávio. Estatuto da Família x Estatuto das Famílias. Singular x plural. Exclusão x inclusão. **Migalhas**, 28 mai. 2015. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/FamiliaeSucessoes/104,MI229110,41046-Estatuto+da+Familia+x+Estatuto+das+Familias+Singular+x+plural>> . Acesso em: 22 mai. 2016.

TOKARNIA, Mariana. **MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>>. Acesso em: 08 Abr. 17.

VALE, João Henrique do. Vereadores aprovam Plano de Educação de BH. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 16 dez. 2015. Disponível em <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/12/16/internas_educacao,717957/vereadores-aprovam-plano-de-educacao-de-bh.shtml>. Acesso em 06 mai. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Campinas: UNICAMP, 2007.

APENDICE I – QUESTIONARIO E ENTREVISTA

	<p>Governo do Estado do Rio Grande do Norte UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452</p>
---	--

ROTEIRO DE ENTREVISTA

INTRODUZINDO A DISCUSSÃO

Com base nos documentos de referência da educação nacional e local (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013), PEE – Lei Nº 10.049, de 27 de Janeiro de 2016 e o PME – Lei Nº 6.603, de 01 de Abril de 2016) esta pesquisa visa investigar se há direta ou indiretamente iniciativas que busquem a inclusão dos filhos de casais homoparentais na escola, com a observação dos seguintes aspectos:

SECRETARIA DA ESCOLA

01. Quantos alunos/as tem na escola que são filhos de famílias homoparentais?
02. Em qual nível escolar se encontram estes alunos?
03. Nos últimos anos houve um aumento de matrículas de alunos filhos de famílias homoparentais nesta escola?

Muito obrigado!

	<p>Governo do Estado do Rio Grande do Norte UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452</p>
---	--

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESCOLA A

INTRODUZINDO A DISCUSSÃO

Com base nos documentos de referência da educação nacional e local (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013), PEE – Lei Nº 10.049, de 27 de Janeiro de 2016 e o PME – Lei Nº 6.603, de 01 de Abril de 2016) esta pesquisa visa investigar se há direta ou indiretamente iniciativas que busquem a inclusão dos filhos de casais homoparentais na escola, com a observação dos seguintes aspectos:

QUESTÕES SOBRE O GESTOR

01. Qual foi a sua trajetória até a atual função de gestão escolar?
02. Como o senhor(a) enxerga a função da escola de formação cidadã dos alunos?
03. O senhor acredita que temas como orientação sexual e gênero devem ser tratados pela escola? Comente.

QUESTÕES SOBRE A ESCOLA

01. Há iniciativas por parte da escola em escutar os/as alunos/as que são filhos/as de famílias homoparentais? E quando escutam os pais desses alunos?
02. Cite práticas que visam superar a discriminação e o preconceito contra os/as filhos/as de famílias homoparentais ou às suas famílias na escola?
03. Quais iniciativas foram utilizadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) relativa à igualdade de direitos e o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades?
04. Há queixas de alunos/as de famílias homoparentais sobre professores, colegas, ou pais de colegas? Qual a atitude da escola (se houver queixas)?

05. O senhor/a percebeu reclamações de colegas dessas crianças sobre algum desconforto vivenciado na escola em razão da inclusão de filhos/as de famílias homoparentais no ambiente escolar? Se sim, qual a atitude da escola?
06. Como se dá a preparação dos professores para lidar com a inclusão de alunos/as filhos/as de famílias homoparentais na escola?
07. Como a escola trabalha a temática com as outras famílias?
08. Há políticas de produção de materiais paradidáticos, que utilize as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) ou outros materiais, tendo como princípios orientadores a coibição da discriminação aos filhos de famílias homoparentais? Cite exemplos.
09. O senhor/a percebeu situações de discriminação com alunos filhos de famílias homoparentais nesta escola? Cite algumas situações.
10. Houve algum caso de evasão de filhos/as de famílias homoparentais nesta escola? Quais iniciativas preventivas estão sendo utilizadas?
11. Em sua percepção quais as dificuldades para a inclusão dos filhos/as de famílias homoparentais na escola? Comente.
12. Comente obstáculos ou aspectos favoráveis que o senhor/a considera significativos para esta pesquisa.

QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA A ESCOLA A

01. A escola promove projetos didáticos sendo um deles com um tema geral e fixo relacionado à família. Como é este projeto?
02. Já que o PPP desta escola foi elaborado em 2010, como este projeto lida com a posterior permissão da adoção por famílias homoparentais em seus projetos e eventos?
03. No PPP desta escola, logo após citar este projeto geral sobre a “família”, é dito que esse tema abre espaço para a curiosidade e a escola procura a valorização dos costumes e da cultura. Com qual costume ou cultura familiar dialoga esta afirmação?
04. Como é orientado que o ensino religioso aborde temas ligados à família na escola?
05. A escola afirma em seu PPP, após falar sobre a diversidade de modelos familiares em diversas culturas, como a indígena, que ensina o papel dos gêneros nessas organizações familiares. Em nossa cultura, qual a perspectiva da escola sobre o papel dos gêneros?
06. Ao abordar lutas de grupos que buscam a sua inclusão na sociedade a escola ressalta as semelhanças ou o que distingue indivíduos ou comunidades? Essas duas perspectivas (de abordar as semelhanças ou as diferenças), quando aplicadas, têm revelado quais observações sobre o desenvolvimento dos alunos?

	<p>Governo do Estado do Rio Grande do Norte UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452</p>
---	--

ROTEIRO DE ENTREVISTA

INTRODUZINDO A DISCUSSÃO

Com base nos documentos de referência da educação nacional e local (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013), PEE – Lei Nº 10.049, de 27 de Janeiro de 2016 e o PME – Lei Nº 6.603, de 01 de Abril de 2016) esta pesquisa visa investigar se há direta ou indiretamente iniciativas que busquem a inclusão dos filhos de casais homoparentais na escola, com a observação dos seguintes aspectos:

QUESTÕES SOBRE OS/AS PAIS/MÃES

01. Qual foi a sua trajetória até a sua paternidade/maternidade?
02. Como o senhor(a) enxerga a função da escola de formação cidadã dos alunos? Considera que eles têm praticado esta função? Comente.
03. O senhor acredita que temas como orientação sexual e gênero devem ser tratados pela escola? Comente.

QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA OS/AS PAIS/MÃES

01. A escola em que o seu filho estava matriculado durante o processo de adoção adotou alguma iniciativa para auxiliar os senhores/as ou o seu filho(s)/a(s) durante este processo? Cite exemplos.
02. Os senhores/as já transpareceram alguma dificuldade ou preocupação a respeito do tema desta pesquisa para a escola? Quais as orientações dadas pela escola aos senhores/as sobre estas dificuldades ou preocupações?
03. Qual a sua opinião sobre como a escola tem lidado com a inclusão de filhos/as de famílias homoparentais em seu ambiente escolar.
04. Quais opiniões o senhor/a já escutou do seu filho/a sobre o ambiente escolar?

05. Se os senhores/as acreditam que a escola possa desenvolver melhorias em relação à inclusão do seu filho(s)/a(s) e da sua família na escola, quais sugestões os senhores/as dão para uma efetiva inclusão?

06. Os senhores/as consideram que a escola, ao abordar lutas de grupos que buscam a sua inclusão na sociedade, ressalta as semelhanças ou o que distingue indivíduos ou comunidades? Comente sua opinião sobre os reflexos da perspectiva que é aplicada pela escola.

Muito obrigado!
Gualber Oliveira

	<p>Governo do Estado do Rio Grande do Norte UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452</p>
---	--

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESCOLA B

INTRODUZINDO A DISCUSSÃO

Com base nos documentos de referência da educação nacional e local (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013), PEE – Lei Nº 10.049, de 27 de Janeiro de 2016 e o PME – Lei Nº 6.603, de 01 de Abril de 2016) esta pesquisa visa investigar se há direta ou indiretamente iniciativas que busquem a inclusão dos filhos de casais homoparentais na escola, com a observação dos seguintes aspectos:

QUESTÕES SOBRE O GESTOR

01. Qual foi a sua trajetória até a atual função de gestão escolar?
02. Como o senhor(a) enxerga a função da escola de formação cidadã dos alunos?
03. O senhor acredita que temas como orientação sexual e gênero devem ser tratados pela escola? Comente.

QUESTÕES SOBRE A ESCOLA

01. Há iniciativas por parte da escola em escutar os/as alunos/as que são filhos/as de famílias homoparentais? E quando escutam os pais desses alunos?
02. Cite práticas que visam superar a discriminação e o preconceito contra os/as filhos/as de famílias homoparentais ou às suas famílias na escola?
03. Quais iniciativas foram utilizadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) relativa à igualdade de direitos e o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades?
04. Há queixas de alunos/as de famílias homoparentais sobre professores, colegas, ou pais de colegas? Qual a atitude da escola (se houver queixas)?

05. O senhor/a percebeu reclamações de colegas dessas crianças sobre algum desconforto vivenciado na escola em razão da inclusão de filhos/as de famílias homoparentais no ambiente escolar? Se sim, qual a atitude da escola?

06. Como se dá a preparação dos professores para lidar com a inclusão de alunos/as filhos/as de famílias homoparentais na escola?

07. Como a escola trabalha a temática com as outras famílias?

08. Há políticas de produção de materiais paradidáticos, que utilize as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) ou outros materiais, tendo como princípios orientadores a coibição da discriminação aos filhos de famílias homoparentais? Cite exemplos.

09. O senhor/a percebeu situações de discriminação com alunos filhos de famílias homoparentais nesta escola? Cite algumas situações.

10. Houve algum caso de evasão de filhos/as de famílias homoparentais nesta escola? Quais iniciativas preventivas estão sendo utilizadas?

11. Em sua percepção quais as dificuldades para a inclusão dos filhos/as de famílias homoparentais na escola? Comente.

12. Comente obstáculos ou aspectos favoráveis que o senhor/a considera significativos para esta pesquisa.

QUESTÕES ESPECÍFICAS PARA A ESCOLA B

01. O PPP desta escola comenta que crianças e adolescentes têm dificuldade em expressar tolerância com as diferenças. Em quais situações a escola tem observado esta falta de tolerância? Até que ponto isto tem alcançado os filhos de casais homoparentais?

02. Esta escola conta com um programa com um intuito de promover a construção de conceitos e posturas éticas e sociais dos alunos. Como funciona este programa? Em algum momento fez ou faz referência ao assunto da família homoparental?

03. Há um evento nesta escola que simula “momentos que desenvolvam nos alunos uma maior consciência política e responsabilidade social” e que envolvem os direitos humanos. Como funciona este evento? Em algum debate já fez referência ao assunto da família homoparental?

04. Ao abordar lutas de grupos que buscam a sua inclusão na sociedade a escola ressalta as semelhanças ou o que distingue indivíduos e comunidades? Essas duas perspectivas (de abordar as semelhanças ou as diferenças), quando aplicadas, têm revelado quais observações sobre o desenvolvimento dos alunos?

Muito obrigado!
Gualber Oliveira