

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

MARIA CRISTINA RAUCH BARANOKI

A VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE DA FAMÍLIA HOMOPARENTAL
NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO – NÚCLEO
REGIONAL DE EDUCAÇÃO/PONTA GROSSA - ESTADO DO PARANÁ

PONTA GROSSA
2017

MARIA CRISTINA RAUCH BARANOSKI

A VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE DA FAMÍLIA HOMOPARENTAL
NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO – NÚCLEO
REGIONAL DE EDUCAÇÃO/PONTA GROSSA - ESTADO DO PARANÁ

Material para tese de Doutorado a ser apresentada para obtenção do título de doutora na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas. Área de Concentração: Sociedade, Direito e Cidadania. Linha de Pesquisa: Estado, Direito e Políticas Públicas.

Ano de ingresso: 2013.

Orientadora: Profa. Dra. Dirceia Moreira
Coorientadora: Profa. Dra. Jussara Ayres Bourguignon

PONTA GROSSA

2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

B225 Baranoski, Maria Cristina Rauch
A visibilidade/invisibilidade da
família homoparental no contexto das
escolas do Sistema Estadual de Ensino -
Núcleo Regional de ,Educação/Ponta
Grossa - Estado do Paraná/ Maria Cristina
Rauch Baranoski. Ponta Grossa, 2017.
240f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais
Aplicadas - Área de Concentração:
Cidadania e Políticas Públicas),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Dirceia Moreira.
Coorientadora: Prof^a Dr^a Jussara Ayres
Bourguignon.

1.Família homoparental. 2.Ensino.
3.Políticas públicas da educação.
4.Invisibilidade/visibilidade. I.Moreira,
Dirceia. II. Bourguignon, Jussara Ayres.
III. Universidade Estadual de Ponta
Grossa. Doutorado em Ciências Sociais
Aplicadas. IV. T.

CDD: 347.624.42

TERMO DE APROVAÇÃO

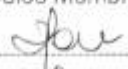
Maria Cristina Rauch Baranoski

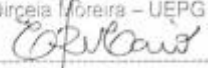
A VISIBILIDADE/ INVISIBILIDADE DA FAMÍLIA HOMOPARENTAL NO CONTEXTO DAS
ESCOLAS DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO – NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO/
PONTA GROSSA – ESTADO DO PARANÁ

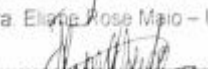
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de
Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela
seguinte banca examinadora:

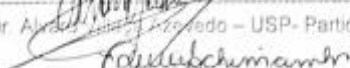
Ponta Grossa, 09 de junho de 2017.

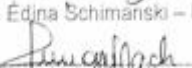
Assinatura pelos Membros da Banca:


Prof.ª Dra. Dirceia Moreira – UEPG – Presidente


Prof.ª Dra. Eliane Rose Maio – UEM – Partic. Externo


Prof. Dr. Alvaro José de Fátima – USP – Partic. Externo


Prof.ª Dra. Edina Schimanski – UEPG – Partic. Interno


Prof.ª Dra. Simone de Fátima Flach – UEPG – Partic. Interno

Prof. Dr. Danislei Bertoni – UTFPR – Suplente Externo.

Prof.ª Dra. Danuta Estrufika Cantoia Luiz – UEPG – Suplente Interno

Para Geraldo, Geraldo Jr e André.

AGRADECIMENTOS

Senhor Meu Deus, agradeço esta caminhada, possibilitando que eu pudesse transpor obstáculos que eu não imaginava vivenciar, mas, sem dúvidas, está contribuindo para a minha maturidade não só acadêmica como pessoal;

Agradecimento especial para a professora doutora Dircéia Moreira, orientadora desta pesquisa, por aceitar a minha orientação, estar sempre presente em todos os momentos desta caminhada, indicando obras, marcando os acontecimentos importantes para a observação na pesquisa, chamando a atenção quando necessário e elogiando eventuais avanços, demonstrando o seu já conhecido profissionalismo, sinceridade e empenho, e, de forma muito especial, pelos inúmeros momentos de apoio e amizade. Jamais esquecerei;

Da mesma forma, sincero agradecimento à professora doutora Jussara Ayres Bourguignon, coorientadora desta pesquisa, sempre presente e atenciosa nas orientações precisas e fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, a sua presença enobreceu o resultado final;

Agradecimento e imenso respeito para todos os professores do programa de mestrado e doutorado em Ciências Sociais Aplicadas, que me permitiram usufruir de seus conhecimentos;

Aos colegas da primeira turma de doutorado, agradeço por compartilhar as discussões em aula e nos encontros informais para confraternização, no cafezinho, nos corredores, contribuindo para tornar esta caminhada mais leve e alegre, enfim, obrigada por participarem de alguma forma da minha vida;

Às minhas colegas/amigas professoras do Núcleo de Práticas Jurídicas da UEPG, pelo apoio nesta caminhada, seja ouvindo queixas ou vibrando em cada vitória alcançada, muito obrigada;

Agradeço ao NRE/PG, as escolas indicadas, os profissionais de educação que atenderam ao pedido e permitiram a realização da pesquisa, cujos dados foram essenciais para o êxito deste trabalho;

Agradeço à família que participou suas experiências para a pesquisa, e por ser a família que é, afetiva, participativa, preocupada em ser e agir de forma cidadã. A vocês o meu profundo respeito;

Agradeço aos meus pais (Francisca e João), pela vida e ensinamentos passados, ao meu marido Geraldo, cujo apoio incondicional sempre foi a sua marca; aos meus filhos Geraldo Junior e André, razão pela qual tenho forças de seguir em frente e superar os obstáculos.

RESUMO

A afetividade é o componente do vínculo familiar que marca a repersonalização do direito de família, abre a possibilidade do reconhecimento da união de pessoas do mesmo sexo como família, com direito a pater/maternidade. Mas, ainda há a imagem da formação da família tradicional patriarcal, deixando as demais configurações invisibilizadas. Partindo da ideia do direito fundamental da criança à convivência familiar e considerando a família e a escola como integrantes do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente, a pesquisa tem por objeto as relações cotidianas que a escola, enquanto ator do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente, estabelece com a família homoparental. A hipótese que orientou a pesquisa é de que no contexto escolar a família homoparental é uma realidade invisível. O objetivo geral consiste em analisar a forma pela qual, escolas do sistema estadual de ensino Núcleo Regional de Educação/Ponta Grossa - Estado do Paraná, trabalham as demandas da família homoparental, considerando o cotidiano escolar e as políticas públicas da educação. A pesquisa tem caráter qualitativo, realizada a partir do método hipotético dedutivo. A metodologia utilizada é o estudo de caso. O percurso metodológico se deu com a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa de campo foi utilizada a abordagem bola de neve visando localizar experiências da família homoparental e a relação com a escola, no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. Os dados de campo foram coletados na forma de: observação; entrevista semiestruturada; documentos institucionais da escola, como o Projeto Político Pedagógico, os Planos de Educação, a partir das categorias da pesquisa. Com a análise de conteúdo se fez a análise e interpretação dos dados. A análise de conteúdo do material coletado foi realizada considerando as categorias: escola; família; diversidade; família homoparental; sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente; educação para a diversidade; estigma; estereótipo; preconceito; discriminação; visibilidade/invisibilidade; exclusão. Os resultados obtidos confirmam a hipótese da invisibilidade da família homoparental nos documentos e no cotidiano escolar, demonstrando os desafios que ainda se apresentam às crianças e suas famílias no sentido de garantir o direito de acesso e permanência da criança na escola, livre de quaisquer formas de violência originada do preconceito e exclusão. Demonstraram que a escola não conhece o histórico das suas crianças, especialmente a sua configuração familiar, tem dificuldades para entender as configurações familiares contemporâneas, e, reproduz padrões sociais hegemônicos. A falta de práticas inclusivas na escola para a acolhida e reconhecimento da família homoparental traz como consequência a falta de cumprimento, pela escola, da sua função de proteger plenamente o direito da criança à convivência familiar e comunitária e à educação, confirmando a hipótese que orientou a pesquisa, de que no contexto escolar a família homoparental é uma realidade invisível.

Palavras-chave: família homoparental - escola – políticas públicas da educação – invisibilidade/visibilidade.

ABSTRACT

The affectivity is the component of the family bond that marks the new personalization of the Family Law and it opens the possibility of the recognition of the union of people of the same sex like family, with the paternity / maternity right. But there is still the image of the formation of the traditional patriarchal family, leaving this way the other settings invisible. Starting from the idea of the fundamental right of the child to the familiar living and considering the family and the school as members of the system of guarantees of the rights of the child and the adolescent, the research aims to observe the daily relations established by the school, as performer of the system of guarantees of the rights of the child and the adolescent, with the same-sex parents family. The hypothesis that guided the research is that in the school context the same-sex family is an invisible reality. The general aim is to analyze the way in which the schools of the state education system NRE / Ponta Grossa - State of Paraná work the demands of the same-sex family considering the school routine and the public policies of education. The research has a qualitative character, based on the hypothetical deductive method. The methodology used is the case study. The methodological course was the bibliographical, documental and the field research. In the field research the snowball approach was used to identify experiences of the same-sex parents family and its relation with the school, in the Regional Center of Education of Ponta Grossa-PR. The field data were collected through the: observation from; a semi structured interview; school documents such as the political pedagogical project, education plans, from the categories of the research. The interpretation and data analyses was done through the content analysis. The content analysis of the collected material was carried out considering the categories: school; family; diversity; same-sex parents family; system of guarantees for the rights of child and adolescents; education for diversity; stigma; stereotype; prejudice; discrimination; visibility / invisibility; exclusion. The results confirm the hypothesis of the invisibility of the same-sex parents family both in part of the legislation, or in the documents and in the school daily routine, demonstrating the challenges that are still present to the children and their families in order to guarantee the right of access and permanence of the child in the school. free from any form of violence originated from the prejudice and the exclusion. The research results showed that school does not know the history of its children, especially its family configuration and it has difficulty in understanding the contemporary family configurations, and it reproduces the hegemonic social patterns. The lack of inclusive practices in the school for the acceptance and recognition of the same-sex parents family results in a failure by the school in fulfilling its function of fully protecting the right of the child to familiar and community living as well as to education, confirming the hypothesis that guided the research, that in the school context same-sex parents family is an invisible reality.

Keywords: same-sex parents family - school - public education policies - invisibility / visibility.

RESUMEN

La afectividad es el componente de los lazos familiares que marca la nueva personalización del derecho de familia, abre la posibilidad del reconocimiento de la unión de personas del mismo sexo como una familia, con derecho a pater/maternidad. Sin embargo, todavía existe la imagen de la formación de la familia patriarcal tradicional, dejando los demás ajustes invisibles. Partiendo de la idea del derecho fundamental del niño a la familia y teniendo en cuenta la familia y la escuela como miembros del sistema de garantía de los derechos de niños y adolescentes, la investigación tiene como objeto las relaciones cotidianas que la escuela, como actor del sistema de garantía de los derechos de los niños y adolescentes, establece con la familia homoparental. La hipótesis que guió la investigación es que en el contexto escolar la familia homoparental es una realidad invisible. El objetivo general es examinar la forma en que las escuelas estatales NRE / Ponta Grossa - Paraná trabajan con las demandas de la familia homoparental de acuerdo con la rutina de la escuela y las políticas públicas de la educación. La investigación es cualitativa, llevada a cabo a partir del método hipotético deductivo. La metodología utilizada es el estudio de caso. El enfoque metodológico fue con la literatura, el documental y la investigación de campo. En la investigación de campo se utilizó el abordaje de bola de nieve destinada a la localización de las experiencias de la familia homoparental y la relación con la escuela, en el Centro Regional de Educación de Ponta Grossa-PR. Los datos de campo se recogieron en forma de: observación; entrevistas semiestructuradas; documentos institucionales escolares, tales como el proyecto político pedagógico, los planes de educación, a partir de las categorías de investigación. Con el análisis de contenido se llevó a cabo el análisis e interpretación de datos. El análisis de contenido material recogido se llevó a cabo teniendo en cuenta las categorías: escuela; familia; diversidad; familia homoparental; sistema de garantías de los derechos del niño y adolescentes; educación para la diversidad; estigma; estereotipo; perjuicio; discriminación; visible / invisible; la exclusión. Los resultados confirman la hipótesis de la invisibilidad de la familia homoparental tanto de la legislación en los documentos y en la vida cotidiana de la escuela, lo que demuestra los desafíos que se presentan a los niños y sus familias para garantizar el derecho de acceso y permanencia del niño en la escuela, libre de cualquier forma de violencia derivada de los prejuicios y de la exclusión. Los resultados del estudio mostraron que la escuela no conoce la historia de los niños, especialmente la configuración de la familia, tiene problemas para entender las estructuras familiares contemporáneas, y reproduce las normas sociales hegemónicas. La falta de prácticas inclusivas en la escuela para la aceptación y reconocimiento de la familia homoparental trae como consecuencia la falta de cumplimiento por parte de la escuela, su función de proteger plenamente el derecho del niño a la vida familiar y comunitaria y la educación, lo que confirma la hipótesis que guió la investigación, de que en el contexto escolar la familia homoparental es una realidad invisible.

Palabras clave: familia homoparental - escuela - política educativa pública - la invisibilidad / visibilidad.

LISTA

QUADRO 1	Matrículas no ensino regular segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa – 2015.....	53
TABELA 1	Características dos sujeitos da pesquisa.....	28
TABELA 2	Ano do documento e incidência das categorias: diversidade, orientação sexual e gênero nos PPP disponíveis na página virtual da SEED/PR das escolas do NRE/PG.....	142
TABELA 3	Teses e dissertações encontradas com a pesquisa no portal CAPES, categoria de análise: Família Homoparental; Período da pesquisa: ano de 2010 até 25 jun. 2014.....	225
TABELA 4	Teses e dissertações encontradas com a pesquisa no portal CAPES, categoria de análise: Família Homoafetiva; Período da pesquisa: desde o ano de 2010 até 25 jun. 2014.....	226
TABELA 5	Indicações encontradas na página oficial do MEC, utilizando a palavra-chave “diversidade sexual”, referente ao ano de 2005 a março de 2015.....	229

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 REVELAÇÕES A RESPEITO DA ESCOLA.....	33
1.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	33
1.2 A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	41
1.2.1 Organização da educação brasileira na LDBEN.....	43
1.2.2 Estrutura da educação no estado do Paraná.....	44
1.2.3 NRE/PG: observações a respeito das características da região.....	46
1.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA.....	54
1.3.1 A diversidade na escola.....	67
1.4 IGUALDADE E DIFERENÇA NA ESCOLA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS	69
1.4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	73
1.4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais.....	75
1.4.3 Os Planos de Educação.....	84
CAPÍTULO 2 DA ESCOLA À FAMÍLIA.....	99
2.1 A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA FAMÍLIA.....	100
2.2 A ORGANIZAÇÃO DA FAMÍLIA NO BRASIL.....	104
2.2.1 A família brasileira contemporânea.....	113
2.3 A FAMÍLIA HOMOPARENTAL.....	118
2.3.1 A relação entre estigma, estereótipo, preconceito, discriminação e exclusão com a invisibilidade da família homoparental	133
2.3.2 A família homoparental nas escolas do NRE/PG.....	138
CAPÍTULO 3 UMA FAMÍLIA ADOTIVA-AFETIVA E HOMOPARENTAL E A EXPERIÊNCIA ESCOLAR: O ESTUDO DE CASO.....	147
3.1 AS VIVÊNCIAS DA VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE DA FAMÍLIA.....	150
3.1.1 As Mães.....	151
3.1.2 A Filha.....	153
3.2 A VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE DA FAMÍLIA NA ESCOLA.....	156
3.2.1 A primeira visita e entrevista: Escola Hália.....	156
3.2.2 A segunda visita e entrevista: Escola Railda.....	158
3.2.3 A terceira visita e entrevista: Escola Coleta.....	159
3.2.4 A quarta visita e entrevista: Escola Luiza.....	160
3.2.5 A quinta e última visita: Escola Divanir.....	163
3.3 A REALIDADE EMPÍRICA E OS DADOS DA (IN) VISIBILIDADE.....	164
3.3.1 Educação para a diversidade (especialmente a orientação sexual).....	164
3.3.2 Relação escola e família homoparental.....	168
3.3.3 Visibilidade/invisibilidade da família homoparental: a reflexão a partir do estigma, do estereótipo, do preconceito, da discriminação e da exclusão..	177
CONCLUSÃO.....	190
REFERÊNCIAS.....	199
APÊNDICE A – Termo de compromisso livre e esclarecido.....	220
APÊNDICE B – Tabelas com resultados pesquisa nos portais CAPES/ Scielo	224
ANEXO A – Resposta do comitê de ética e pesquisa.....	230
ANEXO B – Autorização do SEED/PR.....	234
ANEXO C - Programas e projetos estaduais e federais - SEED/PR.....	236

INTRODUÇÃO

[...] Voltava curado! Na prisão compreendera a verdadeira natureza de sua doença. Não o viam porque não queriam vê-lo. Era invisível como eram invisíveis todas as reclamações, os abusos e as queixas. (SCORZA, p. 144, 1977).

O trecho citado é parte do romance “A história de Garabombo, o invisível” de Scorza (1977) que descreve uma revolta camponesa nos Andes na década de 1960, apresentando o protagonista Garabombo, líder dos índios peruanos. Garabombo tinha desejos e reivindicações, dele e da comunidade em que vivia, mas, uma característica de Garabombo o tornava especial, ao fazer as reclamações, questionar seus direitos, tornava-se invisível, não era visto nem ouvido pelas autoridades públicas às quais se dirigia para postular pedidos seus e de sua tribo. Não sendo ouvido, não era atendido em suas reivindicações, afinal não era visto.

Rebela-se, nesse momento, torna-se visível, é perseguido, preso e condenado à morte, o motivo da condenação: atos de rebeldia e violação das leis. Enquanto postulante de direitos, estava invisível, ao rebelar-se por não ser atendido, tornava-se visível e incomodava. Visível/invisível, condição de Garabombo pode ser identificada na sociedade contemporânea, percebidas pelos sentidos.

Os sentidos propiciam o relacionamento entre os seres humanos e, estes, com o ambiente que está inserido. É com os sentidos que o ser humano percebe o que está ao seu redor e o faz sobreviver e integrar o ambiente em que vive. Visibilidade/invisibilidade são categorias que podem ser utilizadas para designar fenômenos sociais. No meio social, a divisão entre visíveis e invisíveis estabelece-se de modo a tornar “o outro lado da linha”, conforme Santos (2010, p. 32), inexistente enquanto realidade.

A invisibilidade pode ser definida, conforme Arroyo (2014), como o fenômeno pelo qual, o ser humano, indesejável em razão da condição social, econômica, cultural, histórica, estética, gênero, orientação sexual, entre outras, não fique apenas excluído da sociedade, mas sim, ignorado.

Grupos étnicos, raciais, de gênero e geracional contêm as invisibilidades, como fenômeno cultural, convenientes no cotidiano. Pessoas que estão na condição de invisíveis sofrem as agressões decorrentes deste processo, vez que, “ao não existirem, não são passíveis de serem incluídos, nem reguláveis, nem emancipáveis,

nem capazes de estar copresentes nos mesmos espaços e nas mesmas pedagogias”. (ARROYO, 2014, p. 49).

Das lutas pela visibilidade, ocorridas nas últimas décadas, destaca-se a publicização social da homossexualidade¹, cuja trajetória é marcada por momentos de reconhecimento e outros de negação de direitos. Dentre os inúmeros direitos postulados pelos homossexuais² está o direito a ser/constituir família.

Enquanto os homossexuais exigem o reconhecimento da condição de família nas suas uniões afetivas, no direito à pater/maternidade emerge o debate de outras formas de constituição de família, que não a tradicional estabelecida entre homem e mulher, inclusive com união de pessoas do mesmo sexo.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 – CR/1988, (BRASIL. Constituição, 1988)³, a dignidade da pessoa humana é consagrada como princípio basilar, um dos fundamentos da ordem republicana e democrática, representando um importante vetor interpretativo, conforme Oliveira (2011, p. 49), “Como a dignidade da pessoa humana envolve a vida, a liberdade e a felicidade, vem sendo entendida como a possibilidade da pessoa ser feliz e se realizar plenamente.” Por isso o reconhecimento da dignidade do ser humano reflete na luta de direitos, o que ocorre com a luta dos homossexuais para o reconhecimento das várias formas de organização da família, inserindo a família homoparental como uma delas.

A entidade familiar não é tutelada pelo Estado para si, mas sim, como meio de realização pessoal dos seus componentes, (LÔBO, 2011), assim, com a lente do princípio da dignidade da pessoa humana, no tocante às relações familiares que tomam assento na CR/1988, outras modalidades de constituição de família, que não aquela apenas formadas a partir do casamento civil, são reconhecidas e tuteladas, entre elas: as uniões estáveis, a filiação fora do casamento, a igualdade no tratamento dos filhos, independente da origem da filiação.

Tais situações foram regulamentadas com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - (BRASIL. Lei, 1990) e, no ano de 2002, com o Código Civil

¹ Homossexualidade é a atração afetiva e sexual por pessoa do mesmo sexo. Da mesma forma que a heterossexualidade (atração por pessoa do sexo oposto) não tem explicação, a homossexualidade também não. É a orientação sexual de cada pessoa. A classificação Internacional de Doenças (CID) não inclui a homossexualidade como doença desde 1993. (BRASIL. Presidência, 2004, p. 29).

² A categoria homossexual para esta pesquisa inclui gays, lésbicas, trans e bissexuais.

³ A pesquisa possui 54 ocorrências de BRASIL nas referências. Desses, diversos documentos há coincidência de data que podem confundir o leitor, assim, para facilitar a localização nas referências, citações cuja fonte é BRASIL segue a identificação do documento ou órgão, conforme consulta orientada pelas autoras do manual de normas de trabalhos científicos. (UEPG, 2012).

(BRASIL. Lei, 2002). A partir disso, houve uma valorização da afetividade como componente do vínculo familiar, em detrimento da sanguinidade/patrimonialidade que marcava toda a construção da família no Código Civil de 1916⁴, apresentando um fenômeno jurídico/social, que autores da área do direito de família e da sociologia passam a chamar de repersonalização da família. (LÔBO, 2011; FACHIN, 1999 e 2009; MALUF e MALUF, 2013; SINGLY, 2007).

Apesar do tempo de luta transcorrido, das discussões/reflexões a respeito da configuração da família contemporânea em perspectivas plurais, ainda permanece a construção social⁵ da formação familiar tradicional, de pai-mãe-filhos, deixando as demais configurações familiares, muitas vezes, com um grau de importância menor, inferiorizadas ou mesmo, despercebidas.

Ao passarem despercebidas determinadas condições da família, denota-se o fenômeno da invisibilidade das mesmas. A produção dessa invisibilidade se dá com o pensamento abissal, fazendo com que determinadas formações familiares sejam tidas por inexistentes. O pensamento abissal, para Santos (2010) está baseado num sistema de distinções visíveis/invisíveis.

As distinções, segundo os autores, são estabelecidas por meio de uma linha que divide a realidade social em dois universos distintos: deste lado e do outro lado da linha, sendo que o outro lado desaparece, torna-se inexistente, irrelevante e assim passa a ser excluído. Caracteriza-se o pensamento abissal pela impossibilidade da presença concomitante dos dois lados. São manifestações do pensamento abissal o conhecimento e o direito modernos.

No campo do conhecimento há o monopólio para distinguir o que é verdadeiro e o que é falso para a ciência, desconsiderando outros modos de adquirir conhecimento. O lado da linha determina o legal e o que é ilegal (conforme estabelece o direito oficial do Estado ou o direito internacional), nessa linha abissal invisível, separa-se o domínio do direito do domínio do não direito, fundamentando a dicotomia visível entre o legal e o ilegal. Tanto na ciência como no direito ocorre a divisão abissal, ou seja, eliminam definitivamente as realidades que se encontram do outro lado da linha. (SANTOS, 2010).

⁴ “A legislação correspondente à família até então vem com a inspiração do liberalismo individualista, marcado com a propriedade e os interesses patrimoniais como o núcleo dos direitos privados.” (LÔBO, 2011, p.22).

⁵ “Quadro de convenções, de normas, de regras, de valores, dos esquemas de percepção criados pelos homens, numa certa sociedade e num certo momento de sua história.” (RENK, 2005, p. 13).

A família homoparental é aquela organizada a partir da união de pessoas do mesmo sexo e os filhos, havidos ou não desta relação (biológicos ou adotados), incluindo nesta ordem a possibilidade da existência do vínculo afetivo com a criança, independente da pater/maternidade socioafetiva. (MALUF; MALUF, 2013).

Nesse espaço plural de configuração familiar, a noção moderna de família pressupõe a existência da criança⁶, e esta enquanto detentora de direitos, e em especial o direito à convivência familiar e comunitária, assegurado constitucionalmente, seja qual for a configuração familiar.

Após o reconhecimento na esfera de atuação do poder judiciário, pelo Supremo Tribunal Federal - STF, no ano de 2011, da união estável de pessoas do mesmo sexo como entidade familiar⁷, posteriormente, com a possibilidade do casamento civil, em 2013⁸ e, muitos tribunais nacionais, deferindo a adoção de crianças e adolescente para casais homoparentais⁹, a publicização das famílias homoparentais é inegável, entretanto, ainda o preconceito está presente, fruto de estigma que pode gerar violência e exclusão.¹⁰

A sociedade brasileira tem forte influência religiosa e, pautado nessas questões o pensamento coletivo tende a não aceitar o que as diversas religiões condenam como impuros, situação que pode gerar o preconceito, nesse sentido está a aceitação ou não da diversidade de formação da família, pois, a organização da família, no Brasil, de acordo com Maluf e Maluf (2013), foi inicialmente concebida a partir dos dogmas religiosos, fruto do colonialismo a que se refere Santos (2010), o

⁶ Para a legislação nacional a criança é aquele de 0 a 12 anos incompletos e, adolescente de 12 a 18 anos incompletos, para o texto da presente tese será utilizada “criança” para referir-se, nos termos da Convenção dos Direitos da Criança, a todo ser humano de 0 até 18 anos incompleto.

⁷ Conforme julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – APDF nº 132/2008-RJ e Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIn nº 4277/2009, julgadas pelo STF em 04 e 05 de maio de 2011. (BRASIL.Supremo..., 2011).

⁸ Em 14 de maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça, aprovou por maioria dos votos a resolução nº 175, proposta pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro Joaquim Barbosa. A resolução proíbe a recusa dos cartórios em celebrar o casamento civil de casais do mesmo gênero, ou ainda de converter a união estável em casamento. (BRASIL.Conselho..., 2013). Contudo essa resolução está sendo questionada por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 4966, ajuizada no STF pelo Partido Social Cristão, com o argumento de que o CNJ invadiu competência constitucional do Poder Legislativo, de discutir e votar a matéria. A ADI até a presente data não foi julgada. (BRASIL. Supremo..., 2013).

⁹ A primeira adoção que se tem notícia refere-se a decisão em 05 de julho de 2005, do Juiz de Direito Julio César Spolare Domingos, da Comarca de Catanduva-SP, para habilitar um candidato e seu companheiro à adoção; e, a Juíza Sueli Juarez Alonso, em 30 de outubro de 2006, deferiu a adoção para ambos. (CATANDUVA, 2006).

¹⁰ As categorias: estigma, estereótipo, preconceito, discriminação, exclusão estão definidas no capítulo 2, subitem 2.3.1.

casamento religioso era considerado formalmente a fonte da família, essa condição tem reflexos naquilo que pode ou não ser aceito por família.

Uma concepção excludente do que é família, seja pelo legislador ou no cotidiano, é fonte de conflitos e negação de direitos, particularmente quando se trata do direito da criança à convivência familiar e comunitária. Para a garantia da proteção absoluta dos direitos da criança¹¹, atendendo o princípio constitucional, vários atores compõem o cenário e devem atuar nesta proteção, dentre os quais, a família e a escola, como lugares basilares na formação do sujeito, ser humano, independente das diferenças que apresente.

O preconceito é uma realidade presente nas escolas brasileiras, sendo que o preconceito e a discriminação relacionada à orientação sexual¹², um dos principais motivadores do *bullying*, conforme resultados apresentados por duas pesquisas.

A primeira é a Pesquisa Nacional de Diversidade na Escola (BRASIL. Ministério..., 2009b), iniciada no mês de novembro do ano de 2006, promovida pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, cujo objetivo foi mensurar as situações de preconceito e discriminação¹³ dentro da escola, as quais podem influenciar o direito de acesso e permanência dos estudantes, e, posteriormente, subsidiar a formulação de políticas para a redução das desigualdades, o respeito e a educação para a diversidade no ambiente escolar. (BRASIL. Ministério..., 2009b).

A segunda pesquisa, realizada no ano de 2016 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais apresenta análises e

¹¹ O princípio da prioridade absoluta é um dos princípios integrantes da doutrina da proteção integral da criança, a orientação desse princípio é no sentido de privilegiar de forma incondicional os interesses e direitos das crianças, porque, a criança é o ser humano em condição especial, está em fase de crescimento, e necessita de proteção especial, diferenciada e integral, para o adequado e completo desenvolvimento. (NOGUEIRA NETO, 2005)

¹² “Atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra. A orientação sexual existe num *continuum* que varia desde a homossexualidade exclusiva até a heterossexualidade exclusiva, passando pelas diversas formas de bissexualidade. Embora tenhamos a possibilidade de escolher se vamos demonstrar, ou não, os nossos sentimentos, os psicólogos não consideram que a orientação sexual seja uma opção consciente que possa ser modificada por um ato da vontade.” (BRASIL. Presidência, 2004, p. 29).

¹³ A pesquisa não conceitua preconceito e discriminação, o que apresenta é a delimitação de conceitos estruturais para a análise utilizando o “conjunto de três conceitos fundamentais: (1) as crenças, atitudes e valores que expressam preconceito; (2) a distância social medida pela escala de Bogardus; e (3) o conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar (*bullying*). Em relação à medida de crenças, atitudes e valores que expressam preconceito, as versões finais dos questionários consideraram um conjunto de 83 frases relacionadas às 7 áreas temáticas de preconceito e discriminação do estudo.” (BRASIL. Ministério..., 2009b).

resultados da primeira pesquisa nacional virtual realizada no Brasil com adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, trata de suas experiências nas instituições educacionais que frequentaram, também corrobora a existência da violência relacionada a orientação sexual na escola (ASSOCIAÇÃO, 2016).

Há previsão nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN¹⁴ (BRASIL. Ministério..., 1997) da educação para a diferença, uma vez que o documento tem como um de seus objetivos, respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas presentes na realidade nacional, para tanto, incorporou os temas transversais como: ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual¹⁵, trabalho, consumo e pluralidade cultural.

O enfrentamento da diversidade relativa à orientação sexual não constou de forma pontual no PCN que optou por generalizar a categoria diversidade, englobando diferentes e complexos temas, mesmo que de forma “tímida, heteronormativa e agregada a temas polêmicos como: aborto, virgindade, pornografia e prostituição, sua abordagem temática é garantida pelo PCN a partir da 5ª série.” (CAETANO, 2013, p. 80).

O PCN coloca um desafio para a escola, qual seja, “reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro”. (BRASIL. Ministério..., 1997, p. 81).

O documento alerta que, para a escola ser considerada um local de aprendizagem, deve ser investido na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizada a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade, permitindo a coexistência em igualdade, dos diferentes, (BRASIL. Ministério..., 1997), o que deve fazer a cada instante, alimentando a cultura da paz¹⁶, que tem a base na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania.

¹⁴ No campo da educação o PCN é considerado apenas um indicador porque não tem o condão da obrigatoriedade.

¹⁵ PCN: Temas transversais, eixo “Orientação Sexual” – a previsão deste eixo se fez em razão da urgência do combate a gravidez na adolescência e da disseminação de doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. (BRASIL. Ministério..., 1997).

¹⁶ “Mais do que teoria e prática, a não violência tem que ser uma atitude entre toda a prática de ensino, envolvendo todos os profissionais de educação e estudantes da escola, pais e comunidade em um desafio comum e compartilhado. Assim, a não violência integrada dá ao professor outra visão de seu trabalho pedagógico. A escola tem que dar lugar ao diálogo e ao compartilhamento, se tornando um centro para a vida cívica na comunidade.” (UNESCO, 2017).

A previsão constitucional¹⁷ impõe a existência de um Plano Nacional de Educação - PNE, com periodicidade decenal, bem como dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, os quais devem traçar as diretrizes para as políticas educacionais a serem implementadas no país. (BRASIL. Constituição, 1988).

Encontra-se vigente desde o ano de 2014, o 2º PNE, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, e o tema relativo à orientação sexual não foi abordado de forma clara e precisa. O fato ocorreu em razão das discussões no âmbito do legislativo, por ocasião da votação do plano nacional, permeado pelo jogo de forças dos representantes ligados à religião, forçando a alteração no texto do artigo 2º do projeto de lei que determinava a diretriz para superação das desigualdades educacionais a ênfase na promoção “da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” para fazer constar de forma genérica a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade sócio ambiental”. (BRASIL. Lei, 2014).

Houve o mesmo debate quando da votação dos Planos de Educação em inúmeros Estados da federação e respectivos municípios, realizados até o mês de julho do ano de 2015, prazo final da votação dos planos estaduais e municipais, as assembleias legislativas e as câmaras de vereadores, assim como aconteceu na Câmara dos Deputados, ratificaram um pensamento conservador, baseado em argumentos da religião, para as políticas públicas da educação, ao que se denominou “ideologia de gênero”, para desqualificar as discussões relacionadas ao gênero¹⁸ e à orientação sexual, (MOCHI, 2016), afrontando o princípio da laicidade do Estado. A ideologia de gênero, conforme Mochi (2016, p. 170), teria o objetivo de “acabar, desfigurar a família tradicional brasileira e assim negar a biologia dos sexos, negando a natureza dada por Deus”.

Sem a previsão expressa nos Planos de Educação, não há um documento oficial obrigatório para abordar as questões relacionadas à diversidade sexual. Há no PCN a previsão, entretanto, esse é apenas um documento indicador, sem caráter obrigatório, assim há necessidade de se estabelecer como a escola pode cumprir,

¹⁷ CR/1988, art. 214.

¹⁸ Para a presente pesquisa será utilizado o termo sexo para designar o aspecto biológico e gênero para enfatizar aspectos culturais relacionados às diferenças sexuais, ou a construção social das diferenças sexuais, conforme as classificações de masculino e feminino. (PINSKY, 2009, p. 162). Assim, quando se coloca a família homoparental, entenda-se aquela formada pelas pessoas do mesmo sexo.

com os meios que possui atualmente, no que diz respeito à diversidade, em especial à orientação sexual, a forma mais adequada para enfrentamento dos conflitos oriundos desta diversidade, com vistas a resguardar os direitos da criança no convívio escolar. (BRASIL. Constituição, 1988).

O tema da família homoparental e o reflexo da sua relação com a escola, no sentido da proteção da criança, há a indiferença, o silenciamento, ao serem considerados os seguintes pressupostos:

- a) o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e a responsabilidade de todos os atores sociais que fazem parte do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente, dentre os quais estão a família e a escola, garantir direitos como a convivência familiar e a educação;
- b) a compreensão da família contemporânea na sua diversidade, e especialmente a família homoparental na discussão de seus direitos, em termos de Judiciário, quando tribunais reconhecem a paternidade e maternidade para as pessoas em união do mesmo sexo;
- c) a escola como o local para a discussão da sexualidade, cuja temática deve ser abordada pelo currículo em todas as disciplinas, mas apresenta resistências, no que diz respeito à orientação sexual, ao reconhecimento da diversidade, “conceitos como homossexualidade ou heterossexualidade não são problematizados. Essa pedagogia da sexualidade acaba por legitimar algumas identidades e práticas sexuais que, com o silenciamento, marginaliza outras” (SILVA, 2009, p. 186), como ocorre com a família homoparental;
- d) o resultado da pesquisa nacional, realizada nas escolas brasileiras (BRASIL. Ministério..., 2009), traduzindo em números, constatou que preconceito em relação à orientação sexual (ao lado das questões de gênero e racial) está presente nas escolas;
- e) e, os intensos debates relacionados à necessidade de constar de forma expressa nos Planos de Educação o tema referente a orientação sexual e que restou vencido em nível nacional e em muitos estados e municípios, inclusive no Estado do Paraná. (DE OLHO NOS PLANOS, 2017).

Neste contexto, chega-se à hipótese de que a família homoparental, apesar da existência social e do reconhecimento do judiciário, é invisível no contexto escolar, portanto, há necessidade de a escola problematizar as questões referentes à orientação sexual e a configuração da família contemporânea, conforme Arroyo (2014, p. 51), as famílias homoparentais “mostram-se existentes, copresentes, provocando reação”, e buscam não só a conquista, mas, principalmente acessar e usufruir direitos.

A predição desta hipótese é de que faltam práticas inclusivas e políticas nas escolas para as famílias homoparentais e as suas crianças, com a finalidade de garantir plenamente seus direitos, considerando:

- a) que a escola, no seu cotidiano, não tem uma orientação específica para trabalhar as questões da sexualidade, problematizando a hétero e a homossexualidade na interface das suas áreas de atuação;
- b) a publicização das questões relativas aos homossexuais em razão da luta para a conquista de direitos, sobretudo na constituição de família e da paternidade e maternidade;
- c) a família e a escola como parte integrante do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente;
- d) o direito à convivência familiar, comunitária e à educação para a criança.

Para validar esta predição, houve a necessidade de colher dados de campo, fazer as observações e elaborar os questionamentos para, conforme Demo (1997), vislumbrar as pistas explicativas. Desse modo, os problemas que nortearam a pesquisa são os seguintes:

- No contexto contemporâneo, como está sendo construída a relação da família com a escola?
- Que discursos fazem parte das práticas na escola no que se refere à conjuntura familiar homoparental?
- Quais são as demandas, em termos de formação, para rompimento do preconceito?
- Como a escola tem estabelecido relações com a família homoparental no sentido de superar a condição de invisibilidade na perspectiva do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente?

Os problemas apresentados se mostram importantes para estabelecer o objeto e o delineamento da pesquisa, ou seja, seus objetivos. A pesquisa tem por objeto as relações cotidianas que a escola, enquanto ator do sistema de garantias dos direitos da criança, estabelece com a família homoparental.

Desse objeto, define-se como objetivo geral da pesquisa: analisar a forma pela qual, escolas do sistema estadual de ensino NRE/Ponta Grossa - Estado do Paraná, trabalham as demandas da família homoparental considerando o cotidiano escolar e as políticas públicas da educação

A partir do objetivo geral foram estabelecidos os objetivos específicos, cuja função é contribuir para o processo de elaboração do objetivo geral, os quais consistem em:

- Compreender a escola na sua estrutura formal bem como se dá (ou não) a educação para a diversidade;
- Identificar no cotidiano escolar as demandas e o enfrentamento para a diversidade da família e do preconceito efetivamente vivenciados por alunos advindos de família homoparental;
- Avaliar a compreensão da escola em relação às demandas resultantes da família homoparental no cotidiano escolar na perspectiva do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente;
- Compreender a dimensão social da família e sua diversidade na contemporaneidade, especialmente a família homoparental;
- Compreender a relação entre estigma, estereótipo, preconceito, discriminação, exclusão e sua relação com a visibilidade/invisibilidade da família homoparental;
- Analisar, no NRE/PR, Estado do Paraná, as experiências e projetos relativos à diversidade com enfoque na família homoparental.

Estabelecidos os objetivos da pesquisa, no decorrer desta introdução se apresenta o percurso metodológico, as etapas da pesquisa, bem como, o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Metodologia de pesquisa é o caminho do pensamento a ser seguido e ocupa um lugar central na teoria. (MINAYO, 1997). É o conjunto de técnicas adotadas para a construção de uma realidade, e, o empenho foi para tentar encontrar o melhor caminho que proporcionasse respostas aos questionamentos que surgiram.

A pesquisa tem a abordagem qualitativa porque o objeto de estudo é o dinamismo da vida, com a riqueza de seus significados que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, (MINAYO, 1997), e é realizada a partir do método hipotético dedutivo.

O método, para Marconi e Lakatos (2010, p. 65) é o “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo”, por isso é importante se estabelecer com clareza o método que vai conduzir ao objetivo almejado.

Conforme Japiassu e Marcondes (1999, p. 143), o método hipotético dedutivo, “constrói uma teoria que formula hipóteses a partir das quais os resultados obtidos podem ser deduzidos, e com base nas quais se podem fazer previsões que, por sua vez, podem ser confirmadas ou refutadas”.

A metodologia utilizada é o estudo de caso. Para Gil (2006) a característica do estudo de caso é o estudo profundo e exaustivo do objeto de pesquisa para que se possa conhecê-lo de forma ampla e detalhada. O estudo de caso é uma investigação empírica, conforme Yin (2005), de um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas, ou seja, utiliza-se do "método estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais - acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo." (YIN, 2005, p. 32).

A escolha do objeto, no estudo de caso, enfatiza o conhecimento do particular, conforme André (1995), o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como tal. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

O estudo de caso pode ser utilizado quando o objetivo do pesquisador não é simplesmente ver o que os sujeitos de pesquisa entendem sobre determinado assunto, mas, como eles trabalham na prática o tema a ser investigado e como este tema influencia criticamente às suas vivências diárias. (QUIMELLI, 2009).

Com essa metodologia pretende-se oferecer um resultado mais detalhado em relação à realidade das configurações familiares, tornadas visíveis na contemporaneidade, sobretudo a família homoparental, as quais estão presentes na escola, o que poderá contribuir, de forma mais significativa, na tomada de decisões

políticas acerca da questão pesquisada, cujo cenário é o sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente para a proteção integral da criança, com a escola e a família assumindo efetivamente a sua função de agentes garantidores de tais direitos.

A característica mais significativa do estudo de caso está nas descobertas de novos aspectos durante a pesquisa, (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Por isso “a metodologia torna-se, nesse caso, um processo em construção durante a investigação” (NASCIMENTO, 2008, p. 159), e “alguns procedimentos instrumentais como a coleta de dados e os agentes, que por ventura venham a ser investigados, farão parte apenas de um esboço do que se pretende pesquisar.” (NASCIMENTO, 2008, p. 159), assim, recomenda-se empregar:

[...] diferentes métodos de coleta de dados, obtidos por intermédio de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações e a subsequente triangulação das informações obtidas. Sugere também a focalização progressiva do estudo, isto é, de uma posição mais aberta no início da pesquisa vão sendo definidos, ao longo do processo, aqueles aspectos específicos que serão aprofundados na coleta e na análise de dados. (DAWSON 1982 apud ANDRÉ, 1995, p. 56-57).

Após, definindo-se os sujeitos da pesquisa, seguindo os princípios colocados por Yin (2005) para a validação/confiabilidade da pesquisa, utilizam-se algumas fontes de evidência, quais sejam: bibliografia; documentos; entrevistas; e, observação direta.

O percurso metodológico se dá com as seguintes etapas: primeiro com a pesquisa bibliográfica; segue-se com a pesquisa de campo, efetivada por meio da pesquisa documental, da observação e da entrevista; e, no próximo momento, com a análise de conteúdo do material coletado.

A pesquisa bibliográfica ocorreu em duas etapas. A primeira etapa consistiu numa fase exploratória e a segunda com a delimitação das categorias da pesquisa.

A fase exploratória aconteceu após a delimitação do tema, quando se entendeu pertinente identificar o perfil da recente produção de dissertações e teses sobre a família homoparental e sua relação com a escola, realizada no Brasil. Neste propósito buscou-se realizar um estudo exploratório referente ao tema nos anos de 2010 até o dia 25 de junho de 2014, data da realização da busca dos títulos disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes - Periódicos Capes.

Esta fase da pesquisa adquiriu o caráter exploratório, uma vez que desta

forma se permite “ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado tema” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109), buscando o estado da arte do tema referido, perante as produções de dissertações e teses mais recentes.

O estado da arte, conforme Ferreira (2002, p. 258) é um “método com cunho inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categoria e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”.

É inventariante porque se destina a catalogar, levantar, listar a produção acadêmica, em especial os artigos, nos portais relacionados, existentes a respeito da família homoparental e a escola, com o intuito de buscar um panorama das discussões acadêmicas mais recentes sobre o tema em questão, subsidiando futura pesquisa.

As etapas desenvolvidas nesta fase da pesquisa foram as seguintes: primeiro, as categorias de busca foram restritas a: “família homoparental”; “família homoafetiva” e “Relação família homoafetiva (ou homoparental) e escola”. Após delimitou-se o período de publicação do ano de 2010 até 24 de junho de 2014; os artigos selecionados foram publicados no Periódicos CAPES; idioma: português.

A limitação do período de publicação, após o ano de 2010, corresponde a verificação das produções científicas mais recentes relativas ao tema, este período tem por base a exigência de produção qualificada no triênio, de acordo com os critérios CAPES.

O Portal existe desde novembro de 2000, e a opção pelo mesmo se deu em razão da importância que o mesmo tem como instrumento de pesquisa utilizado por estudantes e professores na Academia e por ser o órgão oficial de aglutinação da produção acadêmica da pós-graduação, pois, disponibiliza para as instituições de ensino e pesquisa no país, um acervo com mais de 35 mil periódicos de textos completos, com acesso livre e gratuito ao conteúdo do portal.

Como resultado da busca¹⁹ do material no portal CAPES, inicialmente identificou-se 08 (oito) publicações com a categoria de busca “família homoparental”; 25 (vinte e cinco) resultados para “família homoafetiva”; e, para as categorias “escola e família homoafetiva”; e, “escola e família homoparental” não foi encontrado registro. Tais resultados são apresentados em resumos.

¹⁹ Os resultados da busca estão nas tabelas 3 e 4.

Com a análise do total de 33 resumos (08 para família homoparental e 25 para família homoafetiva), identificou-se uma pluralidade de categorias, autores, objetivos, metodologia, e áreas de interesse do tema, cujos principais resultados constam da tabela 3 percebendo-se que o maior número pertence à área do direito - 17; após, psicologia -10; nas demais áreas a temática está assim dividida: educação - 02; comunicação - 01; letras - 01; ciência da saúde - 01; sociologia - 01; antropologia - 01.

Percebe-se, nesta análise, a preocupação dos pesquisadores em compreender e estabelecer as relações da família em si, a construção da pater/maternidade, no entanto, conforme realizada a pesquisa, com as categorias apontadas, não se localizou no período, pesquisas que enfrentem o tema família homoparental/homoafetiva e sua relação com a escola.

Estabelecida a abordagem, seguiu-se com a pesquisa bibliográfica, agora numa outra etapa, qual seja para compreender e estabelecer o delineamento teórico da família contemporânea, em sua diversidade; fazer apontamentos referentes às categorias teóricas: criança/adolescente, cidadania, família homoparental, escola, sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente; preconceito; estigma; estereótipo; discriminação; exclusão; visibilidade/invisibilidade.

Para dar conta das categorias relacionadas foram utilizados autores como: Nader (2010), Maluf e Maluf (2013); Singly (2007); Roudinesco (2003); Saviani (1999, 2004, 2007, 2009, 2010); Arroyo (2013, 2014); Bourdieu e Passeron (2014); sem prejuízo de outros.

Na etapa direcionada para a pesquisa de campo, foi realizada a análise documental, a observação e a entrevista semiestruturada.

A análise documental explora a Constituição Federal de 1988 (CF/1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; os instrumentos internacionais de proteção de direitos ratificados pelo Brasil que passam a ser legislação; a Resolução nº 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná; o projeto político pedagógico das escolas da região pesquisada e outros documentos que orientam as políticas e ações para a família, criança e adolescente e escola no Brasil; os registros estatísticos do IBGE, INEP e IPEA.

Tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental foram importantes no sentido de buscar o referencial teórico necessário à construção do material de pesquisa. É a partir dos referenciais que se torna possível identificar a criança detentora de direitos e que necessita de proteção especial, para tanto, há um sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente, no qual, a família e a escola são elementos importantes, senão fundamentais.

Resultados obtidos na pesquisa nacional, (BRASIL. Ministério, 2009, p. 69). demonstram “que, de maneira geral, o preconceito, é um elemento efetivamente presente no ambiente das escolas públicas do país”. Fatores que geram o preconceito na escola, conforme a pesquisa, têm relação com diversas situações, entre elas, destacam-se a questão racial, de gênero e de orientação sexual.

A avaliação destas questões foi efetuada na pesquisa de campo, principalmente pela observação e entrevista. A ferramenta utilizada para localizar as possíveis experiências das famílias homoparentais na relação com a escola consistiu na abordagem da amostra em ‘bola de neve’ – *snowball sample*.

A abordagem da amostra em “bola de neve” é uma técnica de amostra onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes e estes, outros, sucessivamente até que seja alcançado o objetivo proposto, ou, o ponto de saturação, que ocorre no momento em que os novos entrevistados não acrescentam mais informações relevantes para a pesquisa, ou seja, passam a repetir os conteúdos das entrevistas anteriores. (BALDINI; MUNHOZ, 2011).

A técnica de amostragem adotada é a mais vantajosa que outras técnicas porque o universo de sujeitos da presente pesquisa tem na sua composição membros que podem estar ocultos, conforme Baldini e Munhoz (2011) e a indicação pode colaborar para a localização dos sujeitos que oferecerão as informações relevantes para a análise.

A pesquisa de campo utilizou também a observação como instrumento para a coleta de dados. A observação é “uma atividade com um objetivo (encontrar ou verificar alguma regularidade que foi pelo menos vagamente vislumbrada); trata-se de uma atividade norteadas pelos problemas e pelo contexto de expectativas (‘horizonte de expectativas’), conforme Popper (1978, p. 58), não é feita no vácuo. A observação teve como foco o uso conjunto das categorias de pesquisa propostas, quais sejam: escola; família; diversidade; família homoparental; sistema de garantias

dos direitos da criança e do adolescente; educação para a diversidade; estigma; estereótipo; preconceito; discriminação; visibilidade/invisibilidade; exclusão. Nos encontros utilizou-se um caderno de anotações, para registro das observações do entorno. As anotações foram feitas na presença dos entrevistados e daqueles que apenas conversaram com a pesquisadora, mesmo não realizando a entrevista.

Nas escolas a entrevista foi realizada mediante uma conversa explicativa da pesquisa e seus objetivos, com a apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (APÊNDICE A), deixando os sujeitos à vontade para responder por escrito ou verbalmente. Na resposta verbal se procedeu com a gravação da entrevista e, após, as mesmas foram transcritas.

A definição do local da pesquisa deu-se nos Núcleos Regionais de Educação - NRE do Estado do Paraná.

O Estado do Paraná foi escolhido em razão da facilidade do acesso à Secretaria de Educação, uma vez que é o Estado de origem do programa de Doutorado, bem como em razão dos resultados da Pesquisa Nacional Diversidade na Escola, apontando a região sul do país com maior discriminação,

[...] para os públicos-alvo da pesquisa, existem diferenças entre as atitudes e o comportamento discriminatório. Os respondentes das regiões Sudeste e Sul apresentam as atitudes menos preconceituosas, enquanto aqueles das regiões Nordeste e Norte apresentam maior preconceito. Entretanto, a análise do comportamento discriminatório sugere que, na média, os respondentes da região Sul são os que apresentam maior discriminação, enquanto que aqueles das regiões Nordeste e Norte são os que apresentam comportamento menos discriminatório. (BRASIL. Ministério..., 2009b, p. 09).

Há no Estado do Paraná 32 (trinta e dois) NRE, a saber: Área Metropolitana Norte; Área Metropolitana Sul; Apucarana; Assis Chateaubriand; Campo Mourão; Cascavel; Cianorte; Cornélio Procopio; Curitiba; Dois Vizinhos; Foz do Iguaçu; Francisco Beltrão; Goioerê; Guarapuava; Ibaiti; Ivaiporã; Jacarezinho; Laranjeiras do Sul; Loanda; Londrina; Maringá; Paranaguá; Paranavaí; Pato Branco; Pitanga; Ponta Grossa; Telêmaco Borba; Toledo; Umuarama; União da Vitória; e, Wenceslau Braz.

Diante destes dados, partiu-se para a busca, nos NRE do Estado do Paraná, de eventuais projetos e experiências relativas à diversidade – orientação sexual, nas escolas do Estado. Com a pesquisa realizada na página da internet da Secretaria do Estado do Paraná – SEED/PR não foi localizada uma política pública ou mesmo projetos para o tema em debate.

O passo seguinte foi o contato com o NRE/PG, quando foi protocolado pedido para a SEED/PR, com a finalidade de pedir autorização e solicitar

informações referentes à existência de projetos nas escolas, cujos objetivos envolvessem a diversidade familiar e/ou articulação entre os modelos de família e a escola e, ante a não existência desses projetos na área de abrangência deste Núcleo, sendo de conhecimento que os demais Núcleos Regionais a possuem, solicitou-se a informação de onde e quais as pesquisas eventualmente conhecidas.

O pedido foi protocolado no dia 16 de agosto de 2014, e a resposta retornou em 13 de outubro de 2014, autorizando a pesquisa e informando que oficialmente, no Estado do Paraná, não há projeto específico relativo à família homoparental e a sua relação com a escola. Dessa forma, delimitou-se o NRE da região da cidade de Ponta Grossa, local do programa de doutorado, como *lócus* da pesquisa.

O projeto de pesquisa foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP que atua em conjunto com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa, registro: CAAE: 38834614.5.0000.0105, (ANEXO A) cujo parecer positivo ocorreu em data de 07 de maio de 2015. Em razão da greve dos profissionais da educação ocorrida no Estado do Paraná, o início das entrevistas para a pesquisa de campo foi prejudicada, ocorrendo a partir do mês de setembro do ano de 2015 até o mês de dezembro do ano de 2016.

Nos contatos realizados com a técnica pedagógica de ciências e biologia do NRE/PG, do Departamento de Diversidade – Ponta Grossa - DEDIPG, a mesma prestou inúmeros esclarecimentos às dúvidas colocadas pela pesquisadora, informou que não havia projeto relativo à família homoparental ou mesmo relacionado à diversidade em razão da orientação sexual nas escolas pertencentes ao NRE/PG. A informação estava em consonância com a resposta do SEED/PR e também confirmava a necessidade da utilização do método bola de neve para localizar os sujeitos para participar da pesquisa.

Na oportunidade da visita ao NRE/PG, a pesquisadora tomou conhecimento que no ano de 2014, o DEDIPG, recebeu os Cadernos do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NGDS, os quais teriam por objetivo oferecer subsídios às escolas para temas relativos à diversidade. O atendimento foi dado conforme a necessidade e apresentação do pedido por parte da escola. Dentre todos os temas tratados, duas escolas de uma das cidades do NRE/PG solicitaram o treinamento

para o tema relacionado à orientação sexual. Assim, foram essas as primeiras escolas listadas para a pesquisa.

Apesar de afirmar por algumas vezes que não tinha conhecimento ou, ao menos, não chegou ao conhecimento do NRE/PG situações emblemáticas envolvendo a família homoparental, a representante do NRE/PR apresentou o nome de uma terceira escola, bem como indicou uma família homoparental, formada por duas mulheres e uma filha adotiva. Nessa situação disse que teve conhecimento que a família transferiu a filha de uma escola para outra, e que sabe do caso, não pela escola, mas porque as mães são ativistas dos direitos feministas e LGBT e participaram de algumas atividades que o NRE/PG estava presente.

Em suma, a busca dos sujeitos para a pesquisa de campo iniciou com a indicação de 03 (três) escolas, 02 (duas) numa cidade e 01 (uma) noutra, além da família homoparental composta por 02 (duas) mães e uma filha.

A partir desse universo, nas escolas foram indicadas mais duas famílias, e, após a entrevista com a família, esta indicou outras duas escolas, entretanto não houve êxito para a coleta dos dados com todos os sujeitos selecionados para a pesquisa. No total cinco escolas e três famílias homoparentais foram indicadas para a realização da entrevista, do contexto:

- Três escolas e uma família foram indicadas pelo NRE/PR, duas famílias indicadas pela escola, duas escolas indicadas pela família.
- Três escolas acolheram para a entrevista, uma apresentou negativa e uma ficou em silêncio, não retornando ao pedido.
- Quanto às famílias, a família indicada pelo NRE/PG participou da entrevista; outra família, indicada pela escola, ouviu e conversou a respeito da pesquisa, se propôs a participar, porém não respondeu a entrevista; a terceira família, indicada pela escola, não foi contatada pela pesquisadora, porque a escola, não obstante indicar, não forneceu o contato.

A família que participou da pesquisa é formada por três integrantes, todas do sexo feminino, a filha, solteira, e as mães que vivem em união estável, são militantes em grupos de gênero e orientação sexual. A confissão religiosa da filha é o espiritismo e das mães a umbanda. As mães têm o ensino médio completo e a orientação homossexual, a filha é estudante universitária e não declarou a orientação sexual.

Nas escolas oito sujeitos responderam a entrevista, sendo cinco pedagogas e três professoras, uma delas exerce a direção da escola. Todas do sexo feminino e declararam a orientação heterossexual, com ensino superior completo, sem militância em grupos de gênero ou orientação sexual, professam a religião católica. Dessas, seis são casadas, com filhos biológicos e duas solteiras, uma delas tem uma filha biológica. Os nomes dos sujeitos da pesquisa e das escolas, em respeito à privacidade, estão identificados com nomes fictícios, por isso, são nominados²⁰ nesta tese da seguinte maneira:

- 1ª Escola – Escola Hália - Sujeitos: 3 pedagogas - Hália1; Hália2; Hália3.
- 2ª Escola – Escola Railda- Sujeitos: 1 pedagoga e 2 professoras - Railda1; Railda2; Railda3.
- 3ª Escola – Escola Coleta - Sujeitos: 1 professora e 1 pedagoga – Coleta1; Coleta2.
- 4ª Escola – Escola Luiza- Não aceitou a pesquisa.
- 5ª Escola – Escola Divanir- Não respondeu a pesquisa.
- Família- Mãe1; Mãe2; Filha.

O número de sujeitos que responderam à entrevista importou em onze pessoas, conforme as características da tabela a seguir:

TABELA 1 – Características dos sujeitos da pesquisa

	ESCOLA Hália	ESCOLA Railda	ESCOLA Coleta	Família
Participantes	03	03	02	03
Função	03 Pedagogas (1 Direção)	01 Pedagoga 02 Professoras	01 Pedagoga 01 Professora	02 Mães afetivas 01 Filha afetiva Militantes LGBT
Religião	Católicas	Católicas	Católicas	02 umbandistas 01 espíritas
Estado civil	01 Solteira 02 Casadas	Casadas	01 Solteira 01 Casada	02 União estável 01 Solteira
Orientação sexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	02 Homossexual 01 sem declarar
Filhos	Sim – biológicos	Sim - biológicos	Sim biológico Sem filho	01 Filha afetiva

Fonte: A autora.

²⁰ Os nomes atribuídos para cada escola representam um(a) professor(a) que participou da vida escolar e acadêmica da pesquisadora, quais sejam, professoras Hália Terezinha Gruba e Railda Alba Francisca Schiffer - ensino fundamental, na Escola Professor Amálio Pinheiro; professora Coleta Vieira Batista - ensino médio, no Colégio São Luiz; professor Luiz Rodrigues Wambier (Luiza para acompanhar o feminino dos nomes apresentados) - faculdade de Direito – UEPG; e, professora Divanir Eulália Narézzi Munhoz - pós graduação do programa de Ciências Sociais Aplicadas – UEPG.

Inicialmente as visitas foram agendadas com a diretora da escola, via telefone, quando foram prestadas as informações a respeito da pesquisa e solicitada a visita para colher os dados. Na escola sugeriu-se a entrevista com a diretora, pedagoga e ao menos um professor, conforme a disponibilidade da escola no atendimento, com exceção das duas últimas escolas, indicadas pela Família, cujo contato foi presencial.

Já nas escolas, apesar do agendamento, a diretora, optava em não participar da entrevista e designava a pedagoga para responder, à exceção de uma escola que a diretora chamou pedagogas e professoras diversas para uma conversa coletiva na sala dos professores. Os comportamentos observados por ocasião de cada visita e respectivas entrevistas são apresentados no terceiro capítulo.

Com a finalidade de angariar mais subsídios para compreender o universo da escola e seu comprometimento com a diversidade, depois de encerradas as entrevistas, foram analisados o Projeto Político Pedagógico – PPP - das escolas do NRE/PG disponíveis na página oficial da SEEDPR. Nas escolas indicadas, os dados de campo para contextualizar o debate foram coletados com a observação; com a entrevista semiestruturada; e com o PPP.

Para pesquisas em Ciências Sociais é importante a interação entre pessoas, e a entrevista é uma das técnicas que permite esta interação. (RICHARDSON, 1999). A entrevista semiestruturada

É aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Triviños (1987, p. 146) adverte que, no enfoque qualitativo, as perguntas da entrevista semiestruturada, são resultados tanto da teoria quanto das demais informações obtidas pelo pesquisador, inclusive da escolha dos sujeitos da pesquisa, e, que os melhores resultados ocorrem quando o trabalho se dá com diferentes grupos de pessoas, como é o caso da presente pesquisa.

Na delimitação dos sujeitos levou-se em conta as pessoas com ligação direta ou indireta com as famílias homoparentais com filhos em idade escolar. O critério da amostragem foi determinado da seguinte forma: diretor, pedagogo, um ou

dois professores, família homoparental. Os sujeitos participaram de forma voluntária e foram convidados a assinar, antes do início da entrevista, o termo de compromisso livre e esclarecido, respeitando-se os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

As entrevistas foram desenvolvidas considerando-se as categorias de pesquisa, a saber: escola; família; diversidade; família homoparental; direitos da criança e do adolescente, sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente; educação para a diversidade; discriminação/preconceito/estigma; visibilidade/invisibilidade, com grupos de questionamentos relativos a cada uma delas, conduzindo-se inicialmente com o levantamento formal, ou seja, com questões semiestruturadas (YIN, 2005), assim estabelecidas:

CATEGORIAS	QUESTÕES
Identificação	a) Qual é a sua escolaridade e profissão? b) Qual é o seu estado civil? c) Qual a sua religião?
Família:	d) Tem ou teve relacionamento conjugal, homo ou heterossexual? e) Tem filhos (biológicos, adotivos, afetivos)? Quantos? Idade? Tem a guarda dos filhos? f) Tem conhecimento do debate que envolve as famílias homoparentais? g) Qual a sua opinião, ou estudou algo sobre o tema?
Escola	h) A escola pode ou deve abordar questões relativas à família homoparental? i) E o ambiente escolar (professores, diretores, funcionários em geral, colegas e outros pais) pode (ou deve) trazer a discussão sobre a família homoparental na escola? j) Há algum projeto/iniciativa da escola neste sentido? k) A escola tem algo a fazer em relação ao tema?
Direitos da CA SGDCA	l) Como percebe os direitos da criança e adolescente e os deveres da família? m) Como percebe os direitos da criança e do adolescente e os deveres da escola? n) Como percebe crianças e adolescentes cujos pais têm relação homoparental?
Discriminação Preconceito Estigma Invisibilidade	o) Há preconceito e discriminação em relação às crianças e aos adolescentes que pertençam à família homoparental? p) Tem conhecimento de alguma situação concreta a respeito?

No decorrer da coleta de dados, houve a necessidade de utilizar como instrumento de coleta a observação, sobretudo numa das escolas, uma vez que a sensibilidade e a flexibilidade do pesquisador são características próprias do método estudo de caso,

O uso da sensibilidade na fase de coleta significa, por um lado, saber ver mais do que o óbvio, o aparente. Significa tentar capturar o sentido das questões, das expressões não-verbais [sic], das cores, dos sons e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações, para aprofundar ou não um determinado ponto crítico, para fazer ou não certas perguntas numa entrevista, para solicitar ou não determinados documentos, para selecionar ou não novos informantes. (ANDRÉ, 1995, 61).

Concluída a fase da pesquisa de campo, seguindo com a análise de depoimentos a partir da categorização dos elementos da pesquisa empírica, foi utilizada como técnica para análise de dados o método análise de conteúdo.

A análise de dados em entrevista semiestruturada se deu ante à necessidade de obter dados dentro de um contexto, ou seja, de um universo de informações à sua sistematização e, um dos critérios indicados para a interpretação desses dados é o método de análise de conteúdo.

Bardin (1977, p. 38) descreve o método como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e acrescenta que a análise visa “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”

O método é recomendado conforme Triviños (1987, p. 160), “para desvendar ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que a vista simples não se apresenta com a devida clareza.”

A análise de conteúdo é composta por três fases principais: pré-análise; descrição analítica; e interpretação inferencial, (BARDIN, 1977), organizadas de forma cronológica.

A pré-análise consistiu na organização do material (leitura superficial, escolha de documentos); na fase da descrição analítica o material foi submetido a um estudo aprofundado, orientado por referenciais teóricos, os procedimentos como a codificação, classificação e categorização são básicos neste momento com a busca de sínteses coincidentes e divergentes de ideias; e, na terceira fase, com a interpretação referencial realizou-se o aprofundamento da análise buscando

desvendar o conteúdo que eles possuem. (TRIVIÑOS, 1987).

As categorias resultantes da análise de conteúdo coincidiram com as categorias iniciais propostas, quais sejam, escola; família; diversidade; família homoparental; sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente; educação para a diversidade; estigma; estereótipo; preconceito; discriminação; visibilidade/invisibilidade; exclusão.

A estruturação dos resultados da pesquisa consta de 03 (três) capítulos assim definidos: no primeiro capítulo, intitulado “Revelações a respeito da escola”, visa compreender como ocorre a prática educativa nacional, buscou-se elencar a retrospectiva histórica da educação no Brasil, analisar a função social da escola e verificar-se como se estabelece a educação para a diversidade no momento contemporâneo.

No segundo capítulo, “Da escola à família”, a partir da compreensão da construção da categoria família, foi avaliada a organização da família no Brasil, ante à diversidade, e abordada a relação entre estigma, estereótipo, preconceito, discriminação e exclusão com a invisibilidade da família homoparental nas escolas do NRE/PG,

O estudo de caso está no terceiro capítulo, “Uma família adotiva-afetiva e homoparental e a experiência escolar”, onde foram descritas as vivências da invisibilidade/visibilidade da família indicada pelo NRE/PG e cinco escolas visitadas, a compreensão da escola em relação às demandas resultantes da família homoparental no cotidiano escolar, na perspectiva do sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente.

Concluiu-se com a pesquisa que a escola não conhece o histórico das suas crianças no campo familiar, não traz a discussão das diversas formas de organização da família contemporânea no seu cotidiano, não tem práticas inclusivas para as famílias, sobretudo para a família homoparental, reproduzindo padrões socialmente aceitos, confirmando a hipótese da invisibilidade dessa família no ambiente escolar.

CAPÍTULO 1

REVELAÇÕES A RESPEITO DA ESCOLA

A existência, por ser humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1978, p. 92).

Compreender como ocorre a prática educativa no contexto nacional, avaliando o seu significado enquanto possibilidade da construção do ser humano para as suas relações na sociedade é o que se almeja para este capítulo. A escola tratada nesta pesquisa precisa ser avaliada a partir da análise de sua construção ao longo da história nacional, delimitada em termos estruturais e percebida em razão da sua função social. Assim, o capítulo tem como objetivo compreender a escola tanto no que diz respeito aos aspectos históricos e estrutura formal, bem como analisar a sua função social, verificando ao final, como se dá (ou não) a educação para a diversidade.

1.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Para compreender a educação escolar no Brasil é importante a construção de uma linha do tempo da história da educação, a qual tem início no ano de 1549 com a chegada Companhia de Jesus à Colônia. De acordo com Saviani (2004) nos primeiros anos de colonização, a educação realizada pelos jesuítas tinha, de forma explícita a função de catequizar os indígenas, convertendo-os ao catolicismo, tornando-os mais maleáveis no trato com os brancos para servir de mão de obra.

O método utilizado pelos jesuítas era marcado com a propagação da fé cristã, mantendo-os, por dois séculos, com o monopólio da educação no Brasil, inicialmente com a educação elementar para as crianças indígenas, após agregando os filhos dos colonos. (ARANHA, 2006).

De forma mais velada, o objetivo dos Jesuítas era movido por interesses patrimoniais e assim, voltou-se para a educação de elites (SAVIANI, 2010). Havia um menosprezo da educação para com aqueles pertencentes às classes menos abastadas, o que se explica em razão de uma economia essencialmente agrária,

sem necessidade de mão de obra qualificada e da mentalidade escravocrata do período (ARANHA, 2006), e a educação da época, voltada para as classes dominantes, estabeleceu marcas que perpassaram séculos.

Em 1759, os jesuítas são expulsos pelo Marques e Pombal e pela Coroa portuguesa, a educação passou a ser controlada pelo Estado, e não havia interesse em fazê-la progredir porque a educação não era prioridade num país que tinha como função ser explorado, aliado ao temor da Coroa de uma colônia emancipar-se, assim a organização da escola era para servir os interesses da Colônia Portuguesa, o ensino consistia nas chamadas aulas régias, que muitas vezes aconteciam na própria casa dos professores, que em geral eram mal pagos. (SAVIANI, 2010).

Com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, no ano de 1808, criaram-se muitos cursos superiores, mas até o final do império as escolas eram poucas e destinadas à elite (CARDOSO, 2004 e SAVIANI, 2010), ou seja, a educação começa a se estruturar de cima para baixo, a preocupação era com a classe dominante e não com os dominados, com o objetivo de atender os interesses da Corte Portuguesa e assim o ensino primário foi segregado.

Em 1822 a independência do Brasil foi proclamada e em 1824, tem-se a primeira Constituição, nessa foi assegurada a instrução primária e gratuita aos cidadãos²¹ (livres); o Brasil foi um dos primeiros países a prever a instrução gratuita numa Constituição, mas, tal direito não foi implementado, assim como não ocorreu o incentivo, discutido na Constituinte, às Universidades. (VIEIRA, 2007 e CARDOSO, 2004).

No ano de 1827, são criados cursos jurídicos em Olinda e São Paulo, corroborando mais uma vez a educação pensada para a classe dominante, aos demais, uma vez que persistiu o regime de escravidão e o mesmo modelo econômico agrário-exportador dependente, não houve alteração no que diz respeito à educação, “apenas um incipiente ensino profissional era ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de artífices, nas quais se despejavam crianças órfãs e abandonadas.” (ARANHA, 2006, p. 126).

²¹ Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte:

[...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. (BRASIL. Constituição, 1824).

Após a Constituição do Império, em termos de educação foi promulgada a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e locais populosos do Império. (BRASIL. Lei, 1827). Em 1834 a educação básica nacional é descentralizada, por meio de Ato Adicional, e é delegada às províncias a prerrogativa de legislar a respeito da educação primária. (CARDOSO, 2004).

Com a proclamação da República, no ano de 1889, pelo Marechal Deodoro da Fonseca, a família real portuguesa deixa o Brasil e, em 1891 foi promulgada a primeira Constituição do período republicano, a qual manteve a descentralização da educação básica, o governo central ficou com a competência de legislar para o ensino secundário e superior, conforme Saviani (2010) e Vieira (2007). Esse período caracterizou-se, **ao menos formalmente**, pela priorização do ensino leigo nas escolas públicas em oposição ao ensino religioso que predominou durante o período colonial, não garantiu o ensino gratuito. Aos Estados coube a missão de enfrentar a “questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias”. (SAVIANI, 2010, p. 171).

Consequência do menosprezo pela educação elementar, o Brasil chega ao século XX com alto índice de analfabetismo, no recenseamento de 1920, conforme Nagle (1976, p. 112), verificou-se que “pesava sobre a Nação uma quota de 80% de analfabetos”. O início do século XX apresentou um cenário oriundo da passagem do sistema agrário/comercial para o sistema urbano/industrial, acompanhado do rompimento do que sustentava uma sociedade estamental, conforme Nagle (1976), estabeleceu mudanças nos setores político, econômico e social do país, as quais estabeleceram “requisitos mais firmes para uma nova ordem capitalista” (NAGLE, 1976, p. 97) conforme os quais se deve analisar a escola, uma vez que a mesma constitui um dos elementos do subsistema cultural.

Nesse sentido, o início do século XX, na educação, tem a marca das teorias pedagógicas e projetos educacionais que tentaram “superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos” (ARANHA, 2006, p. 117). De acordo com a autora, o movimento se dá porque a escola não conseguia acompanhar o mundo em constante mutação, levando a intensificação da relação entre a pedagogia e as demais ciências, no

intuito de buscar métodos mais eficientes focando a atenção no educando. Tal corrente foi chamada a “Escola Nova”.

A Escola Nova, intensificada na primeira metade daquele século era analisada com otimismo pelos teóricos da educação que a entendiam como “instrumento de mobilidade, que permitiria a ascensão social e a criação de uma sociedade mais humana e democrática”, (ARANHA, 2006, p. 117). Dois movimentos pontuavam o período,

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começam por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos políticos sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. (NAGLE, 1976, p.101).

O entusiasmo pela educação estava ancorado na crença de que a multiplicação das instituições escolares disseminaria a educação escolar, assim haveria a inclusão da população na trilha que se desenhava do progresso nacional; o otimismo pedagógico consistia na crença de que formulações doutrinárias a respeito da escolarização seria o caminho para a formação do ser humano livre, corrente esta que recebeu o nome de escolanovismo. (NAGLE, 1976). A preocupação, segundo o autor, consistia em provocar mudanças nas instituições escolares, nos diferentes níveis e modalidades.

Nesse período a escola era “tratada por homens públicos e por interesses intelectuais que, ao mesmo tempo, eram ‘educadores’, num tempo em que os assuntos educacionais não constituíam, ainda, uma atividade suficientemente profissionalizada.” (NAGLE, 1976, p. 102).

Não obstante as teorias apresentadas, pregando a necessidade da escolarização como relevante para o progresso nacional, conforme Nagle (1976), nas organizações partidárias a escolarização tinha apenas o interesse no sentido de proporcionar a aquisição dos direitos políticos, isso, somado às exigências da Igreja Católica que dominava a educação, deixaram marcas na implementação das teorias e a difusão do ensino nos seus diferentes níveis e modalidades que ficam num plano secundário, deixando os interesses principais, conforme Nagle (1976, p. 107) para a “luta pelo poder ou pela influência na estrutura do poder”.

Em 1930, Getúlio Vargas assume o Poder e dissolve o Congresso, num cenário exigente de mão de obra especializada, ocasião em que a escola passa a dar amparo à tal necessidade, nesse período é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Governo Federal sanciona decretos organizando o ensino secundário e as Universidades brasileiras, (VIEIRA, 2007), o governo passa a expandir os grupos escolares²².

Aos poucos a escola se desenvolveu com a criação e ampliação de vários níveis de ensino ao longo do tempo, delineando “a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro²³ primeiras séries do que hoje se denomina ensino fundamental” (SAVIANI, 2010, p. 175). O autor adverte que a implantação desse modelo acabou por conduzir “aos mais refinados mecanismos de seleção com os altos padrões da exigência escolar” porque impôs barreiras à continuidade do processo educativo, gerando repetência, contribuindo de forma eficiente para o objetivo da seleção e formação das elites, deixando marginalizadas a educação das massas populares.

Das regulamentações que tiveram por objeto a educação, naquele período (1930), resalte-se a inserção do ensino religioso nas escolas oficiais, atendendo uma reivindicação que a Igreja Católica fazia desde que a República foi proclamada, reivindicação essa não tão estranha, vez que a união à Igreja se dava em razão do “temor do avanço do movimento operário.” (SAVIANI, 2010, p. 196)

No mesmo período surge a primeira geração de educadores que lideraram um movimento para implantar no Brasil os ideais da Escola Nova, os quais lançaram no ano de 1932 o Manifesto dos Pioneiros, documento que tentou redefinir o papel do Estado no que diz respeito à educação, traçando uma ideia da organização de sistema no âmbito educacional ante as diretrizes elencadas, o que culminou com a formulação de um “Plano de reconstrução educacional”. (SAVIANI, 1999, p. 74).

A Constituição promulgada em 1934 teve a influência do manifesto conforme Saviani (1999), quando estabeleceu a competência da União para fixar o plano

²² Os grupos escolares, antes chamadas primeiras letras foram concebidos com a reforma de 1892, e visavam “reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar” (SAVIANI, 2010, p. 172). Segundo o autor, a escola era uma “classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem”, as quais reunidas, “foram substituídas por grupos escolares” (SAVIANI, 2010, p. 172).

²³ Desde o ano de 2006 o ensino fundamental foi ampliado para 09 anos de duração, portanto, são 05 anos iniciais. (BRASIL. Lei, 2005).

nacional de educação, além disso, pela primeira vez o texto constitucional especifica a educação como direito de todos (BRASIL. Constituição, 1934).

No ano de 1937, sobrevém outra ruptura política e educacional, devido à instauração do Estado Novo, quando passou a vigorar uma Constituição com a forma de governo autoritária, a qual, dentre muitas mudanças, retirou do texto constitucional a educação como direito de todos (BRASIL. Constituição, 1937).

Há uma retomada da responsabilidade da educação para o poder central, somados aos movimentos reformistas anteriores, que, apesar de originar as Leis Orgânicas de Ensino, a educação no país retrocede, pois, o ensino vocacional e profissional são eleitos como prioritários, enquanto há omissão em relação às demais modalidades de ensino, embora exista a previsão da educação gratuita, esta é a “educação dos pobres” (VIEIRA, 2007, p. 298). O texto constitucional retoma uma tendência conservadora, conforme a autora, e permite o ensino religioso.

Com a queda do Estado Novo no ano de 1945, a educação passa por alterações significativas. Com o início da Nova República alguns dos ideais educacionais ressurgem na nova Constituição, de cunho democrático e liberal, prevendo o texto constitucional a obrigatoriedade de cumprir o ensino fundamental e o princípio da educação como direito de todos (VIEIRA, 2007). Essa constituição estabeleceu a competência da União para legislar a respeito das diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL. Constituição, 1946).

Foi a primeira vez que apareceu num texto constitucional nacional a expressão ensino oficial, conforme Vieira (2007), mas a laicidade não ficou assegurada posto que se manteve a autorização do ensino religioso, basicamente o católico²⁴, como já ocorrera antes, face à hegemonia da fé católica ainda nesse período histórico. Nesse compasso, em 1948 é lançada a campanha para discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. (VIEIRA, 2007).

Em 1953, foi criado o Ministério da Educação e Cultura – MEC, assim a educação passou a ser administrada por ministério próprio. Sem incentivos para a educação, manifestações começaram a florescer e, no ano de 1959, 189 (cento e oitenta e nove) educadores progressistas da Escola Nova lançaram um manifesto pela educação pública, obrigatória, laica e gratuita como dever do Estado,

²⁴ Não obstante a previsão de que a religião fosse ministrada conforme as confissões particulares. (VIEIRA, 2007).

reforçando a oposição aos católicos conservadores, os quais defendiam a escola particular, com o argumento de que as famílias deveriam ser livres para escolher o tipo de educação que desejassem aos filhos. (SAVIANI, 2010 e ARANHA, 2006).

A década de 1960 iniciou com movimentos da sociedade civil, de grande repercussão, preocupados com a educação popular, foram os chamados: Movimentos de Educação Popular ligados à União Nacional de Estudantes – UNE; ao Movimento da Educação de Base – MEB, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; e aos Movimentos da Cultura Popular, cujas propostas consistiam em apresentar para os educandos elementos culturais tais como o teatro, o cinema, as artes plásticas, com o intuito de, além da alfabetização fazer com que houvesse a participação da população adulta na vida política do país. (RIBEIRO, 1993).

Aranha (2006) destaca dentre os grupos o Movimento Cultural Popular – MCP – de Recife, na década de 1960, que teve por escopo a difusão das manifestações de arte popular regional e o desenvolvimento do trabalho de alfabetização de crianças e adultos capitaneada por Paulo Freire²⁵, que desenvolveu um método próprio de ensino. O movimento ganhou dimensão nacional e internacional.

No ano de 1961 foi aprovada a LDB – Lei nº 4.024/1961, mas as regulamentações da lei não agradaram aos educadores comprometidos com a Nova Escola, os quais a consideraram desfavorável às classes populares, pontuando as críticas ao apoio financeiro para instituições particulares e insuficiente consideração para com a rede oficial de ensino público (RIBEIRO, 1993).

Segue-se o período em que o populismo entra em crise e já não se conseguia mais conciliar “as diferentes reivindicações das diversas camadas da sociedade”, (RIBEIRO, 1993, p. 25), culminando no ano de 1964 com o golpe de Estado quando os militares, ligados aos grupos empresariais e políticos tendentes ao capital e interesses estrangeiros, assumem o poder, pontua o autor.

²⁵ Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais, é conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. O principal livro de Freire se intitula justamente *Pedagogia do Oprimido* e os conceitos nele contidos baseiam boa parte do conjunto de sua obra. (FERRARI, 2008).

Durante o período da ditadura militar a educação prosseguiu numa “linha tecnicista de influência norte-americana” (ARANHA, 2006, p. 127). No período compreendido entre os anos de 1969 a 1971 ocorreram mudanças na estrutura do ensino superior e de 1º e 2º graus por meio das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, respectivamente, que foram, conforme Aranha (2006, p. 127), “desastrosas para a educação popular”.

Com a Lei nº 5.692/71 pretendeu-se uma profissionalização universal e compulsória, porém as escolas de elite boicotaram a implantação da lei, já, a escola pública ficou abandonada, servindo aos interesses da ditadura com a despolitização das massas. (ARANHA, 2006).

No período, aos municípios coube a competência para o ensino elementar oficial, mas, não lhes eram dadas condições de arcar com as despesas decorrentes dessa competência, pois, conforme Vieira (2007), houve um retrocesso quanto à destinação das verbas públicas para a educação, representado pela desvinculação dos recursos. Observa a autora que na Constituição anterior (do ano de 1946) a União estava obrigada ao percentual nunca inferior a dez por cento e os Estados, Distrito Federal e Municípios, não menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL. Constituição, 1946), o mesmo não aconteceu na Constituição de 1967. Vieira (2007) acentua que somente na década de 1980, em razão de uma Emenda Constitucional a vinculação é reeditada.

Com o advento da redemocratização pelo qual o País passou na década de 1980, culminando com a Constituição da República de 1988 – CR/88, compromissos foram firmados para a educação, destacando-se a articulação entre as esferas do Poder Público relativo à competência e responsabilidade pela educação; a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, propondo a inclusão de sujeitos excluídos ao longo da história nacional do direito à educação conforme observa Vieira (2007). Contudo, “foram ainda mantidas regalias para o ensino privado que os grupos progressistas haviam tentado expurgar” (ARANHA, 2006, p. 127).

Entender o descaso da educação nacional a partir do referencial histórico pode ajudar no empreendimento de mudanças, pois, “os problemas educacionais

não podem ser compreendidos a não ser na medida em que são referidos ao contexto em que se situam”. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Desde as primeiras legislações educacionais do país até a década de 1980, percebe-se que na educação prevaleceram interesses políticos, quase sempre ligados ao ensino particular, e, num dos polos da dicotomia ensino público-privado, estavam os interesses da Igreja Católica, a qual exerceu ao longo dos anos o monopólio da educação nacional.

A falta de uma compreensão política séria a respeito da educação macula as políticas educacionais até os dias atuais, cujas discussões que se colocam em pauta consiste na “ideologia de gênero” nos planos educacionais (nacional, estadual e municipal), no projeto de lei denominado “escola sem partido”, e, finalizando as últimas discussões polêmicas em projetos que afetam diretamente a educação, está o projeto de emenda constitucional - PEC²⁶ 241, a qual passou a ser conhecida como a PEC do teto dos gastos públicos, cujo objetivo é regular pelos próximos 20 anos a forma como o Estado brasileiro aplica seus recursos, mas que, irá impactar pontos prioritários de investimento do estado, quais seja, a saúde e a educação²⁷.

1.2 A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Atualmente a organização da educação no Brasil é prevista na CR/1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL. Lei, 1996), além de normas contidas nos Plano Nacional de Educação– PNE, nas Diretrizes Curriculares acionais – DCN, nos parâmetros curriculares nacionais – PCN; na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, nos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP das instituições de ensino e no currículo apresentado em cada escola

A educação nacional está organizada num regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em níveis, etapas e modalidades. Quanto aos níveis, tem-se a educação básica e superior. A educação básica tem as seguintes etapas: ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. As etapas do nível superior consistem na graduação, pós-graduação, extensão e sequenciais.

²⁶ O projeto de emenda constitucional é o meio adequado para propostas de emenda ao texto constitucional vigente e tem o processo legislativo próprio previsto no artigo 60 da CR/1988. (BRASIL. Constituição, 1988).

²⁷ A PEC 241 já está em vigor por meio da EC 95/2016.

Quanto às modalidades estão a Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Educação Profissional. (BRASIL. Constituição, 1988 e BRASIL. Lei, 1996).

Na distribuição das competências, o governo federal deve organizar e financiar o sistema federal de ensino e prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino. Os estados e o distrito federal têm a competência de manter, prioritariamente, o ensino médio e deve colaborar com os municípios na oferta do ensino fundamental. Aos municípios fica a incumbência da educação infantil e o ensino fundamental. (BRASIL. Constituição, 1988 e BRASIL. Lei, 1996).

Na esfera federal as funções administrativas e normativas são exercidas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que é um órgão colegiado composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, cada uma com doze conselheiros, e tem “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”. (BRASIL. Lei, 1995).

Nos Estados e no Distrito Federal tais funções estão afetas ao Conselho Estadual de Educação (CEE), as funções administrativas e de fiscalização do ensino de primeiro e segundo graus são exercidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEED). Nos municípios, cabe aos Conselhos Municipais de Educação - CME (na ausência deste, ao respectivo CEE) e às Secretarias ou Departamentos o exercício das funções administrativas e normativas. (BRASIL. Lei, 1995).

Cada instituição de ensino – escola – define os princípios de gestão no documento intitulado Projeto Político Pedagógico²⁸- PPP²⁹, que “é um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo

²⁸ LDB, art. 12, inciso I. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

²⁹ “Vale chamar a atenção para a variedade terminológica empregada pelo legislador: proposta pedagógica (arts. 12 e 13), plano de trabalho (art. 13), projeto pedagógico (art. 14), o que poderá trazer confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais. A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico ou da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (art. 13). Portanto, compete aos docentes, à equipe técnica (supervisor, coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional) e aos funcionários elaborar e cumprir seu plano de trabalho, também conhecido por plano de ensino e plano de atividades.” (VEIGA, 2008, p. 12).

que a influencia e que pode ser por ela influenciado. [...]. É um elemento clarificador da ação educativa em sua totalidade.” (VEIGA, 2008, p. 12).

Entende-se por PPP³⁰ o documento que estabelece os objetivos e as prioridades estabelecidas pela escola, com base nos objetivos que pretendem alcançar, o PPP desenha a identidade da escola e servirá para guiar todos os sujeitos envolvidos com a escola, quais sejam, os professores, gestores, funcionários, alunos, família. (LOPES, 2015).

No dia a dia escolar a relação educacional deve ocorrer pautada no PPP da escola, com as regras do currículo, documentos que recebem vida com o movimento diário (professor- aluno- comunidade-Estado). O espaço escolar é o local de interação e contradição cotidianos cujo reflexo se dá no currículo, assim, considerando o histórico da educação escolar no Brasil, privilegiando determinados cidadãos, sua constituição contemporânea que formalmente se estabelece recebendo os educandos provindos de uma sociedade plural, com contradições na sua ordem social, há necessidade da reflexão acerca do papel da escola no momento atual, ou seja, da função social da escola que será abordada no desenvolvimento, precisamente, no item 1.3.

1.2.1 Organização da educação brasileira na LDBEN

Conforme determina o artigo 8º da LDBEN, a organização da educação nacional ocorre em regime de colaboração entre os níveis Federal, Estadual e Municipal.

À União cabe a coordenação da política nacional de educação, que o fará “articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” e cada sistema de ensino terá liberdade conforme o que dispõe a LDBEN. (BRASIL. Lei, 1996).

A União tem, em regime de colaboração com os Estados, atribuições relacionadas a elaboração do PNE; estabelecer as competências e diretrizes para a

³⁰ “É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.” (LOPES, 2015).

educação infantil e o ensino fundamental e médio, para orientar os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL. Lei, 1996).

Aos Estados cabe, nos moldes do artigo 10 da LDBEN:

- I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
- II - Definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
- III - Elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
- IV - Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- VI - Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;
- VII - Assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (BRASIL. Lei, 1996).

Os municípios têm as atribuições elencadas no artigo 11 da LDBEN³¹, os mesmos poderão integrar o sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

1.2.2 Estrutura da educação no Estado do Paraná

O Paraná é um dos 26 (vinte e seis) Estados do Brasil, localizado na região sul do país, ocupando uma área de 199.880 km². Ao norte e nordeste limita-se com o Estado de São Paulo; a leste com o Oceano Atlântico; ao sul com o Estado de Santa Catarina; a sudoeste com a Argentina; a oeste com o Paraguai; e a noroeste com o Estado de Mato Grosso do Sul. A capital é a cidade de Curitiba. Conta com a

³¹ “Artigo 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
 - II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
 - III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
 - IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
 - V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
 - VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal
- Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.” (BRASIL. Lei, 1996).

população estimada para o ano de 2015 de 11.163.018 distribuída em 399 municípios. (IBGE, 2014a).

A formação populacional do Paraná conta com: descendentes de europeus; africanos; indígenas (Guarani, Kaingang, Xokleng e Xetá); bem como também “por migrantes procedentes, principalmente, dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Minas Gerais”, a cultura e a tradição desses povos refletem na educação paranaense. (PARANÁ, 2015, p. 21).

Entre as maiores economias municipais do estado estão os municípios da região metropolitana de Curitiba e, no interior os municípios de Londrina, Maringá e Ponta Grossa (em razão da agroindústria e serviços), Foz do Iguaçu (turismo e produção de energia elétrica e Paranaguá (atividades do Porto). (PARANÁ. Instituto..., 2011)

O Paraná tem a quarta maior economia do País, respondendo por 6,3% do produto interno bruto – PIB – nacional, com registro de uma renda per capita de R\$ 30,3 mil no ano de 2013, acima do valor de R\$ 26,4 mil referente ao Brasil, com índice de desenvolvimento humano - IDHM de 0,749. (PARANÁ. Instituto... 2011)³².

Em termos de perfil educacional o estado do Paraná, conta com uma população em idade educacional (zero a dezessete anos) de 2.834.533, o que corresponde a aproximadamente 25% da população, distribuídas em 9.336 instituições de ensino (públicas e privadas), conforme dados do censo escolar do ano de 2013. (PARANÁ, 2015).

A educação de competência estadual é organizada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, que tem como objetivo definir e executar a política governamental no setor da educação básica e profissional, com vistas à melhora das condições de vida da população. (PARANÁ, 2015). É de competência da SEED/PR adequar “a oferta à demanda por escolaridade básica prioritária e por escolaridade profissional, de acordo com a política governamental, de maneira autônoma ou em cooperação com os municípios, primando-se pela qualidade dos resultados.” (PARANÁ, 2015).

Na área da educação, o Paraná tem por volta de quarenta e um programas e projetos que se encontram em andamento nas escolas, o que pode ser verificado na

³² No dia 21 mar. 2017 foi apresentado o relatório do ano de 2016, com base nos dados do ano de 2015 e o Brasil manteve estagnado o IDH dos últimos anos. (PNUD, 2016).

página oficial da SEED/PR³³. Destaca-se no que diz respeito à família o programa Família Paranaense, cuja finalidade é articular as políticas públicas de várias áreas, dos demais níveis governamentais, com os diferentes setores da sociedade, “com vistas ao protagonismo, à proteção e à emancipação das famílias que vivem em situação de maior vulnerabilidade social em todo o Estado.” (PARANÁ, 2017a). Todavia, não há projeto relativo à educação para a diversidade relacionada à orientação sexual ou família homoparental, corroborado pela resposta do SEED/PR.

Dessa forma, percebe-se a necessidade da problematização do tema, pois, as crianças das mais diversas configurações de famílias estão nas escolas, circulam seus saberes, interagem. Nessa circulação, conforme já foi demonstrado com a pesquisa a respeito de gênero e diversidade na escola (HENRIQUES *et al*, 2007), crianças e adolescentes podem sofrer preconceito e são discriminadas, assim, a escola deverá tomar posição em razão de sua função decorrente do sistema de garantias do qual é parte operante.

1.2.3 NRE/PG: observações a respeito das características da região

Dentre os vários órgãos que compõem a estrutura organizacional da SEED/PR estão os Núcleos Regionais de Educação – NRE - cujo nível de atuação é regional e aos quais compete:

A coordenação, a orientação, o controle, a adoção, a aplicação, o acompanhamento e a avaliação da execução de medidas destinadas a manter e aprimorar o funcionamento do ensino fundamental e médio, regular, ensino de jovens e adultos e ensino especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular, observadas as políticas da Secretaria, além de coletar informações de caráter regional, de interesse para a avaliação e para o controle programático da Secretaria; a intensificação dos contatos primários do Governo com as regiões do Estado; a elaboração de perfis socioeconômicos da população, segundo a ótica regional, de interesse da Secretaria; e o desempenho de outras atividades correlatas. (PARANÁ, 2007).

Conforme já exposto anteriormente, o estado do Paraná conta com 32 (trinta e dois) NRE abrangendo as regiões, a saber: Área Metropolitana Norte; Área Metropolitana Sul; Apucarana; Assis Chateaubriand; Campo Mourão; Cascavel; Cianorte; Cornélio Procopio; Curitiba; Dois Vizinhos; Foz do Iguaçu; Francisco Beltrão; Goioerê; Guarapuava; Ibaiti; Ivaiporã; Jacarezinho; Laranjeiras do Sul;

³³ Os programas e projetos estaduais e federais encontram-se relacionados no ANEXO C.

Loanda; Londrina; Maringá; Paranaguá; Paranavaí; Pato Branco; Pitanga; Ponta Grossa; Telêmaco Borba; Toledo; Umuarama; União da Vitória; e, Wenceslau Braz. (PARANÁ, 2015).

É o NRE o primeiro contato da escola com o que se pode denominar de estrutura nacional de educação, por isso foi o local da pesquisa de campo que teve início no mês de setembro do ano de 2015.

O NRE/PG, *lôcus* da pesquisa, tem sob sua jurisdição 11 (onze) Municípios: Carambeí, Castro, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, São João do Triunfo e Tibagi. Alguns desses compõem a chamada região dos Campos Gerais.

São várias as demarcações para os Campos Gerais, em razão da diversidade dos objetivos e interesses nesta delimitação. Assim,

Para a Associação dos Municípios dos Campos Gerais - AMCG, prevaleceram critérios econômicos e políticos. Para a UEPG, têm prevalecido critérios de identidade histórica e geográfica, além da área de influência da Universidade. Para os consórcios de gestão ambiental, por exemplo o COPATI (Consórcio Intermunicipal para Proteção Ambiental da Bacia do Rio Tibagi), ligado ao SEHR - Sistema Estadual de Recursos Hídricos, tem prevalecido a área da bacia hidrográfica do Rio Tibagi. Para o Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais, adotou-se uma definição que procura preservar os critérios naturais e históricos de identidade regional, e ao mesmo tempo seja funcional diante das tendências recentes de organização do espaço. Os critérios de homogeneidade foram: 1o.) Fitogeografia: a vegetação primitiva do município deveria ter sido, no todo ou em parte, de Campos Limpos. 2o.) Tropeirismo: o município deveria ter estado integrado ao "Caminho de Viamão", principal rota das tropas no século XVIII e XIX. 3o.) Associativismo: o município deve integrar a Associação dos Municípios dos Campos Gerais (AMCG). Como critério de polarização utilizou-se a área de atuação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), onde considerou-se os Campi Avançados e as atividades extensionistas. Para fazer parte da área de abrangência do Dicionário, o Município deveria combinar pelo menos dois destes critérios. (DICIONÁRIO, 2016).

Com os critérios do Dicionário (2016), formam os Campos Gerais do Paraná os municípios de: Arapoti, Balsa Nova, Campo do Tenente, Campo Largo, Cândido de Abreu, Carambeí, Castro, Imbaú, Ipiranga, Ivaí, Lapa, Jaguariaíva, Palmeira e Ortigueira.

A região dos Campos Gerais tem como cidade sede Ponta Grossa. Apontar as características da região dos Campos Gerais e da cidade de Ponta Grossa, no que diz respeito à sua formação, seus aspectos culturais, sociais e políticos ajudará a compreender o espaço da pesquisa.

Ponta Grossa está localizada no 2º planalto paranaense, na região dos Campos Gerais, distante 117,70 Km da capital do estado, possui a área territorial de 2.025,697 km²; com a população de 311.611 habitantes, ocupando o 4º lugar em número de população (IBGE, 2010) e população estimada no ano de 2015 de 337.865 habitantes, (PARANÁ. Instituto..., 2016), com IDH de 0,763, (PARANÁ. Instituto..., 2011). Possui, além da sede, três distritos administrativos: Uvaia, Guaragi e Itaiacoca.

Inicialmente bairro de Ponta Grossa, situado na comarca de Castro, era tido como terra de passagem³⁴, foi elevado à Freguesia³⁵ em 15 de setembro do ano de 1823, no ano de 1855 à condição de Vila e, no ano de 1862 passa à categoria de cidade (DITZEL, 2007). A região era ponto de entroncamento para a parada dos tropeiros,

Já em 1704, o Capitão-mor Pedro Taques de Almeida, rico comerciante paulista, havia requerido a concessão de sesmarias. Ocupadas por seu filho, José Góis de Moraes, e genros, tais sesmarias passaram a servir de pontos de descanso para os tropeiros que percorriam o trajeto do sul do país para Minas e São Paulo, especialmente após o descobrimento de ouro em Goiás e proximidades, em 1719, e a abertura do caminho de Viamão (que ia de Viamão-RS a Sorocaba-SP, e atravessava Ponta Grossa), em 1730 (GOIRIS, 2013, p.112).

Assim, a região dos Campos Gerais teve a ocupação iniciada na primeira década do século XVIII, em razão da concessão de sesmarias para aqueles que tinham interesse na exploração do comércio pecuário, concessões essas realizadas para famílias “que constituíram aquilo que a historiografia regional denomina de ‘elite campeira’” (DITZEL, 2007, p. 26), ou seja, com nomes que exerceram durante muito tempo forte influência no poder, o que pode ser corroborado, conforme salienta a autora, num “rápido olhar sobre os nomes de políticos que exerceram o poder na cidade”, indicando o predomínio de tais famílias, uma delas com projeção até o momento (ano de 2016), cujo membro, filho e neto de políticos, mantem-se em cargo político na esfera do legislativo estadual.

³⁴ pois era “ponto de convergência de diversos caminhos: o do Viamão, que ligava São Paulo ao extremo sul do país; aquele que ligava a região missioneira do Rio Grande do Sul passando pelo interior catarinense, sertões de Palmas, Guarapuava e Imbituva, alcançando o caminho do Viamão em Ponta Grossa; e aquela rota de Paranaguá que passava por Curitiba e no Registro do Iguaçu juntava-se ao tradicional caminho.” (DITZEL, 2007, p. 46).

³⁵ Freguesia/Paróquia – forma de organização eclesiástica normatizada no Concílio de Trento que assumiu Perfil burocrático no Brasil colonial; Vila – categoria mais elevada, apresentando certas condições como existência de juiz de paz, cartório distrital, entre outras, adquirindo autonomia política; e, Cidade – sede de município. (DITZEL, 2007).

Nesse período a imagem projetada da família constava do chefe da família, dono das terras, com as atividades diárias realizadas por escravos, entre negros, índios e mestiços; a mulher com uma vida de submissão e obediência, com poucas aparições públicas, cujo cotidiano tinha a marca dos ritos cristãos. (DITZEL, 2007). Ou seja, uma sociedade patriarcal e conservadora.

No que diz respeito à Igreja, Ditzel (2007, p. 29) aponta que “foi frequente a posse de fazendas por ordens religiosas”, advindas em muitos casos de doações e outras vezes como aquisição para construção de mosteiros e conventos, tais religiosos, “além de se incumbirem da administração das terras, prestavam atendimento à população fixa ou flutuante da região.”

Para Ditzel (2007), religião e trabalho estavam muito próximos e, assim, ocorria uma aproximação entre senhores e escravos, conferindo uma “aparente harmonia à vida na fazenda: negros, índios e brancos assistiam às cerimônias de culto divino, tempo de convivência, ainda que ocupassem espaços separados no interior das igrejas” (DITZEL, 2007, p. 30), tais fatos demonstravam a composição da sociedade da época e o seu gerenciamento, cujos reflexos ajudaram a perpetuar formas de exercer o poder na região. Além das sesmarias, o tropeirismo influenciou a região com o surgimento de pequenos povoados, no século XVIII, afirma Ditzel (2007), originando as cidades que compõem os Campos Gerais, com a conotação urbana adquirida ao longo do século XIX,

As últimas décadas do século XIX foram marcadas pela contraposição entre a consolidação dos núcleos urbanos e a retração da economia rural nos Campos Gerais. Essa retração pode ser compreendida a partir de vários aspectos: a qualidade inferior dos campos, as queimadas, o advento das ferrovias e a imigração europeia. A crise do tropeirismo e da pecuária do século XIX desorganizou a base econômica dos setores sociais dominantes na região e alterou o estilo de vida característico da sociedade campeira. (DITZEL, 2007, p. 35).

Entre os anos de 1829 a 1934 o Paraná recebeu 131.331 imigrantes, (MARTINS, 1989), desses, permaneceram na região 116.331 imigrantes, os quais vieram para “suprir a carência da mão-de-obra nas obras públicas e, sobretudo, a desenvolver uma agricultura de abastecimento” (DITZEL, 2007, p. 35).³⁶ Os diversos

³⁶ Na década de 1870, a província do Paraná instala mais de sessenta núcleos coloniais oficiais e particulares, entre os quais, na região dos Campos Gerais, os núcleos seguintes: Lapa (Wirmond, Marienthal, Johannesdorf); Ponta Grossa (Rodrigo Otávio, Tavares Bastos, D. Luísa, Tibagi, Taquari, Uvaranas, Santa Rita, Rio Verde, Santa Matilde, Botuquara, Itaiacoca); Entre Rios (Guaraúna, Potreiro Grande, Barreiros, Guarauninha); Conchas (Adelaide, Trindade, Floresta); Castro (Santa

grupos étnicos que chegaram à região marcaram a estreita relação entre “a industrialização brasileira e os imigrantes europeus estabelecidos no país”, apesar de alguns segmentos se dedicaram ao ramo ervateiro. (DITZEL, 2007, 37).

Há, de acordo com Ditzel (2007), na região dos Campos Gerais, um contorno diferente para a mão de obra e produção. Para a autora, enquanto no Paraná ocorria um reordenamento da sociedade vinculado ao trabalho livre e livre-mercado, nos Campos Gerais ainda o trabalho escravo permanecia, regulamentando o mercado de abastecimento e com a defesa dos “valores e modelos culturais da sociedade colonial”. (DITZEL, 2007, p. 38).

As rotas dos tropeiros do século XVIII foram consolidadas a partir do século XIX, com a instalação da estrada de ferro, o que leva a cidade a uma posição destaque, este fato, aliado a presença dos imigrantes, impulsionou o desenvolvimento urbano, e, no século XX “a cidade possuía elementos urbanos como clube, cinema, espaços culturais, hospital e iluminação pública”, ocorrendo a partir deste período o crescimento de indústrias. (CHEMIN, 2011, p. 71).

A formação da população da região deu-se com essa variedade populacional e, no que se refere ao poder político local, o exercício coube às poucas famílias que eram proprietárias de terras e comerciantes, concentrando o poder e conduzindo o processo de emancipação política da região, resultando “numa dívida com o patronato local”, (CHAMMA, 1988, p.29), que limitou e cerceou o “desenvolvimento econômico e social da sociedade pontagrossense”, (SCHIMANSKI, 2007, p.96), com reflexos, afirma a autora, até os dias atuais, uma vez que a estrutura de poder permaneceu ligada a determinados grupos.

Para Nascimento (2008), na área educacional, a região dos Campos Gerais apresentou características marcantes, oriundas dos colonos imigrantes, que podem ter contribuído para a chegada tardia da escola pública na região. Nas colônias, compostas por imigrantes etnicamente homogêneos, foram mantidas escolas próprias, propiciando a manutenção da cultura do país de origem pois, não era permitido o acesso para os demais habitantes da região nessas escolas. Segundo a autora, os imigrantes, com tais práticas, apresentavam perigo para a sociedade por trazer e manter ideologias revolucionárias, assim, as elites passam a preocupar-se com o controle social e a afirmação da nacionalidade brasileira.

Clara e Santa Leopoldina); além da instalação até o final do século da colônia Moem; e, no início do século XX mais nove colônias federais entres ela Carambeí (1911). (DITZEL, 2007).

A preocupação com a educação popular constou oficialmente na constituição do Império, como já visto anteriormente, entretanto, não era dada a importância devida à escola, pois, num sistema de produção cuja base era o trabalho escravo forçado, a função mais significativa da escola que seria manter e reproduzir as relações internas de dominação não precisava ser acionada, “a escola pública no período do Império não era um elemento importante para a manutenção e reprodução das relações sociais.” (NASCIMENTO, 2008, p.56).

Consequência disso, de acordo com a autora, muitas dificuldades se apresentavam para implementar escolas nos lugares distantes e isolados, como aconteceu na região dos Campos Gerais (na época fazia parte da Província de São Paulo), situação que permaneceu mesmo após a emancipação política do Paraná.

Já no período republicano, observa-se que “existiam poucas escolas públicas primárias em Ponta Grossa, e essas funcionavam de maneira precária, embora fosse constante a reivindicação, por parte das autoridades de ensino, por melhorias.” (NASCIMENTO, 2008, p. 111). Aliás, a autora pontua que na região os ideais republicanos não se expandiram como ocorreu em São Paulo,

Enquanto em São Paulo os grupos políticos se organizavam com a chegada do regime republicano, o Paraná mostrava-se indiferente, como se fosse remota a possibilidade de o regime republicano vingar. Apesar do novo regime os quadros políticos locais continuavam constituídos de conservadores e liberais. O povo que habitava os Campos Gerais acordou republicano, passando para o século XX sem se dar conta da mudança de regime político. As cidades, que passaram a ter perfil urbano, ainda tinham sérias dificuldades quando à educação e a outros serviços essenciais. (NASCIMENTO, 2008, p. 15)

Nesse período, “Ponta Grossa era uma cidade em expansão” (NASCIMENTO, 2008, p. 116), e essa noção de crescimento foi desenvolvida como se ocorresse de “forma ‘harmônica’ entre as cidades paranaenses, como se o processo de desenvolvimento, pensado naquele contexto, fosse acontecer naturalmente”, contudo, para a autora, o desenvolvimento não veio de forma natural e dados estatísticos mostraram o número alarmante de analfabetos no final da primeira década do século XX.

Havia no período a marca da escola praticada na colônia pelos imigrantes, na língua nacional de cada comunidade. A situação dessas escolas foi agravada no período da primeira guerra mundial, quando o Decreto Federal nº 13.014/1918³⁷

³⁷ “Art. 1º O Governo Federal auxiliará com a quantia de 1:800\$ annuaes a manutenção de cada escola fundada pelos governos dos Estados, depois da publicação do presente decreto, e

proibiu o uso do idioma estrangeiro nas escolas, determinando a concessão de verbas do governo federal para a manutenção de escolas nos Estados para o ensino da língua portuguesa, geografia e história do Brasil. (BRASIL. Decreto, 1918). Para os colonos importou no rompimento com a língua e cultura de seu país de origem; professores de origem estrangeira foram proibidos de lecionar, argumentando-se que eram “consideradas prejudiciais aos interesses da Nação porque desnacionalizavam a infância.” (NASCIMENTO, 2008, p 144).

Nascimento (2008) assinala que a preocupação com a escola, por parte dos colonos advém de uma rotina de vida dos mesmos, para manter seus filhos no mesmo patamar educacional daqueles que viviam na Europa, fato que não ocorria com os filhos de brasileiros, que “viviam na marginalidade escolar absoluta”. (NASCIMENTO, 2008, p. 149).

Com o desenvolvimento econômico da região, havia a necessidade da inclusão da população que estava na marginalidade, porém, a campanha de escolarização para essa população consistia na escolaridade das séries iniciais, “o suficiente para atender aos interesses da burguesia liberal dominante”, esclarece Nascimento (2008, p.156), diferente do que ocorria com os filhos da classe dominante que frequentavam as escolas particulares.

O primeiro Grupo Escolar em Ponta Grossa foi inaugurado no ano de 1912, no centro da cidade, denominada Casa Escolar Senador Correia, (NASCIMENTO, 2008). Mas, afirma a autora, somente esse Grupo Escolar não foi suficiente para o número de crianças em idade escolar que viviam nas regiões mais isoladas.

No ano de 1921, foram criadas as Escolas Normais nas cidades de Paranaguá e em Ponta Grossa, criação tardia se comparada aos principais centros do país. Nesse período, a responsabilidade para a preparação dos professores passou do Estado para as Câmaras Municipais, que deveriam executar o projeto de criação quando os recursos orçamentários permitissem (NASCIMENTO, 2008).

Nesse momento, não havia recurso disponível, assim, a inauguração aconteceu apenas no ano de 1924 e, mesmo sendo considerado um projeto moderno nos documentos oficiais, na prática não correspondeu às expectativas da sociedade, porque preparou professores para as escolas privadas e para os grupos

destinadas, precipuamente, ao ensino da lingua portugueza e da geographia e historia do Brasil, em municípios constituídos por antigas colônias de europeus, hoje emancipadas.” (BRASIL. Decreto, 1918).

escolares, os quais atendiam os alunos oriundos das escolas fechadas nas colônias, deixando à mercê escolas públicas mais distantes. (NASCIMENTO, 2008).

A região, em termos de educação superior, ganha no ano de 1949, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, por meio do Decreto Estadual nº 8.837, de 08/11/49, e reconhecimento pelo Decreto Federal nº 32.242, de 10/02/53; no ano de 1952, foi criada a Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa; em 1954, Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa; no ano de 1966, a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa, que unidas, formaram a Universidade Estadual de Ponta Grossa, conforme Lei nº 6034, de 6 de novembro de 1969, e Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970. (UEPG, 2016).

O cenário atual da região abrangida pelo NRE/PG conta com um total de 79.981 matriculados, distribuídos conforme segue:

QUADRO 1 - Matrículas no ensino regular segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa – 2015

	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Educação profissional	TOTAL
Carambeí	866	3578	728	14	5.186
Castro	2.663	11.443	3.549	497	18.152
Imbituva	738	4.665	1.150	0	6.553
Ipiranga	413	2.138	597	13	3.161
Ivaí	187	2.008	623	0	2.818
Palmeira	920	4.670	1.710	49	7.349
Piraí do Sul	585	3.707	975	0	5.267
Ponta Grossa	11.952	50.663	13.539	3.827	79.981
Porto Amazonas	200	698	199	0	1.097
São João do Triunfo	241	2.125	631	0	2.997
Tibagi	563	3.455	860	0	4.878
					137.439

Fonte: Paraná (2016, p. 19).

É nesse contexto histórico contraditório que se apresenta o objeto da pesquisa, qual seja a relação da família homoparental e a escola. E a escola analisada nesta pesquisa é a escola pública de ensino fundamental e/ou médio, aquela cuja competência estabelecida na CR/88 cabe aos Estados, mais especificamente, as escolas afetas ao NRE/PG, às quais serão devidamente

delimitadas por ocasião da pesquisa de campo. O que interessa no momento é saber que se trata da escola pública, cuja responsabilidade cabe aos Estados, portanto, basicamente as escolas de ensino médio e, em algumas situações, delimitadas na estrutura legal de constituição da escola, de ensino fundamental.

1.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Função social é definida como o “conjunto de operações pelas quais uma das formas estruturadas da vida social se manifesta” ou, também pode ser considerada a função social para “caracterizar todas as manifestações objectivas e observáveis que contribuem para a adaptação de ajustamento de um determinado sistema social”, (BIROU, 1982, p.172), logo, a função social transcende os limites da função inerente daquele objeto de observação.

A escola, conforme estabelece a LDBEN, tem por finalidade preparar o educando para qualificação profissional e desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania, (BRASIL. Lei, 1996), a sua função social impõe prepará-lo para a convivência social. A função social da escola está descrita em vários documentos normativos.

Na CR/1988 a educação é direito de todos, como dever do Estado e da família deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com o objetivo de preparar o educando para a qualificação profissional e desenvolvimento pessoal, que torna possível ao mesmo, adquirir a capacidade de exercer a cidadania. (BRASIL. Constituição, 1988).

Para o ECA a educação é direito fundamental da criança e deve visar seu pleno desenvolvimento preparando-a para o exercício da cidadania, (BRASIL. Lei, 1990), esse direito inclui o direito da criança “ir à escola com respeito e dignidade”. (ISHIDA, 2014, p. 160).

A LDBEN estabelece que a educação escolar deve vincular-se “ao mundo do trabalho e à prática social”, repetindo no artigo 2º³⁸ as mesmas disposições

³⁸ “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL. Lei, 1996).

previstas na CR/88, no que diz respeito aos objetivos da educação, bem como, no artigo 3º os princípios a que está submetida³⁹, dentre eles, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; o respeito à liberdade e à tolerância, e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. (BRASIL. Lei, 1996).

O ensino médio, de que trata as escolas objetos de estudo, tem por finalidades⁴⁰: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; oferecer uma preparação de base para o trabalho e a cidadania; aprimorar o educando como pessoa humana por meio de uma formação ética e desenvolvendo sua autonomia intelectual e pensamento crítico; bem como também para a possibilidade de compreensão, por parte do educando, dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, fazendo a relação da teoria com a prática. (BRASIL. Lei, 1996).

O acesso à educação, está formalmente consolidado na CR/1988, no ECA e na LDBEN, com princípios e estrutura prevista de modo a garanti-lo como direito fundamental da criança. Assim, a função social da educação está explícita na legislação, como direito fundamental a garantir à criança tanto a sua formação profissional como também a formação do cidadão crítico e participativo da sociedade.

Sarlet (2007) apresenta a dificuldade de se estabelecer um conceito para direito fundamental demonstrando outras expressões utilizadas como sinônimos (tais como: direitos humanos, direitos do homem, liberdades públicas, direitos humanos fundamentais, entre outras), expressões essas que permeiam o próprio texto constitucional nacional o qual apresenta uma variedade semântica, sintetizando que direitos fundamentais são os “direitos do ser humano reconhecidos e positivados na

³⁹ “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar [sic];
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.” (BRASIL. Lei, 1996).

⁴⁰ Artigo 35 da LDBEN.

esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão 'direitos humanos' guardaria relação com os documentos de direito internacional." (SARLET, 2007, p. 36). Adotando a posição de Sarlet (2007, p. 42), os direitos fundamentais "nascem e se desenvolvem com as Constituições nas quais foram reconhecidos e assegurados".

A função social da escola é analisada a partir da premissa de que a mesma integra o Sistema de Garantias da Criança e do Adolescente - SGDCA⁴¹.

O ECA, em razão dos artigos 227 e 228 da CR/88, deve ser considerado como uma norma de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes, (NOGUEIRA NETO, 2005, p. 14), com ele foi configurado o SGDCA.

O SGDCA advém da Resolução nº 113/2006 do CONANDA, com a configuração prevista no artigo 1º da mesma⁴², que delibera pela articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle, a fim de efetivar os direitos humanos de crianças em todos os níveis dos entes federados. A articulação se dá na operacionalização das políticas públicas de saúde, relações exteriores e, na promoção da igualdade com a o reconhecimento e valorização da diversidade.

Nogueira Neto (2005, p 14-15) compreende o SGDCA como um sistema estratégico (não de atendimento direto), atuando no exercício de três tipos de

⁴¹ O SGDCA corresponde a articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil como garantidores da aplicação da lei e do funcionamento dos mecanismos relativos a promoção, defesa e controle para efetivar os direitos humanos da criança e do adolescente em todos os níveis e esferas governamentais, por meio das políticas públicas das áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade. Para tanto o SGDCA deve enfrentar os níveis de desigualdades e iniquidades manifestadas em situação de discriminação, exploração e violência em razão de classe social, gênero, raça/etnia, orientação sexual, deficiência e localidade geográfica que possam dificultar a realização plena dos direitos humanos infanto-juvenis. (BRASIL. Presidência..., 2006b).

⁴² "Art. 1º O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. § 1º Esse Sistema articular-se-á com todos os sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade; § 2º Igualmente, articular-se-á, na forma das normas nacionais e internacionais, com os sistemas congêneres de promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos humanos, de nível interamericano e internacional, buscando assistência técnico-financeira e respaldo político, junto às agências e organismos que desenvolvem seus programas no país. (BRASIL. Presidência..., 2006a).

funções estratégicas: na promoção de direitos; de defesa e proteção de direitos; e, no controle institucional e social da promoção e defesa dos direitos.

A função do SGDCA é enfatizar a política de garantia de direitos das crianças e adolescentes, com as suas características específicas para o público a que é destinada, no contexto amplo das políticas do Estado. (BAPTISTA, 2012).

A estruturação de um SGDCA é importante numa sociedade com o percurso histórico como o nacional, cujos direitos inscritos na CR/88 encontram dificuldade de concretização, desta forma, na perspectiva de integralidade da ação, o SGD faz um corte transversal e intersetorial em todas as políticas públicas, incluindo o campo da “administração da justiça” ao lado do campo das “políticas de atendimento”. (BAPTISTA, 2012, p. 190).

O SGDCA atua por meio de uma rede de proteção, ou seja, diferentes instituições têm a responsabilidade para a garantia de direitos, cada qual com sua competência específica. A rede de proteção é composta pelo: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA; gestores responsáveis pelas políticas públicas de educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer; Conselho Tutelar – CT; Juiz da Infância e da Juventude; Promotor da Infância e da Juventude; entidades não governamentais de atendimento a crianças; famílias; membros das escolas, dentre outros.

Dentre os atores que compõem a rede do SGDCA, destacam-se dois para a presente pesquisa, quais sejam a família e a escola. A família enquanto cenário privilegiado para o desenvolvimento do ser humano, e, a escola que, para Digiácomo (2014, p. 6), tem um importante papel para prevenir violência e outras formas de violações dos direitos da criança. O professor/educador deve ter sempre em mente que são integrantes do SGDCA, da rede de proteção, portanto com sua parcela de responsabilidade. A CR/88 ao tratar da educação⁴³, expressa a “atuação conjunta da família, da sociedade e do Estado” e transmite a ideia do trabalho em rede.

Além da CR/88 a rede de proteção integral dos direitos da criança está prevista no ECA; no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo –SINASE⁴⁴;

⁴³ “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL. Constituição, 1988).

⁴⁴ Instituído pela Lei nº 12.594/2012. (BRASIL, Lei. 2012).

no Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária; e, no Sistema Único de Assistência Social – SUAS⁴⁵, com definições da competência de cada ator previstas na Resolução 113/2006⁴⁶.

No entanto, as instituições têm ações localizadas e fragmentadas o que não oferece condições para a elaboração de um projeto comum que poderá oferecer efetividade na sua abrangência e eficácia no alcance dos objetivos buscados, por isso, é essencial um projeto político que tenha o objetivo comum de viabilizar as ações integradas e assim possibilite a estruturação de um sistema de garantias. (BAPTISTA, 2012).

Para a efetivação plena dos direitos da criança há necessidade da intervenção de vários órgãos e autoridades, “que embora possuam atribuições específicas a desempenhar, têm igual responsabilidade na apuração e integral solução dos problemas existentes, tanto no plano individual quanto coletivo.” (DIGIÁCOMO, 2014, p. 1).

O funcionamento com resultados efetivos da rede de garantias somente se dará com a mudança de mentalidade e postura de seus integrantes, com a compreensão de que o SGDCA pode e deve agir de forma preventiva, e jamais com a transferência de responsabilidade ou atendimento compartimentado. (DIGIÁCOMO, 2014, p.1). O atendimento ao público infanto-juvenil coloca o autor, pugna por resultado efetivo e não atendimento meramente formal.

⁴⁵ Instituído pela Lei nº 12.435/2011. (BRASIL. Lei, 2011).

⁴⁶ Art. 2º Compete ao Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e reparação dessas ameaças e violações.

§ 1º O Sistema procurará enfrentar os atuais níveis de desigualdades e iniquidades, que se manifestam nas discriminações, explorações e violências, baseadas em razões de classe social, gênero, raça/etnia, orientação sexual, deficiência e localidade geográfica, que dificultam significativamente a realização plena dos direitos humanos de crianças e adolescentes, consagrados nos instrumentos normativos nacionais e internacionais, próprios;

§ 2º Este Sistema fomentará a integração do princípio do interesse superior da criança e do adolescente nos processos de elaboração e execução de atos legislativos, políticas, programas e ações públicas, bem como nas decisões judiciais e administrativas que afetem crianças e adolescentes;

§ 3º Este Sistema promoverá estudos e pesquisas, processos de formação de recursos humanos dirigidos aos operadores dele próprio, assim como a mobilização do público em geral sobre a efetivação do princípio da prevalência do melhor interesse da criança e do adolescente;

§ 4º O Sistema procurará assegurar que as opiniões das crianças e dos adolescentes sejam levadas em devida consideração, em todos os processos que lhes digam respeito. (BRASIL. Presidência..., 2006a).

Nesse aspecto, volta-se à concepção de cidadania enquanto possibilidade/capacidade de agir, um poder/dever com desenvolvimento na história nacional, recheado de retrocessos, refletindo sobremaneira nas possibilidades assimiladas no sistema jurídico nacional.

A efetivação do direito fundamental da criança à educação deve ser pauta de reflexão, quando alguns aspectos passam a interferir no cotidiano escolar,

Na sociedade intercultural, midiática e globalizada existem e incidem educativamente sobre o indivíduo múltiplas e contraditórias referências culturais e ideológicas. O tradicional conceito de “capital social” – entendido como o conjunto de relações, normas, valores, conhecimentos, entre outros, legitimados socialmente – muda de figura com a interferência do estranho, do outro, da alteridade. (GOERGEN, 2013, p. 733).

Para o autor, o capital social, comum a todos que faziam parte de uma tradição comunitária, agora está em reconstrução porque com a presença do outro (estranho àquela tradição, diferente) demandará de todos os segmentos sociais, inclusive a escola, uma tomada de posição no sentido de dialogar criticamente com as diferenças (GOERGEN, 2013).

A educação visa o ser humano, o tipo de educação e seus objetivos dependerão das exigências das diferentes épocas, assinala Saviani (2007), para o momento atual, a exigência do reconhecimento de direitos de sujeitos que antes permaneciam invisíveis faz com que as diferenças e as múltiplas formas de existir façam parte (ou exijam fazer parte) das referências da escola.

No Brasil, as condições de liberdade para interferir no cotidiano são marcadas pela inexperiência democrática e pela marginalização econômica, política, cultural, por isso é necessário “uma educação para a libertação: é preciso saber escolher e ampliar as possibilidades de opção.” (SAVIANI, 2007, p.49).

Para Saviani (2009), a escola pode ser explicada no que diz respeito à marginalidade, do ponto de vista da relação existente entre a sociedade e a escola, por dois grupos de teorias educacionais: das teorias não críticas e das teorias críticas da educação. As teorias não críticas entendem a educação como “instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade”, ou seja, concebem a sociedade fundada na harmonia, com a plena integração do grupo social, e a marginalidade apresenta-se como um fenômeno acidental; as teorias críticas da educação percebem a sociedade dividida em grupos ou classes com interesses opostos, relacionando-se com a força como “instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização.” (SAVIANI, 2009, p. 4).

Para os adeptos da teoria crítica a escola apenas tende a reproduzir as diferenças sociais enquanto dá a impressão de democratizar, porque a escola seria uma engrenagem dentro de um sistema, aqui as reformas educacionais não são neutras, há antes, posições políticas e interesses de grupos. (ARANHA, 2006).

A teoria crítica é tratada por Bourdieu e Passeron (2014) quando analisaram o sistema escolar francês, na década de 1960, e verificaram a ausência de um fundamento teórico do saber e do agir para a educação, isso pode ser percebido no Brasil, cuja educação chega ao século XXI ainda marcada por um processo de controle social com a finalidade de preparar operários.

Controle social para a presente pesquisa compreenda-se como o conjunto de mecanismos ou instrumentos, que uma determinada sociedade utiliza para controlar comportamentos que não seriam adequados para a mesma. Esses instrumentos são utilizados com caráter de legitimidade, nas categorias de Bourdieu e Passeron (2014) a partir do *habitus* que constrói o capital cultural e justifica a violência simbólica que legitima a dominação colocada em prática na condução dos trabalhos da escola.

Se nos países europeus a educação pública se estabelece no século XIX, sob a noção de um sistema educacional, no Brasil do século XXI, o acesso gratuito e universal num sistema de educação ainda é uma realidade incompleta. A educação no Brasil apresenta problemas graves resultantes do passado, tais como: o índice elevado de analfabetismo; a evasão escolar; currículos e conteúdos defasados; estruturas físicas das escolas sem condições de desenvolver as atividades; baixos salários; vínculos irrisórios com a comunidade, entre outros. (PADILHA, 2013).

A evolução da taxa de analfabetismo entre as pessoas com mais de 15 anos apresentou uma queda de 3,0 pontos percentuais entre os anos 2004 e 2013, reduzindo a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever de 11,5%, em 2004, para 8,5% em 2013. (IBGE, 2014b), contudo, o Brasil ainda é um dos países com maior porcentagem de analfabetismo do mundo, aparecendo em oitavo lugar entre os 150 países avaliados pela UNESCO. (ONUBR, 2014).

Estima-se que entre a idade de 15 a 17 anos, 1,7 milhão de crianças estão fora da escola, o que equivale a 16% dessa faixa etária, sendo que mais da metade abandonou os bancos escolares antes de concluir o Ensino Fundamental, seja em

razão da necessidade do ingresso no mercado de trabalho, no caso dos homens, ou da gravidez precoce no caso das mulheres. (INSTITUTO, 2016).

No que diz respeito à estrutura das escolas, apenas 4,2% das 151.884 escolas públicas do Brasil contam com todos os itens de infraestrutura adequada (acesso à água de rede pública ou filtrada, esgoto sanitário de rede pública, energia elétrica, internet com banda larga, biblioteca ou sala de leitura, quadra de esportes e laboratório de ciências). (TPE, 2014).

O panorama apresentado preocupa. A escola deveria cumprir o seu papel de educar com inclusão, respeito à diferença, promovendo o conhecimento para a vida e não apenas alguns fragmentos dela, por isso há a luta iniciada já na década de 1930 por uma escola pública, laica, universal e gratuita, (PADILHA, 2013), porém a escola não é universal, ela exclui inclusive dentro da própria instituição quando educandos são “postos à margem em razão da desigualdade e do preconceito”. (PADILHA, 2013, p. 10).

De acordo com Padilha (2013), a escola também não é gratuita e pública, pois na plena expansão do capitalismo, o ensino segue o modelo aplicado às linhas de produção, explorando gestores e professores, desumanizando alunos que perdem sua identidade ao serem transformados em mercadorias e números para estatísticas oficiais.

Para Saviani (2009, p. 51) “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam, então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”, nesse sentido o autor analisa que os próprios movimentos educacionais nacionais iniciados na década de 1920 cujo significado político se resumiu no seguinte:

Quando a burguesia acenava com a escola para todos (por isso era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque era importante participar do processo político, participar das decisões. (SAVIANI, 2009, p. 47-48).

Saviani (2009) demonstra a malícia das políticas educacionais relativas às classes populares no sentido de que, com a reformulação curricular estabelecendo que o ensino nas primeiras séries (até o nono ano) se desenvolvendo na forma de atividades e áreas de estudo, diluiu “o conteúdo da aprendizagem das camadas

populares” (SAVIANI, 2009, p.50), pois, seria somente com o domínio da cultura que as massas populares teriam instrumento adequado de participação. Continua o autor afirmando que, ao participar do processo, as contradições de interesses tornaram-se visíveis, mas, foram refutados pela classe dominante os interesses que emergiram das classes dominadas, e assim, houve um “refluxo e até um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses.” (SAVIANI, 2009, p. 49).

Diante disso, o conteúdo político da cidadania é esvaziado para dar lugar aos direitos do consumidor, porque para o neoliberalismo, os alunos são meros consumidores. Essa discussão desemboca em dois conceitos que integram a constituição da educação nacional, apontado por Flach (2012), quais sejam a quantidade e a qualidade.

Para compreender a finalidade da educação duas perspectivas se apresentam: a perspectiva da educação com qualidade total, cuja qualificação do educando para o mercado de trabalho é a meta; e, a perspectiva da educação com qualidade social, que visa a formação integral do educando. A primeira perspectiva, ligada a uma visão neoliberal para o gerenciamento da educação e a segunda, com base nos direitos sociais e de cidadania. (FLACH, 2012).

No Brasil, o processo de privatização da educação sempre esteve presente e foi enfático na década de 1960, cujo pensamento influenciou o projeto da LDBEN, (SAVIANI, 2010), e o debate a respeito da qualidade na educação ganha espaço na agenda pública do país na década de 1980, após a reabertura política, conforme Flach (2012).

A partir da década de 1990, notadamente no governo Fernando Henrique Cardoso as propostas neoliberais propagam-se no país com a “diminuição da influência estatal na economia, caracterizando o intervencionismo estatal como parte de um problema que precisava ser reduzido para regularização do mercado”, (FLACH, 2012, p. 07). Essas propostas refletem em todas as áreas, inclusive na educação, assim, inúmeras escolas brasileiras (até mesmo da rede privada) foram gerenciadas como uma empresa, com foco na eficiência e na produtividade, “priorizando a relação custo-benefício dos investimentos na área da educação”, (FLACH, 2012, p. 07), mostrando-se a educação como um efetivo problema gerencial em razão do elevado custo, pela baixa qualidade e falta de eficiência.

Com a posse do presidente Luiz Inácio da Silva, no ano de 2003, a proposta era da alteração do projeto societário, conforme Frigotto (2011). Na área educacional a concepção da qualidade social da educação passou a ser a tônica, e a qualidade educacional “deveria superar o modelo empresarial e se voltar para os interesses da maioria, representada pela classe trabalhadora” (FLACH, 2012, p. 08).

Num balanço da educação na década de 2001-2010 percebe-se que não houve efetivamente uma mudança no gerenciamento da educação, pois o governo “assentou-se cada vez mais na opção do desenvolvimento e não alterou o tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo, nem a prepotência das forças que historicamente o define e mantêm.” (FRIGOTTO, 2011, p. 238).

Na análise o autor aponta para o fato de a prioridade da educação nos últimos oitenta anos não passou de um discurso retórico, pois a educação não é um direito social e subjetivo, mas sim um serviço mercantil, e a primeira década do século XXI foi permeada pelas mesmas práticas educacionais mercantis da década de 1990, com um discurso de escola pública ineficiente e ataques à formação dos professores, assentando-se na opção do desenvolvimentismo.

O maior interesse do neoliberalismo privatista está em que as regras da sociedade submetam-se às leis do mercado e Estado mínimo, cujos interesses econômicos estão acima dos interesses do cidadão, dentre os direitos do cidadão está o direito à educação, salientando a educação como “condição *sine qua non* de equidade social e sendo este o sentido maior do Estado, ele deve garantir o acesso à educação de qualidade para todos”. (GOERGEN, 2013, p.739).

A educação liberal é o pensamento nos ideais da burguesia, com a valorização do individualismo e o Estado está para proteger a autonomia e a liberdade, (ARANHA, 2006), o antagonismo dos interesses capitalistas e do proletariado, determina a educação como um bem reservado às elites,

O abalo neoliberal restringe a responsabilização do Estado pela garantia dos direitos de todos à cidadania, particularmente nas áreas de saúde e educação, não por acaso as mais onerosas e, ao mesmo tempo, as mais promissoras para a exploração econômica. Estão em jogo, de um lado, a minimalização do Estado e a degradação da educação a produto comercializável segundo as leis do mercado e, de outro, a crescente privatização do próprio Estado, posto a serviço de interesses privados. (GOERGEN, 2013, p. 738).

Segundo Goergen (2013), a educação é um bem público com acessibilidade universal, ou seja, garantida para todos, é o recurso mais importante que o Estado

tem para exercer a sua função de garantir uma vida digna e justa na sociedade, em que pese a defesa dos direitos privados e a livre concorrência como melhor forma de organização social, segundo os neoliberais. Para contrapor as ideias neoliberais é imprescindível conceber um sistema de educação nacional.

A educação sistematizada tem por objetivo educar, promover o ser humano, ou, nas palavras de Flach (2012, p. 8), a educação deve ser entendida “como instrumento de transformação social por meio da construção da emancipação dos indivíduos, os quais devem tornar-se sujeitos ativos em suas comunidades e na sociedade como um todo”, deve ser concebida pela ótica da qualidade social.

Para Marx (1991), a emancipação ocorre apenas quando o ser humano individual real reconquista para si o cidadão abstrato e, de ser humano individual, se transforma em ser genérico seja no trabalho individual como nas suas relações, ocorre quando o ser humano reconhece e organiza “suas ‘próprias forças’ como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política”, (MARX, 1991, p. 52), é para essa possibilidade de emancipação que a educação deve concorrer.

Flach (2012) assevera que tal perspectiva da educação, evidencia-se nos projetos políticos dos governos de esquerda quando esses apresentam como eixos estruturantes o “direito de cidadania, gestão democrática com participação popular, valorização dos trabalhadores da educação, financiamento em regime de colaboração e integração entre as políticas e outros entes jurídicos e sociais” por isso, tem ligação com políticas de inclusão social, e, nesse sentido, concebidas políticas públicas educacionais (FLACH, 2012, p. 9).

No atual contexto político nacional (segunda década do século XXI), o projeto mercantil foi retomado e está fluindo em todos os sentidos, o que pode ser observado com as propostas legislativas, a exemplo, quanto se trata da reforma das leis trabalhistas⁴⁷, previdenciária⁴⁸ e da educação.

⁴⁷ PL nº 6786/2016 prevê a alteração do DL nº 5.452/ de 1º de maio de 1943 – CLT e a Lei nº 6.019, de 03 de janeiro de 1974, para, a partir dos acordos coletivos, possibilidade de flexibilização em 13 pontos específicos dos contratos de trabalho. Entre eles, estão: jornada de 220 horas mensais; fracionamento de férias em até três vezes; participação nos lucros da empresa; intervalo de trabalho com mínimo de 30 minutos; banco de horas; trabalho remoto; remuneração por produtividade; e registro de jornada. (BRASIL. Câmara..., 2016c).

⁴⁸ PEC 287/2016, dispõe sobre a seguridade social e altera artigos os artigos 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da CR/88 (BRASIL. Câmara, 2016b). Artigos que avaliam o impacto da PEC estão disponíveis na página da Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil – ANFIP. (ANFIP, 2017).

Pontuando na área da educação a reforma do ensino médio, já aprovada e sancionada, apesar das inúmeras notas de repúdio⁴⁹ e movimentos contrários⁵⁰, propõe a flexibilização dos currículos escolares; ampliação da jornada, reforçando o ensino profissionalizante; fortalecimento do pacto federativo, ao descentralizar as decisões para os estados, que passam a ter papel preponderante nas decisões de currículo e organização dessa etapa da educação básica, (BRASIL, 2016).

Para Saviani, a reforma do Ensino Médio é uma medida negativa em vários aspectos, a começar pela transferência da responsabilidade para o jovem escolher as matérias de afinidade quando eles ainda não têm a clareza da sua vocação, o que acabará por induzir “os jovens das camadas trabalhadoras ao profissionalismo precoce, enquanto o jovem de elite vai para o Ensino Superior.” (A REFORMA..., 2016).

No mesmo sentido é a posição do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, entendendo que a reforma aponta para uma formação ofertada aos filhos dos trabalhadores não é o direito ao conhecimento universal para a formação de cidadãos críticos e autônomos, mas sim, uma preparação unilateral e linear comprometida com as exigências do mercado de trabalho:

A não obrigatoriedade do ensino de educação física e artes para o ensino médio, articulada à política de cortes de verbas, indica um dos aspectos mais perversos da mercantilização da educação: a da gradativa eliminação de conteúdos. Flexibilizar a oferta destas disciplinas significa, na prática, retirá-las do currículo do Ensino Médio para economizar gastos que irão alimentar o sistema da dívida pública, reforçado pelo novo ajuste fiscal proposto pela PEC 241. Para desviar mais verba pública para alimentar os ganhos do sistema financeiro, será imposto um sistema de ensino em que os estudantes estarão privados de uma pluralidade de saberes e conhecimentos necessários para garantir a formação cidadã e a conquista da autonomia intelectual. (ANDES-SN, 2016).

Enfim, busca-se nada mais que gerenciar a educação – qualidade total, pois apresenta uma imagem “de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se

⁴⁹ A começar pelo próprio FNE - Fórum Nacional de Educação que pediu a retirada ou rejeição da PEC 746/2016 e apresentou a 45ª Nota Pública, na qual enumera 23 argumentos contrários à medida. (FNE, 2016); seguindo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN (ANDES-SN, 2016); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES (UBES, 2016); Departamento de Ciências Sociais da UFES (UFES, 2016); entre outros.

⁵⁰ No ano de 2016, em protesto contra a MP nº 746, que estabelece mudanças no ensino médio, e contra a PEC nº 241, do governo federal, que limita por 20 anos os gastos públicos - incluindo a área de Educação, estudantes ocuparam “pelo menos 1.108 instituições de ensino estão ocupadas pelos estudantes, em 19 Estados e no Distrito Federal, de acordo com levantamento da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). Além de 1.022 escolas e institutos federais, há 82 universidades ocupadas e quatro Núcleos Regionais de Educação.” (MAIS..., 2016).

deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora”. (FRIGOTTO, 2006, p. 63).

Essa condição é referendada por estratégias de mensuração da educação como ocorre a exemplo com os dados do PISA⁵¹, resultando em “reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade.” (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

A educação é própria das instituições escolares, essas estão inseridas numa estrutura no Estado. O Estado sempre tratou com descaso a educação, atrasando o desenvolvimento do sistema de ensino, causando marginalizações, tornando muitos sujeitos invisíveis.

No cotidiano da escola, as desigualdades persistem e são baseadas e mecanismos implícitos que constituem e mantêm as desigualdades sociais. (BOURDIEU, 2012). Por sua vez, o ECA prevê o direito à educação e traz como garantias especiais para tanto, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado pelos educadores⁵²; bem como também, ter assegurado no processo educacional, o respeito aos seus valores culturais, artísticos e históricos que fazem parte do contexto social da criança⁵³.

Num momento de retomada dos ideais neoliberais, há necessidade de mobilização e luta para garantir direitos universais de acesso e permanência na escola. O Estado precisa garantir a efetivação de políticas públicas para que a criança tenha o direito de acesso e permanência na escola com respeito à liberdade, à tolerância, ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como a escola possa cumprir a sua função social de promover o ser humano, concebendo-o como sujeito ativo e participante socialmente, preparando-o para o mundo do trabalho, com a devida qualificação profissional, além do pleno desenvolvimento pessoal, tornando possível ao mesmo adquirir capacidade e exercer a cidadania. (BRASIL. Constituição, 1988; BRASIL. Lei, 1990; BRASIL. Lei 1996

⁵¹ PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*), é uma pesquisa trienal internacional que visa avaliar os sistemas educacionais em alguns países, testando as habilidades e conhecimentos de alunos de 15 anos de idade. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (PISA, 2017).

⁵² ECA, art. 53.

⁵³ ECA, art. 58.

1.3.1 A diversidade na escola

Para Hobsbawm (2002), o século XX é o mais revolucionário de toda a história da humanidade em razão da tomada de consciência política das populações, e Arroyo (2014) completa descrevendo que tais populações são aquelas presentes nas ações afirmativas, que questionam as políticas públicas, resistem à segregação; exigem direitos, dentre os quais, à escola. São os “outros”, seus filhos e filhas – “outros” educandos hoje presentes na escola exigem o amplo acesso, inclusive nas universidades.

Esses “Outros Sujeitos pressionam as concepções pedagógicas a repensar-se nos processos de sua produção teórica e pedagógica”. (ARROYO, 2014, p. 11). Há atualmente uma ênfase para o tema da diversidade na educação, e isso ocorre porque,

A escola pode e deve ajudar o diferente excluído, não importando se por razões étnicas, ideológicas ou econômicas, a ter acesso aos conhecimentos e habilidades necessários à cidadania plena; de outro, porque a escola pode e deve estimular o pensamento crítico sobre o caráter desumano da exclusão e da intolerância. É evidente que as instituições (família, mídia, igreja, entre outras) que, de uma forma ou de outra, participam do processo educativo na sociedade devem partilhar desta responsabilidade. (GOERGEN, 2013, p. 733).

Para Goergen (2013, p.733) a partilha da responsabilidade do processo educativo é em primeiro lugar da escola posto que é o “lugar da formação, do ensino sistemático e planejado, do contato com a cultura, da socialização com o outro, o diferente”, no entanto, há necessidade de uma reorganização do ensino no sentido de fazer presente a história e cultura desses coletivos que foram mantidos ocultos, invisíveis ao longo dos tempos na prática cotidiana da educação.

Há invisibilidade da questão em termos de documentos norteadores⁵⁴ e, em consequência, a escola não se percebe com o comprometimento em relação à discussão do tema, situação que pode perpetuar a discriminação, fazendo com que a escola deixe de cumprir a função social de promover o ser humano, concebendo-o como sujeito ativo e participante socialmente, por isso a necessidade da política pública prever a abordagem de gênero e orientação sexual, de forma expressa.

⁵⁴ Na sequência será realizada uma análise dos Planos de Educação para demonstrar esta afirmação.

As políticas para a diversidade na escola carecem de mais resultados⁵⁵. A educação inclusiva dever ir além do discurso procurando elementos que possam caracterizar a sua efetividade. Talvez a referência para uma política pública efetiva pode ser pensada a partir do histórico da educação nacional e dos resultados obtidos pela pesquisa nacional de diversidade na escola que apresentou resultados relativos às questões do preconceito e discriminação no ambiente escolar, de acordo com as seguintes áreas temáticas: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual (BRASIL. Ministério..., 2009b). O objetivo consistiu em mensurar:

Atitudes preconceituosas dos atos escolares e de situações de discriminação ocorridas no ambiente escolar, assim como a sua influência no acesso, na permanência, na trajetória e no desempenho escolar dos estudantes, de forma a subsidiar a formulação de políticas e estratégia de ação que promovam, a médio e longo prazos, a redução das desigualdades em termos de resultados educacionais, o respeito e a educação para a diversidade. (BRASIL. Ministério..., 2009b, p. 12).

A pesquisa constatou algo que na prática escolar já se sabia, o preconceito e o *bullying* são elementos presentes nas escolas públicas do país. (BRASIL. Ministério..., 2009b). *Bullying* na pesquisa foi conceituado como “a efetiva materialização do preconceito e da discriminação, que são comportamentos latentes que podem ou não resultar em ações discriminatórias através do *bullying*.” (BRASIL. Ministério..., 2009b, p. 116).

O preconceito causa a exclusão. A escola, como parte da rede de proteção integral da criança, deve protegê-las do preconceito, no entanto, há a sua presença na escola. As marcas dessa violência são mensuradas pelos resultados da pesquisa: evasão escolar em razão de situações de perseguição, apelidos. Os alunos que mais são vítimas de *bullying* (BRASIL. Ministério..., 2009b), são os negros, pobres e homossexuais. Ou seja, a orientação sexual é um dos principais motivadores do preconceito e discriminação em relação aos alunos na escola.

De um terço a um quarto dos alunos, têm conhecimento desse tratamento, bem como, entre os diretores, cerca de 40% já souberam ou presenciaram situações de alunos humilhados por serem homossexuais (BRASIL. Ministério..., 2009b). Os professores e demais funcionários da escola também sofrem preconceito, seja em relação a gênero, geracional ou à orientação sexual.

⁵⁵ Na página oficial do MEC, utilizando a palavra-chave “diversidade sexual”, ocorreram 24 indicações, do ano de 2005 até o ano de 2015, o resultado consta no apêndice, tabela 5, destas indicações a questão da família e escola na discussão não foi encontrada.

A pesquisa não mostrou, até porque não era seu objetivo, o que é feito nas situações de discriminação e preconceito, ou, quais seriam as atitudes da escola para coibir tais manifestações, no entanto, apresenta dados para se pensar no caminho mais adequado para chegar a uma situação de garantia efetiva de direitos.

Percebe-se que o ocultamento propiciou exclusão, o preconceito, estigmatizou, tais marcas estão presentes até hoje no contexto escolar, por isso, o direito à igualdade e o direito à diferença devem figurar numa das pautas das políticas educacionais, cujo debate será aprofundado a seguir.

1.4 IGUALDADE E DIFERENÇA NA ESCOLA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O direito à igualdade é um princípio fundamental da democracia, que embasa outros princípios que coíbem tratamento diferenciado em razão de particularidades pessoais como o gênero, raça ou idade, por exemplo. A CR/1988 estabelece como fundamento do Estado Democrático de Direito a dignidade da pessoa humana e como objetivo fundamental promover o bem de todos sem quaisquer formas de preconceito e discriminação.

No que diz respeito à educação a CR/1988 garante o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas⁵⁶, a LDBEN⁵⁷ reafirma o princípio do direito à diferença como complemento ao conjunto dos direitos inerentes à igualdade. A proteção do direito ao tratamento igualitário perante a lei está presente no Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, no eixo orientador III, ao assumir o compromisso de universalizar direitos num contexto de desigualdades. (BRASIL. Decreto, 2009).

Em que pese a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH - consignar no preâmbulo o "reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo" (DECLARAÇÃO, 1948), houve a

⁵⁶ “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.” (BRASIL. Constituição, 1988).

⁵⁷ “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]”. (BRASIL. Lei, 1996).

necessidade dos Estados signatários de “reconhecer as diversidades e diferenças para concretização do princípio da igualdade.” (BRASIL. Decreto, 2009).

Direitos humanos numa concepção ampla são os direitos inerentes ao ser humano, mas, é importante, conforme Douzinas (2015) ter presente que a concepção de humanidade apareceu pela primeira vez na República Romana, não como qualidade de todos e sim, distinguir os romanos educados dos bárbaros. O cristianismo, mais tarde, tentou a universalidade do que se considerava humanidade, e, não sendo propício garantir a todos, o fez ao menos de plano da espiritualidade. No período das navegações, os confrontos entre brancos e índios, levou a defesa de que a humanidade estava agregada apenas aos brancos. (DOUZINAS, 2015).

As declarações de direitos humanos que sucedem, chegando aos dias atuais mantêm a tônica da definição a quem pertencem os direitos humanos. Os direitos não pertencem a humanos plenamente formados como garantias pré-existentes da natureza ou como resultado de algum acordo original ou como expressões da objetividade moral, nas palavras de Douzinas (2015), ao contrário, os direitos são instrumentos por meio dos quais as pessoas constroem suas identidades em uma luta constante para o reconhecimento com outras pessoas, na sociedade e/ou nas instituições.

Formalmente o direito à igualdade está positivado no ordenamento jurídico nacional como direito fundamental do ser humano, porém, há necessidade do questionamento de quem é o destinatário dos direitos, pois “quando direitos se tornam a principal linguagem da política, eles se juntam à agenda da ‘escolha’ e tornam-se uma expressão do neoliberalismo,” (DOUZINAS, 2015 p. 11), preenchendo uma agenda formal e não efetiva de garantia de direitos,

Se, de um lado, essas estratégias e suas bandeiras sinalizam o fortalecimento da sociedade civil, de outro, a ênfase na cidadania recai sobre o “cidadão produtivo” sujeito às exigências do mercado, no qual o termo produtivo se refere ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia – o que significa submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. (DOUZINAS, 2015, p.63).

O PNDH é orientado pela “transversalidade, para que a implementação dos direitos civis e políticos transitem pelas diversas dimensões dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais” e para que os “grupos sociais afetados pela pobreza, pelo racismo estrutural e pela discriminação”, levando em conta as dimensões de

gênero e raça nas políticas públicas, tenham acesso aos direitos (BRASIL, 2009, p. 53). O combate à discriminação não é a única medida a ser adotada,

Os pactos e convenções que integram o sistema regional e internacional de proteção dos Direitos Humanos apontam para a necessidade de combinar estas medidas com políticas compensatórias que acelerem a construção da igualdade, como forma capaz de estimular a inclusão de grupos socialmente vulneráveis. Além disso, as ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório. No rol de movimentos e grupos sociais que demandam políticas de inclusão social encontram-se crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, pessoas moradoras de rua, povos indígenas, populações negras e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, varzanteiros e pescadores, entre outros. (BRASIL, 2009, p. 53).

Com isto, o PNDH pretende que as políticas reconheçam e protejam os indivíduos como iguais na diferença e que valorizem a diversidade de modo a garantir o acesso de todos aos direitos fundamentais. No espectro de reconhecimento e proteção estão as crianças, para assegurar-lhes o direito de opinião e participação:

Marcadas pelas diferenças e por sua fragilidade temporal, as crianças, os adolescentes e os jovens estão sujeitos a discriminações e violências. As ações programáticas promovem a garantia de espaços e investimentos que assegurem proteção contra qualquer forma de violência e discriminação, bem como a promoção da articulação entre família, sociedade e Estado para fortalecer a rede social de proteção que garante a efetividade de seus direitos. (BRASIL, 2010, p. 53).

Há previsão na CR/88 do direito à igualdade e à diferença, mas, no cotidiano, a construção dessas garantias é tormentosa e contraditória, assim se percebe, na área da educação, quando ocorre a discussão pelo reconhecimento da diversidade. As temáticas relativas às políticas educacionais são de constante preocupação de todos os profissionais que estão de alguma forma atuando com os direitos da criança. Isso porque a instituição escolar e a família estão centralizadas na vida da criança no sentido da formação do ser para a vida adulta, e, dadas as afirmações de direitos das minorias, a preocupação com as diferenças ganha ênfase,

De todos os fatores de mudança, os mais importantes são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros, tais como o aumento do acesso das mulheres a instrução e, correlativamente à independência econômica e à transformação das estruturas familiares (em consequência, sobretudo, da elevação dos índices de divórcios): assim, embora a inércia dos *habitus*, e do *direito*, ultrapassando as transformações da família real, tenda a perpetuar o modelo dominante da estrutura familiar e, no mesmo ato, o da sexualidade legítima, heterossexual e orientada para a reprodução; embora se organize tacitamente em relação a ela a

socialização e, simultaneamente, a transmissão dos princípios de divisão tradicionais, o surgimento de novos tipos de família, como as famílias compostas e o acesso à visibilidade pública de novos modelos de sexualidade (sobretudo os homossexuais), contribuem para quebrar a *dóxa* e ampliar o espaço das possibilidades em matéria de sexualidade. (BOURDIEU, 2012, p. 107).

O descaso histórico prejudicou seriamente a educação nacional, deixou uma marca indelével da marginalidade, segregação e mesmo invisibilidade de muitos grupos sociais, causados pela formação da sociedade nacional no que diz respeito à cidadania, bem como também, as influências da igreja no Estado, especialmente na educação.

A educação é um direito universal, constitucionalmente previsto, e é dever do Estado delinear e efetivar as políticas públicas, por meio de seus instrumentos, para que se garanta o direito à educação com a devida qualidade, o que impõe não somente o acesso como também a permanência na escola com a garantia do conhecimento historicamente construído e do respeito à diversidade.

Com as críticas à escola como formadora e reprodutora de desigualdades sociais Bourdieu e Passeron (2014) fizeram uma análise do sistema francês de ensino, no Brasil também surgem as discussões referentes à necessidade de se ter práticas educativas que trabalhem as questões de gênero, orientação sexual e tantas outras atitudes que permitam discriminar.

A atuação na educação, conforme Saviani (2009) deve ocorrer de modo sistematizado, intencional, ou seja, com intenção de agir conforme os objetivos que o delimitam. Educar é o objetivo da escola e a construção do sistema educacional deve resultar de uma atividade intencional comum, coletiva. (SAVIANI, 2009). Uma educação sistematizada é própria dos sistemas escolares e são organizadas pelo poder público, e, é essa a necessidade da educação para a diversidade.

No campo da diversidade, as políticas para tratar do tema ainda se mostram tímidas conforme poderá ser observado, na sequência, quando da análise dos principais documentos de orientação para a educação. A LDB determina nos artigos 26 a 28⁵⁸ a composição mínima dos conteúdos curriculares, mas há outros

⁵⁸ “Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de

documentos gerenciadores dos conteúdos do currículo como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL. Ministério..., 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL. Ministério..., 2010b), os quais subsidiam professores e técnicos, em especial aqueles que estão em locais mais isolados no cotidiano escolar, bem como, há ainda o Plano Nacional de Educação, de exigência constitucional, que deve nortear os atos da educação por um período decenal.

1.4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Criados no ano de 1997, os PCN não têm caráter obrigatório, mas funcionam como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares, assim, a função dos Parâmetros é “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações”. (BRASIL. Ministério..., 1997, p.13).

forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: [...]. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. § 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho. IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. ” (BRASIL. Lei, 1996).

O conhecimento escolar está organizado em áreas (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte, educação física e língua estrangeira) e por temas transversais de questões sociais que constituem documentos específicos sobre: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. (BRASIL. Ministério..., 1997).

Relacionada à política da diversidade há o caderno nº 04 - Cadernos de Temas Transversais do PCN (BRASIL. Ministério..., 1997), que trata das diretrizes para a discussão a respeito de gênero e diversidade sexual na escola (HENRIQUES *et al*, 2007)⁵⁹, cuja pretensão, no que diz respeito às políticas educacionais relacionadas a gênero, orientação sexual e sexualidade, não devem ficar restritas aos direitos à saúde sexual e reprodutiva, conforme assinala Henriques *et al*. (2007), mas sim situar tais questões no terreno da ética e dos direitos humanos,

Vistos a partir de uma perspectiva emancipadora. Assim fazendo, evita discursos que, simplesmente, relacionam tais questões a doenças ou a ameaças a uma suposta normalidade. Ao mesmo tempo, afasta tanto posturas naturalizantes quanto atitudes em que o cultural passa a ser acolhido ou recusado de forma simplista e acrítica. (HENRIQUES, *et al*., 2007, p. 9).

Apesar do documento direcionador do tema, o PCN e da emergência da discussão por parte da escola, ainda não há a elaboração de política pública para as questões da sexualidade e expressões de gênero, as quais, mesmo não sendo recente no espaço escolar⁶⁰, ganhou repercussão no final dos anos 80 “no interior de diversos espaços sociais – entre eles, a escola e a universidade (sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre Gênero e a área de Estudos Gays e Lésbicas)”. (HENRIQUES *et al*, 2007, p. 12).

Os temas transversais não são considerados novas áreas, mas sim temas sociais de importância que devem ser tratados transversalizados nas áreas definidas “permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória”, (BRASIL. Ministério...,1997, p. 43). São documentos que abordam a necessidade da escola

⁵⁹ “Os Cadernos Secad foram concebidos para cumprir a função de documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. O conteúdo é essencialmente informativo e formativo, sendo direcionado àqueles que precisam compreender as bases – históricas, conceituais, organizacionais e legais – que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em andamento pela Secad/MEC a partir de 2004.” (BRASIL, 2007b, p. 5).

⁶⁰ “Até então, nas escolas, quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, a Educação Moral e Cívica.” (BRASIL, 2007b, p. 12).

definir um posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à corresponsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania. (BRASIL. Ministério..., 1997, p. 65).

Ao propor o tema transversal relacionado à orientação sexual objetiva-se “que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social”, (BRASIL. Ministério..., 1997, p. 67), considerando que as noções e emoções a respeito do sexo já são adquiridas em casa, no seio da família, com as vivências e nas relações pessoais bem como também recebem estímulo dos meios de comunicação, assim é também função da escola refletir e debater com seus alunos o tema, sem impor valores, mas sim com a responsabilidade de auxiliá-los a perceber os diferentes pontos de vista à sexualidade,

Em nenhuma situação cabe à escola julgar a educação que cada família oferece a seus filhos. Como um processo de intervenção pedagógica, tem por objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados, sem invadir a intimidade nem direcionar o comportamento dos alunos. (BRASIL. Ministério, 1997, p. 67).

Outro aspecto que o PCN aborda é a necessidade de perceber a família e sua forma de organização, compreendendo que,

Apesar da variedade de tipos de organização familiar no Brasil, apesar das diferenças e das crises que se instalam, de forma geral, a família continua sendo um espaço valorizado pelos adolescentes e jovens, sobretudo porque, diferentemente do espaço público, ela aparece como um espaço de solidariedade. (BRASIL. Ministério..., 1997, p. 115)

O documento já coloca na pauta a questão da orientação sexual desde o ano de 1997, mas, conforme Moehleck (2009) as ações ainda são fragmentadas e direcionadas para públicos específicos.

1.4.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais

Previstas no artigo 9º da LDBN, as DCN “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. (BRASIL. Lei, 1996 e BRASIL. Ministério..., 2013).

A formulação das DCN é atribuição federal, exercida pelo CNE (BRASIL. Lei, 1995), para a sua definição várias esferas da sociedade participaram, quais sejam:

Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas, (BRASIL. Ministério..., 2013), cuja pretensão consiste em dotar os vários níveis do sistema de educação, com instrumentos,

Para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL. Ministério..., 2013, p. 5).

Com isso, a escola pode compor o seu currículo, respeitando os conteúdos básicos, conforme as características e necessidades que o cotidiano escolar apresenta, considerando o perfil dos alunos, a região e outras situações que possam influenciar no cumprimento das metas educacionais propostas.

Enquanto os PCN são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei, as DCN são normas obrigatórias para a Educação Básica, cujo objetivo é orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, assegurando a formação básica, definindo as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (BRASIL. Lei, 1995).

Para Arroyo (2013, p. 13) “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disto, é o território mais cercado, mais normatizado”, desta forma, pode-se afirmar que o meio escolar percebe o currículo como uma especificação do conteúdo, dos procedimentos e dos métodos, para obter resultados mensuráveis,

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2008, p.9).

A escola deve estar atenta a diversidade e considerar como valor máximo o respeito às diferenças vez que estas não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas sim pode-se ter a diversidade como um princípio atrelado à equidade, como direito “de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização.” (BRASIL. Ministério..., 1997, p. 63).

Ao defender a atenção à diversidade, as Diretrizes Curriculares estabelecem que deva ser criado um clima favorável a esse aprendizado e, isto depende, “do compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta).” (BRASIL. Ministério..., 1997, p. 63). Daí percebe-se o quanto a educação é engessada em padrões certo/errado e não em problematizações dos temas cotidianos como num primeiro momento parece ser o objetivo dos temas transversais previstos.

O currículo não é neutro, vez que faz parte do projeto político pedagógico de cada escola, como resultado cultural. Não é estático e sua construção se dá processualmente, para Veiga (2008, p. 7) “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”. Como resultado cultural, esse palco de contradição está em conflito, justamente pela emergência de se pensar ‘o que ensinar’, ‘como ensinar’ e, principalmente ‘para quem ensinar’. Há necessidade de se pensar como fazer frente às demandas do momento atual.

Por esta razão entende-se necessária a reflexão sobre a relação cultura e educação, uma vez que sujeitos outrora invisíveis, hoje postulam seu lugar, seus direitos, mostram sua cultura no ambiente escolar, tencionam com a exigência dos direitos, tornam-se visíveis. As famílias homoparentais, invisíveis na escola, no cotidiano se apresentam ocupando o seu espaço para exigir e usufruir do direito, “mostram-se existentes, copresentes, provocando reação”, nas palavras de Arroyo (2014, p.51), e essa visibilidade da família impacta a escola,

A impossibilidade da copresença faz parte das políticas, dos espaços e das instituições públicas. Cria-se um Sistema de Saúde único, um Sistema de Educação Pública ou de transporte público, parques públicos, apenas para os Outros onde o Nós não se aproxima, nem disputa copresença, cria seus espaços e instituições. “Público” será sinônimo de espaços e serviços demarcados da presença de uns coletivos sociais, raciais, não de todos. Onde todos os coletivos humanos não podem estar presentes. Os espaços e as instituições reproduzem a não coexistência a impossibilidade da copresença do Nós e dos Outros. Por aí passam em nossa formação social uma das pedagogias mais “eficazes” em que todos os coletivos populares

são pressionados a se apreenderem invisíveis, irreconciliáveis, do ouro lado da linha. Uma longa história de pedagogias de subalternização. (ARROYO, 2014, p. 50).

Neste momento da copresença, da visibilidade, ocorre o impasse para a escola: manter-se como está ou cumprir o papel que lhe cabe já previsto formalmente, a formação para a cidadania.

Libâneo (1985) assinala que a educação e a reprodução social são dois aspectos do mesmo processo: a manutenção do contexto social e da ordem estabelecida, resumindo em duas teorias pedagógicas a prática cotidiana escolar, a pedagogia liberal e a pedagogia progressista. Afirma o autor que boa parte dos professores tem como base da sua prática escolar prescrições pedagógicas de senso comum, incorporado pelo que lhes foi transmitido na sua própria formação escolar, e, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos, está afeta ao sistema capitalista, ao sustentar que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais.

Ao evidenciar esse aspecto, a realidade das diferenças de classes fica oculta, pois, não leva em conta a desigualdade de condições, ainda que sustentada pela ideia de igualdade de oportunidades. (LIBÂNEO, 1985). A pedagogia progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação, conforme Libâneo (1985), e, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista, para o autor assim, ela é um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

Arroyo (2013) afirma que há um reducionismo empobrecedor para a análise das políticas e diretrizes curriculares consistente em “pensar que as tensões vêm de dentro, sobretudo dos agentes internos à sala de aula, educadores(as) e educandos(as)”, ou seja, a noção de que “se fossem outros, com outra formação, outros compromissos, a escola pública seria também outra na qualidade sonhada. Sem conflitos”. (ARROYO 2013, p. 11).

Com a legitimidade do Estado, nas sociedades modernas, para organizar a educação (universal e pública), é o direito positivo que vai regular toda a estrutura educacional, feito com pauta no currículo estabelecido naquele local e o resultado, conforme Saviani (2009, p. 15) é o “domínio da cultura intelectual”.

A escola é uma instituição política dentro de um sistema de governo. A consequência desta postura está em assumir que a escola é:

Uma instituição que joga as regras da esfera pública em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico. Assim, ela é corresponsável pela expansão do sentido público de uma sociedade, dos direitos e dos processos emancipatórios conflitivos e diversos de uma dada coletividade. O que exigirá compreender o universo da política na sua dimensão dupla: a do consenso e do conflito. (PRADO; NOGUEIRA; MARTINS, 2013, p. 31).

A sociedade brasileira, a partir da década de 1980, inicia um processo de visibilidade e reconhecimento de direitos de grupos minoritários, com os movimentos que tencionaram na elaboração e deixaram contribuições no texto constitucional consagrando garantias para uma cultura da diversidade.

Em que pese já transcorridas praticamente três décadas da promulgação da Constituição da República, muito ainda há que ser feito para efetivar as garantias da cultura para a diversidade. Esta situação é sentida na escola, local de construção da cidadania da criança,

Essa diversidade de lutas postas na sociedade em tantas fronteiras e territórios por direitos, por ações afirmativas terminam afetando e reconfigurando a cultura e as identidades docentes. [...] O perfil profissional e a docência ficaram mais ricos, uma vez que se tornaram mais diversos. Essa rica diversidade de currículos de formação leva a disputa pelo direito à diversidade a todos os currículos de formação e de educação básica. (ARROYO, 2013, p.11).

Mas se, conforme Bourdieu (2012) apresenta, a educação mantém a reprodução das desigualdades sociais, ela o faz com a sua produção cultural, ou seja, reproduzindo as relações sociais de produção da sociedade capitalista, relações essas excludentes que são justificadas pelo deficiente desempenho do excluído, nesse sentido, a relação educação e cultura perpassa a compreensão das teorias pedagógicas, pois é a noção do saber institucionalizado que é colocada em xeque, assinalando que um exame das ações educativas no interior das escolas se faz mister para superar a exclusão daqueles que se colocam nas lutas pelo reconhecimento dos seus direitos.

Cultura pode ser conceituada como o “conjunto das características distintivas, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas que caracterizam uma sociedade ou um grupo social”, (MÉXICO, 1982). Aranha (2006, p. 67) resume cultura como criação humana para resolver problemas, nesta tentativa “o ser humano produz os meios para a satisfação de suas necessidades e desejos, transformando o mundo natural e a si mesmo” e faz isto por meio do trabalho, e com

este “instaura relações sociais, cria modelos de comportamento e instituições de saberes.”

A compreensão das categorias cultura e educação não é simples, eis que são termos complexos e de muitos sentidos conforme afirma Veiga-Neto (2003), no momento em que se tornam visíveis diferentes culturas, se fazem fortes embates relacionados aos diferentes e às diferenças,

A Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de uma forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos. (VEIGA-NETO, 2003, p. 7)

Cientes da polissemia que permeia a categoria, a noção de Cultura é tomada como uma construção humana, dominação polarizada pela ideia de poder e, tanto que, conforme advertência de Veiga-Neto (2003) é grafada com a primeira letra maiúscula e no singular ‘Cultura’, ou seja, única (singular) e de dominação (“C” maiúsculo), produzida academicamente e distribuída pela escola⁶¹.

A desconstrução do conceito moderno de Cultura (monocultural) começa nas primeiras décadas do século XX, de acordo com Veiga-Neto (2003), com as reflexões trazidas pela: antropologia, linguística, filosofia e, sociologia, chegando ao momento atual, com a noção de cultura associada aos direitos humanos e à globalização, se passa a refletir não a ‘Cultura’, mas sim, ‘culturas’, “precisamos estar atentos a elas, discuti-las, problematizá-las, sabermos o que estão (os outros) e estamos (nós) falando.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 6), e esse processo de conhecer o outro, entender os seus anseios está na sociedade e na escola.

⁶¹ “É a partir daí que Kant vai detalhar como deverá ser a educação escolarizada, de modo que se torne eficiente para a construção de uma nova humanidade. E, sob o manto de um pretenso humanismo universal, o que estava em jogo era a imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico e, é claro, de preferência germânico. De certa maneira, as muitas campanhas que se desenrolaram desde então, em defesa de uma escola única para todos, foram herdeiras dessa ideologia monoculturalista. Mas isso não teria os efeitos que teve se, além de ser essa uma tarefa atribuída à escola, o Estado não tivesse tomado a escola como a instituição que, a seu serviço, realizasse da maneira mais ampla e duradoura a tarefa de regular a sociedade (Veiga, 2008). Assim, assumindo tranquilamente [sic] um entendimento generalizante, essencialista e abstrato sobre o indivíduo e a sociedade, a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível. Ou, em outras palavras: uma sociedade a mais previsível e segura possível. Ou, usando o pensamento de Bauman (2000): a escola foi colocada a serviço da limpeza do mundo.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

Diante disso, retomando a reflexão a respeito da função social da escola, enquanto agente socializador, tem-se que a escola pode/deve comprometer-se com uma educação que tenha por meta o sujeito crítico, transformador. Assim, inspirando-se nas palavras de Arroyo (2013, p. 12) “se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula”, por isso, torna-se válida a discussão a respeito da função da escola.

O espaço de formação de atendimento às diferenças diz respeito tanto à família como também à escola. Gadotti (2010) ao defender a necessidade de uma educação com qualidade coloca a qualidade sociocultural e socioambiental, significando educar para respeitar a diversidade cultural, com o cuidado em relação ao outro e ao meio ambiente, além de rejeitar as formas de opressão ou dominação.

Os PCN, enquanto documento norteador que organiza as áreas do conhecimento escolar, apresentam temas transversais, conforme já exposto, que envolvem a discussão de questões sociais de importância contemporânea, e assim, traz a necessidade de perceber a família e sua forma de organização, colocando o tema da orientação sexual na pauta de discussão dos currículos, jogando a luz para que as DCN também apontem a necessidade da discussão, com o poder de norma e condição de obrigatoriedade.

Alinhar o currículo escolar com as novas disposições da sociedade brasileira é uma realidade que necessita ser visibilizada e trabalhada. Arroyo (2013, p. 14) ao fazer a análise do currículo como território de disputa, questiona-se “por que o currículo se converteu em um território tão normatizado e avaliado? E por que fomos forçados como profissionais do conhecimento a entrar nessa disputa e politizá-la?”.

Na mesma obra o autor acaba por apontar indicadores para o entendimento da centralidade do currículo como território de disputa, em síntese:

- a) Campo do conhecimento mais dinâmico, complexo e disputado com fundamentos para o reconhecimento outros projetos de sociedade;
- b) Relações sociais e políticas de dominação-subordinação, na trajetória histórica nacional, faz a demarcação do saber para o reconhecimento ou segregação da diversidade, não apenas com a negação ou dificuldade para o acesso ao conhecimento, mas também, com a própria negação das culturas existentes na diversidade;

- c) Estreita ligação do currículo com o trabalho docente: o currículo como estruturante do trabalho docente e, como tal, extremamente normatizado, disciplinador;
- d) Em razão da centralidade histórica, o currículo torna-se um território de concentração de disputas políticas e de diretrizes, mantendo as normas ou incorporar outros saberes e culturas. (ARROYO, 2013).

As mudanças sociais nos mais variados âmbitos, têm ressonância nos conceitos aplicados na escola, e, apesar de entender que não é a escola que cria “a desigualdade (ela começa muito antes da escola), é a educação quem decide quem vai e quem não vai ser incluído na sociedade” (GADOTTI, 2010).

Com o objetivo de elucidar os conceitos de igualdade e justiça nas políticas contemporâneas na escola, Dubet (2004) reflete a respeito da definição de escola justa, apontando a complexidade de se definir justiça, pois, são inúmeras as acepções a respeito, em que pese existir o anseio da escola igualitária e justa. Numa sociedade que se tem por democrática, “o mérito é o princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (DUBET, 2004, p. 541). Se não há como abandonar essa forma de compreender a justiça, para o autor essa compreensão deve ser acompanhada da construção de um sistema que efetivamente garanta a igualdade para o acesso dos mais diversos grupos sociais.

Os sistemas de desigualdades permeiam todos os campos da atividade social, conforme Dubet (2004), seja econômica, cultural, política e também a escola. Sozinha a escola não consegue dar conta de produzir uma sociedade igualitária, porém, deve ser um dos eixos a tratar a questão,

As desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdade e injustiça novas quando as desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera. Assim, desigualdades de renda causam desigualdades na esfera da escola, da cultura, da política, da saúde e também da beleza. Desse ponto de vista, um sistema justo é aquele que assegura uma certa independência entre as diversas esferas. É, aliás, o que tenta garantir o princípio da igualdade de oportunidades “meritocrático” ao tentar proteger das desigualdades de renda, ou ainda os diversos sistemas sociais que garantem acesso ao atendimento de saúde ou ao sistema político, independentemente da renda e da cultura dos indivíduos. (DUBET, 2004, p. 551).

Bourdieu e Passeron (2012, p. 41) afirmam: “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos

que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”, ou seja, há necessidade de políticas educacionais sérias e comprometidas. Há necessidade também do comprometimento dos atores envolvidos com a questão da educação das crianças, sejam eles presentes na escola e também à família e à sociedade, pois, “a escola deve educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar”, para tanto, alunos e suas famílias precisam sentir-se integrados no cotidiano da escola, e os alunos “tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição”, conforme Dubet (2004, p. 551), o que impõe atitudes e não acomodação ao que está posto.

Um dos mecanismos para a mudança pode estar no “saber-se”, no sentido de conhecer de si:

Saber-se está na raiz da produção histórica do conhecimento humano. Quando os seres humanos se defrontam com a dramaticidade e seu tempo se propõem a si mesmo como problemas e descobrem que pouco sabem de si são incitados a entender-se, a entender a dramaticidade de seu tempo. São os tempos mais fecundos na história de todas as ciências, da cultura e do conhecimento. De todas as pedagogias emancipadoras. (ARROYO, 213, p. 284-285).

A educação institucional requer a educação para a inclusão, para o respeito à diversidade, por isso, para Dubet (2004), é necessária a defesa dos mais diversos princípios da justiça, combinando-os com o modelo meritocrático,

É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. É preciso também garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou, para afirmar de modo mais incisivo, a um mínimo escolar. A escola justa deve também se preocupar com a utilidade dos diplomas. Ao mesmo tempo, e de maneira oposta, ela deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. Enfim, um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa. (DUBET, 2004, p. 553).

Para tanto, as políticas da educação devem apontar os mecanismos necessários, alguns já analisados anteriormente, como as DCN e os PCN, os quais, de alguma forma, mesmo que tímidos, pautam as questões relacionadas à diversidade da família e a orientação sexual, em especial os PCN, no entanto, justamente esse documento não é de observância obrigatória. Desse modo é importante analisar os Planos de Educação, para compreender como está estabelecida em termos de documentos a educação para a diversidade.

1.4.3 Os Planos de Educação

O objetivo de assegurar as condições básicas para que o direito à educação no Brasil, formalmente previsto, tenha efetividade vem de longa data no cenário nacional, por esse motivo, a preocupação na elaboração de um PNE, porque o plano “se constitui dentro de determinado período, em um conjunto articulado de ações e iniciativas para a satisfação de um fim.” (CURY, 2011, p. 13).

Os primeiros PNE, a partir da década de 1930, foram pontuais no que diz respeito à regulamentação dos procedimentos e uso de recursos financeiros públicos na educação, conforme Souza e Duarte (2014, p. 175), “subjazendo aos enunciados da política educacional do período tentativas de capturar as práticas políticas e sociais aos ditames da ciência”, consistindo num meio essencial para o projeto nacional desenvolvimentista que se seguiu até a década de 1960, quando, no período ditatorial entre 1964 a 1984, a “submissão do planejamento educacional às diretrizes do desenvolvimentismo econômico, que se projetava, foi legitimada pela contraposição entre o planejamento dos experts versus a ação assistemática ou interessada dos políticos.” (SOUZA; DUARTE, 2014, p 175).

A ideia de um PNE, de longo prazo “com o objetivo de articulação sistêmica e voltado para conferir estabilidade às iniciativas governamentais e à aplicação de recursos na área da educação”, informa Souza e Duarte (201, p. 175), reaparece na CR/1988 e é ratificada na LDBEN, assim, a partir Emenda Constitucional – EC nº 59/2009 o PNE torna-se uma exigência constitucional com periodicidade decenal,

Passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. (BRASIL. Ministério..., 2014, p. 5)

Os Planos de Educação, nos diferentes entes federativos, devem ser articulados às metas alinhadas ao PNE, com apoio do Ministério da Educação – MEC, e da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE, configurando-se esta articulação como um importante passo “para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional”. (BRASIL. Ministério..., 2014, p. 5).

O PNE precisa se construir como política de Estado e não de governo, conforme determina o artigo 214 da CR/88⁶², porque ao estabelecer a duração decenal, articulando as esferas federativas em regime de colaboração, é o referencial para a adoção de políticas públicas educacionais, assim, foi desenvolvido o PNE 2001/2010 com a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, e, atualmente, tem vigência o PNE do período de 2014-2024. (BRASIL. Lei, 2014).

O protagonismo no PNE 2001/2010 foi do Executivo Federal e assim, nas palavras de Dourado (2011, p. 30), mesmo aprovado, “não constituiu base e diretriz para políticas de planejamento e gestão da educação nacional, nem ficou acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e da política brasileira”. Inclusive, a maioria dos Planos Estaduais e Municipais previstos no PNE foram aprovados, não se realizou como política concreta nos Municípios e Estados, não contribuindo para o avanço no sentido da democratização do planejamento e da gestão da educação nacional, conforme assevera Dourado (2011).

No levantamento da ONG Observatório da Educação, em 30 de novembro de 2010, não tinham aprovado o Plano Estadual de Educação os seguintes Estados: Acre, Amapá, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins. (OBSERVATÓRIO, 2010).

O mesmo foi o panorama nos Municípios. A inexistência dos Planos nos Estados ocorreu, segundo alguns especialistas, em razão da falta de tradição de planejamento no Brasil, dessa forma, os governos podem agir conforme sua conveniência em detrimento dos interesses da sociedade. (OBSERVATÓRIO, 2010).

Tal fato foi negativo para a noção de sistema que era a tônica da discussão para se estabelecer um plano, no sentido exposto por Cury (2011), de se organizar como um conjunto articulado de ações e iniciativas para o fim comum.

A despeito de apresentar um conjunto de metas de amplo alcance, revelando os grandes desafios das políticas pela melhoria da educação nacional, o Plano destaca-se, contraditoriamente, pela ausência de mecanismos concretos de financiamento. Em parte, isto se deve ao fato de que a sanção da lei que instituiu o Plano foi acompanhada de nove vetos presidenciais. Estes vetos, seletivos, ainda não apreciados pelo Congresso, incidiram majoritariamente sobre metas financeiras, impondo limites à

⁶² CR/88, Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]. (BRASIL. Constituição, 1988)

gestão e ao financiamento da educação nos seus diferentes níveis e modalidades. Com isto, não evoluíram os percentuais do financiamento, uma vez que não houve alocação de mais recursos para fazer frente às novas metas e diretrizes propostas. Sem dúvida, essa lógica política vem implicando limites efetivos à concretização dos objetivos e metas previstos no PNE. (BRASIL. Ministério..., 2009b, p.18).

No que se refere às políticas de inclusão e diversidade, o PNE 2001-2010 considerou a educação de jovens e adultos, educação à distância e tecnologias educacionais, a educação tecnológica e formação profissional, a educação especial e a educação escolar indígena como modalidades da educação básica (BRASIL. Ministério..., 2009b); quanto às questões de gênero e de orientação sexual nada constou. Porém, mesmo nas questões abordadas, não aconteceu o planejamento nas ações afirmativas para correção de desigualdades.

Nesse sentido Gomes (2011) informa que a partir dos anos 2000 avançam as lutas sociais, no campo da política educacional, para uma educação que respeite e reconheça a diversidade dos coletivos sociais que não tinham o acesso pleno ao direito à educação.

A partir do ano de 2003, o reconhecimento para as políticas se estabelece com outras demandas, tais como as de caráter identitário (povos do campo e quilombolas) e aos temas “historicamente presentes no contexto das lutas sociais (relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual, questão ambiental, educação prisional, entre outros).” (GOMES, 2011, p. 220).

Mesmo que de forma lenta, ocorreram no período importantes ações no sentido de visualizar as diferentes expressões da diversidade, com a pressão de movimentos sociais junto ao Ministério da Educação é criada, em 2004, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, assim, para Gomes (2011), a categoria diversidade se insere de forma mais organizada nos “programas e na política educacional brasileira, levando à discussão e conceituação da mesma na Conferência Nacional da Educação Básica - CONEB (BRASIL. Ministério..., 2008) e na Conferência Nacional de Educação - CONAE (BRASIL. Ministério... 2010a)”.

A CONEB, em 2008 e a CONAE, em 2010⁶³, foram fatos marcantes em termos de construir um sistema de educação (que até o momento, conforme os

⁶³ A CONAE (2010) consistiu no momento aglutinador das demandas dos movimentos sociais em prol de uma educação democrática e emancipatória. Um exemplo é a reivindicação da educação quilombola como modalidade de educação básica, a qual foi contemplada no Parecer CNE/CEB nº

educadores, ainda não existe), tais conferências foram precedidas pelas conferências estaduais, regionais e municipais, o que contribuiu para a construção do PNE do decênio seguinte.

Para a CONEB,

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque os sujeitos históricos, na totalidade das relações sociais, no contexto da cultura e do trabalho, assim os nomearam e identificaram. Inobstante a hierarquia que existe no sistema, os papéis devem ser definidos e trabalhados de forma colaborativa, para que ocorra efetivamente respeito à diversidade, aos princípios democráticos constituídos legalmente. Assim como a diversidade, os processos e a luta pela inclusão na educação básica representam mais do que a incorporação total ou parcial das pessoas excluídas dos espaços e tempos escolares a eles negados historicamente. (BRASIL. Ministério..., 2008, p. 63).

E, esses coletivos sociais excluídos de longa data, “outros sujeitos”, conforme apontado por Arroyo (2014, p.51), demandam “outras pedagogias”, pois, “mostram-se existentes, copresentes, provocando reação”, dessa forma,

A diversidade cultural se afirma presente enquanto diversidade epistemológica. A tendência no campo da educação não é reconhecer a radicalidade da diversidade sociocultural, epistêmica que as presenças afirmativas dos diversos põem na agenda política, teórica e pedagógica. A tendência é ficar em reconhecimentos tolerantes, em diálogos interculturais, multiculturais, sem questionar e repolitizar essas bases conceituais epistemológicas que a diversidade sociocultural coloca às teorias e práticas pedagógicas. Reconhecer a diversidade cultural que coloca na agenda política e pedagógica a presença dos coletivos diversos, seja como educandos, seja como movimentos sociais, culturais exige o reconhecimento de sua diversidade de experiências, de mundo, de pensamentos, de saberes e formas de pensar. A diversidade epistemológica. (ARROYO, 2014, p. 113).

A CONEB/2008 reconheceu a necessidade da revisão de atuação perante os coletivos sociais que se apresentam exigindo um novo posicionamento político, com efetivo acesso aos direitos inerentes à cidadania, estabelecendo-se “novas formas de convívio ético e democrático dos alunos e seus familiares, novas alternativas para a condição docente e uma postura democrática face ao diverso.” (BRASIL. Ministério..., 2008, p. 63).

O documento reconhece a existência da educação somente com a inclusão e reconhecimento da diversidade, situação que poderá resultar de ações concretas,

no entanto, há necessidade de práticas políticas e o “entendimento da relação entre inclusão, exclusão e desigualdade, articulados a uma visão ampla de educação, sociedade sustentável e políticas públicas.” (BRASIL. Ministério..., 2008, p. 63).

Na CONAE 2010, a atenção foi para estabelecer a categoria “educação democrática” para a realização das práticas inclusivas e de reconhecimento concreto da diversidade,

A centralidade deste tema diz respeito à concepção de educação democrática que orienta o presente documento e, nesse sentido, ele pode ser considerado o eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais, com mecanismos que assegurem a participação dos movimentos sociais e populares. Pretende-se, portanto, que as questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação. (BRASIL. Ministério..., 2010a, p. 132)

Todavia, apontou o desafio que consiste esse reconhecimento da diversidade e da inclusão na sociedade nacional, que, como já visto anteriormente, tem a marca da desigualdade social constituída das mais diversas formas tais como: questões étnico-raciais, indígenas, campo, crianças e adolescentes em situação de risco, questões de gênero e de orientação sexual. Destacou o fato de que cada um desses coletivos tem sua própria história, forma de lutas sociais, e “ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais. Além disso, realizam-se de forma diferenciada, no contexto das instituições públicas e privadas da educação básica e da educação superior”. (BRASIL. Ministério..., 2010a, p. 123).

Ambas as conferências foram importantes para identificar a discussão e as práticas a serem estabelecidas na educação, servindo de base para a redação do PNE 2014-2018, porém, o PNE do 2º decênio foi tardiamente aprovado, apenas em 2014 e, como abordado anteriormente, dentre as polêmicas levantadas estava o texto destinado às questões de gênero e de orientação sexual. (DOURADO, 2011).

- O Plano Nacional de Educação 2014/2024

Uma demonstração da dificuldade de elaboração das políticas públicas relacionadas ao tema gênero/sexualidade pode ser observada pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprovou o PNE, o qual norteará a política educacional em todos os níveis no decênio que segue. A aprovação ocorreu somente no ano de 2014 e a vigência corresponde ao decênio 2014-2024, ou seja, deveria ocorrer antes

de 2011, foi aprovada tardiamente, no final da primeira metade do decênio, em razão de polêmicas geradas, e do atraso em alavancar o processo nas CONAEs.

O atraso na aprovação se deu em razão das 3.365 emendas que recebeu na Câmara dos Deputados, e, no último ano antes da aprovação, outra polêmica se colocou para discussão a qual interesse diretamente nessa pesquisa, qual seja, o pedido de retirada dos termos relacionados a igualdade racial, gênero e orientação sexual do texto. (BRASIL. Câmara..., 2010).

A polêmica resultou na alteração do projeto de lei quando se retirou as expressões igualdade racial, regional, de gênero e de orientação substituindo o texto para uma terminologia mais genérica, isso em razão de movimento de parlamentares e religiosos que passaram a usar a terminologia ‘ideologia de gênero’ para desqualificar o significado dos termos constantes no documento,

Os setores conservadores alegaram que o termo gênero, tomado por seu aspecto de construção social, geraria uma confusão na promoção da igualdade e da equidade entre as pessoas, e poderia, entre outras coisas, destruir a família, os valores tradicionais, leis naturais, biológicas e religiosas para homens e mulheres ao favorecer políticas de promoção LGBTTTQIA de compreensão sobre a diversidade sexual, sobre os papéis de gênero, a despatologização da transexualidade, a discussão entorno da criminalização da homofobia. (CARVALHO *et al.*, 2015, p. 102).

Com isso, a previsão das questões relacionadas a gênero e orientação sexual não foi enfrentada com clareza e objetividade pelo legislador para orientar as políticas públicas da educação.

O PNE 2014/2024 foi resultado de dois projetos propostos, um da sociedade brasileira e outro projeto encaminhado pelo Executivo Federal, os quais continham concepções e prioridades para educação com conteúdos distintos,

A proposta de PNE da sociedade brasileira previa um conjunto de princípios que não foram incorporados ao plano aprovado, destacando-se a instituição do Sistema Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, a redefinição do Conselho Nacional de Educação e a garantia de ampliação do investimento em educação pública de 10% do PIB. A aprovação do PNE foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica de suas políticas em curso. (DOURADO, 2011, p. 25-26).

O Projeto de Lei nº 8.035/2010, apresentado para aprovar o PNE do decênio 2011-2020, continha 12 artigos e o anexo com 20 (vinte) metas e respectivas estratégias. O texto de lei sancionado para o PNE do decênio 2014/2024 contém 14 artigos e o anexo com 20 (vinte) metas e respectivas estratégias.

O artigo 2º do projeto de lei trazia como diretriz para a superação das desigualdades educacionais a ênfase na promoção “da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, essa redação foi marcada por discussões, após, o texto definitivo da lei, no inciso III do artigo 2º⁶⁴, assim ficou: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. (BRASIL. Lei, 2014).

Suprimidas as expressões igualdade racial, regional, de gênero e de orientação para uma terminologia mais genérica, qual seja, “todas as formas de discriminação”, em razão das polêmicas geradas pelo termo “orientação sexual”, conforme se observa do resumo das votações disponíveis na página do senado. (POLÊMICAS, 2014 e BRASIL. Lei, 2014), imprime novamente nas políticas educacionais a marca do retrocesso.

Apesar de constar oficialmente desde o ano de 1997, como tema transversal, o tema da orientação sexual ainda se mantém mais na esfera de padrão de comportamento sexual para evitar a gravidez indesejada na adolescência e a doenças sexualmente transmissíveis⁶⁵ o que pode ser corroborado pela própria justificativa do citado documento:

Atualmente, são diversos os fatores que demandam da sociedade brasileira a constituição de uma agenda social, política e educacional que, além de não mais negligenciar questões relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual, ao mesmo tempo, as situe entre suas prioridades e as contemple a partir das perspectivas da inclusão social e da cultura dos direitos humanos. São eles, por exemplo: as profundas transformações sociais, culturais, políticas por que vem passando o mundo; a realização de estudos e pesquisas que fornecem quadros nítidos acerca da desigualdade nas relações de gênero e das situações vividas por homossexuais e transgêneros; a crescente percepção de que gênero e sexualidade se entrelaçam e envolvem praticamente todos os campos da vida; o aprofundamento da compreensão do papel da sexualidade na construção

⁶⁴ “Art. 2º. São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL. Lei, 2014).

⁶⁵ “A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens.” (BRASIL. Ministério..., 1997, p. 291).

do conhecimento; a ampliação, o fortalecimento e a crescente visibilidade dos movimentos feminista, de mulheres e de LGBT. (BRASIL, 2007, p. 15).

Tanto o PNE do decênio 2001-2010, quanto o vigente, decênio 2014-2024 foram conservadores no que dizem respeito às temáticas de gênero e orientação sexual, não obstante o debate já impulsionado na sociedade em razão de direitos que estão sendo garantidos, como por exemplo, o reconhecimento da família homoparental. O documento não deixa nítida a garantia de uma educação para a inclusão.

O legislador atual mantém uma postura de exclusão, não quer perceber as relações que permeiam a sociedade, a exemplo citam-se dois projetos de lei que estão em trâmite na Câmara e Senado Federal, respectivamente: Projeto de Lei – PL 6.583/2013 e o Projeto de Lei do Senado – PLS 193/2016.

O PL 6.583/2013 estabelece o Estatuto da Família, trazendo um conceito de família de forma reduzida, abrangendo apenas algumas organizações de família, que será no próximo capítulo debatido com mais atenção; e, o Projeto de Lei do Senado – PLS nº 193/2016 pretende incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional tratadas na LDBEN, o “programa escola sem partido”⁶⁶.

Consta do PLS 193/2016, que o Estado “não se imiscuirá na **opção** sexual dos alunos” (BRASIL. Senado..., 2016), demonstrando já de início o desconhecimento do legislador a respeito das questões de gênero e orientação sexual, uma vez que a terminologia “opção” não é utilizada tecnicamente para definir a sexualidade, “a manifestação da sexualidade é uma orientação sexual, a forma de manifestá-la é uma opção de cada um”. (MAIO; OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 453).

Na mesma cadência do desconhecimento técnico, estabelece ainda que o Estado não permitirá práticas capazes de “comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo”, vedando “a aplicação dos

⁶⁶ Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender e de ensinar; IV - liberdade de consciência e de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

postulados da teoria ou ideologia de gênero” (BRASIL, 2016), provavelmente considerando ainda que a orientação sexual se dá por “opção”, como algo que o ser humano possa decidir, já está vencido em termos científicos.

Gomes (2011) assinala que é algo recente pensar diversidade, num contexto de política pública, como direito à emancipação social. Somado a isso, ainda há uma visão de que o Brasil é democrático no que diz respeito às questões étnico-raciais a ponto de se considerar um paraíso racial e da diversidade cultural. Tais fatos, para a autora, impedem a discussão necessária a respeito da diversidade cultural e étnico-racial, bem como ao trato desigual conferido aos coletivos sociais considerados diversos.

Há uma relação contraditória, conforme Gomes (2011), de um lado uma apologia à diversidade e de outro uma prática social estruturada na hierarquização social, no racismo, na desigualdade de renda entre outros, e isso reflete nesses coletivos sociais diversos, gerando a dificuldade do diálogo a respeito da diversidade nas práticas educacionais. Essa prática social, conforme Junqueira (2009) também se estrutura a partir de uma produção e reiteração da norma heterossexual (alinhando-se sexo-gênero-sexualidade), para a qual todas as pessoas devam ser herossexuais, por conseguinte, os sistemas de saúde, educação, jurídico ou midiático passam a construir tais sujeitos, e,

A manutenção dessas posições hierarquizadas não acontece sem um investimento continuado e repetitivo. Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade* – são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias, vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu. (LOURO, 2009, p. 89).

Aquele que estiver conforme a norma heteronormativa, está qualificado para usufruir serviços ou benefícios do Estado, os demais, poderiam, “na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados [...]; ou serão relegados a um segundo plano [...]; quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos” (JUNQUEIRA, 2009, p. 90), logo, essa omissão legislativa, passa a ser percebido como intencional e não simplesmente o desconhecimento técnico.

O discurso heteronormativo atingiu o PNE atual, uma vez que as questões referentes à diversidade não foram contempladas com a centralidade que determinou a CONE/2008 e a CONAE/2010.

A iniciativa de encaminhar o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação é prerrogativa do Poder Executivo, na ausência desta iniciativa cabe à sociedade recorrer ao Poder Legislativo. Apesar de a sociedade não ter essa competência legal, ela aprovou por meio da Conae/2010 diretrizes para a elaboração do PNE, que foram incorporadas pelo Projeto de Lei 8.035/10. A partir dessas deliberações, o Executivo as observou e as aliou a sua experiência de gestão, como, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Estes dois elementos, experiência e Documento-Final da Conae 2010, desdobraram-se na construção do Projeto de Lei do Executivo. Em 15 de dezembro de 2010, em ato solene com a participação do FNE, o Presidente Lula assinou mensagem encaminhando ao Poder Legislativo o PL nº 8.035 /2010. Assim começava uma tensão entre posições da Conae e posições divergentes, no Poder Legislativo. A Conae na tentativa de aproximar o PL às suas deliberações. E o Legislativo, como mediador, fazendo a incorporação de acordos, de suas convicções e crenças, das contribuições do governo e da sociedade civil. Em meio a esta correlação de forças, o PNE foi elaborado. (BRASIL. Lei, 2014).

A forma como a diversidade foi proposta no projeto de lei que originou o PNE 2014-2024 foi considerado um avanço, contudo, foram retirados do texto definitivo os termos gênero e orientação sexual.

No prazo de até um ano após a sanção do PNE, os estados e municípios deveriam votar seus Planos de Educação, nesse período, em boa parte dos entes federados a discussão dos Planos se manteve acalorada em razão do reconhecimento da necessidade de discutir gênero e orientação sexual, fazendo com que as Câmaras de Vereadores e as Assembleias Legislativas Estaduais também retirassem as referências à identidade de gênero, diversidade e orientação sexual de inúmeros Planos Municipais e Estaduais de Educação⁶⁷.

A discussão, em todos os locais em que se teve notícia, teve por amparo discursos religiosos (tanto da confissão católica quanto da evangélica)⁶⁸.

⁶⁷ A referência a identidade de gênero e sexualidade nas escolas foi mantido nos seguintes estados: Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Roraima. Foi vetado em: Amazonas, Acre, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Tocantins e o Distrito Federal. (DE OLHO NOS PLANOS, 2017).

⁶⁸ Por exemplo, cita-se notícia referente ao Plano de Educação do município de São Paulo: “Grupos religiosos estão pressionando vereadores de SP para retirarem as referências à identidade de gênero do Plano Municipal de Educação, em discussão na Câmara Municipal. O documento, que vai orientar as escolas nos próximos dez anos, prevê ações para que alunos aprendam a respeitar a diversidade sexual e professores saibam lidar com a questão. Prestes a ser votado, o plano estaria sendo atacado por ‘cristãos conservadores’ que vão a audiências públicas e procuram parlamentares, segundo Toninho Vespoli (PSOL), relator do texto. ‘Deturpam dizendo que o projeto prega ideologia de gênero e estimula homossexualidade. O objetivo é só combater preconceito e evasão escolar’, diz ele. Vereadores também receberam carta de representantes no Congresso

No Plano de Educação do Estado do Paraná, as referências à identidade de gênero foram excluídas, bem como também do Plano de Educação do Município de Ponta Grossa, entre outros do Estado. Nos locais que tiveram dos Planos as referências excluídas, houve uma grande pressão de entidades religiosas e seus fieis que se fizeram presentes nas casas legislativas nos momentos de votação. (BRITTO; REIS, 2015). Concorrente ao *lobby* religioso presente no legislativo (tanto na esfera federal, como também estadual e municipal), organizações ligadas à área da educação, dos direitos das minorias, apresentaram nota de repúdio à retirada de tais temas dos Planos de Educação, afirmando que,

As estratégias de promoção da igualdade de gênero, raça e orientação sexual nos Planos de Educação visam dar concretude à Constituição Brasileira, à legislação educacional e às diversas normativas internacionais dos quais o Brasil é signatário, entre elas, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, que têm como base o princípio da laicidade do Estado. (DE OLHO NOS PLANOS, 2015).⁶⁹

Os grupos que defenderam a retirada dos Planos de Educação do trecho que diz que escolas devem promover a igualdade de gênero, raça e orientação sexual, desconsideraram cerca de 20 anos de discussão, além do contexto das políticas afirmativas ocorridas, (levando-se e conta o primeiro PNE e discussões posteriores), assim o voto dos legisladores realizou-se sem justificativa técnica e educacional, mas sim, justificativa religiosa e eleitoral, afrontando o princípio constitucional da laicidade do Estado.

O que se percebeu das discussões ocorridas relativamente aos Planos de Educação municipais e estaduais foi a persistência da invisibilidade das diferenças nas questões de gênero e de orientação sexual, evidenciando a posição de grupos sociais que primam por manter a reprodução excludente de cidadania de inúmeras pessoas.

No mês de maio do ano de 2015, aconteceu o Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, promovido pela UNESCO, quando mais de 150 (cento e

Nacional das frentes evangélica, católica e de defesa da família. Ela ‘alerta’ que o plano municipal ‘desrespeita’ lei federal que determina o combate ‘a todas as formas de discriminação’, e não só à que afeta ‘apenas um único segmento da sociedade’. Assinam o senador Magno Malta (PR-ES) e os deputados João Campos (PSDB-GO) e Givaldo Carimbão (PROS-AL)”. (BERGAMO, 2015).

⁶⁹ “A iniciativa De Olho nos Planos busca contribuir com a construção, revisão e monitoramento participativos dos Planos de Educação e é composta pelos parceiros: Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), Instituto C&A, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), Undime e Unicef”. (DE OLHO NOS PLANOS, 2015).

cinquenta) países foram signatários da Declaração de Incheon, dentre eles, o Brasil representado pelo ministro da educação, naquele período, Renato Janine Ribeiro. (UNESCO, 2015).

A Declaração de Incheon representa um compromisso público no tocante à educação, segundo publicação do ministro numa página de rede social, afirmando que algumas pessoas demonstraram estranheza diante do fato de o Brasil estar nesta conferência, uma vez que tantos problemas ainda devem ser resolvidos por aqui no que diz respeito à educação.

No entanto, o ministro alegou que,

Uma coisa não anula outra, e eu tenho muito orgulho em dizer que o Brasil teve um papel importantíssimo na quebra da resistência de alguns países em aceitar o oitavo tópico da declaração, que diz: 'Reconhecemos a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos. Dessa forma, estamos empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero; em incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero'. Ora, considerando que há países nos quais algo tão básico é desconsiderado, onde mulheres são proibidas de estudar e até mesmo ameaçadas por conta disso (vide o caso de Malala, Nobel da Paz em 2014), este compromisso é importantíssimo. (RIBEIRO, 2015).

O ministro lembrou que o Brasil tirou da pauta a discussão sobre gênero e orientação sexual do PNE e de inúmeros PEE e PME, não obstante a posição do Ministério da Educação - MEC, conforme o exposto acima, restando ao MEC não só criticar e lamentar, mas "louvar o fato de que conseguimos, pelo menos, que este tema seja discutido em mais de cento e cinquenta países." (RIBEIRO, 2015).

A posição do MEC deveria ser para além da crítica e do lamento, posicionando-se com mais ênfase a respeito do que ocorreu no PNE, pois a falta da menção em políticas para discussão de gênero e diversidade sexual nos Planos de Educação compromete seriamente os avanços obtidos na última década, conforme já analisado.

A menção partiu exatamente das conferências de educação feitas ao longo do período, sejam municipais, estaduais e a nacional, ocasião em que no debate estavam os educadores, os pais, os educandos, enfim, um espaço de excelência para a construção desta garantia e que foi retirada, abruptamente, em razão de discursos ideológicos de religiosos.

Assim o MEC emitiu a Nota Técnica nº 18/2015 com a seguinte posição a respeito,

Reitera a importância dos conceitos de gênero e orientação sexual para as políticas educacionais e para o próprio progresso pedagógico. É conhecimento cientificamente produzido que não pode ser excluído do currículo. É categoria chave para a gestão, para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e para a valorização da carreira docente. Por fim é categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e a todas. (BRASIL. Ministério..., 2015).

Se o descaso histórico do Estado prejudicou seriamente a educação nacional, mantendo a marca da segregação e da invisibilidade de muitos grupos sociais, pautados apenas numa estratégia política de governabilidade, deixando o Estado laico influenciar-se por ideologias religiosas, como ocorreu com as discussões a respeito dos Planos de Educação ou a proposta legislativa da Escola sem Partido, é dever desse Estado, ante a prioridade absoluta destinada à criança, tomar a posição que lhe cabe no sentido da proteção aos direitos dessa criança.

O contingente de educandos, oriundos da diversidade da formação familiar visível atualmente, que é corroborada por decisões judiciais favoráveis à adoção por famílias homoparentais, por exemplo, impõe de maneira contundente, que a escola construa mecanismos para incorporá-los, seja pela aprendizagem de conteúdo, seja lidando de maneira real com os seus modos de ser e de fazer família, para que esses educandos sejam integrados na escola, com seu direito da convivência familiar e social efetivamente garantido.

Nessa conjuntura a relação diversidade familiar e escola deve ser problematizada e refletida. A criança proveniente da família homoparental deve ser percebida como um ser humano histórico, ser este que tem uma família, cuja história é diferenciada de outra, no entanto não é menos nem mais, é apenas diversa e, “é uma missão da educação que se materializa à medida que, compreendendo a história do outro, somos capazes de respeitá-lo e, assim, tendemos a compartilhar socialmente objetivos comuns.” (MOTT *et al.*, 2009, p. 66)

Surge neste aspecto mais um desafio para a escola: discutir os saberes escolares e reconhecer os sujeitos participantes do seu universo, enquanto credores de direitos, para que, conforme Mott *et al.* (2009, p. 66) se permita elaborar um “diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil”, pois a família é a “primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças”, nas palavras de Mott *et al.* (2009) e conforme consta nos referenciais legais dos direitos da criança.

Mott *et al.* (2009) trazem questionamentos sobre: como os educadores encaminharam o ato educativo que majoritariamente privilegia datas como o dia das mães e o dia dos pais diante das famílias legalmente constituídas por duas mães ou dois pais? Ou ainda, como efetivar valores relacionados à cidadania, à igualdade, à liberdade, garantidos pela Constituição da República, que devem estar em consonância com a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente?

Refletir a respeito do relacionamento escola-família-aluno pode contribuir para a superação dos paradigmas elencados pelo cotidiano escolar, adquiridos historicamente no tocante às concepções de família, especialmente aquelas formadas pelas famílias homoparentais. A superação da concepção de determinados estereótipos para a família permitirá o exercício pleno do direito à convivência familiar e comunitária pela criança seja no seio familiar, seja no ambiente escolar.

Para Touraine (1998, p. 71) é “na vontade e no esforço de cada um para ser diferente de todos e criar sua própria particularidade”, cada um é autor de sua história singular e interage de formas diferentes na sociedade, razão do princípio da igualdade. (TOURAINÉ, 1998). Aprender a ser traz um desafio para os educadores, pois estes devem “atender algumas exigências que formatam suas ações, de modo a privilegiar os direitos da criança como superiores a preconceitos e moralidade que reforçam modelos excludentes e impedem a inclusão de todos em um sistema social.” (MOTT *et al.*, 2009, p. 65)

Quando se trata da família na contemporaneidade, considera-se a família em suas múltiplas configurações, formas de viver, e, principalmente, das possibilidades de ofertar as condições propícias ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente, sem preconceito e discriminação que determinada condição possa gerar, tarefa que perpassa do individual ao coletivo, do âmbito da família ao Estado e nas demais instituições sociais, como a escola por exemplo.

Nesse contexto, tem-se que a função social da escola é complexa, está além do compromisso formal de transmitir conhecimentos científicos, demanda que os sujeitos participantes da sua dinâmica acompanhem as mudanças que permeiam a vida social da qual faz parte o seu aluno e assim, atualizem os conteúdos curriculares, de modo a permitir que se estabeleçam as devidas conexões entre o cotidiano e a preparação da criança para a cidadania, por isso a escola deve

propiciar reflexões sobre temas relacionados ao dia a dia das pessoas interligadas neste ambiente, como violência, desemprego, cultura, sexualidade, desigualdades sociais e econômicas, valores, preconceitos, deixando a reprodução do discurso, para interagir com os componentes do ambiente, sejam eles professores, alunos, diretores, ou a própria comunidade em que está inserida, vivenciando a diversidade que compõe a sociedade e problematizando temas complexos e que estão latentes no seu meio.

CAPÍTULO 2

DA ESCOLA À FAMÍLIA

A dinâmica concreta das relações familiares supera representações idealizadas, rompendo com padrões de comportamentos e de valores considerados modelos e referências para compreender as famílias e sua organização. (BOURGUIGNON, 2008, p. 250).

Uma vez afirmado que a escola, em razão do papel social que exerce, dado o dever de proteção integral à criança, trazer para o seu cotidiano a discussão e compreensão de temas complexos que estão latentes no seu meio, os quais podem gerar estigmas, preconceitos, exclusão, há que se verificar como está sendo compreendida a família contemporânea no ambiente escolar, com todas as nuances de organização e qual é o seu papel que desempenha no contexto de proteção à criança.

Entende-se necessário ir ao encontro da família para contextualizar as problematizações da construção da sua relação com a escola; perceber quais são os discursos que fazem parte das práticas na escola, no que se refere à conjuntura familiar homoparental, e quais são as demandas, em termos de formação, para rompimento do preconceito e para garantir não somente o acesso como também a permanência da criança na escola, efetivando assim o direito fundamental da criança à educação.

A família está num processo de reorganização no que diz respeito ao formato e à forma de se impor perante a sociedade, neste sentido Bourguignon (2008, p. 250) alerta para o fato de que a reorganização não significa desestruturação, mas sim, “que busca alternativas de recomposição, mantendo suas funções essenciais de garantir proteção, afeto e o pleno desenvolvimento de seus membros”.

Um dos objetivos da pesquisa importa em compreender a dimensão social da família e sua diversidade na contemporaneidade, especialmente no que se refere à família homoafetiva, estabelecendo as relações dessa família com a escola, analisando o papel de ambas as instituições na perspectiva do sistema de garantias dos direitos da criança. Para tanto, há necessidade de compreender como se dá a visibilidade da família homoparental no momento atual da sociedade brasileira.

Para Sarti (2004, p. 11), compreender essa família “exige um esforço de estranhamento, nem sempre fácil, quando estão em jogo outros pontos de vista, diferentes de nossas próprias referências culturais e sociais”, posto que, é uma realidade muito próxima e ocorre a possibilidade de confusão. Conforme a autora, família é definida pelo sujeito, conforme o lugar e o momento que se encontra, por “uma história que se conta aos indivíduos desde que nascem, ao longo do tempo, por palavras, gestos, atitudes ou silêncios e que será, por eles, reproduzida e resignificada, à sua maneira”. (SARTI, 2004, p. 11).

Dessa forma, trata o presente capítulo da delimitação do que se compreende como família e as nuances que a mesma apresenta no contexto atual, em razão da publicização da homossexualidade, resultado de inúmeras lutas da comunidade LGBT⁷⁰ para garantia e acesso aos direitos de cidadania e os questionamentos relacionados à concepção de família tradicional por conta dessa visibilidade. Os objetivos do capítulo importam em: compreender a dimensão social da família e sua diversidade na contemporaneidade, sobretudo a família homoparental e, compreender a relação existente entre estigma, estereótipo, preconceito, discriminação, exclusão e sua eventual relação com a visibilidade/invisibilidade da família homoparental no ambiente escolar.

2.1 A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA FAMÍLIA⁷¹

Ariès (2011) assevera que a partir do século XVIII, e até os nossos dias, o sentimento de família modificou-se muito pouco, tendo tornado o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes, por conta da organização da família em torno da criança que passou a ser o centro deste agrupamento.

Quem fala de pulverização da família moderna faz implicitamente referência a uma idade de ouro situada no passado. Citam-se com frequência a Idade Média

⁷⁰ “Sobre a sigla do movimento, por questões políticas de visibilidade, encontram-se variações: GLBT, LGBT e LGBTTT (mais completa). O termo atual oficialmente usado para a diversidade no Brasil é LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros). A alteração do termo GLBT em favor de LGBT foi aprovada na 1ª Conferência Nacional GLBT, em junho de 2008. A mudança de nomenclatura foi realizada a fim de valorizar as lésbicas no contexto da diversidade sexual e também de aproximar o termo brasileiro com o termo usado internacionalmente, predominante em várias outras culturas.” (OLIVEIRA, 2011, p. 46).

⁷¹ O teor deste capítulo foi apresentado como resultado parcial de pesquisa no XXV Encontro Nacional do CONPEDI, realizado entre os dias 6 e 9 de julho de 2016, em Brasília.

ou mesmo o século XIX como momentos de equilíbrio ideal. Trata-se de uma ilusão de ótica. A história da família é longa, não linear, feita de rupturas sucessivas. Toda sociedade procura acondicionar a forma da família a sua necessidade e fala-se em "decadência" frequentemente para estigmatizar mudanças com as quais não concordamos. (PERROT, 1993, p. 75). Pode-se afirmar que família é uma categoria socialmente construída, assim como as questões ligadas à sexualidade, neste sentido, a concepção de família está atrelada ao momento histórico e cultural no qual se inserem as relações que serão avaliadas.

A família se delimita, simbolicamente, a partir de um discurso sobre si própria, que opera como um discurso oficial. Embora culturalmente instituído, ele comporta uma singularidade. Cada família constrói sua própria história, ou seu próprio mito, entendido como uma formulação discursiva em que se expressam o significado e a explicação da realidade vivida, com base nos elementos objetiva e subjetivamente acessíveis aos indivíduos na cultura em que vivem. (SARTI, 2014, p. 13).

São avanços, retrocessos e reinvenções as marcas para o delineamento que se pretende por família, percebendo-se que sempre existiu uma dificuldade para defini-la, conforme apontam Maluf e Maluf (2013).

Engels (1984) remonta a origem da família por meio dos estudos realizados por Morgan a respeito dos Iroqueses. Nestes estudos, Morgan identifica a evolução do ser humano, que resultaram nos sistemas de parentesco e formas de união, agindo no processo da formação da família. Morgan (*apud* ENGELS, 1984) dividiu o período pré-histórico da cultura em três estágios: estado selvagem, barbárie, e civilização, cada um destes compreendendo um modelo de família.

O primeiro momento da formação da família consistiu na identificação do incesto, denominada de família consanguínea; o segundo momento exclui as relações entre irmãos e irmãs, cria-se a categoria de sobrinho e sobrinha, primo e prima, com o matrimônio relacionado a grupos, correspondente à família panaluan; no terceiro momento, ante as proibições relacionadas ao casamento a união por grupo é substituída no matrimônio por pares, surge com isto, a família sindiásmica. (ENGELS, 1984).

A família sindiásmica permitiu o desenvolvimento da família monogâmica, que, enquanto aquela ainda era uma característica do estado selvagem, esta representa a civilização, conforme Engels (1984, p. 64), cuja base estava no “predomínio do homem, com finalidade expressa, procriar filhos com paternidade indiscutível em razão da qualidade de herdeiros diretos que entrarão na posse dos

bens do pai.” À mulher exigia-se a fidelidade enquanto ao homem o adultério era permitido, tanto que Engels (1984, p. 66) lembra que o direito do homem à infidelidade constou no Código de Napoleão⁷².

Para Engels (1984) a origem da monogamia não foi fruto do amor sexual individual, mas sim, de conveniência, o que permaneceu ao longo da história, cuja base era a condição econômica e não uma condição natural, desencadeando a primeira opressão de classes (feminino oprimido pelo masculino). Em termos da organização da família, historicamente foi um progresso, contudo, de acordo com Engels (1984, p. 71), o processo permite o início concomitante da escravidão e das riquezas privadas, cujo cenário é percebido até o momento atual, “no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros.”

Para Nader (2010, p. 19), são os princípios e as regras advindas de instrumentos de controle social, como a lei, moral, religião, regras de trato social que interferem na organização da família, e o “estatuto doméstico se forma, assim, pela intervenção do Estado e por disposições internas, captadas na moral, na religião e nas regras de trato social.”

Costa (2009, p. 360) compreende a família “como um conjunto de relações cuja forma e conteúdo contribuem para a construção da identidade pessoal”. Para a autora, é um *lócus*, não homogêneo, onde se desenvolvem os principais fatos da vida, desde o nascimento até a morte, tem um perfil processual, por isso não deve ser pensada como modelo e sim como dinâmica familiar.

Por identidade compreende-se, conforme Castells (1999, p. 22), como o “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significados”, assim a família é considerada neste processo de constituição da identidade pessoal.

⁷² Code Civil des Français – 1804:

229. Le mari pourra demander le divorce pour cause d'adultère de sa femme.

230. Le femme pourra demander le divorce pour cause d'adultère de son mari, lorsqu'il aura tenu sa concubine dans la maison commune. (FRANÇA, 1804).

Código Civil da França – 1804

229. O marido pode pedir o divórcio em razão do adultério da sua mulher.

230. A mulher pode pedir o divórcio em razão do adultério do seu marido, quando ele manteve a concubina na casa comum. (tradução livre).

Para um estudo eficaz dessa dinâmica, busca-se compreender a família em diferentes campos disciplinares⁷³, porque as origens da construção de uma identidade podem ser diversas. Para Castells (1999) há três formas para a construção das identidades: a legitimadora, de resistência ou de projeto e, cada uma dessas formas de construção trará resultado distinto na constituição de uma sociedade.

A identidade legitimadora, introduzida por instituições dominantes com intenção de expandir e racionalizar a dominação dará origem à sociedade civil, reproduzindo a dominação estrutural; a identidade de resistência, criada por atores sociais que estão numa posição de exclusão em relação à lógica da dominação, leva à formação das ‘comunas’ ou ‘comunidades’; a identidade de projeto, de posse do material cultural acessado, redefine sua posição na sociedade, produzindo sujeitos. (CASTELLS, 1999).

Na esteira de que família, conforme Costa (2009, p. 360), é “fato complexo, não pode ser explicada nem compreendida por uma única problemática, ou pensada como uma realidade geral”, por isso deve ser compreendida numa perspectiva interdisciplinar.

Trabalhar numa perspectiva interdisciplinar compreende uma “organização, articulação voluntária e coordenada das ações disciplinares orientadas por um interesse em comum” (SENNA, 2010) a interdisciplinaridade procura “ultrapassar a simples convivência entre os diversos saberes profissionais; busca a ampliação do olhar e da lógica de pensamento frente à realidade.” (MUNHOZ; OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p. 21-22).

Conhecimentos axiomáticos não encontram espaço no momento contemporâneo. As mais diversas ciências devem interagir e manter diálogos, não há o que se falar de conhecimento e prática social em termos de absoluto e sim em diversidade, no entanto é preciso, como expõem Munhoz e Oliveira Junior (2009, p. 17), entender que a interdisciplinaridade não vai rejeitar as diversidades que as disciplinas, ciências ou áreas apresentam, mas sim, vai demonstrar que o motivo da sua união é mais importante, não há exclusão da especialização em razão da

⁷³ Nos cursos de mestrado e doutorado, a categoria “família”, a partir do ano de 2010, encontrou-se 6.340 registros, sendo nas áreas de conhecimento: educação (388); psicologia (331); Serviço Social (187); sociais e humanidades (134); Sociologia (119); Antropologia (60); e, Direito 157. (CAPES, 2014).

postura interdisciplinar adotada pelo profissional, porque é relevante reconhecer “a contribuição que a primeira traz à construção do conhecimento não implica desconsiderar a indiscutível importância de aprofundamento em aspectos particulares relacionados à especificidade dos diversos enfoques. (MUNHOZ; OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p. 17).

Dessa forma, a análise da família se faz em diferentes áreas do conhecimento, ligadas às ciências humanas e sociais, de modo que se possa reconhecer no aprofundamento das especificidades dos diversos enfoques o complemento da compreensão do fenômeno família na atualidade e a sua missão enquanto participante do SGDCA.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DA FAMÍLIA NO BRASIL

A organização familiar nacional, desde o período colonial, apresenta inúmeras faces em razão dos diversos fatores que contribuíram para a colonização do país, tais como: as diferentes etnias que compuseram o Brasil, somando com os povos nativos, com costumes e culturas diversas, além da forma especial que determinou a estada neste território (nativos, colonizadores, escravos, imigrantes), cuja influência se percebe no delineamento das famílias. Por isso, autoras como Correa (1993) e Samara (2002) sustentam que na história nacional não existe um padrão de organização familiar, mas sim, inúmeros.

A perspectiva da família nuclear burguesa apresentada por Freyre (1992), cuja organização familiar era composta pelo patriarca, esposa, filhos legítimos, parentes, serviçais e escravos, tinha a autoridade na figura do chefe da família (o patriarca) e a mulher mantida na condição de submissão ao marido, exercendo atividades na esfera doméstica, tendo por princípio a indissociabilidade do patrimônio, foi apropriada e difundida, permanecendo essa imagem até o século XX. (NEVES; SOARES, 2009).

No entanto, análises mais recentes realizadas por Correa (1986) e Samara (2002) apontam uma diversidade da formação familiar brasileira. Para os autores a família extensa e patriarcal não era a predominante. Chegam a esta conclusão analisando dados estatísticos do Censo, desde o primeiro censo geral do Brasil, por ocasião do Império em 1872, até as estatísticas do ano de 1996,

Isto significa que a descrição de Freyre (1987) para as áreas da lavoura canavieira do Nordeste, foi impropriamente utilizada e deve ser reelaborada nos estudos de família, a partir de critérios que levem em conta temporalidade, etnias, grupos sociais, contextos econômicos regionais, razão de sexo e movimento da população. (SAMARA, 2002, p. 27).

Comparando as estatísticas, Samara (2002) encontra o aumento gradativo da população feminina que, somado ao aumento da expectativa de vida, tem reflexos na organização da família.

A análise da família realizada por Samara (2002) leva em conta o contexto regional como: os padrões dos engenhos do Nordeste, no início da colonização; a economia mineradora do Século XVIII; as plantações de café do Século XIX; a industrialização no século XX; e, os ciclos migratórios com o consequente aumento da vida urbana, fatos estes que demonstram a multiplicidade da organização familiar no Brasil, e que podem ser corroborados com dados obtidos dos recenseamentos já realizados⁷⁴.

A família presente nos engenhos do Nordeste, nos séculos XVI e XVII, é a família com a estrutura delimitada por Freyre (1992). Nesse período, eram as plantações de cana, nos engenhos do Nordeste que direcionavam a economia, as famílias da elite viviam em mansões, com muitos escravos e dependentes, formadas a partir das uniões legítimas com a definição por costume, tradições e lei do papel de cada membro daquela família, sendo o poder de decisão e de provedor do marido, à mulher competia organizar a casa e assistir moralmente a família. (SAMARA, 2002).

Na década de 1690, o eixo econômico do Brasil é deslocado do Nordeste em razão das descobertas de minas de ouro na região mineira, atraindo os aventureiros e pessoas em busca de enriquecimento, o que faz com que a região tenha uma vida urbana intensa, e com a canalização do tráfego de escravos. (SAMARA, 2002).

Nas regiões de Minas, Mato Grosso, Goiás e Bahia, com a economia marcada pela mineração, conforme Neves e Soares (2009), a formação da sociedade era diferente. O critério renda e classe social eram determinantes para a configuração de diferentes organizações da família.

As mulheres mineiras mais pobres já exerciam atividades fora do lar para sustentar a família, conforme Neves e Soares (2009), desde realizar atividades de

⁷⁴ O primeiro recenseamento populacional realizado no Brasil, com registro oficial, ocorreu no ano de 1872 (BRASIL. Lei, 1870).

costura, renda, cozinha até funções tipicamente masculinas na época, como alfaiataria, tecelagem e panificação, comércio, lavoura, cuidado da roça e criação, e até mesmo na mineração, no caso das escravas.

Era comum a organização das famílias mineiras com a união, sem compromisso formal oficializado na igreja, especialmente para a população mais pobre, enquanto que, para os brancos, o casamento formal era incentivado. O incentivo ajudava na manutenção dos interesses das relações da colônia com a metrópole, com a perpetuação da pureza das raças. Neste cenário de família, as crianças participavam, e, em razão das precárias condições de vida da população, os índices de mortalidade infantil eram altos. (NEVES; SOARES, 2009)

Oficialmente, até o século XIX no Brasil, o pátrio poder era a pedra angular da família e emanava do matrimônio oficial de acordo com Samara (2002). Como o acesso ao casamento oficial não era universal, muitas formas de organização de família permaneciam invisíveis.

Além do desenvolvimento econômico transferido para outras regiões do Brasil, o século XIX teve fatos políticos relevantes, tais como a independência de Portugal em 1822, a abolição dos escravos, e, a proclamação da república em 1891, nesse contexto outras formas de organização da família também se fazem presentes. (SAMARA, 2002).

Com a independência, é outorgada a primeira constituição do Brasil, a Constituição de 1824, mas nesta não houve menção expressa em relação à família ou mesmo à criança, referenciando apenas à organização do governo, da família imperial e das formas de transmissão do Poder. (BRASIL. Constituição, 1824). É uma Constituição com marca liberal e individualista, não tutelando as relações familiares, conforme Lobo (2011), muito menos a relação da família com a escola.

Foi um período de vínculo entre a Igreja e o Estado, assim o casamento religioso era formalmente considerado a fonte da família, no entanto, de acordo com Maluf e Maluf (2013), o Imperador D. Pedro I demonstrava preocupação com o abandono excessivo de crianças na Roda dos Expostos. Mas, a preocupação não foi suficiente para a tomada de uma atitude do Estado em relação ao abandono das crianças.

Ocorre nos anos posteriores à Constituição do Império, a abolição dos escravos no Brasil de forma lenta e gradual: no ano de 1850, foi extinto o tráfico

negreiro (BRASIL. Lei, 1850); em 1871, foi promulgada a lei do ventre-livre (BRASIL. Lei, 1871); em 1885 ocorre promulgação da Lei dos Sexagenários, para a libertação dos escravos com mais de 65 anos (BRASIL. Lei, 1885); e, em 1888, é assinada a Lei Áurea (BRASIL. Lei, 1888), que previu a libertação de todos os escravos em território nacional.

Mas, a libertação dos escravos não foi um marco de garantia de direitos, ao contrário, o Estado não ofereceu condições para integrar os alforriados num mercado de trabalho formal e assalariado e o preconceito foi a tônica de vários setores da elite brasileira, que deram preferência pela mão-de-obra europeia. As leis que previram a libertação não promoveram transformações sociais para cerca de 750 mil escravos libertos, a consequência foi mantê-los na marginalidade. (MARINGONI, 2011).

Em 1891, ocorre a promulgação da Constituição da República, cujo principal objetivo foi extinguir os laços imperiais que até então vigoravam, bem como a separação do Estado da Igreja, assim, o texto constitucional passa a reconhecer apenas o casamento civil e não mais o religioso⁷⁵. (BRASIL. Constituição, 1891). É um período de atividade econômica rural e as relações familiares têm ainda a feição patriarcal, com a mulher subordinada ao papel de esposa e mãe, excluída da cidadania, assim como as crianças.

No que se refere à família o fato marcante foi a instituição do casamento civil⁷⁶ como “único ato jurídico capaz de constituir família, tornando inexistente o casamento celebrado apenas no religioso” (MALUF; MALUF, 2013, p. 54).

Da mesma forma que a Constituição de 1824, a Constituição de 1891 deixou explícito o cunho liberal e individualista. O único dispositivo que apresenta relacionado à família refere-se ao reconhecimento exclusivo do casamento civil, “pois os republicanos desejavam concretizar a política de secularização da vida privada, mantida sob controle da igreja oficial e do direito canônico durante a Colônia e o Império.” (LÔBO, 2011, p. 34). Os demais arranjos familiares que coexistiam ao casamento civil, não eram contemplados com o reconhecimento e nesse compasso, mantinham-se invisíveis, logo, sem acesso a alguma política do Estado.

⁷⁵ “Artigo 72. [...] § 4º. A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.” (BRASIL. Decreto, 1890).

⁷⁶ O casamento civil foi instituído pelo Decreto n. 181/1890.

Pode-se resumir em relação ao casamento considerado válido para aquele período do século XIX, três sistemas filosóficos: a) religioso: nega-se ao poder civil a competência para determinar as regras de sua constituição sob a afirmação de que o casamento é de natureza íntima e não um contrato abrange a personalidade humana inteira, cria a família, funda a legitimidade dos filhos, dá nascimento às relações que se extinguem somente com a morte, assim os efeitos não podem ser modificados ao arbítrio dos cônjuges o que não ocorre com o contrato, cujo fundamento é o consentimento das partes; b) secular: um puro contrato civil, como se contrata, se dissolve; c) meio termo: predomina o elemento civil mas não despreza a religião. (SOARES, 1890).

O Estado tinha a competência para regulamentar o casamento e a religião dos nubentes não deveria ser condição para a sua realização, conforme Soares (1890), o privilégio religioso no Brasil estava presente, uma vez que os casamentos que não eram realizados com os preceitos da religião oficial não eram reconhecidos. Intelectuais da época, como os Viscondes de Uruguay, Maranguape e Abrantes⁷⁷, com a visão da peculiaridade da formação nacional, reconheciam a necessidade de secularizar o casamento, (SOARES, 1890),

O Conselheiro Nabuco, Ministro da Justiça de 1855 já insistia na necessidade de considerar o casamento, tanto ao católico, que seguiu os ritos, como também aos não católicos, por isso a necessidade da regulamentação pelo Estado, “este estado de cousas [*sic*], dizia o eminente jurisconsulto, é mais conforme a moral do que aquelle [*sic*] que hoje temos: casamentos reduzidos a concubinatos, esposos sem vínculos, filhos sem direitos civis.” (SOARES, 1890, p. 9).

Observou-se na época um embate, o projeto de lei foi apresentado e parlamentares dividiram-se em aprovar ou não a secularização do casamento. Aqueles que defendiam a secularização, para garantir direitos para todos que desejassem oficializar a família e assim usufruir das garantias deste ato, aderiram a uma luta, conforme palavras de Soares (1890), contra um dos mais terríveis preconceitos, o preconceito religioso. Conforme o autor, a luta ganhou aliados como

⁷⁷ Intelectuais e políticos do alto escalão do governo da época, cuja biografia pode ser conferida em Sisson (1861).

a imprensa jornalística da época e de movimentos sociais, a exemplo, a Sociedade Central de Imigração⁷⁸, que exerceu forte influência no movimento.

Foi a partir do movimento republicano de 15 de novembro de 1889 que oportunizou a separação do Estado e religião, assim, o casamento civil foi estabelecido com o Decreto nº 181, de 24 de janeiro de 1890, prevendo inclusive o divórcio, contudo, este, não dissolvia o vínculo, logo, o segundo casamento poderia ocorrer apenas após a morte do outro cônjuge.⁷⁹ (BRASIL. Decreto, 1890).

Já no século XX, a industrialização e os ciclos migratórios, cuja consequência foi o aumento da vida urbana, mantém a multiplicidade da organização familiar no Brasil. Ao longo do século XX desenvolve-se o Estado social, cuja característica da “intervenção nas relações privadas e no controle dos poderes econômicos, tendo por fito a proteção dos mais fracos”, (LOBO, 2011, p. 34), e, esta intervenção alcança a família.

Em 1916 é promulgado o primeiro Código Civil nacional, e com ele, são estabelecidas regras relacionadas à família, filiação, sucessões. O casamento permanece indissolúvel, a previsão estava apenas para o desquite, instituto que não dissolvia o vínculo, ou seja, continuou a impossibilidade formal de segunda união, permanecendo essa organização familiar invisível aos olhos do Estado, e como tal, sem efeitos jurídicos para estas famílias, tanto no que se refere à sucessão, quanto no direito a alimentos, ou mesmo, reconhecimento de filhos advindos da união.

No ano de 1934, outra Constituição, e com ela, nas palavras de Maluf e Maluf (2013), inaugura-se uma nova declaração de direitos. É a primeira vez que um texto constitucional, no Brasil, expressa a proteção da família, com origem no casamento, indissolúvel, e com os filhos advindos deste⁸⁰, (BRASIL. Constituição, 1934), as demais formas de união, continuaram sem a proteção estatal. Foi uma constituição que teve a preocupação com o casamento enquanto origem da família e não com a família em si. Sequer conceituou a família. (MALUF; MALUF, 2013)

⁷⁸ A Sociedade Central de Imigração foi um órgão instituído em 1883 com a finalidade de promover o aumento da imigração europeia no Brasil, fornecendo apoio aos estrangeiros europeus no Brasil além de fazer publicidade nos países europeus a respeito do Brasil. (A IMMIGRAÇÃO, 1883).

⁷⁹ “Artigo 88. O divórcio não dissolve o vínculo conjugal, mas autoriza a separação indefinida dos corpos e faz cessar o regime de bens, como se o casamento fosse dissolvido.” (BRASIL. Decreto, 1890).

⁸⁰ “Artigo 144. A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado.” (BRASIL. Constituição, 1934).

Vilhena (1992) assevera que até a década de 1930, as questões sociais eram abordadas como caso de polícia, e a partir de 1930, o Estado toma para si a responsabilidade e começa a tratá-las como um caso político, nesse compasso volta-se para estabelecer os direitos trabalhistas, a família passa a ter assento constitucional, entre outras ações. Com a família compreendida como a base do edifício social, a educação também é colocada em pauta,

Porque representa o instrumento com o qual se poderá formar o tipo de homem que melhor corresponda às exigências de uma ordem social que está sendo formulada. Essa nova ordem social era reivindicada em nome dos princípios da ordem, hierarquia, disciplina, respeito à família e às instituições, cumprimento dos deveres cívicos e amor à pátria forte e coesa, em clara oposição aos postulados do liberalismo democrático, considerado de triste memória e cuja experiência se revelara aos olhos de católicos, políticos e militares, com poucas exceções, um verdadeiro fracasso na Primeira República. (VILHENA, 1992, p. 47).

Na Constituição de 1937⁸¹ é reconhecido o casamento religioso com efeitos civis, e é somente com o casamento civil o reconhecimento da formação da família, permanecendo noção do casamento indissolúvel. Neste mesmo texto constitucional a educação aparece como dever dos pais; há equiparação dos filhos naturais e legítimos; e, crianças abandonadas são assumidas pelo Estado. (BRASIL. Constituição, 1937).

Foi uma constituição autoritária, inspirada pelos ideais fascistas de Mussolini e, quanto à família, não apresentou uma definição, mas acrescentou: o reconhecimento da igualdade entre filhos legítimos e ilegítimos⁸²; a proteção infanto-juvenil pelo Estado; compensações para as famílias numerosas; o dever dos pais na educação dos filhos. (MALUF; MALUF, 2013).

⁸¹ “Artigo 124 - A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado. Às famílias numerosas serão atribuídas compensações na proporção dos seus encargos.

Artigo 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Artigo 126 - Aos filhos naturais, facilitando-lhes o reconhecimento, a lei assegurará igualdade com os legítimos, extensivos àqueles os direitos e deveres que em relação a estes incumbem aos pais.

Artigo 127 - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.

O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral.

Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole.” (BRASIL. Constituição, 1937).

⁸² O artigo 126 da Constituição de 1937 refere-se aos filhos naturais, e não aos filhos havidos fora do casamento, aos quais, nos termos do Artigo 358 do CC de 1916 era vedado o reconhecimento da paternidade.

Em 1946, após o governo ditatorial, ocorreu a promulgação de outra Constituição, quanto à família, repetiu a noção para o seu reconhecimento, do casamento civil e assegurou assistência à maternidade, à infância e à adolescência.⁸³ (BRASIL. Constituição, 1946).

A Constituição de 1967 reafirmou a possibilidade do casamento religioso com fins civis e também o conceito da indissolubilidade do mesmo⁸⁴. (BRASIL. Constituição, 1967), nada alterando no que diz respeito às legislações constitucionais que a antecederam.

Acontece que, mesmo com os textos constitucionais verificados, o Código Civil de 1916 – CC/1916, era de cunho essencialmente patrimonialista, adotava e reconhecia apenas família formada a partir do matrimônio, indissolúvel⁸⁵, conflitava com o contexto social que estava muito distante do que formalmente se estabelecia. Nessa conjuntura muitas formas de organização familiar permaneciam invisíveis perante o Estado começam a reclamar sua condição específica que não estava amparada na Lei.

O CC/1916 visando proteger a família oriunda do casamento previa uma série de restrições aos direitos das concubinas, tais como não receber bens deixados em testamento pelo companheiro, bem como relacionados aos filhos havidos desta união, nominados filhos adulterinos. (BRASIL. Lei, 1916).

Cabe ressaltar que até o advento da CR/1988, a concubina poderia reclamar judicialmente os eventuais direitos oriundos do período de convivência, mas, o

⁸³ “Artigo 163. A família é constituída pelo casamento de vínculo indissolúvel e terá direito à proteção especial do Estado. § 1º - O casamento será civil, e gratuita a sua celebração. O casamento religioso equivalerá ao civil se, observados os impedimentos e as prescrições da lei, assim o requerer o celebrante ou qualquer interessado, contanto que seja o ato inscrito no Registro Público. § 2º - O casamento religioso, celebrado sem as formalidades deste artigo, terá efeitos civis, se, a requerimento do casal, for inscrito no Registro Público, mediante prévia habilitação perante a autoridade competente.

Artigo 164. É obrigatória, em todo o território nacional, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência. A lei instituirá o amparo de famílias de prole numerosa.

Artigo 165. A vocação para suceder em bens de estrangeiro existentes no Brasil será regulada pela lei brasileira e em, benefício do cônjuge ou de filhos brasileiros, sempre que lhes não seja mais favorável a lei nacional do de cujus.” (BRASIL. Constituição, 1946).

⁸⁴ “Artigo 167. A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos. § 1º - O casamento é indissolúvel. § 2º - O casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento religioso equivalerá ao civil se, observados os impedimentos e as prescrições da lei, assim o requerer o celebrante ou qualquer interessado, contanto que seja o ato inscrito no Registro Público. § 3º - O casamento religioso celebrado sem as formalidades deste artigo terá efeitos civis se, a requerimento do casal, for inscrito no Registro Público mediante prévia habilitação perante, a autoridade competente. § 4º - A lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência.” (BRASIL. Constituição, 1967).

⁸⁵ Artigo 229. (BRASIL. Lei, 1916)

pedido estava sob a análise da relação meramente patrimonial, como indenização por serviços prestados, nos moldes da legislação do contrato civil ou de trabalho, e não como alguém que participou para amearhar os bens no período da convivência pelo esforço comum.

A indissolubilidade do casamento seguiu até o ano de 1977, quando a Emenda Constitucional nº 9 retirou este caráter do mesmo, no entanto, limitando a possibilidade de divórcio apenas uma vez, e contados dois anos da separação de fato (BRASIL. Emenda, 1977), ou seja, ainda interferindo nas relações familiares de modo a tentar moldar a “forma” adequada de existência da família.

A posição do Estado, ao não visualizar outras formas de organização da família, refletiam sobremaneira na elaboração de políticas públicas às famílias. O reflexo em relação às crianças resultou no estigma, com a visibilidade apenas da criança em situação irregular, cuja prática do Estado importou na adoção de políticas repressivas, tendentes a regulação e não proteção conforme o princípio hoje vigente. (BRASIL. Lei, 1964; 1979; 1990). Não havia a ideia da proteção integral da criança com o direito à convivência familiar e comunitária e o direito a educação.

No entanto, em relação às famílias, passa a ocorrer a necessidade de transformação dessa condição,

a instituição do divórcio e a aceitação de novos paradigmas, como independência da mulher a valorização de uma nova consciência sobre a sexualidade, o crescimento de movimentos reivindicatórios, as parcerias civis, a abertura política, desembocaram no processo constituinte, com ampla discussão, em nível nacional, da nova ordem constitucional. (MALUF; MALUF, 2013, p. 62).

Essa nova ordem constitucional, cujo ápice foi a promulgação da CR/1988 trouxe uma série de transformações no que se refere à compreensão da família pelo Estado, além da reverência que a Constituição faz à dignidade da pessoa humana.

As entidades familiares, além daquela formada pelo casamento civil, adquirem o reconhecimento e a proteção. Os filhos, havidos ou não, da relação do casamento, ou mesmo por adoção, passam ao reconhecimento e a condição de igualdade. Além de ampliar o reconhecimento de outras formas de organização familiar ainda garante a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres na sociedade conjugal.⁸⁶ (BRASIL. Constituição, 1988).

⁸⁶ “Artigo 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. § 1º - O casamento é civil e gratuita a celebração. § 2º - O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei. § 3º - Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como

Para complementar as diretrizes constitucionais, em 2002 é sancionado o Código Civil, alterando completamente o paradigma da concepção da família. (BRASIL. Lei, 2002). A partir desta contextualização, pode-se compreender a família hoje, demonstrando o que efetivamente mudou (ou não) desde a organização familiar colonial chegando ao momento atual.

2.2.1 A família brasileira contemporânea

Pesquisas relacionadas à família partem, em geral, das pesquisas demográficas⁸⁷, demonstrando as alterações ocorridas na família nos últimos anos, mais precisamente a partir da década de 1980 quando, no Brasil, o regime de governo foi alterado, o desempenho dos movimentos sociais, com reflexo na mudança da sociedade brasileira, tanto em termos demográficos como também na composição e entendimento das relações familiares, dando visibilidade a formas antes marginalizadas.

As alterações se tornam perceptíveis por meio da análise dos dados apresentados pelo censo demográfico realizado em 2010, (IBGE, 2010), em comparação com os dados do censo de 1980, (IBGE, 1980). A comparação indicou alguns elementos para a análise da família contemporânea, quais sejam:

- a) Arranjo familiar de casais com filhos diminuiu, em 1980 correspondia a 66% dos domicílios e em 2010 o número caiu para 50%;

entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. (Regulamento) § 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. § 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher. § 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 66, de 2010). § 7º - Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas. Regulamento. § 8º - O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações". (BRASIL. Constituição, 1988).

⁸⁷ No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, criado em 1934, com início de atividades em 1936, se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. O IBGE oferece uma visão completa e atual do País, através do desempenho de suas principais funções: produção e análise de informações estatísticas; coordenação e consolidação das informações estatísticas; produção e análise de informações geográficas; coordenação e consolidação das informações geográficas; estruturação e implantação de um sistema de informações ambientais; documentação e disseminação de informações; coordenação dos sistemas estatístico e cartográfico nacionais. (IBGE, 2010).

- b) Em consequência, ocorre o aumento de 13,5% para 18,8% de casais sem filhos no ano de 2010;
- c) Aumento do arranjo familiar monoparental (mãe e filhos ou pai e filhos), especificando o aumento maior do arranjo mãe e filhos, de 12% em 1980, para 15% em 2010;
- d) Aumento de pessoas morando sozinhas de 10% para 14,4%;
- e) Aumento do número de uniões consensuais (sem casamento religioso ou civil), de 3% em 1980 para 37% em 2010; e,
- f) No censo de 2010, abre-se a possibilidade de computar as uniões de pessoas do mesmo sexo, constatando cerca de 60.000 casais.

Os dados estatísticos mostram substanciais alterações na família. Desta forma, a configuração da família, construída conforme o padrão cultural português, grupo conjugal que é tido como núcleo estrutural da família, (COSTA, 2009), atualmente, não é concretizado, em face da diversidade na sociedade, tornada pública nas últimas décadas, o que já foi objeto de debate por outros autores como Samara (2002).

Para o antropólogo Duarte (1995), a concepção de família, dependendo da classe, assume de diferentes formas. Na análise, a partir do individualismo⁸⁸, presente na atualidade, há, dependendo da classe social, um impacto próprio nas delimitações de família, desta forma, segundo Duarte (1995), para a elite há o compromisso com a reprodução econômica, não se dissociando do modelo hegemônico e com conformação semelhante às camadas médias, diferentemente nas famílias na classe popular, que conjuga a dimensão genérica de parentesco com a dimensão operacional de grupo doméstico, semelhante à família camponesa. Estas observações encontram ressonância nos estudos de Singly (2007), ao analisar a transformação da família, na sociedade francesa, após 1960.

Para Singly (2007), a família contemporânea é relacional, e está inserida num processo de individualização e automização de seus membros. Individualismo

⁸⁸ “Individualismo é um modo de conceber o homem centrado na figura do indivíduo que se caracteriza como uma unidade referencial básica da sociedade. Estabelece um discurso de valorização do indivíduo e sua supremacia frente ao grupo e aos demais, a partir da aceitação de um conjunto de valores inerentes à natureza humana, que podem ser identificados no princípio da dignidade da pessoa humana. [...] O individualismo constitui-se em um paradigma moral das sociedades moderna e contemporânea, ditando o padrão de conduta dos seres humanos.” (BRAGATO, 2009, p. 468).

como forma contemporânea de construir laços, como “concepção de um mundo social no seio do qual todo indivíduo merece respeito, dignidade e consideração” (SINGLY, 2007, p. 22).

Neste compasso, o modelo de família patriarcal, encontrado em Freyre (1992) difundido no Brasil como hegemônico, sempre conviveu com outras formas de organização familiar que permaneceram ao longo do tempo invisíveis na sociedade.

Singly (2007) utiliza a denominação de família restrita (pai, mãe e filhos) para contrapor à família extensa (agrega a parentela), no lugar da família nuclear, justificando que “família nuclear” reforça uma noção funcionalista e é problemática porque traz a analogia à “*nucleus*, um elemento ínfimo e fixo de uma célula, enquanto a originalidade da natureza dos sentimentos no interior da família repousa nas relações entre seus membros”. Entendendo que a observação terminológica é válida, nesta pesquisa, apropria-se da proposta de Singly (2007).

Continuando na análise de que a família contemporânea é relacional, nessa família a atenção se dirige aos seus membros, uma relacionada às relações conjugais e outra às relações entre pais e filhos, e esta, deve ter a atenção especial do Estado. (SINGLY, 2007).

Ao tentar compreender família no campo jurídico, percebe-se com muita intensidade o poder do comando legal e isto se deve ao fato de que as instituições sociais definidas pelo Estado, geralmente, estão a serviço de seu projeto de poder e organização social. Poder entendido como a “capacidade ou a possibilidade de gerar e de produzir efeitos, de comandar a natureza humana, indivíduos ou grupo de indivíduos.” (MORAES, 2009, p. 640).

O Direito nacional tem origem romana e, a ação do Estado é exercida por meio da lei. A lei é um instrumento importante de desenvolvimento e controle social, ou seja, pela lei o Estado irá operar transformações econômicas, distribuir (ou não) melhor a renda, gerar novos direitos e obrigações, costumes, enfim, tem uma importância capital, de acordo com Nunes (2011), no controle da sociedade. No entanto, outras variáveis se projetam no campo social para corroborar a influência de determinada lei em dado momento, tais como fatores econômicos, psicossociais, ideais políticos partidários, dentre outros (NUNES, 2011).

No ordenamento jurídico nacional atual não há uma definição clara e objetiva de família, mas sim, parâmetros, tal qual se estabelece com a CR/1988, nos artigos 226 e § 3º e 4º⁸⁹, que delimita a união estável entre homem e mulher e inclui como entidade familiar aquela formada por quaisquer dos pais e seus descendentes, além da regulamentação do CC/2002.

Pode-se observar a partir da legislação vigente, no que se refere à família, a inclusão da afetividade como componente essencial, ao que resulta na repersonalização da família. Porém, a repersonalização não é um retorno ao modelo liberal, individualista, porque ela se constrói num espaço de solidariedade, de realização da afetividade humana, para que cada membro, viva com dignidade. Tal fenômeno marca, conforme Lôbo (2011, p. 22), o deslocamento da função econômica-política-religiosa-procracional para a função da realização da afetividade humana, valorizando o interesse do ser humano e não apenas as suas relações patrimoniais.

Na concepção de espaço de solidariedade que emerge da família contemporânea, a afirmação da pessoa humana coloca-se como objetivo central do direito (LÔBO, 2011), assim, abre-se um espaço para discussão e reconhecimento de múltiplas maneiras de constituição de família.

Se à família inúmeras funções foram atribuídas (religiosa, política, econômica e procracional), no momento essa instituição busca identificar-se na solidariedade (CR/1988, art. 3º, I) como um dos fundamentos da afetividade, (LÔBO, 2011), o que foi apropriado pelo Código Civil de 2002, reconfigurando as relações familiares elegendo o princípio da afetividade como delimitador para a família.

Portanto, a família – em sua releitura contemporânea – é baldrame social, derivada do afeto e não apenas da ordem jurídica constituída. A família, como *fato cultural*, está antes (e acima) do direito e nas entrelinhas do *fato jurídico*. Trata de uma situação jurídica subjetiva, individual ou coletiva, e vislumbrá-la por meio do ordenamento é apenas enxergá-la sem vê-la em sua totalidade. (FACHIN, 2009, p. 314).

⁸⁹ “Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. [...]; § 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre homem e mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. § 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.” (BRASIL. Constituição, 1988).

É pela sua compreensão na totalidade que atualmente as famílias⁹⁰ são analisadas para a finalidade de seu reconhecimento jurídico por meio do princípio da afetividade, que para Lôbo (2011, p. 71), “não se confunde com o afeto, fato psicológico e anímico, porquanto pode ser presumida quando este faltar na realidade das relações”. “É o princípio que fundamenta o direito de família na estabilidade das relações socioafetivas e na comunhão de vida, com primazia sobre as considerações de caráter patrimonial ou biológico”. (LÔBO, 2011, p. 70).

Nesse sentido, não obstante a possibilidade da certeza da paternidade, promovida pela ciência por conta dos exames de DNA, há o reconhecimento pelo judiciário, da filiação socioafetiva, que não necessariamente encontra base na origem biológica. Na mesma linha de pensamento da filiação, o filho adotivo, em face da garantia legal, tem o mesmo reconhecimento e prerrogativas dos filhos biológicos. E, tratando-se de comunhão de vida, a união estável tem o reconhecimento estatal para garantia de eventuais direitos que possam advir desta união, da mesma forma, as uniões formadas por pessoas do mesmo sexo, inclusive o direito a pater/maternidade.

Sem uma definição propriamente dita, mas com as delimitações da legislação, ao Judiciário cabe a missão de estabelecer a cada situação apresentada a concepção de família e assim, numa odisseia de decisões o desenho da família veio sendo construído pelos Tribunais, reconhecendo-se atualmente, dentre outras, as famílias formadas por pessoas do mesmo sexo⁹¹.

Dias (2010) aponta as seguintes formas da família contemporânea:

- a) Matrimonial – sacramento indissolúvel para a Igreja e, como instituição, regulamentada pelo Estado;
- b) Informal – reconhecidas após a CR/1988, artigo 226, § 3º, a união estável entre homem e mulher como entidade familiar;
- c) Homoafetiva – uniões formadas por pessoas do mesmo sexo com o intuito de constituir família.

⁹⁰ Famílias – utilizada no plural para representar todos os arranjos familiares e não apenas um “modelo” de união.

⁹¹ Julgamento do STF, nos dias 04 e 05 de maio de 2012, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – APDF nº 132/2008-RJ e Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4277/2009, julgadas procedente; eficácia “erga omnes” e efeito vinculante para todos os demais órgãos do poder judiciário, para reconhecer a união entre pessoas do mesmo sexo, como entidade familiar, desde que atendidos os requisitos para a constituição da união estável entre homem e mulher. (BRASIL. Supremo..., 2011).

- d) Monoparental – conforme a CR/1988, artigo 226, §4º, reconhece como entidade familiar a comunidade formada por quaisquer dos pais e seus descendentes;
- e) Anaparental – convivência entre parentes, ou entre pessoas, não parentes, dentro de uma mesma estruturação com identidade de propósito;
- f) Pluriparental - estrutura familiar originada na união estável ou matrimônio, quando um ou ambos os membros têm filhos de relação pretérita; Paralela – com vínculos afetivos concomitantes ao matrimônio ou união estável.
- g) Eudomonista – identificação da família em razão do envolvimento afetivo, busca a felicidade individual, vivendo um processo de emancipação de seus membros.

Foi a Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006 – Lei Maria da Penha, que tem por finalidade coibir a violência doméstica contra a mulher, a primeira lei que articulou contornos na definição do que considera família, inserindo as relações homoafetivas e assim é o primeiro marco legal a respeito do reconhecimento da existência da família homoparental. (BRASIL. Lei, 2006).

O que se tem até o momento é que a família de visão patrimonialista que reinou até o advento do Código Civil de 2002 foi substituída por uma visão humanista e pluralista que tem por fundamento a dignidade da pessoa humana, pela liberdade e igualdade⁹², tendo em vista a interpretação dos princípios constitucionais neste momento histórico, incluindo uniões antes impensadas, mesmo que vivenciadas, mas vivenciadas na invisibilidade. Atualmente, inúmeras são as organizações de família que têm respeitado os seus direitos, e outras, ainda lutam pelo reconhecimento e visibilidade, como é o caso das uniões de pessoas do mesmo sexo, as quais serão denominadas nesta pesquisa de família homoparental.

2.3 A FAMÍLIA HOMOPARENTAL

A família homoparental consiste na família formada pela união de pessoas do mesmo sexo, também nominada família homoafetiva (DIAS, 2010), e,

⁹² CR/1988, art. 1º, III, 3º, IV e 5º. (BRASIL. Constituição, 1988).

homoafetivo é um termo cunhado pela autora para designar a pessoas do mesmo sexo em relação afetiva, que transcende o propósito sexual, se tornando uma expressão jurídica para tratar do direito relacionado à união de pessoas do mesmo sexo.

Homoparentalidade⁹³ é um neologismo criado em 1996 pela Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas – APGL – de Paris e consiste em nomear uma situação na qual ao menos um adulto se autodesigna homossexual e é, ou tem a pretensão da paternidade ou maternidade. (ZAMBRANO *et al.* 2006).

Zambrano *et al.*(2006) alertam que o uso de termo “homoparentalidade” é questionado, pois associa a orientação sexual ao cuidado dos filhos e, o que os estudos científicos pretendem é desfazer esta associação, demonstrando que a boa parentalidade (paternidade ou maternidade) independe da orientação sexual dos pais.

Mas, o emprego do termo homoparental é necessário para nomear uma forma de constituição de família até então sem nome. Ou seja, terá uma existência discursiva que é imprescindível para indicar uma realidade, permitindo seu estudo e problematização (ZAMBRANO *et al.* 2006, p. 10) e é o termo utilizado na presente pesquisa.

Pode-se afirmar que “a homoparentalidade não inaugura uma realidade social, mas a discussão global atual dá mais visibilidade a este fato social”, (UZIEL, 2007, p. 22), assim, a visibilidade da formação familiar homoparental impõe a coexistência entre as diversas formas de composição familiar e mais, impõe a

⁹³ “Homoparentalidade” para esta pesquisa designará: travestis; transexuais; e, homossexuais. Contudo é importante registrar: “Homossexualidade: termo derivado do grego (homos=semelhante) e criado em 1869 pelo médico húngaro Karoli Maria Kertbeny para designar, segundo uma terminologia clínica, todas as formas de amor carnal entre pessoas do mesmo sexo. Impôs-se em todas as sociedades ocidentais, entre 1870 e 1970, em oposição ao termo “heterossexualidade”, forjado em 1888. O termo “homoparentalidade” [*homoparentalité*] foi criado na França em 1996 pela Associação dos Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicos (APGL). Nunca foi utilizado no mundo anglófono — e sobretudo nos Estados Unidos —, onde se prefere falar de *lesbian and gay families* ou de *lesbian and gay parent-hood*. Isso se deve ao fato de que os homossexuais americanos recusam qualquer denominação de origem psiquiátrica, preferindo um vocabulário mais gaiato, centrado no gênero. Daí a invenção do termo gay (para os homens), e a retomada da palavra lesbian (para as mulheres) em referência a Safo, a poetisa grega da ilha de Lesbos. O termo “homoparentalidade” foi criticado, com toda razão, por Irène Thery na medida em que privilegia a sexualidade do pai, que, a princípio, não foi levada em conta na filiação. Cf. Irène Thery, “Différences des sexes, homosexualités et filiation”, in *Homoparentalités, états des lieux*, op.cit.; e Didier Le Gall, “Recompositions homoparentales féminines”, in id. e Yamina Bettahar, *La Pluriparentalité*, Paris, PUF, 2001.” (ROUDINESCO, 2003, p. 84).

reivindicação do direito de todas as configurações serem reconhecidas conforme as suas particularidades.

A classificação da homossexualidade, segundo padrão de conduta e/ou identidade sexual, (BRASIL. Presidência..., 2004) é assim colocada:

- a) Homossexuais: indivíduos que têm orientação sexual e afetiva por pessoas do mesmo sexo;
- b) Gays: além de se relacionarem afetiva e sexualmente com pessoas do mesmo sexo, têm um estilo de vida de acordo com essa sua preferência, vivendo abertamente sua sexualidade;
- c) Bissexuais: indivíduos que se relacionam sexual e/ou afetivamente com qualquer dos sexos. Alguns assumem as facetas de sua sexualidade abertamente, enquanto outros vivem sua conduta sexual de forma fechada;
- d) Lésbicas: terminologia utilizada para designar a homossexualidade feminina.
- e) Transgêneros: terminologia utilizada que engloba tanto as travestis quanto as transexuais. É um homem no sentido fisiológico, mas se relaciona com o mundo como mulher;
- f) Transexuais: pessoas que não aceitam o sexo que ostentam anatomicamente. Sendo o fato psicológico predominante na transexualidade, o indivíduo se identifica com o sexo oposto, embora dotado de genitália externa e interna de um único sexo.

Para Roudinesco (2003), não há uma ruptura com a ordem estabelecida, em razão do acesso à justa igualdade de direitos para os homossexuais, mas sim, o que se observa é a existência do desejo de integração a uma norma que antes teve o condão da perseguição. O que se pretende no atual contexto é a integração das minorias, dentre os quais, os homossexuais, nestas normas, e isso, é a origem para problemas na sociedade,

Todos temem, com efeito, que não passe do sinal de uma decadência dos valores tradicionais da família, escola, nação, pátria e, sobretudo, da paternidade, do pai, da lei do pai e da autoridade sob todas as formas. Como consequência [*sic*], não é mais a contestação do modelo familiar que incomoda os conservadores de todos os lados, mas, ao contrário, a vontade de a ele se submeter. Excluídos da família, os homossexuais de outrora eram ao menos reconhecíveis, identificáveis, marcados, estigmatizados. Integrados, tornam-se simplesmente mais perigosos, uma vez que menos visíveis. (ROUDINESCO, 2003, p. 8).

Essa condição relembra o personagem Garabombo, (SCORZA, 1977), invisível nas reclamações, no entanto, ao rebelar-se por não ser atendido nas postulações, torna-se visível e, preocupa as autoridades.

O momento não é de polarizar: homossexual ou pai/mãe. É o momento dos homossexuais usufruírem dos direitos conquistados, e o direito à família com a pater/maternidade é inerente à condição humana, independente da orientação sexual que apresente. (ROUDINESCO, 2003).

O ser humano desempenha um papel socialmente esperado. O papel corresponde às normas organizadas pelas instituições e organizações da sociedade que influenciam o comportamento social, diferente de identidade que constituem as fontes de significado para os próprios atores, dos quais são originadas e construídas num processo de individuação. (CASTELLS, 1999).

A identidade pode ser constituída a partir de instituições dominantes (que determinam papéis), isto ocorre quando o sujeito internaliza os papéis dominantes na sociedade e constrói seu significado (de identidade) a partir destes papéis. (CASTELLS, 1999). Aquele que combata papéis sociais, não viva em conformidade com o que a sociedade desenhou, acaba estigmatizado.

Além desses papéis formais individuais, a sociedade também tem as expectativas roteirizadas em relação às formas da organização familiar e, tais expectativas, conforme Schreiner (2007), são consideradas a partir do papel da família em relação ao cuidado de seus membros, entre tais expectativas está o acordo tácito de que cada família sabe o que deve fazer. Em resumo: o imaginário social acredita num “modelo certo de ser família” e que as famílias “sabem viver este modelo”.

Essa expectativa gera uma consequência prática, qual seja a ausência de políticas públicas que tenham por meta promover as funções parentais, de forma a prevenir o risco de vulnerabilidades. (SCHREINER, 2007). O silêncio do Estado para com as famílias homoparentais, seja pela falta de uma legislação específica ou por falta de políticas de enfrentamento da diversidade, gera insegurança para as mesmas.

Como visto anteriormente, há um atrelamento da imagem social ao definido em lei, ou seja, há uma reprodução social pelo que já é conhecido, no caso, o formato hegemônico da família heterossexual, por isso o silêncio do legislador,

ignorando a existência das configurações de família com pessoas do mesmo sexo, contribuiu para a invisibilidade das mesmas.

A família homoparental se percebe envolvida num processo de inovação social assim, a quebra das regras traz consequências para seus membros, como o preconceito, o estigma vivenciado pelas pessoas que compõem estas famílias, e, para as crianças advindas das mesmas.

A primeira família homoparental formada legalmente ocorreu no ano de 1986, na Califórnia (EUA). Atualmente dos 50 estados norte-americanos, ao menos 14 já autorizam expressamente a adoção; na Europa, em 1999, a pioneira foi a Dinamarca, seguida pela Alemanha, Holanda, Suécia, Inglaterra e Espanha; em 2008, foi na África do Sul a autorização do Judiciário; Israel em 2008; e, na América Latina, o primeiro país foi o Uruguai em 2009 com a aprovação de lei; no Brasil, o primeiro caso decidido pela Justiça foi no ano de 2000 e, no ano de 2009, o Conselho Nacional de Justiça altera o padrão da certidão de nascimento, tradicionalmente o termo “pai e mãe” para “filiação”, as medidas foram no Judiciário. (BRASIL. Senado..., 2015)

A homoparentalidade tem desenvolvimento num ambiente estruturado como na heteroparentalidade e o resultado deste desenvolvimento é, num primeiro momento, imprevisível, tanto numa como noutra família, aponta a pesquisa de Desjeux (2008).

A heteroparentalidade constitui a família construída a partir da diferenciação entre homens e mulheres, cada qual marcado com a identidade respectiva, com a capacidade de procriação.

Dentro dessa lógica, um casal homossexual não poderia consolidar uma família e, muito menos, ser reconhecido como tal. Por isso é que encontramos intensas polêmicas no reconhecimento social das famílias homossexuais, pois elas estão imersas em um processo de construção histórica em que as relações entre pessoas do mesmo sexo foram marginalizadas e escondidas, e hoje elas possibilitam alterações no entendimento do significado simbólico e cultural de família. (PEREIRA, 2014, p. 9).

Nesta lógica, a única família apta a ter visibilidade e, de consequência, a devida proteção, é a família heteroparental, reservando às demais formas de constituição familiar a invisibilidade.

O sistema binário de sexo, base fundante da heteroparentalidade repercute na família homossexual, porque a constituição da família é um fato cultural que foi

desenvolvido na sociedade, a partir da divisão de classes e gênero, conforme já acentuado anteriormente em razão dos estudos de Engels (1984).

Conforme Engels (1984) foi a partir da família sindiásmica que surge a família monogâmica, patriarcal, e com a consolidação, a propriedade privada, presente nas sociedades capitalistas modernas. A heterossexualidade, pautada na diferença de gêneros (masculino e feminino) é elemento constitutivo desta organização familiar,

[...] a família é um sistema institucionalizado capaz de preencher as condições psicológicas necessárias ao êxito do processo de socialização, que se desenvolve a partir de uma sucessão de estágios iniciados na infância. Os papéis sexuais diferenciam entre si segundo critério de geração e de sexo, sendo a geração definida segundo o papel biologicamente dado, conforme a hierarquia que exprime a dependência dos filhos aos pais. A diferenciação dos papéis sexuais define o lugar do homem e da mulher na estrutura da família, contribuindo assim para a socialização das crianças e a interação dos adultos no sistema (SIERRA, 2011, p. 39 *apud* PEREIRA, 2014, p. 36).

Com os papéis sexuais diferenciados, definindo o lugar do homem e da mulher na organização da família, acentua a compreensão de que, conforme Pereira (2014 p. 36), “só é possível construir uma família institucionalizada, capaz de contribuir para a socialização de crianças e adultos” e que “as funções de gênero são delimitadas para um melhor desenvolvimento da sociedade, no que diz respeito à dinâmica da ordem estabelecida”, e assim, para a autora, aquele que compõe uma família ‘adequada e estruturada’, exige a mesma formação dos demais. Ao exigir esta formação, ignoram todas as demais configurações de família, legando às mesmas a condição de invisíveis, e, como tal, os diretos não precisam ser pensados nesta perspectiva.

A família, para Bourdieu (2012, p. 103), tem o principal papel “na reprodução da dominação e da visão masculina, é na família que se impõe a experiência precoce da dominação do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem.”

Quando entram na cena familiar atores para além da divisão binária do sexo, como a comunidade LGBT, ocorre a publicização de um grupo social que permaneceu/permanece invisível, e essa atitude traz incômodo para a ordem reinante. São conteúdos, de acordo com Bourdieu (2012, p. 146), novos no que diz respeito à sua existência e ações simbólicas, bem como em discurso e teorias produzidas,

Esse movimento de revolta contra uma forma particular de violência simbólica, além de suscitar novos objetos de análise, põe profundamente em questão a ordem simbólica vigente e coloca de maneira bastante radical a questão dos fundamentos desta ordem e das condições de uma mobilização bem-sucedida visando a subvertê-la. (BOURDIEU, 2012, p. 146).

A dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais se estabelece com o estigma imposto por meio dos “atos coletivos de categorização que dão margem a diferenças significativas, negativamente marcadas, e com isso a grupos ou categorias sociais estigmatizadas”, assume desta forma a negação de sua existência legítima e pública, permanecendo invisível para o Direito, para o Estado. (BOURDIEU, 2012, p. 143-144).

Essa situação ficou nítida por ocasião das discussões tanto do Plano Nacional de Educação - PNE, quanto também dos Planos Estaduais - PEE e Municipais de Educação - PME, na quase totalidade de votações nas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais, ao longo deste ano de 2015.

Os Planos de Educação, propondo diretrizes para a educação a respeito de gênero e dos direitos da comunidade LGBT, foram veementemente criticados por entidades religiosas que levaram ativistas de movimentos religiosos para os locais de votação, sob o argumento da ‘ideologia de gênero’, objetivaram pressionar o legislador e fazer a retirada dos termos ‘gênero’ e ‘LGBT’ dos documentos, o que, foi conseguido, seguindo a mesma sorte do PNE, dissimulando o texto para tratar das questões relativas às diferenças de uma maneira mais geral e sutil. Desse modo o movimento LGBT, precisa exigir do Direito o

Reconhecimento da particularidade, que implica sua anulação: tudo se passa, de fato, como se os homossexuais, que tiveram que lutar para passar da invisibilidade para a visibilidade para deixarem de ser excluídos e invisibilizados, visassem a voltar a ser invisíveis, e de certo modo neutros e neutralizados, pela submissão à norma dominante. Basta pensar em todas as contradições que a noção de ‘arrimo de família’ implica quando aplicada a um dos membros de um casal homossexual para compreender que o realismo que leva a ver no contrato de união civil o preço a ser para ‘retornar à ordem’ e obter o direito à visibilidade invisível do bom soldado, do bom cidadão ou do bom cônjuge, e, no mesmo ato, de uma parte mínima dos direitos normalmente concedidos a todos os membros da parte inteira, que é a comunidade (tais como os direitos de sucessão), dificilmente possam justificar totalmente, para inúmeros homossexuais, as concessões à ordem simbólica que um tal contrato implica, como, por exemplo, a condição de dependente de um dos membros do casal.” (BOURDIEU, 2012, p. 146-147).

Segundo Bourdieu (2012, p. 115) a família é a principal guardiã do capital simbólico, e, “as famílias burguesas não deixaram de investir nas estratégias de

reprodução, sobretudo matrimonial, visando a conservar ou aumentar seu capital simbólico”.

No ano de 1975, a Associação Americana de Psicologia, de acordo com Roudinesco (2003), aconselhou os profissionais de saúde mental a desenvolver pesquisas junto às famílias homoparentais, as quais, na oportunidade, perceberam uma possibilidade de se tornarem visíveis e demonstrar que poderiam exercer a pater/maternidade da mesma forma que as famílias heterossexuais.

Conforme Roudinesco, muitas pesquisas foram publicadas entre 1973 e 1995 e tiveram por escopo tão só atestar a aptidão psicológica dos homossexuais a pater/maternidade, além de:

Determinar se seus filhos eram suscetíveis ou não de se tornarem homossexuais, depressivos, e se seriam capazes de se orientar no balizamento das diferenças anatômicas. Corriam eles o risco, mais que os outros, de sofrer distúrbios psicóticos ou adotar comportamentos associais, ou ainda serem mais facilmente abusados sexualmente por adultos em função de que os homens homossexuais — seus pais — eram freqüentemente [sic] assimilados a pedófilos? (ROUDINESCO, 2003, p. 88).

Acentua a autora, que tais pesquisas não esclareceram o suficiente a mudança que adveio de não mais organizar a família a partir da diferença sexual, mas sim, “confortaram as angústias dos homossexuais ao mostrarem que eram pais tão comuns quanto os outros, isto é, semelhantes àqueles das famílias horizontais do final do século, incessantemente recompostas.” (ROUDINESCO, 2003, p. 88).

No Brasil não há uma pesquisa científica a respeito de eventuais impactos na educação e formação da criança no que diz respeito à configuração familiar a que pertença⁹⁴, talvez este fato se deva à recente visibilidade dos grupos, enquanto postulantes de seus direitos de cidadãos.

Na Europa, é especificamente na França, Roudinesco (2003) informa que o primeiro reconhecimento legal ocorre em 1999, e, alguns psicanalistas lacanianos⁹⁵, sem conhecer as experiências americanas, posicionaram-se contrários sob o argumento de que estava ocorrendo uma “dessimbolização” da ordem social com a tentativa de supressão da diferença sexual.

Em 2013, foi publicada uma pesquisa britânica, abrangendo 130 famílias de diversas configurações (41 famílias de pais homossexuais, 40 mães lésbicas e 49

⁹⁴ A busca foi realizada em páginas oficiais de pesquisa como IBGE, IPEA, banco de teses, bem como junto a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT.

⁹⁵ Lacanianos – referência às teorias do psicanalista e psiquiatra francês Jacques Lacan. (HOUAISS e VILLAR, 2009).

pais heterossexuais) com filhos adotados (estavam entre 04 e 08 anos de idade e estavam com a família há pelo menos um ano), (MELLISH et al., 2013), o objetivo da pesquisa consistiu em avaliar a qualidade da relação entre pais e filhos, o bem estar dos pais e o desenvolvimento psicológico da criança.

Os resultados obtidos foram positivos, pode-se sintetizar⁹⁶ alguns: o primeiro benefício está em que a criança antes privada do convívio familiar, agora se encontra numa família; as crianças das diferentes famílias tinham origens semelhantes, nos casais de homens, predominava crianças do sexo masculino; as crianças que faziam parte das famílias homoparentais não apresentavam maior risco de distúrbio psicológico do que aquelas das famílias hétero, nestas as crianças apresentavam um pouco mais de hiperatividade; não foram percebidos problemas na escola em razão da orientação sexual dos pais; a relação pais-filhos era muito parecida em todas as famílias. (MELLISH et al., 2013).

Ou seja, o que se tem até o momento não oferece argumento hábil para desconstituir a formação da família homoparental, até porque, de fato, ela sempre existiu, e assim, é visível socialmente, e como tal, visível, é exigente nos seus direitos enquanto família.

A sociedade e o Estado são chamados a se manifestar e enfrentar o tema, aceitando a existência da família homoparental, concedendo os mesmos direitos, “E não é obrigando-se a serem “normais” que os homossexuais conseguirão provar sua aptidão a criar seus filhos.” (ROUDINESCO, 2003, p. 90).

A família não pode mais ser representada a partir de um modelo de dominação masculina, nem mesmo na concepção binária dos sexos (masculino e feminino) para a função da procriação, uma vez que a filiação pode ser gerada lançando-se mão da tecnologia, da adoção e da afetividade.

A conclusão de Roudinesco (2003, p. 90-91) para o futuro da família é de que “cada um seja pai com sua história, com seu inconsciente e que o futuro da família contemporânea, horizontal e em ‘redes’, vem se comportando bem e garantindo corretamente a reprodução das gerações” e ainda, a família é reivindicada (amada e sonhada por todos independente do gênero, da orientação sexual, da idade) como um valor seguro e ninguém quer renunciá-la.

⁹⁶ A íntegra da pesquisa está disponível em <<http://www.apgl.fr/images/2013/pdf/etude-enfants-adoptes-2013.pdf>>. Acesso em 29 jan.2015. (MELLISH et al., 2013).

O direito à constituição da família, independente da forma de organização desta, por conseguinte, é garantido pelo princípio da dignidade da pessoa humana, e a luta dos homossexuais para reconhecer as diferentes formas de organização da família, é o reconhecimento dessa garantia,

Na estruturação da individualidade de uma pessoa, a sexualidade consubstancia uma medida basilar da constituição da subjetividade, sustentáculo imprescindível para a capacidade do livre desenvolvimento de sua personalidade. Portanto, pode-se afirmar que as questões concernentes à orientação sexual relacionam-se de forma estreita com o amparo da dignidade da pessoa humana. [...] O reconhecimento da dignidade da pessoa humana é, aliás, elemento nuclear na socialidade que assinala o conceito de Estado Democrático de Direito, que assegura aos cidadãos algo além da abstenção de imiscuições infundadas no seu âmbito pessoal: a promoção positiva de suas liberdades. (CHAVES, 2012, p. 77).

Nesse sentido foi o voto do Ministro Ayres Britto na ocasião do julgamento da ADI, quando afirmou que a livre disposição da sexualidade tem proteção constitucional porque é um bem da personalidade, (BRASIL. Supremo..., 2011), portanto resguardado pelo princípio da dignidade da pessoa humana.

Quando ocorre o desejo entre os heterossexuais para o papel paternal, para os homossexuais a construção desse desejo desenvolve-se da mesma forma, aponta um estudo orientado por Desjeux (2008), quando analisou cinco casais com desejo de tornarem-se pais/mães. O desejo para ambas dependerá do contexto social favorável (questões financeiras, estabilidade da relação e fertilidade, por exemplo). Para os inférteis, os desafios são semelhantes para a escolha da fecundidade assistida ou a adoção da criança⁹⁷. (DESJEUX, 2008)

Em razão das consequências que podem advir dos relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, seja relacionado ao patrimônio comum amealhado pelo casal, ou em razão dos filhos que podem ser gerados (inseminação artificial, adoção, filiação sócio afetiva), há a preocupação de muitos Estados no sentido de garantir os direitos aos homossexuais, inclusive o direito à parentalidade, por isso, muitos países já editaram leis a respeito, reconhecendo a união homoafetiva como a entidade familiar, permitindo a adoção pelos mesmos, além de previsão de direitos

⁹⁷ Nas entrevistas com os casais a pesquisadora percebe as mesmas angústias quando a decisão se dá para a fecundidade artificial, no caso de envolver outros materiais genéticos, demonstrando a presença de terceiras pessoas para tanto nas relações. Ou seja, famílias com dúvidas e medos, independente da orientação sexual dos pares.

sucessórios e previdenciários. Para exemplificar, a União Europeia⁹⁸, no ano de 2013, criou diretrizes para uma política dos direitos das pessoas LGBT.

Os esforços diplomáticos estão amparados em quatro prioridades, sendo que uma das preocupações consiste no direito à educação para que a criança possa desfrutar da educação, livre do preconceito, estigma e discriminação que pode originar a exclusão social.

No Brasil a discussão está polarizada. Conforme já exposto, não se tem no país uma definição legal para a família homoparental, mas sim, delimitadores com os princípios constitucionais inseridos na CR/1988 bem como no CC/2002, além do desenho familiar inserido na Lei Maria da Penha.

Dados do IBGE relativos ao censo do ano de 2010 identificaram aproximadamente 60.000 (sessenta mil) casais do mesmo sexo no Brasil, ou seja, 60.000 casais que permanecem invisíveis para o legislador nacional.

Em razão da omissão legislativa, aos tribunais coube a missão de construir as delimitações da família contemporânea, assim, em maio de 2011 a sessão histórica do STF com o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI – nº 4277, proposta pela Procuradoria Geral da República – PGR, e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF – nº 132, proposta pelo governo do Rio de Janeiro, discutir a equiparação da união estável entre pessoas do mesmo sexo à entidade familiar estabelecida no artigo 1.723⁹⁹ do Código Civil –CC, desde que preenchidos requisitos lá estabelecidos da convivência pública, contínua e duradoura, com o objetivo de constituir família.

Em síntese, os argumentos constantes na ADI consistem em que o não reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar fere os princípios constitucionais da: dignidade humana (artigo 1º, inciso III); da igualdade (artigo 5º, caput); da vedação de discriminação odiosa (artigo 3º, inciso V); da liberdade (artigo 5º, caput); e, da proteção à segurança jurídica (artigo 5º, caput).

⁹⁸ O Conselho da União Europeia, criado pelos governos de 27 países já havia adotado em junho de 2010 um conjunto de diretrizes para promover os direitos LGBT. Três anos após o documento foi publicado e se torna obrigatório. Os esforços diplomáticos das normas da União Europeia têm quatro prioridades: 1) Eliminar as leis e políticas discriminatórias, incluindo a pena de morte; 2) Promover a igualdade de gênero e não discriminação no local de trabalho, na saúde e educação; 3) Violência de Estado de Combate e individual contra as pessoas LGBTI; 4) Apoiar e proteger ativistas de direitos humanos LGBT. (CONSELHO, 2015).

⁹⁹ “CC, Art. 1.723. É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.” (BRASIL. Lei, 2002).

A ADPF nº 132 teve por argumento a omissão do Legislativo Federal a respeito do tema, bem como que, o não reconhecimento da união homoafetiva contraria preceitos fundamentais como igualdade, liberdade (da qual decorre a autonomia da vontade) e o princípio da dignidade da pessoa humana, todos da Constituição Federal.

Foi relator das ações o ministro Ayres Britto, que entendeu pela procedência das duas ações para dar ao artigo 1.723 do CC interpretação conforme a CR/1988. Antecedendo o voto do ministro, manifestaram-se a Advocacia-Geral da União – AGU; a Procuradoria-Geral da República – PGR; e de diversas entidades representativas de homossexuais postulando pela procedência das duas ações; e, com postulação contra¹⁰⁰, manifestaram-se a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e a Associação Eduardo Banks¹⁰¹, a última, considerada ilegítima para intervir no feito. (BRASIL. Supremo..., 2011).

Com o julgamento procedente da ADI e da ADPF foi reconhecido às pessoas em uniões homoafetivas direitos até então restritos ao casamento e às uniões estáveis entre homens e mulheres, entre os quais: regime da comunhão parcial de bens; sucessão; pensão alimentícia, em caso de dissolução da união; pensão por morte ao companheiro sobrevivente; plano de saúde; entre outros, e, no que se refere à adoção de crianças por casais homoafetivos, a possibilidade, uma vez que não há impedimento legal.

A decisão do STF foi constituída na qualidade de súmula vinculante e como tal, deve ser acatada por todos os órgãos públicos, de todas as esferas governamentais.

Deste modo nenhum juiz ou tribunal pode negar-se a julgar alegando a impossibilidade jurídica do pedido. Também não mais poderão as ações tramitar nos juízos cíveis, devendo haver remessa, de ofício, para as Varas de Família. Do mesmo modo a união homoafetiva só pode ser identificada como união estável, não mais reconhecida como sociedade de fato. Assim, não há como negar direito à adoção, benefícios previdenciários, partilha de bens, direito de herança, financiamento conjunto, a condição de dependente em plano de saúde e para fins de imposto de renda, entre outros. (DIAS, 2010, p. 207).

¹⁰⁰ O fundamento para o pedido de improcedência da ação foi amparada pela tese de que a CR/1988 estabelece limitação expressa, ao prever união estável entre homem e mulher, e não entre pessoas do mesmo sexo, assim, não seria uma lacuna constitucional. Logo, não caberia ao Judiciário, mas sim ao Legislativo, alterar o correspondente dispositivo constitucional

¹⁰¹ Associação Eduardo Banks, é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada no ano de 2007, com sede na cidade do Rio de Janeiro, cuja atividade econômica principal é a produção teatral. (ASSOCIAÇÃO, 2016).

Parece importante frisar que a decisão reconheceu a família homoparental como uma das formas de organização de família, ao lado das demais, tendo plena autonomia. (SILVA JUNIOR, 2012).

A CR/1988 prevê no § 3º do artigo 223¹⁰² a possibilidade da conversão da união estável em casamento. (BRASIL. Constituição, 1988). Uma vez que o STF orientou-se no sentido do reconhecimento da união estável homoparental nos moldes da união estável de pessoas do mesmo sexo, haveria a mesma possibilidade para estes,

As normas do art. 226 são autoaplicáveis, independentemente de regulamentação. As uniões homossexuais são constitucionalmente protegidas enquanto tais, com sua natureza própria. Como a legislação não disciplinou seus efeitos jurídicos como fez com a união estável, as regras desta podem ser aplicáveis àquelas, por analogia (art. 4º da Lei de Introdução ao Código Civil), em virtude de ser a entidade familiar com maior aproximação de estrutura. (LÔBO, 2011, p. 90).

Para Dias (2010, p. 211) “não mais se justifica que o amor entre iguais seja banido do âmbito da proteção jurídica”, assim não há como sustentar que diante da omissão legislativa os casais homossexuais não há possibilidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Contudo, mesmo depois da decisão do STF houve resistência dos tabeliões para lavrar escritura pública de uniões homoafetivas, de acordo com Dias (2010) com fundamento de que tal ato seria contrário a moral e aos bons costumes vez que não havia lei que permitisse e validasse estas uniões.

Em 14 de maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça – CNJ, aprovou por maioria dos votos a Resolução nº 175, proposta pelo Presidente do STF, Ministro Joaquim Barbosa, proibindo a recusa dos cartórios em celebrar o casamento civil de casais do mesmo sexo ou ainda de converter a união estável em casamento. (BRASIL. Conselho..., 2013).

O julgamento da ADI nº 4277, da ADPF nº 132 e a Resolução 175/2013 do CNJ forneceram mais elementos para delinear a organização da família na atualidade, ao lado das demais composições da família tomam assento a família homoparental, seja constituída pelo casamento ou, com a união estável. Uma das principais consequências deste reconhecimento é o direito da pater/maternidade das pessoas em união homoparental.

¹⁰² “CR/1988, Artigo 226. [...] § 3º. a lei deverá facilitar a conversão da união estável em casamento, com a finalidade de constituição da entidade familiar.” (BRASIL. Constituição, 1988).

As formas de filiação possíveis para construir a família homoparental seja adoção, inseminação artificial (nas suas várias possibilidades) ou mesmo no reconhecimento da filiação socioafetiva (quando um dos membros da família tem um filho “natural” e traz para a relação) fica à mercê da interpretação das situações individuais levadas ao Judiciário e, como tal, sem vinculação uma decisão à outra, dependerá da autoridade responsável pelo procedimento (Juiz, Ministério Público).

Percebe-se uma tendência de aceitação por parte do Judiciário em tais questões, no entanto, para o legislador não se pode ter a mesma conclusão, pois, dois projetos de lei com o conteúdo referente à família tramitam desde o ano de 2013, um na Câmara dos Deputados Federal – PL 6.583/2013, outro no Senado Federal – PLS nº 470/2013. O tema é comum, família, contudo a abordagem de cada projeto remete a situações totalmente distintas.

O PL nº 6.583/2013, foi aprovado em caráter conclusivo na comissão especial formada com o objetivo de elaborar parecer a respeito do projeto, está pendente com dois recursos postulando a análise pelo Plenário da Câmara, antes de seguir para o Senado Federal. (BRASIL. Câmara..., 2013). O PLS nº 470/2013, está na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, aguardando a realização de audiência pública desde 24 de setembro de 2015. (BRASIL. Senado, 2013).

O PLS 470/2013, pretende instituir o Estatuto das Famílias. Foi apresentado pela Senadora Lídice da Mata (PSB), com 303 artigos divididos em 12 títulos¹⁰³, com a proposta abarcar num documento próprio toda legislação referente aos direitos e deveres no âmbito das relações familiares, revogando o Livro IV do CC de 2002. (BRASIL. Senado..., 2013).

Para o PLS 470/2013 o “direito à família é direito fundamental de todos” (BRASIL. Senado..., 2013). O próprio título utiliza o termo família no plural, anunciando desde logo a necessidade de perceber a realidade atual da família, nas

¹⁰³ I) Disposições Gerais; II) Das Relações de Parentesco; III) Das Entidades Familiares, sendo este título subdividido em: Das Disposições Comuns, Do Casamento; Da Capacidade para o Casamento; Dos Impedimentos; Das Provas do Casamento; Da Validade do Casamento; Dos Efeitos do Casamento; Da União Estável; Da Família Parental; Das Famílias Recompuestas; IV) Da Filiação; V) Da Adoção; VI) Da Autoridade Parental; VII) Da Convivência Familiar; VIII) Da Alienação Parental e do Abandono Efetivo; IX) Dos Alimentos; X) Do Bem de Família; XI) Da Tutela e da Curatela; XII) Do Processo e do Procedimento; XIII) Do Procedimento para o Casamento; XIV) Da Ação de Divórcio; XV) Do Reconhecimento e da Dissolução da União Estável; XVI) Da Ação de Separação de Corpos; XVII) Da Ação de Alienação Parental; XVIII) Dos Alimentos; XIX) Da Averiguação da Filiação; XX) Da Ação de Interdição; XXI) Dos Procedimentos dos Atos Extrajudiciais; XXII) Das Disposições Finais e Transitórias; revoga o Livro IV da Lei nº 10406/02 (Código Civil) e dispositivos do Código de Processo Civil e da legislação correlata.

suas múltiplas configurações. Para tanto, anuncia os princípios fundamentais a serem utilizados para a interpretação e aplicação do diploma legal no que se refere à família, quais sejam, a dignidade da pessoa humana; a solidariedade; responsabilidade; a afetividade; a convivência familiar; a igualdade das entidades familiares; a igualdade parental e o melhor interesse da criança e do adolescente; o direito à busca da felicidade e ao bem-estar. Ou seja, apresenta condições de reconhecer as relações familiares tanto como resultado da consanguinidade, como da socioafetividade e da afinidade. (BRASIL. Senado..., 2013).

Já o PL 6583/2013, proposto pelo Deputado Anderson Ferreira (PR), conta com 16 artigos. Também com o condão de apresentar uma única legislação que venha a abranger as questões familiares¹⁰⁴, apresentando já no seu artigo 2º uma definição para a entidade familiar abrangida pelo projeto, qual seja, “o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (BRASIL. Câmara..., 2013), traduzindo com a definição uma visão heteronormativa da família, de cunho reprodutivo e embasamento de dogmas religiosos cristãos a respeito da família, caminhando na contramão das decisões judiciais já proferidas a respeito de família. Exclui as famílias homoafetivas, famílias formadas a partir da adoção, famílias constituídas tendo por base o princípio da afetividade, enfim, retrocede nas conquistas já pontuadas.

Outra diferença entre os projetos de lei propostos está em que, o PL 6583/2013, prevê a criação de Conselhos¹⁰⁵ que versem a respeito das políticas públicas para a família no que se refere aos seus direitos, sempre pautada a família estabelecida pelo artigo 2º do respectivo projeto (BRASIL. Câmara..., 2013), com isso permite a interferência do Estado na família, enquanto que o PLS 470/2013 garante a liberdade nas decisões familiares¹⁰⁶. (BRASIL. Câmara..., 2013).

A concepção do PL 6583/2013, expressa a posição de um congresso apoiado em dogmas religiosos e não na defesa do direito de seres humanos.

¹⁰⁴ Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Família e dispõe sobre os direitos da família, e as diretrizes das políticas públicas voltadas para valorização e apoio à entidade familiar. (BRASIL. Câmara..., 2013).

¹⁰⁵ Art. 14 Os conselhos da família são órgãos permanentes e autônomos, não jurisdicionais, encarregados de tratar das políticas públicas voltadas à família e da garantia do exercício dos direitos da entidade familiar [...]. (BRASIL. Câmara..., 2013).

¹⁰⁶ “Art. 19. É defeso a qualquer pessoa, de direito público ou privado, interferir na comunhão de vida instituída pela entidade familiar.” (BRASIL. Câmara..., 2013).

Contraria princípios constitucionais como o direito à liberdade, à igualdade e a dignidade da pessoa humana.

No campo da educação o PL prevê nos currículos de ensino fundamental e médio a disciplina “educação para a família”¹⁰⁷, um “dia nacional de valorização da família”, (BRASIL. Câmara..., 2013), porém, tudo conforme a definição de família que o projeto elenca, deixando de lado toda e qualquer outra forma de organização familiar, situação essa que afronta o princípio da proteção integral da criança e do adolescente previsto constitucionalmente.

Enfim, é um projeto que, se aprovado, perpetuará situações de preconceito, discriminação e exclusão de vários dos sujeitos participantes da escola.

2.3.1 A relação entre estigma, estereótipo, preconceito, discriminação e exclusão com a invisibilidade da família homoparental

Ao analisar a invisibilidade da família homoparental por meio da relação que se estabelece com o estigma, estereótipo, preconceito e discriminação, pretende-se demonstrar que podem ser revelados diferentes processos que interferem na categoria exclusão.

A exclusão é uma relação processual, complexa e multifacetada, com nuances de dimensão material, política, relacional e subjetiva, determinada por fatores sociais, culturais e históricos e, conforme Sawaia (2006, p. 8), por ser uma relação processual, “só existe em relação a inclusão, como parte constitutiva dela”, por isso, ao analisar o histórico da luta dos direitos dos homossexuais, percebe-se a

¹⁰⁷“Art. 10 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter em sua base nacional comum, como componente curricular obrigatório, a disciplina Educação para família”, a ser especificada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 11 É garantida a participação efetiva do representante dos interesses da família nos conselhos e instâncias deliberativas de gestão democrática das escolas.

Art. 12 As escolas deverão formular e implantar medidas de valorização da família no ambiente escolar, com a divulgação anual de relatório que especifique a relação dos escolares com as suas famílias.

Art. 13 O Dia Nacional de Valorização da Família, que ocorre no dia 21 de outubro de cada ano, nos termos da Lei nº 12.647/2012, deve ser celebrado nas escolas públicas e privadas com a promoção de atividades no âmbito escolar que fomentem as discussões contemporâneas sobre a importância da família no meio social.” (BRASIL. Câmara..., 2013).

relação inclusão/exclusão, num contexto de relações sociais e históricas que reforçam o não conhecimento da cidadania, cuja consequência é a invisibilidade.

Para Sawaia (2006, p. 9), “a dialética inclusão/exclusão gera subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado”, e essas subjetividades determinam e são determinadas, conforme o autor, por formas diferenciadas de legitimação social e individual, cujas manifestações cotidianas ocorrerem pela identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

Compreendendo-se tais significados, delineados pelas noções de poder e dominação, propicia, conforme Junqueira (2009, p. 407), “novas possibilidades de ver e perceber indivíduos e grupos” expostos a estigmas, estereótipos, preconceitos.

A origem etimológica da palavra estigma está ligada à cicatriz, marca. Ao trazer para o uso comum tem-se estigma, nas palavras de Renk (2005, p. 85) como um “sinal social negativo que se convencionou atribuir a certas pessoas ou grupos”, seja em razão do nascimento “em determinado grupo social e outros são marcados negativamente por atos que possam ter cometido e não foram sancionados positivamente pela sociedade”.

Para Goffman (1988) e Parker e Aggleton (2001), o estigma está ligado à situação da pessoa que possui um atributo, uma diferença depreciativa aos olhos dos demais e servirá para desacreditar a pessoa que a possui. Elias e Scotson (2000, p. 23) observam que “um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”. Assim é possível caracterizar o estigma como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo.” (GOFFMAN, 1988, p. 13).

O estereótipo diz respeito aos “atributos pessoais que caracterizam os membros de um determinado grupo ou de uma categoria social dada. Eles são considerados como resultantes de processos de simplificação próprios ao pensamento do senso comum”. (JODELET, 2006, p. 59). O pensamento do senso comum, por ser resultante desses processos simplificados de percepção, pode dar origem a um pré-julgamento, ou, ao preconceito.

O preconceito é um julgamento prévio, positivo ou negativo, relacionado a alguém ou alguma situação, conforme Renk (2005), são adquiridos ao longo da vida, como parte integrante da socialização,

Disposto na classe das atitudes, o preconceito comporta uma dimensão cognitiva, especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo) e sua forma (estereotipia), uma dimensão afetiva ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo, uma dimensão conativa, a descrição positiva ou negativa. (JODELET, 2006, p. 59).

De acordo com Soares (2002), o preconceito difere de estigma, este é mais abrangente e é a base do preconceito. O preconceito instituído socialmente e internalizado individualmente, passa a existir independente do estigma que lhe originou e, como o preconceito é um julgamento formado sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos, as consequências desse julgamento podem acarretar em atitudes de ódio e intolerância a outras raças, religiões, orientação sexual e identidade de gênero, às pessoas que apresentem comportamento destoante daquele prejulgamento, situações essas observadas nas diversas relações sociais.

Com a marca da intolerância nascem os estereótipos, assim, “ao identificar certas posturas ou comportamentos, automaticamente enquadrados as pessoas que os possuem em determinadas categorias já definidas.” (SOARES, 2002, p. 42). Para o autor os estereótipos servem para reforçar e manter um sistema instaurado pelos estigmas, que diferenciam um sujeito ou grupo de outros, utilizando os estigmas, os estereótipos e o preconceito, chegam-se aos “atos cotidianos de discriminação, que isolam e segregam aqueles que carregam as marcas (os estigmas) de sua condição”, resultando na exclusão do convívio social, (SOARES, 2002, p. 42).

Essa situação pode ser percebida de forma clara quando, no item anterior, ocorreu a análise do PL que pretende instituir o Estatuto da Família. Percebe-se que, ao delimitar o conceito de família para a união entre homem e mulher, o legislador determina aqueles que podem ficar sob o manto legal de proteção enquanto família, deixando outras maneiras de organizar família, existentes no convívio social, na marginalidade, de consequência, trazendo um tratamento diferenciado para sujeitos que, em tese, têm os mesmos direitos e deveres.

Esse tratamento diferenciado pode ser nominado de discriminação que é o ato de tratar diferente, causado pelo preconceito, “uma forma de relacionamento, avaliação e atendimento comparativamente desigual e desfavorável, proporcionado a uma coletividade humana ou individualmente a pessoas que a integram, precisamente porque são alvos de preconceitos sociais.” (KRÜGER, 2004, p. 38).

O funcionamento da discriminação estabelece uma divisão imaginária que separa os “grupos e os indivíduos que os integram em relação a outros dentro de uma matriz relacional de poder. A partir destes fenômenos psicológicos e sociais outros podem surgir pela formação desta matriz relacional de poder” (LEITE, 2007, p. 4), para esses outros grupos que surgem, uma vez excluídos, será negado o acesso e efetivação de direitos elementares, surgem daí as minorias. Podem ser tratadas como minorias as organizações familiares homoparentais, quando, discriminados numa legislação, ficam fora das políticas públicas aplicadas à família prevista na lei.

Por minoria Renk (2005, p. 39) denomina aqueles que estão em desvantagem na sociedade, não dizem respeito ao número de pessoas, mas sim, aos contingentes que não têm plenamente assegurados seus direitos, assim, as minorias são estabelecidas em razão do poder, da dominação que um grupo tem sobre o outro. A existência e combinação dessas condições “se faz de forma dinâmica e não-hierárquica, ainda que possamos estabelecer uma ordem lógica – dos estigmas à dominação, passando pelos preconceitos, estereótipos, discriminação e exclusão das minorias”. (LEITE, 2007, p. 4).

Ao discutir a questão da epidemia da AIDS Parker e Aggleton (2001) elaboram uma interessante reflexão a partir das categorias estigma e discriminação, sugerindo que o estigma foi mais difícil de ser combatido do que a própria epidemia. Partindo desse pressuposto, consideraram a compreensão do significado e da formação do estigma, estabelecendo uma estrutura conceitual mais adequada à reflexão a respeito da natureza do processo de formação do estigma, o que pode contribuir para que eventuais políticas de combate sejam mais eficazes no sentido de minimizar o impacto do estigma e da discriminação e seus prejudiciais efeitos aos sujeitos. (PARKER; AGGLETON, 2001).¹⁰⁸ A reflexão parece ser adequada aos estudos referentes a toda e qualquer minoria que luta por direitos. Não raro,

¹⁰⁸ Para a análise os autores colocam a epidemia da AIDS dividida em 3 fases: 1º) doença entrando silenciosa na comunidade; 2º) a descoberta; 3º) o estigma. Da primeira à 3ª fase seguiram mais de duas décadas, vários programas de combate à doença envolvendo a OMS, ONU, dentre outros órgãos internacionais. A doença, atualmente, se encontra em termos gerais, controlada, mas, o estigma ainda faz parte da agenda da comunidade mundial, não obstante os anos já passados, altos investimentos financeiros e esforços de programas da OMS e ONU. Desta forma, reconhecem uma “incapacidade coletiva para enfrentar de forma mais adequada a estigmatização, a discriminação e a negação em relação ao HIV e à AIDS”. (PARKER, AGGLETON, 2001, p. 6-8). Neste sentido faz-se na presente pesquisa a comparação do estigma relacionado aos homossexuais e a luta pela reconhecimento de direitos.

formalmente estabelecem-se os direitos, porém, no campo social, há uma carência de reconhecimento.

Os direitos LGBT são exemplos típicos desta situação. A visibilidade das pessoas LGBT e a luta para garantir direitos elementares das famílias homoparentais têm um histórico de mais de três décadas, no entanto, ainda hoje a discussão e aceitação são conturbadas, ressalte-se inclusive, que em muitos países há tipificação criminal para atos homossexuais e mesmo nos países ocidentais europeus, ainda se discute a respeito da possibilidade ou não da construção da parentalidade, em alguns a adoção ou formas de fecundação artificial tem regulamentação, em outros não.¹⁰⁹

No Brasil, conforme já exposto, no Congresso Nacional são formadas bancadas¹¹⁰, a bancada evangélica nos seus pronunciamentos e votos demonstra a intenção de não aprovar leis que trazem a previsão de direitos à família homoparental, marcando a atuação legislativa com o forte discurso religioso para embasar as questões de direitos humanos.

Entender as questões da família homoparental pelo viés do estigma (tal qual fez Parker e Aggleton (2001) em relação à AIDS) pode trazer contribuições mais contundentes no combate ao preconceito e à discriminação que geram violências contra estas pessoas, excluindo-as do acesso aos direitos.

A observação de Parker e Aggleton (2001, p. 9) está em que a estigmatização e a discriminação não são coisas ou disposições psicológicas individuais, um fenômeno cultural de não gostar do diferente, mas sim, são processos sociais ligados às estruturas e funcionamentos do poder, dos modelos de dominação e opressão, demonstrando a busca de poder e privilégios, ou seja, estigma e discriminação são processos sociais,

Acima de tudo, precisamos enfatizar que esses processos só podem ser entendidos em relação a noções mais amplas de *poder e dominação*. Na nossa visão, o estigma desempenha um papel central na produção e reprodução das relações de poder e de controle em todos os sistemas sociais. Faz com que alguns grupos sejam desvalorizados e que outros se

¹⁰⁹ O Brasil ainda não tem regulamentação legal para tais situações. Dados disponíveis a respeito da União Europeia referente aos direitos LGBT, incluindo o reconhecimento da família e adoção de crianças podem ser encontrados em “Cidadania LGBT: mapa de boas práticas Brasil- União Europeia” do projeto “Apoio aos diálogos setoriais União Europeia – Brasil” da Secretaria de Direitos Humanos – Presidência da República. (BRASIL, Presidência..., 2013).

¹¹⁰ “Agrupamento organizado dos parlamentares de uma mesma representação partidária. Informalmente, costuma-se chamar de bancada o grupo de parlamentares de uma determinada região ou Estado (bancada mineira, bancada nordestina, etc.), ou que representem determinados interesses (bancada ruralista, bancada evangélica, etc.)”. (BRASIL. Câmara..., 2016a).

sintam de alguma forma superiores. Em última análise, portanto, estamos falando de *desigualdade social*. (PARKER; AGGLETON, 2001, p. 11).

Essa desigualdade por ser consequência da cegueira de uma classe em relação à outra, cegueira especificamente política, produzindo o desaparecimento de um ser humano, no meio de outros seres humanos, resultando num caráter crônico nas sociedades capitalistas: humilhação social e reificação. (COSTA, 2008).

Para Martins (1997, p.34-35), o processo denominado exclusão “não cria mais os pobres que nós conhecíamos e reconhecíamos até outro dia. Ele cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político”, para o autor a sociedade atual é uma sociedade dupla, ou seja, com duas humanidades na mesma sociedade, com tratamentos distintos a cada uma, e aí estaria a “nova desigualdade”.

Ao refletir criticamente a exclusão como um mecanismo de produção da desigualdade social Sawaia (2006, p.8) compreende que ela é um “processo sócio-histórico, que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações”. Assim, para o autor, há necessidade de perceber a complexidade e as controvérsias do mundo e assimilar a exclusão como um:

Processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2006, p. 9).

Entendendo-se produto do funcionamento do sistema a invisibilidade pode ser definida como o fenômeno pelo qual, o ser humano, indesejável em razão da condição social, econômica, cultural, histórica, estética, gênero, orientação sexual, deve manter-se além da linha abissal, referida por Santos (2015), tal qual Garabombo, o índio invisível que personifica as minorias sociais contemporâneas.

2.3.2 A família homoparental nas escolas do NRE/PG

Uma das razões do descompasso da relação família e escola ocorre justamente porque falta na escola um debate mais aberto e objetivo a respeito dos “conceitos de ‘família’ e suas ‘formas de organização’”, pois, a escola ao lançar mão

de políticas de participação e integração da família em seus ritos escolares adota um modelo único de família: o tradicional/heteronormativo.” (MAIO; LIBÓRIO e OLIVEIRA JUNIOR, 2015, p. 273).

A família assume diversas concepções que muitas vezes não vêm explícitas no ambiente escolar, e isso, pode causar estereótipos, preconceito, exclusão. As políticas públicas são formuladas visando integrar família e escola, mas, essa integração não ocorre conforme a previsão justamente porque a noção parte de uma ideia preconcebida de organização de família sem levar em conta “a diversidade de arranjos familiares de uma parte considerável das famílias, bem como as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola”. (CARVALHO, 2004, p. 42).

Ao tratar do gênero e da diversidade, um percentual de apenas 26% apresentam no PPP as referências,

Estudar o conceito de gênero oferece um olhar mais atento para determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino e que geram desigualdades. A sociedade tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social. A escola, infelizmente, é um deles. (COLÉGIO ESTADUAL JULIA..., 2010, p. 39).

Ocorre na escola a reprodução de acordo com o que já é conhecido, o formato hegemônico da família heterossexual, a escola continua a manter o que se estabelece socialmente, produzindo, e legitimando a violência simbólica no que diz respeito aos conceitos que repasse aos alunos pois, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural”. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 26).

Ou seja, há a reprodução na escola, de uma cultura dominante, que contribui para reproduzir a estrutura de relações de força, conforme Bourdieu e Passeron (2014), assim, a escola precisa olhar para as diferentes formas de organização de família “com flexibilidade e com senso, na tentativa de estabelecer uma ética educacional em que os sujeitos envolvidos em seu processo, possam expressar suas singularidades afetivas, culturais e sociais.” (MAIO; LIBÓRIO e OLIVEIRA JUNIOR, 2015, p. 276).

Se é no ponto de intersecção de cultura, poder e diferença que funciona o estigma, é exatamente neste ponto que os trabalhos pedagógicos podem encontrar meios de dar uma resposta de combate a reprodução da desigualdade e violência gerada pelo estigma, esclarecendo não somente “as funções da estigmatização em relação ao estabelecimento da ordem e do controle sociais, mas também os efeitos da desconstrução da estigmatização nas mentes e corpos daqueles que são estigmatizados”. (PARKER; AGGLETON, 2001, p. 14).

Poder resultante da violência simbólica é o “poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.25).

Ao impor as significações com a violência simbólica, conforme apresentam Parker e Aggleton (2001), há a promoção de interesse de grupos dominantes, distinções e hierarquia entre eles, que legitima essa escala quando convence os dominados da aceitação das hierarquias existentes, o que vincula a construção de determinado estigma. É no empoderamento das famílias¹¹¹ e suas funções, reconhecidas no âmbito escolar que a família homoparental pode se impor como uma das formas de organização familiar, assimilando, postulando e usufruindo dos direitos que lhe são inerentes.

Para Schreiner (2007) o Estado deve assumir a responsabilidade estabelecendo políticas para reconhecimento e inclusão das famílias em suas diversas configurações, para isso, é necessário que as políticas públicas “empoderem os membros das famílias e as relações familiares e comunitárias, para que estas possam ser núcleos de desenvolvimento humano e social, sem culpas, com condições e autonomia”, (SCHREINER, 2007), ou seja, com uma escola que assuma o desafio da inclusão, e isso deve estar devidamente claro no seu PPP,

Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos/as. Entendemos que a escola é o espaço sócio cultural em que as diferentes identidades se encontram, se constituem, se formam e se produzem, portanto, é um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença, e as ações da escola se voltam para:

¹¹¹ “Potencialização da capacidade e dos recursos da família para o enfrentamento de desafios inerentes às diferentes etapas do ciclo de desenvolvimento familiar, bem como para a superação de condições adversas, tais como situações de vulnerabilidades e violação de direitos. É importante destacar que os serviços, programas e projetos das diferentes políticas públicas devem, quando necessário, apoiar a família visando favorecer o empoderamento da mesma”. (BRASIL, Presidência..., 2006b, p. 121).

- Contribuir para a promoção da inclusão digital através de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero, racial étnica e de orientação sexual no país.
- Desenvolver a capacidade dos educandos de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/as em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito social inalienável.
- Contribuir para a formação dos educandos, a fim de que sejam capazes de produzir e estimular a produção nas diferentes situações do cotidiano escolar, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem.
- Elaborar propostas concretas para utilização dos acervos culturais existentes nos diferentes contextos escolares no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento;
- Desenvolver estratégias de leitura crítica no aproveitamento dos diferentes recursos pedagógicos, das diferentes mídias. (COLÉGIO ESTADUAL CORONEL..., 2010, p. 37).

Na percepção da escola não é a formalidade da norma que garantirá o exercício do direito, e sim que ela precisa definir as “ações necessárias no campo da educação formal e informal: a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo; a promoção da equidade de gênero; o combate a qualquer forma de discriminação social”. (COLÉGIO ESTADUAL CORONEL..., 2010, p. 37).

Oficialmente contabilizadas¹¹² estão 60.000 famílias homoparentais, ou seja, um contingente considerável que deve ter a sua diferença reconhecida e respeitada, livre de constrangimentos que possam existir na escola, pois os “imaginários da infância/adolescência como flores tenras a ser cuidadas nas escolas, jardins de infância, por zelosos jardineiros, educadores (as) também mudaram”, ao chegar na escola “são vistas como ameaçadoras da ordem e da paz nas escolas.” (ARROYO, 2014, p. 281).

Para Arroyo (2014) há um novo aprendizado a respeito da função do Estado e de suas políticas, especialmente do sistema jurídico na repressão a suas ações e presenças afirmativas, em nome da ordem social e do convívio civilizado, e outras imagens são reveladas, os movimentos sociais, politizados agora, postulam mais que correções de desigualdade, querem o reconhecimento e mostram a “necessidade de não esquecer seu processo de construção na especificidade da produção dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, espaço como inferiores, subordinados.” (ARROYO, 2014, p. 306). Essa necessidade de não esquecer seu

¹¹² Dados do censo IBGE de 2010, já anunciado anteriormente.

processo de construção indica a necessidade de firmar a identidade peculiar a cada processo, a cada luta.

Para compreender como se estabelece oficialmente a relação da família homoparental com a escola no NRE/PG, percebeu-se a necessidade de consultar os PPP das escolas, assim, com amparo na metodologia utilizada por Hruschka e Maio (2015)¹¹³, foram considerados os PPP disponibilizados virtualmente pela escola na página da SEED/PR. Das 133 escolas relacionadas na página do NRE/PG, apenas 77 (58%) têm o documento para a consulta pública. Desses, observou-se as datas de elaboração dos PPP e o percentual de ocorrência das categorias: diversidade, orientação sexual e gênero, resultando no panorama seguinte:

TABELA 2 - Ano do documento e incidência das categorias: diversidade, orientação sexual e gênero nos PPP disponíveis na página virtual da SEED/PR das escolas do NRE/PG

Ano	PPP		Sem menção		Diversidade		Orientação sexual / gênero	
2005	2	3%	0	0%	2	3%	0	0%
2006	2	3%	0	0%	2	3%	0	0%
2007	1	1%	0	0%	0	0%	1	1%
2008	1	1%	0	0%	1	1%	0	0%
2009	2	3%	0	0%	2	3%	0	0%
2010	49	64%	4	5%	34	44%	11	14%
2011	9	12%	1	1%	4	5%	4	5%
2013	4	5%	0	0%	3	4%	1	1%
2015	2	3%	0	0%	1	1%	1	1%
s/data	5	6%	0	0%	3	4%	2	3%
total	77	100%	5	6%	52	68%	20	26%
n/disp.	56	42%						

Fonte: página da SEED/PR. Organizado pela autora.

Dos PPP consultados, apenas 20 apresentam as categorias gênero e orientação sexual, correspondente a 26% do total; Contemplam apenas a categoria diversidade 52 PPP, ou 68%, e, silenciam, ou seja, não fazem menção a nenhuma das categorias 05 PPP, correspondente a 6% da amostra.

¹¹³ As autoras realizaram a análise das categorias gênero e diversidade sexual nos PPP das escolas estaduais de nível médio da cidade de Londrina – PR, definindo a amostra para análise a partir das escolas que participaram do censo escolar de 2013. (HRUSCHKA; MAIO, 2015).

Uma das escolas cujo PPP contempla todas as categorias, apresenta a justificativa,

A sociedade tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social. A escola, infelizmente, é um deles. (COLÉGIO ESTADUAL JULIA..., 2010, p. 76).

A escola tem a consciência da necessidade de desenvolver projetos a respeito da diversidade de forma a contribuir com a ruptura de reproduções que ocorrem dentro da própria escola, mas de concreto no PPP observou-se um projeto denominado “Saúde Preventiva”, cujo objetivo consistiu em:

Identificar fatores de risco à saúde pessoal e coletiva presentes em meio à comunidade; Compreender a saúde como direito de cidadania, valorizando ações voltadas para sua promoção, proteção e recuperação; Compreender a sexualidade em toda a sua amplitude; Estimular a incorporação de hábitos de higiene como fonte de saúde; Reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis, à AIDS e a gravídes não planejada. (COLÉGIO ESTADUAL JULIA..., 2010, p. 76).

No plano de trabalho docente que consta no PPP, a escola aponta que o trabalho foi realizado conforme proposto, com alunos manifestando interesse e participação em diversas atividades, as quais envolveram a família quando da apresentação de um teatro, e, dentro dos temas propostos, “foi trabalhado gênero e diversidade sexual, utilizando-se de livro como, por exemplo, O Preço de Ser Diferente, levando os alunos a fazer uma análise com fatos ocorridos em seu cotidiano” (COLÉGIO ESTADUAL JULIA..., 2010, p. 76).

Considerando os PPP que contemplam apenas a categoria diversidade (68%), percebe-se que há a concepção de que “é dentro desse cenário de modernidade que a escola precisa atuar, um cenário que coloca novos desafios para nós, educadores: que tipo de educação para a diversidade e de uma cultura da diversidade.” (COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA..., 2010, p.24). Todavia a menção do respeito à diversidade, em grande parte do PPP das escolas, não garante a discussão e o reconhecimento da mesma no seu cotidiano. Há uma previsão formal que nem sempre contempla a gama necessária, referem-se de forma ampla, muitas vezes restringindo para a diversidade cultural quando pondera eventual política de inclusão:

Política de inclusão refere-se ao atendimento e ao respeito à diversidade cultural e social e para realmente efetivar um trabalho de absoluto respeito e reconhecimento às diferenças dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta de serviços apropriados a estes alunos, buscará o apoio necessário junto a serviços especializados na área de educação especial e realizará as adaptações que se fizerem necessária tanto quanto ao espaço físico. (COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE..., 2010, p. 37).

Em alguns casos a referência foi apenas o respeito da diversidade étnica, racial e religiosa, compreendendo que na escola “se aprende o direito de escolher um caminho de vida e de realizar potencialidades, bem como se tornar cidadão sem perder as raízes, respeitando a diversidade étnica, regional e cultural para que a cidadania possa ser exercida plenamente” (COLÉGIO ESTADUAL JULIA..., 2010, p. 15), e assim, “este Colégio em sua prática pedagógica e no relacionamento interpessoal tem procurado respeitar as diversidades culturais, raciais, religiosas, étnicas, etc. (COLÉGIO ESTADUAL JULIA..., 2010, p. 52).

O resultado da omissão das categorias orientação sexual e gênero devem ser cotejadas com os resultados da pesquisa a respeito do preconceito e discriminação nas escolas, quando se constatou que alunos homossexuais são frequentemente vítimas de *bullying*, de preconceito e de discriminação nesse ambiente, (BRASIL. Ministério..., 2009b), assim, ter orientação sexual que não corresponda à visão heteronormativa, ou mesmo, ser membro de famílias homoafetivas na escola é contribuir para que o direito à educação seja negado aos alunos que provêm dessas famílias, uma vez que o direito à educação refere-se tanto ao acesso como também à permanência do aluno na escola, pois, para permanecer na escola o mesmo precisa ser acolhido.

Aliás, a mesma pesquisa constatou que cerca de 40% de diretores já souberam ou presenciaram situações de alunos humilhados por serem homossexuais (BRASIL. Ministério..., 2009b), ou seja, a invisibilidade nos PPP para a discussão de questões relativas a gênero e orientação sexual não pode se sustentar no cotidiano escolar que apresenta a contradição, a negação de direitos e a exclusão,

São necessárias ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação. Isso é um grande desafio, pois historicamente, tanto a formação acadêmica como a formação de educadores/as em exercício não têm incorporado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas. A medida que os educadores participam de cursos de formação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual, os/as profissionais obterão instrumentos para refletir a respeito desses temas e incorporar em suas práticas pedagógicas ações que também levem a comunidade escolar a

uma reflexão a cerca da diversidade, bem como constituir possibilidades para o enfrentamento da discriminação. (COLÉGIO ESTADUAL CORONEL..., 2010, p. 37).

Lembrando que no cotidiano da escola a relação educacional deve ocorrer conforme o ajustado no seu PPP, a ausência de previsão para a reflexão a respeito da diversidade é preocupante, porquanto, é a partir daí que poderão ocorrer as mudanças necessárias para que seja respeitada a “diversidade em suas múltiplas formas: cultural, étnica, de gênero, sexual com a finalidade de garantir educação para todos, por meio de aprendizagens efetivas que garantam a permanência do aluno e, conseqüentemente, seu sucesso escolar”. (HRUSCHKA; MAIO, 2015, p. 80).

Ao não constar o respeito à diversidade nos PPP, ou mesmo ao fazer referência, não especificar o gênero ou a orientação sexual, enquanto necessária a construção desses conhecimentos, reforça a tese da invisibilidade de temas relativos à família homoparental nesse ambiente.

Oficialmente não há um projeto específico para trabalhar gênero e diversidade sexual nas escolas do Paraná. Na página institucional do NRE/PG pode-se constatar, no ano de 2016, dois eventos com o tema ligado às questões de gênero e diversidade sexual: o primeiro, no dia 05 de maio de 2015, realizado pelo Departamento da Diversidade (DEDI), aconteceu a 1ª Reunião Técnico-Pedagógica com as Equipes Multidisciplinares¹¹⁴ e o XIV Seminário da diversidade sexual e XIII Fórum de direitos humanos”, com o título “Família e religiosidade: nós temos direitos” e, na semana do dia 17 de maio, a “Semana de combate à homofobia.”¹¹⁵ (PARANÁ, 2017a).

Nos anos anteriores não foram localizadas atividades com o tema, apesar de que a própria legislação do Estado já determina ações relativas à diversidade sexual

¹¹⁴ “No dia 05 de maio de 2016, o Departamento da Diversidade (DEDI) do NRE de Ponta Grossa realizou a 1ª Reunião Técnico-Pedagógica com todos(as) os(as) Coordenadores(as) das Equipes Multidisciplinares (EM) jurisdicionados a esse Núcleo. A reunião foi conduzida pelo professor Galindo Pedro Ramos, coordenador do DEDI e contou com a presença de 81 professores, os quais receberam informações sobre as instruções e resoluções referentes à composição das EM, a Proposta Pedagógica para o ano de 2016, o cronograma de realização dos encontros para a Formação Continuada e funções de todos os envolvidos no processo, além dos questionamentos e dúvidas que foram esclarecidos pela coordenação.” (PARANÁ, 2017a).

¹¹⁵ Na semana do dia 17 de maio o NRE orienta que as escolas estejam mobilizadas em torno do tema de “Combate à Homofobia” que deve ser abordado ao longo do ano letivo. Segue o link sobre as orientações pedagógicas para o desenvolvimento das ações sobre o enfrentamento ao preconceito e discriminação na escola referente ao Dia Internacional contra a homofobia. (PARANÁ, 2017a).

a exemplo, a Instrução Conjunta SEED/SUED/DAE nº 02/2010, considerando o Parecer 04/2009, do MP/PR e o Parecer CP/CEE nº 01/09, recomendam às escolas do Paraná “a promoção de amplo debate sobre a inclusão do nome social do aluno e/ou da aluna travesti ou transexual nos documentos escolares internos” (PARANÁ, 2010), para tanto instrui as escolas para a utilização do nome social aos estudantes travestis e transexuais¹¹⁶, contudo, essas ações ainda não são suficiente para a garantia dos direitos da família homoparental.

Um dos pressupostos decorrente da hipótese de trabalho percebe a escola como o local para a discussão da sexualidade, cuja temática deve ser abordada pelo currículo em todas as disciplinas, mas apresenta resistências, no que diz respeito à orientação sexual, ao reconhecimento da diversidade, é confirmada, ou seja, a família homoparental não é uma realidade totalmente invisível nas escolas do NRE/PG, pois, há a orientação para a utilização do nome social do aluno desde o ano de 2009, além disso, apenas 6% dos PPP analisados não mencionam as categorias diversidade, gênero ou orientação sexual, e o percentual de 68% contemplam a categoria diversidade, propiciando a possibilidade de, ao menos, iniciar uma discussão a respeito, mas, embora se tenham alguns indícios de reconhecimento da questão (conforme alguns PPP indicam) o que ocorre é a resistência, aspecto que consolida uma condição de invisibilidade.

¹¹⁶ Os estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino do Paraná deverão incluir, a partir do ano letivo de 2010, o nome social do aluno e/ou da aluna travesti ou transexual, maior de 18 anos, que requeira, por escrito, esta inserção, nos documentos escolares internos das escolas, tais como: espelho do Livro Registro de Classe, Edital de Nota e Boletim Escolar. No espelho do livro Registro de Classe, Edital de Nota e Boletim, será emitido, automaticamente, do Sistema SERE WEB, apenas o nome social pelo qual o aluno e/ou a aluna travesti ou transexual se identificam. (PARANÁ, 2010).

CAPÍTULO 3

UMA FAMÍLIA ADOTIVA-AFETIVA E HOMOPARENTAL E A EXPERIÊNCIA ESCOLAR: O ESTUDO DE CASO

Temos conhecimento, mas o aluno não coloca a situação para os colegas, acredito que os colegas de classe não sabem sobre o assunto e se sabem, ninguém conta. (PEDAGOGA, 2015).

A verificação relação da família homoparental e a experiência escolar foi realizada sob a tônica do melhor interesse criança e da proteção integral. Essa proteção ocorre por meio de um sistema de garantias, articulado em rede e estruturado por eixos, “que devem integrar, transversal e intersetorialmente, as organizações responsáveis por sua instituição, defesa, promoção, controle e disseminação.” (BAPTISTA, 2012, p. 179). A escola e a família são integrantes do SGDCA, têm o condão de zelar para que os direitos inerentes à criança sejam efetivados, entre eles, para a pesquisa, o direito à convivência familiar e comunitária e o direito à educação. O direito à convivência familiar e comunitária, seja qual for a configuração da família a qual pertence a criança e, o direito à educação, que corresponde ao acesso e permanência da criança à escola, com respeito e dignidade, livre de preconceito e exclusão.

Um sistema se estabelece quando há correlação entre seus elementos, no caso do SGDCA, há de ocorrer o trabalho conjunto de forma complementar para a efetividade da garantia dos direitos da criança. Compreender o SGDCA é compreender que os membros/órgãos que o compõem, formam um núcleo articulado de ações para a garantia dos direitos da criança. Todos os membros/órgãos devem estar preparados e envolvidos na proteção. Assim, no que diz respeito ao direito à convivência familiar e comunitária e à educação, a escola e a família têm o encargo de estabelecer entre si relações de cooperação e de compreensão a respeito da função que cada qual exerce.

A escola ao longo do tempo traça as estratégias com o que lhe está disponível, para desempenhar a transmissão dos conhecimentos que a humanidade produz científica e culturalmente, organizados e sistematizados de forma histórica, mas, “apresenta contrariedades significativas em sua trajetória histórica e na

contemporaneidade para enfrentar as questões relacionadas à sexualidade e ao gênero”, (PELEGRINI; MAIO, 2016, p.125). Por isso é importante ressaltar que, tanto a escola quanto a família, precisam ter presente a conjuntura da sociedade da qual a criança é oriunda e, a partir daí, garantir a permanência da criança na escola, sem qualquer tipo de violência que possa gerar preconceito e exclusão.

A sociedade é diversa, contemporaneamente diferentes grupos sociais ganham visibilidade no sentido da aquisição de direitos, isso pode conflitar com a escola enquanto lugar regulamentador que legitima discursos de exclusão sejam eles “ditos e escritos e mesmo nas ausências”, pois os silêncios também podem ser percebidos “por meio de normas de conduta. (PELEGRINI; MAIO, 2016, p. 12). Nas escolas do NRE/PG percebeu-se, tanto em documentos quanto no trato no dia a dia da escola ou na experiência da família homoparental, a ausência do discurso e/ou projetos relativos à discussão do tema.

A orientação sexual foi apontada como um dos principais fatores de preconceito na escola, inclusive, os maiores índices de discriminação ocorre na região Sul, (BRASIL. Ministério..., 2009b), região demarcada para a pesquisa. Outra pesquisa realizada no ano de 2015 também corrobora a existência da violência relacionada à orientação sexual na escola (ASSOCIAÇÃO, 2016).

Para compreender melhor o universo da família homoparental e sua relação com a escola, neste último capítulo ocorre a identificação da família e da escola, e a demanda da família homoparental no cotidiano escolar, conforme o procedimento metodológico já exposto.

O título do capítulo diz respeito à família que participou da entrevista, cuja organização tem características próprias, abrangendo categorias como a afetividade, adoção e homoparentalidade. A configuração homoparental resulta da união estável¹¹⁷ de duas mulheres. Não há o casamento civil e sim a convivência contínua, pública e duradoura das mulheres, com o objetivo de constituir família e adotivo-afetiva ao se referir à filiação porque esta existe de fato, independente de documento oficial.

A filha entrou no convívio familiar por meio da guarda que uma das mães obteve judicialmente, ou seja, em termos jurídicos não se trata de adoção e filiação e

¹¹⁷ Art. 1.723. É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família. (BRASIL. Lei, 2002).

sim regularização de guarda e responsabilidade da criança para outro membro da família que não os pais biológicos, *in casu*, uma tia. Contudo, o NRE/PG indicou a família como um casal de mulheres que tinha uma filha por adoção, e a apresentação da família no cotidiano e também para a entrevista se deu como mães e filha, ou seja, apesar do não reconhecimento jurídico, ocorreu a filiação socioafetiva da criança.

A criança tem o direito fundamental à convivência familiar e comunitária, a garantia desse direito está em mantê-la com a família biológica ou na colocação de família substituta¹¹⁸, quando não houver possibilidade de manter a criança com a família biológica. A colocação em família substituta se dá por meio da guarda¹¹⁹, tutela¹²⁰ ou da adoção¹²¹. A adoção de crianças no Brasil ocorre por meio do Poder Judiciário tem a legitimidade para declarar e constituir a filiação pela adoção, cuja regulamentação legal deriva da CR/88, do ECA e da Lei Nacional de Adoção - LNA.

Nessa família a criança foi para o convívio familiar com a guarda judicial, logo, não há filiação legalmente constituída, porém, de fato, a família convive com atitudes e sentimentos de mães e filha. A tia detentora da guarda e responsabilidade e a companheira acolheram a sobrinha, considerando-a filha e tratando-se mutuamente como mães e filha, sob o espectro da afetividade, elemento essencial dessa família, perfazendo assim uma das muitas formas de organização familiar possíveis.

A família, independente da organização que apresenta, identifica-se e sente-se família, complementando-se mutuamente em seu viver cotidiano, uma família

¹¹⁸ Art. 28. A colocação em família substituta far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei. (BRASIL. Lei, 1990).

¹¹⁹ Art. 33. A guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais.

§ 1º A guarda destina-se a regularizar a posse de fato, podendo ser deferida, liminar ou incidentalmente, nos procedimentos de tutela e adoção, exceto no de adoção por estrangeiros.

§ 2º Excepcionalmente, deferir-se-á a guarda, fora dos casos de tutela e adoção, para atender a situações peculiares ou suprir a falta eventual dos pais ou responsável, podendo ser deferido o direito de representação para a prática de atos determinados.

§ 3º A guarda confere à criança ou adolescente a condição de dependente, para todos os fins e efeitos de direito, inclusive previdenciários.

¹²⁰ Art. 36. A tutela será deferida, nos termos da lei civil, a pessoa de até 18 (dezoito) anos incompletos.

Parágrafo único. O deferimento da tutela pressupõe a prévia decretação da perda ou suspensão do poder familiar e implica necessariamente o dever de guarda.

¹²¹ Art. 39. A adoção de criança e de adolescente reger-se-á segundo o disposto nesta Lei.

§ 1º A adoção é medida excepcional e irrevogável, à qual se deve recorrer apenas quando esgotados os recursos de manutenção da criança ou adolescente na família natural ou extensa, na forma do parágrafo único do art. 25 desta Lei.

cujos membros querem e devem ser compreendidos, vistos e reconhecidos perante o conjunto social.

Além dos dados colhidos com a família, foi realizada a visita, observação e entrevista em cinco escolas, compondo o procedimento metodológico utilizado para a análise, elementos que colaboraram para a percepção do cotidiano escolar e dessa forma, responder a problematização da pesquisa no sentido de entender como a escola estabelece (ou não) suas relações com a família homoparental, superando a condição de invisibilidade na perspectiva do SGDCA.

Os sujeitos da pesquisa, em respeito à privacidade, não terão os nomes identificados, assim como as escolas visitadas e respectivo município, por isso, serão nominados nesta tese da seguinte maneira:

Família- Mãe1; Mãe2; Filha

1ª Escola – Escola Hália - Sujeitos: 3 pedagogas - Hália1; Hália2; Hália3.

2ª Escola – Escola Railda- Sujeitos: 1 pedagoga e 2 professoras - Railda1; Railda2; Railda3.

3ª Escola – Escola Coleta- Sujeitos: 1 professora e 1 pedagoga - Coleta1; Coleta2

4ª Escola – Escola Luiza - Não aceitou a pesquisa

5ª Escola – Escola Divanir - Não respondeu a pesquisa

Diante do exposto, os objetivos deste capítulo consistem em, avaliar a compreensão da escola em relação às demandas resultantes da família homoparental no cotidiano escolar na perspectiva do SGDCA a partir do estudo de caso da família e das escolas do NRE/PG.

3.1 AS VIVÊNCIAS DA VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE DA FAMÍLIA

A família participante da pesquisa foi indicada pelo NRE/PG. São conhecidas no NRE/PG porque os membros, mães e filha, são ativistas da causa LGBT, participam de eventos de discussão dos direitos da diversidade, promovidos por instituições da cidade que envolvem o próprio NRE/PG.

O encontro para a entrevista ocorreu em dois momentos, primeiro, numa das salas de aula do Bloco A da UEPG-Centro, iniciando por volta das 19h e encerrou às 22h15min. O segundo encontro, um mês após, iniciou às 14h e encerrou às 16h,

aconteceu para sanar dúvidas a respeito do histórico de vida dos membros. As dúvidas surgiram a partir da análise dos dados coletados no primeiro encontro e consistiram em basicamente na elucidação quanto a composição familiar da Mãe1 e Mãe2 além de algumas datas que passaram despercebidas inicialmente.

No primeiro encontro a entrevista iniciou com a apresentação dos objetivos da pesquisa e o questionário a ser respondido. A coleta no primeiro encontro deu-se em dois momentos sugeridos pela própria família: primeiro a família fez, em conjunto, um relato de sua trajetória, cada membro contribuindo, esclarecendo o que outra estava contando, nesse momento a entrevista foi gravada e depois transcrita para a análise. Na sequência, cada uma, respondeu por escrito o questionário e entregou no mesmo momento para a pesquisadora. No segundo encontro as informações foram passadas apenas verbais para complementar alguns pontos do primeiro depoimento, especialmente no histórico da família. A resposta do questionário não foi alterada.

Foi possível coletar dados das mulheres que compõem a união e também da filha que contava com 18 anos, portanto, apta para consentir e responder a pesquisa. Os sujeitos da família são denominadas nesta pesquisa como: Mãe1 (tia e detentora da guarda e responsabilidade da criança); Mãe2 (companheira da tia) e a Filha.

A família é formada a partir da união estável de duas mulheres – Mãe1 e Mãe2 – há vinte e dois anos. A Filha que convive exclusivamente com as mães há dez anos. Inicialmente apresentada como filha adotiva, pelo depoimento tomou-se conhecimento que a Filha é sobrinha da Mãe1. A Mãe1 obteve a guarda judicial da Filha quando esta completou dez anos de idade, mas, o contato próximo e o cuidado com a Filha deu-se desde o seu nascimento, primeiro porque já existia o vínculo de parentesco sanguíneo e segundo porque os pais biológicos apresentavam comportamento muito agressivo com a Filha, a qual necessitava do amparo tanto financeiro quanto emocional da Mãe1 e da Mãe2.

3.1.1 As Mães

A Mãe1 tem quarenta e cinco anos, é oriunda de uma família numerosa formada por pai militar e mãe do lar, os quais tiveram sete filhos, sendo quatro

mulheres e três homens. Os pais da Mãe1 faleceram no ano de 2010. Os irmãos e as irmãs têm a orientação heterossexual, são casados, possuem ao todo 13 filhos, todos biológicos cuja idade está entre cinco e trinta anos, dentre os quais está a Filha. Tinha como atividade profissional auxiliar de dentista. Atualmente a saúde está abalada pela esclerose múltipla e a neoplasia folicular da glândula tireoide, assim é aposentada por invalidez, mantendo-se ativa nas atividades familiares e em trabalhos voluntários.

Os pais e irmãos conheceram a orientação homossexual da Mãe1 há vinte e três anos, quando a mesma iniciou o relacionamento com a Mãe2. Inicialmente não aceitavam o relacionamento, não permitindo inclusive que as crianças da família (sobrinhos) ficassem por perto quando o casal estava presente. Atualmente, segundo as palavras da Mãe1, “a situação é tolerada”, porém não aceita.

O relato da Mãe1 aponta inúmeros episódios de preconceito, discriminação não só do ambiente familiar, após assumir o relacionamento com a Mãe2, mas também no ambiente do trabalho e da escola. Na escola foi agredida fisicamente por seu irmão e os professores trataram como “uma mera briga de família”, sem tomar atitudes concretas para protegê-la. Aqui se percebe, inclusive, a naturalização da violência de gênero, ou seja, a agressão contra a mulher deve ser tratada no ambiente particular, no seio familiar. Com o tempo a situação amenizou, porém, conforme a Mãe1, ainda restam sinais de preconceito verificados no comportamento dos demais membros da família, especialmente por parte de uma irmã que verbaliza até os dias atuais a não aceitação da família homoparental.

A Mãe2 tem quarenta anos, não conheceu o pai biológico e sua mãe biológica tinha como atividade profissional a prostituição numa pequena cidade da região. Quando a Mãe2 nasceu sua genitora entregou-a para uma pessoa que tinha a função de encontrar famílias para as crianças que eram deixadas pelas prostitutas do local. Morou ali até dois anos de idade, não encontrou família disposta a adotá-la porque, segundo ela, tinha problemas nas pernas, e as famílias a rejeitavam.

Aos dois anos a genitora da Mãe2 reapareceu e a entregou para outra família responsável por realizar a adoção internacional¹²². Ficou com a família até quatro anos de idade, todavia não foi adotada, nesse período a mãe biológica a visitava

¹²² A adoção pretendida nesse caso não era a adoção prevista legalmente, naquele período, antes da égide do ECA, havia uma prática da adoção à brasileira (entre particulares, sem a anuência do Poder Judiciário), e as pessoas que faziam essa intermediação da criança doada e dos pretendentes à adoção eram conhecidas por cegonheiras.

com frequência. Ao completar quatro anos, a genitora entregou-a para uma família, com a qual permaneceu morando até dezesseis anos.

Não houve regularização formal dessa convivência familiar, seja com o instituto da adoção ou mesmo com a guarda e responsabilidade. Na realidade a Mãe2 tinha nesse ambiente a responsabilidade com os afazeres domésticos em troca da sua manutenção com alimentos e morada, não tinha uma relação afetiva familiar. Frequentou a escola e sentiu na escola preconceito e discriminação em razão de não possuir a família padrão.

Diante do quadro de exclusão que sentia em relação à própria família que a acolherá, aos dezesseis anos saiu da casa e foi morar em outra cidade. Não mais retornou para a casa daquela família. Foi um período de dificuldades para a Mãe2, pois, de tenra idade e sem a escolaridade adequada não conseguiu emprego, passou todo o tipo de necessidade, até mesmo morando na rua. Após algum tempo conseguiu se colocar profissionalmente. Nunca conversou a respeito da sua orientação sexual com aquela família. Atualmente o casal já é falecido, a Mãe2 conhece e dá assistência para sua mãe biológica que também não reconhece a Mãe1 como sua companheira.

3.1.2 A Filha

A Filha, sobrinha da Mãe1, não tem irmãos, contava com 18 anos por ocasião da entrevista, é estudante universitária e trabalha para o seu sustento. A mesma reside com as Mães1 e 2 há dez anos. Quando a Filha nasceu, a Mãe1 e a Mãe2 já estavam vivendo juntas.

Apresenta um relato de experiências de violência vivida no âmbito familiar de seus genitores. Os genitores da Filha são alcoólatras. Não obstante ter profissão e emprego remunerado, o dinheiro do sustento da família sempre foi comprometido com o vício na bebida. Até a idade de quatro anos a Filha morou com a avó materna, porque os genitores trabalhavam e moravam em outra cidade. Após passou a residir com os genitores e a partir de então passou a conviver com agressões físicas e psicológicas por parte dos mesmos.

A presença e envolvimento da Mãe1 e da Mãe 2 sempre foi constante na vida da Filha, inicialmente, quando morava com a avó, todos os cuidados básicos como ensinar a andar, levar ao médico, comprar roupas estavam sob a responsabilidade da Mãe1, após, quando foi morar com os genitores, em razão do quadro de violência enfrentada pela Filha, as Mães 1 e 2 mais se aproximavam da Filha. Ressalte-se que os demais membros da família (avós, tios, sobrinhos) mantinham uma postura de não reconhecer a situação violenta vivenciada pela Filha, bem como não reconheciam a organização familiar da Mãe1 e Mãe2.

Em razão de problemas respiratórios que apresentava aos 10 anos de idade a Filha foi convidada para ir morar com outra tia em Brasília, pois o clima quente da cidade poderia melhorar o quadro da bronquite, mas o convívio não foi promissor, tia e sobrinha se desentenderam e a Filha voltou morar com os genitores, os quais mantinham o mesmo histórico de vício e violência.

Esse período de convivência com os genitores, de quatro a dez anos, segundo a Filha foi um dos mais difíceis, as agressões continuaram, sendo que os genitores utilizavam objetos que causavam ferimentos na mesma que, fugia praticamente todos os finais de semana para se refugiar na casa das Mães1 e 2. Numa dessas agressões a Filha ficou com fraturas múltiplas, além de outras marcas de violência pelo corpo, quando conseguiu avisar um tio, o qual foi até a casa dos genitores e lá chegando, foi informado que a Filha havia apenas caído. O tio acreditou e foi embora. Noutra agressão a Filha pediu ajuda para a Mãe1, a qual acionou o Conselho Tutelar - CT, contudo, o CT ignorou marcas e disse que era um desentendimento qualquer de família. A situação de violência física vivida pela filha também era invisível.

Os demais membros da família, tios, primos, avó materna, não tomavam conhecimento das agressões e entendiam que a Filha deveria continuar com os genitores, até que, com aproximadamente dez anos de idade, na tentativa de se proteger revidou uma das agressões e foi expulsa de casa pela genitora. Isso ocorreu no momento da saída para a escola, estava com uniforme e material escolar apenas, saiu e decidiu não voltar mais, chegou nesse momento a pensar dar fim a própria vida, mas acabou pedindo ajuda para a Mãe1.

Teve receio que Mãe1 não atendesse ou mesmo não pudesse ampará-la no seu problema, porque já apresentava os problemas de saúde graves além das crises

familiares com os irmãos e mãe por conta da orientação sexual. Mas a Mãe1 atendeu, tomou as providências junto ao CT, fez o boletim de ocorrência em razão da agressão e do abandono dos pais, requereu judicialmente a guarda da Filha.

O período foi conturbado tanto para a Filha quanto para a Mãe1 e Mãe2, pois os genitores continuavam com agressões para retomar a guarda da criança. O conflito gerou a necessidade da Filha permanecer em casa por mais de trinta dias, conforme determinação do próprio juiz nos autos do pedido de guarda, o qual também incumbiu a escola de repassar exercícios domiciliares no período necessário.

Além dos genitores, outro problema aponta para a Família, a Filha estudava na Escola Luiza, e a escola não reconheceu a nova família, negou-se a entregar os exercícios domiciliares, boletim ou qualquer outra informação para a Mãe1. Continuava a chamar a genitora para participar das questões escolares relativas a Filha, ignorando a família que a Filha estava inserida por ordem judicial. A situação foi informada para o Juiz, que tomou as providências cabíveis a respeito.

Cansada de ficar em casa e com medo de ficar atrasada com as atividades escolares a Filha retornou para a Escola Luiza, a pedagoga avisou os genitores, os quais foram até o local para buscar a menina. A Filha assustada se escondeu, ligou para a Mãe1, e os genitores não conseguiram levá-la naquele momento. O CT, a advogada da Mãe1 e a Assistente Social da Vara onde a guarda estava sendo processada, foram acionados e a Filha permaneceu sob a guarda da Mãe1.

Depois de todo o ocorrido, a pedagoga da Escola Luiza chamou a Filha para conversar e disse-lhe que não aceitava a situação da Filha porque ela deveria estar com a família, ou seja, com os genitores e não morando com as duas mulheres que mantinham um relacionamento não adequado.

Diante do comportamento dos membros da Escola Luiza, com o intuito de proteger a Filha, a família entendeu por bem transferi-la para uma escola distante 12 Km da residência da família, a Escola Divanir. Pretendiam com isso evitar que pessoas conhecidas na escola pudessem influenciar negativamente na situação da criança. Na Escola Divanir houve o acolhimento pelo diretor e pedagoga, que, ao serem informados da configuração familiar, mostraram a preocupação apenas com a escolaridade da Filha, “foi uma escola acolhedora” nas palavras da Filha, que ali terminou o Ensino Fundamental.

O Ensino Médio ocorreu em outra escola, não participante da pesquisa que, a princípio também não discriminou, mas a Filha relata eventuais passagens de colegas e um professor que agiu de forma preconceituosa numa das aulas, mas, segundo a Filha, “nesse período eu já sabia se defender”.

Na trajetória escolar da Filha percebe-se que a Escola e os demais membros da família ignoravam a violência que a Filha sofreu por parte dos genitores. Ainda, na visão da Escola Luiza, a configuração familiar homoparental acolhedora era mais grave do que a família heteroparental agressora. A Escola e a Família negligenciaram na sua função de proteção integral à criança. A Filha enfrentou uma série de constrangimentos e teve seus direitos fundamentais desrespeitados, seja em razão do histórico de violência física e psicológica, seja em razão da organização da família que a acolheu.

Ao sair do Ensino Médio a Filha passou no primeiro vestibular que fez, continua residindo com a Mãe1 e Mãe2. Esclareceram que a guarda foi pedida apenas em nome da Mãe1 porque esta tem relação de parentesco com a Filha e, na época, a própria união estável das mães ainda gerava polêmica no meio judicial.

A invisibilidade da família homoparental se deu, num primeiro momento na própria família, quando a avó, tios, entre outros não reconheceram a união da M1 e M2, após, a invisibilidade foi confirmada pelas atitudes da escola, a primeira, inicialmente ignorando a ordem judicial e depois afirmando que a Filha deveria voltar para a família biológica, porque a família homoafetiva era inadequada, nas demais, em brincadeiras e mesmo na postura dos professores.

3.2 A VISIBILIDADE/INVISIBILIDADE DA FAMÍLIA NA ESCOLA

3.2.1 A primeira visita e entrevista: Escola Hália

A escola localiza-se em um prédio bastante antigo e bem conservado, no perímetro urbano da cidade, na região central. Perceberam-se alguns cuidados com a segurança, a exemplo: acesso somente após a identificação.

O contato inicial via telefone foi com a diretora da escola, contudo, ao chegar no local, uma pedagoga esperava pela pesquisadora. Quando estava explicando os

objetivos da pesquisa e informando a respeito do questionário, a diretora chegou, apresentou-se e justificou que não poderia ficar na entrevista porque uma professora havia faltado e ela estava em sala de aula. Assim, solicitou responder por escrito e enviar em outra data as respostas. Pediu dois TCLE, um para ela e outro para a pedagoga que não estava presente. A entrevista dessas se deu com respostas por escrito, enviadas para a pesquisadora uma semana após, num envelope fechado, sob a alegação de que não tinha tempo disponível para responder as perguntas nos horários que estavam na escola.

Por sua vez, a pedagoga presente respondeu a entrevista verbalmente, permitiu a gravação, fez inúmeras perguntas a respeito da pesquisa, mostrando-se interessada no tema e preocupada como a escola trabalha a família no contexto geral da sua organização, não somente a família homoparental.

Informou que na escola há uma família formada por duas mulheres, uma delas é funcionária da escola e possui filhos biológicos que lá estudam. A partir dessa informação solicitou-se o contato com a família, assim, a funcionária foi chamada para conversar com a pesquisadora a respeito da possibilidade de responder as questões. O contato com a mesma ocorreu no mesmo dia da visita a essa escola, contudo não quis gravar a conversa.

Essa mãe, com bastante tranquilidade, relatou verbalmente a história da sua relação afetiva e do cotidiano da família, contou a respeito do casamento anterior, de situações de violência vivida, e como hoje estava tranquila e em paz junto da companheira e dos filhos que aceitaram a nova relação afetiva sem contestar. O que também disse ter ocorrido com os demais membros da família (pais, irmãos). Afirmava todo tempo que não percebia na escola o preconceito, não obstante, já havia sentido em muitos lugares. Mostrou-se disponível para responder a pesquisa, não concordou em gravar e pediu para levar e responder junto com sua companheira, para a devolução posterior, informando que entregaria para a diretora, o que foi aceito. Importante salientar que durante esse contato, somente a pesquisadora e a mãe permaneceram na sala.

O questionário não foi devolvido. Inclusive a pesquisadora entrou em contato com a mesma várias vezes, via diretora e depois via celular da própria, restando infrutífera a abordagem.

Entendeu-se que, talvez, a não entrega das respostas estava prejudicada porque o combinado seria entregar para a diretora, fato que poderia constranger a entrevistada, assim, a pesquisadora se propôs a voltar pessoalmente para buscar as respostas, com a possibilidade de ser em finais de semana, fora de horário comercial. Nesse momento parecia ter sido aceito pela parte, que informou a preferência de que o contato se desse fora do ambiente escolar e que também é o seu trabalho. Novamente as desculpas e o silêncio.

Por entender que os sujeitos não queriam expor a sua posição, em respeito à ética que deve prevalecer nas pesquisas, não mais foram procurados os sujeitos em questão. Encerrando a coleta de dados na Escola Hália com pedagogas que responderam ao questionário: Hália1; Hália2; e, Hália3.

3.2.2 A segunda visita e entrevista: Escola Railda

A Escola Railda situa-se em área urbana, na região central da cidade. Sua estrutura física é bem conservada. O acesso nessa escola foi imediato, não havia um interfone, e os portões estavam abertos. Ao entrar nas dependências da escola a pesquisadora é recepcionada pela própria diretora, de forma muito calorosa e acolhedora a conduz para a sua sala, local onde a conversa inicial se deu de forma bastante curiosa: primeiro a diretora, de forma muito simpática e solícita chamou várias professoras e pedagogas para conversar na mesma sala; segundo, pela forma como se sucedeu a conversa.

Na sala, com cerca de seis pessoas, todas do sexo feminino, entre professoras, pedagogas e a diretora, não houve espaço para uma entrevista pessoal de cada uma das participantes, e a conversa começou de forma coletiva, momento em que foi explicado o objetivo da pesquisa e o convite para que participassem.

Todas mostram-se interessadas no tema diversidade, falaram da importância da discussão, enfim, dispuseram-se a participar da pesquisa. Diante da manifestação a diretora pediu para deixar com ela o TCLE e as questões da entrevista, para, segundo ela, “facilitar” a conversa.

Naquele dia, a conversa “em grupo” continuou, sempre pautada no tema da diversidade e, uma das impressões que se teve foi que o tom da conversa por vezes tomava a ideia de “saber da vida dos outros” e não propriamente uma reflexão e

troca de conhecimento. Todo o período da visita e conversa, as professoras/pedagogas/diretora comentavam que não tinham situações na escola, entremeio a conversa lembravam alguém conhecido na condição.

Nessa visita, chamou a atenção o fato de que na escola tem uma professora transexual, a respeito da qual se comentou que já utiliza o nome social, foi aluna da escola. Essa professora chegou na escola durante a conversa, parou na porta e fez um cumprimento para todas, e, percebeu-se que a mesma permaneceu na escola durante a visita da pesquisadora. A diretora não cogitou de chamá-la para participar daquela reunião, e, ao ser questionada pela pesquisadora a respeito da transexual responder a pesquisa, disse que “achava” que ela não aceitaria porque “não tem família ainda”.

Nessa escola não houve a indicação de outros locais ou de família para a entrevista e, três dias após a visita, um envelope contendo três respostas ao questionário acompanhado do respectivo TCLE, devidamente assinado, estava nas mãos da pesquisadora. Encerrou-se a coleta de dados com a entrevista escrita de três sujeitos da escola, duas professoras e uma pedagoga: Railda1, Railda2 e Railda3, além dos relatos efetuados de forma conjunta na recepção da pesquisadora na escola.

3.2.3 A terceira visita e entrevista: Escola Coleta

Situada num bairro mais distante do centro da cidade a Escola Coleta tem uma construção recente em relação as demais escolas visitadas, observou-se a estrutura física um pouco danificada se comparada com as demais, apesar de ainda estar em condições de uso. O acesso à escola foi fácil, o portão permanece aberto e a primeira vista já se tem a recepção com as pedagogas e a sala da diretora.

Uma pedagoga fez a recepção e concordou em responder a entrevista, bem como indicou a professora de ciências para participar. Ambas concordaram em gravar as respostas, contudo, por volta da metade do tempo da primeira coleta, houve um problema na gravação, assim, as respostas continuaram com a anotação da pesquisadora.

A pedagoga informou que na escola há uma criança provinda de família homoparental. É uma família organizada pela união de duas mulheres e uma delas tem a filha biológica de outra união. Os relatos da pedagoga foram no sentido de que, provavelmente, a família aceitaria participar da pesquisa porque tem um relacionamento público, ambas participam da educação da filha, mas dependeria da autorização da diretora para passar o contato das mães.

A diretora, que não participou da pesquisa e foi contatada via telefone, ficou com a atribuição de solicitar autorização da família para a entrevista e passar o contato. Por quatro vezes entrou-se em contato com a diretora e a sua resposta era no sentido de que se esqueceu de conversar com a família, deste modo, entende-se que não houve interesse em fornecer o contato da família, por isso foi abandonada a possibilidade dessa entrevista. Nessa escola, obtiveram-se duas entrevistas com uma pedagoga e uma professora, nominadas Coleta1 e Coleta2.

3.2.4 A quarta visita e entrevista: Escola Luiza

A escola é localizada num bairro de região próxima ao centro da cidade. A visita ocorreu no ano de 2016. Ao chegar na escola e solicitar para conversar com a diretora a respeito da autorização para realizar a pesquisa, bem como agendar a data mais adequada, a secretaria encaminhou para uma sala onde estavam três pedagogas.

Após a apresentação e solicitação de autorização para a pesquisa, de imediato as pedagogas informaram que naquela escola não tinham situação homoafetiva, e, seguiram comentando entre si a respeito de um aluno que falava em mãe um e mãe dois, mas, morava com a avó, ainda disseram que a mãe nunca compareceu na escola, que eu teria dificuldade em localizá-la e conversar com ela.

Percebeu-se que as mesmas não entenderam a proposta da pesquisa e novamente foi explicado que não haveria necessidade do conhecimento de família homoparental e sim, a disponibilidade de responder o questionário. Em dado momento uma das pedagogas lembrou da professora que trabalhava com questões da diversidade, era militante e professora de biologia, informou que seria a pessoa ideal para atender a pesquisadora, logo se levantou e saiu para chamá-la, as outras

duas permaneceram na sala. Nenhuma delas se mostrou com disponibilidade para a entrevista.

Alguns minutos após a professora chamada chegou naquela sala, não se apresentou e logo lançou a pergunta sobre o que a pesquisa pretendia, sem esperar a resposta, afirmou que a escola não tinha nada para indicar.

Novamente a tentativa para explicar o objetivo da pesquisa e o questionário que deveria ser respondido por qualquer membro da escola, no momento houve a interrupção da explicação da pesquisadora e a professora fez comentários a respeito da inadequação do objetivo da pesquisa, do questionário, da metodologia, a respeito da delimitação da pesquisa, afirmou que não existe política pública de inclusão, tudo, sem qualquer leitura do projeto ou mesmo do TCLE que lhe foi apresentado. Percebeu-se que não havia interesse da escola em participar da pesquisa.

Durante toda a visita a pesquisadora fez as anotações das conversas, resultando no resumo ora exposto. Em dado momento, a professora resolveu sentar e conversar informalmente com a pesquisadora quando foi possível saber o nome daquela professora, bem como, tomar conhecimento que a mesma exercia a direção da escola, ao que fez questão de frisar que foi “eleita” e estava no cargo há três meses, nessa ocasião, pareceu mudar de posição a respeito de participar da pesquisa, passou informações, deixou à disposição o PPP da escola para consulta, mas, não assinou o termo de compromisso e não respondeu as perguntas da entrevista, porque disse entender inadequadas.

As informações passadas foram importantes no sentido de perceber que na escola não existe projeto ou qualquer iniciativa a respeito do trabalho com as famílias homoparentais, aliás, qualquer trabalho com as famílias numa acepção mais genérica. Mostrou as dificuldades da escola (de uma maneira geral) para enfrentar a diversidade, dando a exemplo o próprio PPP e o regulamento da escola que estava em mãos, teceu críticas dizendo que tais documentos são fundamentais para a escola, os mesmos estavam totalmente desatualizados, posto que em termos de legislação, a última citada era do ano de 2003, em que pesem os dois documentos apresentados fossem recentes (do ano de 2015).

Observou-se mesmo que no PPP sequer havia a referência para tratar as questões de gênero e diversidade. Leis como a Lei Maria da Penha e a Lei do

Feminicídio¹²³, resolução como do uso do nome social, por exemplo, não constavam na relação das leis.

A diretora afirmou que é pesquisadora e militante da causa LGBT, e teria interesse em contribuir para esta pesquisa porque entendia importante para a escola. Informou que a escola carece de dados dos alunos amparando-se no exemplo do registro de alunos da escola, onde dos dados em relação à família, consta apenas local para colocar o nome do pai e da mãe, complementado recentemente com saúde da criança, sem mais detalhes da constituição familiar em si. A falta de dados mais específicos no registro do aluno não dá a oportunidade da escola saber do universo de famílias homoparentais que existam.

Referente às eventuais capacitações a respeito da diversidade, a Diretora relatou que no ano de 2016 os gestores da escola foram obrigados a fazer um “curso de gestão à distância”, segundo ela, o que foi positivo, contudo os temas relativos à diversidade foram tratados de forma superficial e isso ocorreu também nas duas formações promovidas pela SEED/PR no ano de 2016, a diversidade não foi a principal categoria abordada.

A primeira formação aconteceu em fevereiro do ano de 2016, na semana de 22 a 26, “semana pedagógica”, dentre muitos temas, o tema relativo a Direitos Humanos tratou da diversidade, mas, nem todos os gestores participaram porque a escolha do tema de interesse foi do próprio gestor, assim, o gestor que optou por outra, não teve a formação em direitos humanos. A segunda formação consistiu na escolha da temática que pretende fazer a formação, e tema da escolha dessa escola foi “acesso e permanência do aluno especial nas disciplinas específicas”. A diretora explicou que há possibilidade dentre a diversidade, abordar a diversidade sexual, mas, não haverá aprofundamento do tema.

Nesse momento a diretora sai da sala para atender um telefonema e a conversa continua com as duas pedagogas que permaneceram e a tudo assistiam. Alguns comentários são relatados pelas pedagogas, como, a existência de espaço na escola para a discussão do tema, afirmando que deveriam dar visibilidade (as pessoas aqui entendendo eventuais famílias ou homossexuais existentes na escola). Uma delas ponderou que um aluno chegou a conversar com ela contando que os

¹²³ O feminicídio ocorre quando a mulher é assassinada pelo fato de ser mulher, tornando uma circunstância qualificadora do crime de homicídio, incluindo-o no rol dos crimes hediondos. (BRASIL. Lei, 2015).

pais se separaram e o pai foi morar com outro homem, tal aluno perguntava para essa pedagoga: “Será que eu vou ficar igual?” A pedagoga disse que ficou sem saber o que dizer. Vale lembrar que a mesma pedagoga afirmou que não conhecia famílias para indicar.

Na continuidade a outra pedagoga manifestou-se comentando que as pessoas deveriam assumir a sua condição relativa à sexualidade, pois o aluno afirmando: “Olha, minha família é assim, tudo fica mais fácil” e concluiu, “mas eles têm preconceito contra a sua própria situação”.

Enfim, apesar da longa conversa, não houve a assinatura do TCLE, a diretora e as pedagogas não responderam ao questionário. Tacitamente houve a negativa da participação dessa escola, e os relatos aqui expostos constam em razão da observação da pesquisadora no local.

Essa foi a escola que a Filha da família homoparental estudava quando teve a guarda deferida. O relato dessa família mostrou que a escola não aceitou contato com a família, preferindo, mesmo após o deferimento da guarda, chamar a mãe biológica para entregar boletins, por exemplo, ignorando totalmente a situação que se apresentava, razão pela qual a Família optou por transferir a Filha para outra escola.

3.2.5 A quinta visita e entrevista: Escola Divanir

A Escola Divanir acolheu a Filha após o deferimento da guarda para a família homoparental. Ao procurar pessoalmente a Escolar Divanir, a pesquisadora foi atendida pelo Diretor que autorizou a pesquisa, solicitando que deixasse o contato e o TCLE com as questões das entrevistas para repassar à pedagoga. No dia posterior, a pedagoga entrou em contato, via telefone, aceitando participar da pesquisa, porém preferiu não gravar e sim responder o questionário com o envio posterior via e-mail. Registre-se que até o momento não houve o retorno da escola, apesar da insistência, via telefonemas, da pesquisadora para receber as respostas. Entendeu-se com isso que o silêncio foi uma negativa. Não resultou em resposta ao questionário da entrevista.

3.3 A REALIDADE EMPÍRICA E OS DADOS DA (IN)VISIBILIDADE

A aproximação com a realidade empírica foi necessária para completar a pesquisa. A coleta de dados realizada com a observação, entrevistas e busca de documentos deu a pesquisa o caráter exploratório. Conforme Gil (2006), exploratória é uma pesquisa que tem por finalidade tornar o tema familiar, buscando ampliar, explicar e até modificar determinados conceitos, e, o estudo de caso se apresenta como uma das ferramentas mais adequadas para a análise.

A partir da hipótese de que a família homoparental é uma realidade invisível no espaço escolar, categorias foram demarcadas para a análise, quais sejam, escola; família; diversidade; família homoparental; SDGCA; educação para a diversidade; estigma; estereótipo; preconceito; discriminação; visibilidade/invisibilidade; exclusão.

Decorrente do processo de análise dos depoimentos obtidos nas entrevistas e nos PPP, construiu-se as categorias da seguinte forma: educação para a diversidade (especialmente orientação sexual); relação escola e família homoparental; e, visibilidade/invisibilidade da família homoparental com a reflexão a partir do estigma, estereótipo, preconceito, discriminação, exclusão, às quais serão analisadas na sequência.

3.3.1 Educação para a diversidade (especialmente orientação sexual)

Para compreender a educação para a diversidade, no que diz respeito à orientação sexual, buscou-se analisar se o tema se fez presente no documento orientador do cotidiano das escolas, qual seja, o PPP. Das escolas visitadas, em número de cinco, duas não disponibilizaram o seu PPP na página do NRE/PG, e, nos três PPP disponibilizados, as categorias diversidade sexual e gênero foram tratadas em termos gerais, constando apenas a educação para a diversidade em sentido amplo, contemplando nessa as questões raciais e diversidade para a inclusão, no sentido das necessidades educativas especiais¹²⁴.

¹²⁴ Necessidades educativas especiais designa a condição de alunos com elevada capacidade ou de dificuldade de aprendizagem, oriunda não somente de deficiências, mas também quando precisam de uma resposta específica adequada. (UNESCO,1994).

Duas, das três escolas que participaram da pesquisa por meio da entrevista, entendem que há necessidade da educação para a diversidade, inclusive a diversidade sexual, uma apresentou posição contrária, afirmando que apenas quando o tema viesse à tona deveria ser abordado, justificando o fato com o respeito à posição dos pais, pois a escola já teria outras atribuições,

“Deve ser respeitado como opção dos pais. Pode desde que o tema seja necessário. Não há necessidade da discussão e sim respeito. Há dramas sociais (prostituição, fome, violências), que são mais importantes”. (COLETA2, 2016).

“A escola deve se focar no conteúdo, na aprendizagem, tem muita coisa para abordar na escola, como drogas, educação, deveres, mas, falta preparo, de repente se trabalha com muitos conteúdos e deixasse de lado o básico” (COLETA1, 2016).

As respostas mostram a omissão da escola em relação ao tema diversidade, presente na sociedade e na escola também. A escola tem inúmeras atribuições, e entre tantas, está sim a atribuição de tratar de temas ligados à sexualidade. Quando se trata da sexualidade, “a inserção deste tema na escola está associada a uma preocupação com a dimensão epidêmica, com a alteração nos padrões de comportamento sexual e com a perspectiva de gravidez mais tardia”, conforme Leão, Ribeiro e Bedin (2010, p. 39).

Ao entender que o tema pode ser tratado desde que “seja necessário” ou que o foco da escola deve ser o “conteúdo e na aprendizagem”, percebe-se que a ausência das categorias orientação sexual, gênero e diversidade, em percentual considerável dos PPP analisados tem o reflexo prático no cotidiano escolar. São designadas prioridades em razão da existência de dramas sociais, entre as quais, a diversidade relativa à orientação sexual não está.

Para o PCN, “devido ao tempo de permanência dos jovens nas escolas e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola não pode se omitir diante da relevância dessas questões, constituindo local privilegiado”, (BRASIL. Ministério..., 1997, p. 114), mas, percebe-se que os sujeitos não assumem a função social da escola, enquanto integrante do sistema de garantias do direito da criança em razão da omissão e priorizando determinados debates em detrimento de outros, não contribuindo para a formação plena do cidadão.

A questão existe, porém nessa visão, não é a mais importante, há a priorização em graus de importância o elenco de direitos da criança, enquanto que, em termos de responsabilização legal os direitos fundamentais da criança, entre os

quais o direito à educação, especialmente a permanência, não são compreendidos como fundamental. E a escola permanece inerte a eventuais conflitos oriundos da orientação sexual.

A posição apresentada pela Escola Coleta corrobora o contexto da invisibilidade da família homoparental ao não colocar situações de preconceito e discriminação, como componentes que são geradores da evasão escolar. Alguns resultados da pesquisa realizada no ano de 2015 corroboram a existência da violência relacionada à orientação sexual na escola. (ASSOCIAÇÃO, 2016). Dos estudantes entrevistados, mais da metade (60%), sentem-se inseguros na escola por conta da sua orientação sexual e, praticamente a metade (43%) sentem-se inseguros por causa de sua identidade de gênero; outro dado que merece consideração está no fato de que praticamente metade (48%) dos estudantes ouviram com frequência comentários LGBTfóbicos feitos por seus pares. (ASSOCIAÇÃO, 2016).

Há, por parte de alguns sujeitos, a alegação de que o tema é importante, porém, os debates não são suficientes para informar/formar com efetividade o tema, conforme é percebido pelas respostas a seguir:

*Sim, no entanto, **considero que tais debates são pouco divulgados, principalmente na mídia**, o que traz desconhecimento por parte da maioria da população. [...]*

***Há quatro anos** a escola possui uma **Equipe Multidisciplinar** que com orientação do Núcleo Regional de Ponta Grossa, organiza grupos de estudos e práticas pedagógicas envolvendo a diversidade. **No entanto, não consigo recordar se tal tema já foi discutido.** [...]*

A escola precisa incluir esse tema em suas propostas de ação, primeiramente através de formação continuada para toda a comunidade escolar, para que possamos trabalhar com nossos alunos de maneira significativa. (HÁLIA3)

***A Escola deve sim, trabalhar o tema, em razão de ser conteúdo e situação vivida em nossa sociedade**, não podendo deixar de explicar as situações para se ter conhecimento. No ambiente escolar, da mesma forma, deve sim, não para mudar, mas sim, para mostrar a realidade atual da sociedade, devendo também, respeitar se tiverem casos conhecidos, sem preconceito. [...]*

*A equipe multidisciplinar está organizando grupos de estudos, mas nos dois grupos que participei **é tratado mais sobre o índio e o negro**, mas acredito que, independente dos textos, **podemos sim, levantar esta questão para saber as opiniões, por se tratar de um grupo que já estuda a multidisciplinariedade.** (HÁLIA2).*

A proteção integral não ocorre apenas com a possibilidade de “saber opiniões”, mas sim com um trabalho reflexivo dos conceitos, acontecimentos e necessidades do educando, “o termo diversidade abrange a questão da variedade

de sujeitos presentes dentro do meio educacional compreendendo suas diferentes crenças, culturas, opções sexuais, condições financeiras e também as relações étnico-raciais”. (COLÉGIO ESTADUAL AMADEU..., 2010, p. 13).

A diversidade relativa à orientação sexual está presente nos documentos da escola (PPP), além disso a CONEB (BRASIL. Ministério..., 2008) e a CONAE (BRASIL. Ministério... 2010a), ofereceram subsídios para a educação, formulando as questões da diversidade sexual para o projeto de lei do PNE, apesar disso, conforme já exposto, sob o argumento da “ideologia de gênero”, os termos orientação sexual e gênero, foram retirados, gerando a discussão sem conhecimento aprofundado do tema e, principalmente, sem uma vontade política de trabalhar a questão.

O depoimento da Família deixa explícita a falta de projetos a respeito do tema orientação sexual ou família homoparental na escola, corroborando a invisibilidade do debate, pois, a Filha frequentou a escola, a Família é militante nas causas do direito à diversidade, logo, estão envolvidas no debate, e, sequer elas conseguem apontar um projeto,

A escola tem sido apontada por especialistas como um espaço apropriado para desenvolver ações de orientação sexual, tanto devido à incidência das consequências *[sic]* “negativas” (na ótica dessa própria escola) das experiências sexuais dos adolescentes, quanto pelo fato de crianças e adolescentes passarem boa parte de suas vidas dentro de seus muros. Sendo seu papel educar, ensinar e formar, ela é igualmente conclamada a assumir seu papel de orientadora sexual. (LEÃO; RIBEIRO e BEDIN, 2010, p. 38-39).

A escola contemporânea tem o desafio de incluir com o “compromisso político e social de garantir a todos o direito ao acesso à escolarização, não sendo somente o direito de permanecer na escola, mas de obter um ensino de qualidade que proporcione o aprendizado de forma igual a todos os indivíduos.” (COLÉGIO ESTADUAL AMADEU..., 2010, p. 13).

Quando não há uma atitude comprometida com a educação para a diversidade relativa à orientação sexual sobrevém a ruptura da proteção integral da criança por parte de um dos componentes do SGDCA, não se propicia ao educando o devido preparo para a cidadania, por isso,

A escola deve ponderar acerca de seu papel na formação dos cidadãos, refletindo sobre os agravos que gera nos alunos ao optar pelo silêncio, pois, com esta atitude, está transmitindo a ideia de que a sexualidade é um assunto ‘intocável’, sigiloso, com isso perpetuando estigmas, receios e desinformações. (LEÃO; RIBEIRO e BEDIN, 2010, p. 48).

Com o desafio na escola de preparar ações para o respeito à diversidade e combate à discriminação, emerge a necessidade da capacitação do professor, reconhecido pela própria escola, “pois historicamente, tanto a formação acadêmica como a formação de educadores/as em exercício não têm incorporado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas” (COLÉGIO ESTADUAL CORONEL..., 2010, p. 37). A reflexão a respeito da sexualidade, da diversidade, pode ser dificultada em razão da necessidade de excluir as

Influências morais e valorativas que geralmente acompanham reflexões sobre o tema, pois, como enfocamos uma área que não é apenas de estudo, mas de vida pessoal, não é incomum que frases contendo palavras como *luxúria*, *lascívia*, *egoísmo*, *promiscuidade*, apareçam como qualitativas para práticas sexuais culturalmente indesejadas. (LEÃO; RIBEIRO e BEDIN, 2010, p. 37).

O professor ocupa um lugar de destaque no trabalho de educação sexual na escola, por isso precisa da adequada capacitação,

À medida que os educadores participam de cursos de formação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual, os/as profissionais obterão instrumentos para refletir a respeito desses temas e incorporar em suas práticas pedagógicas ações que também levem a comunidade escolar a uma reflexão a cerca da diversidade, bem como constituir possibilidades para o enfrentamento da discriminação. (COLÉGIO ESTADUAL CORONEL..., 2010, p. 37).

Ao trabalhar os temas relativos à diversidade, à orientação sexual, a escola está exercendo a sua função social de formar o cidadão crítico, que tem condições de questionar valores discriminatórios e atitudes preconceituosas, conforme Leão, Ribeiro e Bedin (2010). Estão ausentes os conteúdos do tema tanto na formação inicial, quanto também na continuada dos professores, conforme aponta Silva (2010), e poder público precisa avaliar e enfrentar o despreparo profissional relativamente à orientação sexual.

3.3.2 Relação escola e família homoparental

Família e escola são instituições diferentes e interdependentes, pois seus objetivos ora se confundem, ora se sobrepõem, compondo o contexto privilegiado do desenvolvimento humano, preparando crianças e adolescentes para serem sujeitos críticos, participativos e produtivos. (ABRAMOVAY *et al*, 2009; OLIVEIRA;

MARINHO-ARAÚJO, 2010). Ambas devem atentar para garantir os direitos da criança, relacionando-se mutuamente para cumprir seus objetivos.

A relação família-escola é permeada, segundo Abramovay *et al* (2009) pelo imaginário, segundo a escola, de que a família não cumpre a contento suas funções, por outro lado, no imaginário da família, é a escola que não cumpre o que lhe cabe na educação, essa colocação teórica foi confirmada por ocasião das entrevistas,

“No dia a dia a gente percebe que tem esse equívoco de que a escola é que deve educar e, a gente tem acúmulo de funções que não são da escola e que chegam até a escola e a gente tem que tomar providências e não são competência da escola especificamente, mas entendo que esses direitos tem que garantir.” (HÁLIA1)

“Em nossa realidade tenho percebido uma grande confusão dos pais para com os direitos da criança e do adolescente. Com a fala de que ‘não podemos bater senão vamos presos’, esquece-se de seus deveres para com os filhos, atribuindo toda a responsabilidade à escola.” (HÁLIA3).

“De uma maneira geral percebe-se uma negligência por parte da família.” (RAILDA3).

“Mães não comparecem na escola [...] Família deveria acompanhar casos de evasão escolar, família é conivente.” (COLETA1).

A postura de responsabilização da família é ratificada também no PPP quando a escola entende que tem a missão de educar a família

*“Estendendo a preocupação educativa à família e à comunidade **estaremos co-responsabilizando a sociedade** e também garantindo a valorização da escolaridade através das estratégias educativas da família [...] “dada a devida importância à participação da família e da comunidade no processo escolar e nas políticas educacionais, esta se fará através da participação dos mesmos em **reuniões, palestras e encontros formativos promovidos pela escola.**” (COLÉGIO ESTADUAL DORAH..., 2010, p. 47).*

Há uma concepção de graus de hierarquia e não de interação como requer o trabalho em rede¹²⁵, tensões e conflitos surgem dessa relação, decorrentes da atuação de ambas na educação da criança, com a marca de “movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar.” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p.107).

Da narração dos sujeitos da pesquisa emerge a dificuldade enfrentada pelos mesmos para a compreensão da importância dessa relação, e mostra que o chamamento da família para a escola ocorre a partir de uma situação problema

¹²⁵ A verificação da concepção do trabalho em rede nas políticas públicas, quando se tem um ambiente que preza pela hierarquia, burocracia e centralização do poder de decisões foi realizada por Lavoratti (2013).

envolvendo o aluno, cuja eventual ausência da família, nesse momento, pode ser o termômetro utilizado para a culpabilização da família que não toma a iniciativa para estabelecer a relação. A criança não tem seus direitos garantidos, somente na violação a rede que compõe o SGDCA passa a ser acionada, sem a compreensão do trabalho articulado, e sim hierarquizado, deixando a família no primeiro degrau dessa hierarquia.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) alertam que a iniciativa e responsabilidade de construir uma relação harmoniosa entre a escola e a família é da escola, justamente porque tem profissionais com formação específica, e os parâmetros utilizados para firmar a relação vai além da orientação aos pais como ensinar os filhos, que é a tônica utilizada

A relação entre família e escola se estabeleceu, e ainda se mantém, a partir de situações vinculadas a algum tipo de problema e, desta forma, pouco contribui para que as duas instituições possam construir uma parceria baseada em fatores positivos e gratificantes relacionados ao aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos alunos. Em virtude desta marca no entrelaçamento entre a família e a escola, as posturas relacionadas a esta relação caracterizam-se por ser defensivas e acusativas, como se cada um buscasse se justificar e encontrar razões para a desarmonia que caracteriza tal relação. (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p.107).

Esse contexto de aguardar a violação do direito para atuar é corroborado pelo próprio Estado que não tem clara a compreensão do funcionamento da Rede de Proteção, pois, na página da SEEDPR há uma definição para Rede de Proteção nos seguintes termos:

A Rede de Proteção envolve a ação de várias instituições/áreas governamentais ou não, que **visam atuar em questões sociais de extrema complexidade**, definindo estratégias para a prevenção, atendimento e fomento de políticas públicas para crianças e adolescentes em **situação de risco**. (PARANÁ. 2017b).

A Rede de Proteção tem por atribuição garantir os direitos fundamentais da criança, não importa o grau da complexidade, e ainda, a Doutrina da Proteção Integral é o marco epistemológico do ECA, a partir desse, todas as crianças são sujeitos de direito no sentido de ter, acessar e usufruir dos direitos, não há necessidade de aguardar a situação de risco para a ação.

A escola conta com o desafio de estabelecer formas de relacionamento com a família que possam efetivamente contribuir para a formação da criança, conforme apontam Oliveira e Marinho-Araújo (2010), e a escola muitas vezes percebe essa necessidade conforme o depoimento de um dos sujeitos: *“no colégio que trabalho, apesar de existir, não tem um estudo com relação a famílias homoparentais,*

portanto, o direito da criança nesse sentido fica comprometido. É um desafio que a escola precisa superar". (RAILDA3).

O relato da Família deixou à mostra o descompasso dessa realidade, no sentido de verificar a posição de cuidado da família, nas duas escolas e, o despreparo da escola no acolhimento da Família, tanto que na Escola Luiza *"a nota dela a pedagoga entregava, nem ligava para nós, entregava para a mãe, ligava para ela"* (MÃE1). Essa atitude da escola ocorreu quando a guarda já estava regularizada para Mãe1, a pedagoga entregou o boletim para a mãe biológica, mesmo sabendo da determinação judicial que a mesma não detinha mais a guarda da filha,

O professor transmite valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos. É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. (BRASIL, PCN, 1997, P. 84).

A Família, ao ser indagada a respeito do porquê do comportamento da Escola Luiza, afirma que a pedagoga não era conhecida pessoal (amiga) da mãe biológica, apenas atuava assim por *"homofobia mesmo"* segundo a Filha, e ainda, quando a Família foi conversar com a pedagoga a respeito do ocorrido, ouviram *"eu não aceito duas mulheres ou dois homens com uma criança"* (MÃE1), ou seja, trouxe seus valores pessoais em detrimento do respeito aos direitos da Família, em especial da Filha.

Por entender que a abordagem oferecida acontece a partir de uma visão pluralista de sexualidade e o papel da escola é abrir espaço para que essa pluralidade de concepções, valores e crenças possa se expressar, não compete à escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece. Antes, caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças, a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias. A única exceção refere-se às situações em que haja violação dos direitos das crianças e dos jovens. Nessa situação específica, cabe à escola posicionar-se a fim de garantir a integridade básica de seus alunos — por exemplo, as situações de violência sexual contra crianças por parte de familiares devem ser comunicadas ao Conselho Tutelar (que poderá manter o anonimato do denunciante) ou autoridade correspondente. (BRASIL. Ministério..., 1997, p. 85).

Quando se trata das questões relacionadas à diversidade sexual, os depoimentos visibilizam ainda mais o descompasso da relação escola-família,

“No colégio que trabalho apesar de existir, não temos um estudo com relação a famílias homoparentais, portanto, o direito da criança nesse sentido fica comprometido. É um desafio que a escola precisa superar. Em escolas de grande porte existe uma dificuldade para tratar esse assunto, pois muitas vezes não temos contato com a família e não ficamos sabendo como a família se organiza.” (RAILDA3).

A escola muitas vezes reconhece a falha dessa relação que deveria existir com a família, *“Percebe-se que esses alunos não comentam sobre suas famílias”.* (RAILDA3). A escola, nesse caso, não menciona ações que possam propiciar a aproximação. Apenas constata a situação.

Na Escola Railda, no momento da conversa coletiva, as professoras narraram que perceberam o comportamento de interesse afetivo entre dois alunos e a dificuldade para conversar com os pais a respeito do que estava ocorrendo. Nesse caso, as professoras relataram que um dos meninos vinha de uma família de melhores condições financeiras e o outro não, assim, a mãe do menino com melhores condições financeiras presenteava constantemente o outro, com presentes caros como tênis de marca, por exemplo, sugerindo uma sedução em razão dos presentes. A escola chamou as mães para conversar a respeito, mas, uma das mães, mandou seu advogado na reunião e, não houve um consenso na situação.

Note-se que mesmo a escola percebendo eventual violência no que diz respeito à sugestão que fizeram da sedução de um aluno por meio de presentes, não informaram os órgãos competentes, silenciaram, não houve uma tomada de atitude por parte da escola, numa situação, em tese, de violência, para proteção dos direitos da criança. Houve uma opção da escola em não buscar uma intervenção, seja por ausência de preparo, seja por temor de uma eventual responsabilização judicial. Isso compromete sensivelmente a possibilidade de mensurar o contingente das atitudes que podem comprometer a efetividade dos direitos da criança e do adolescente.

Percebeu-se num dos depoimentos a dificuldade de assumir uma postura, mesmo com todas as previsões e garantias legais,

“Ainda não percebo claramente os direitos da criança e adolescente que constituem a família homoparental, talvez seja necessário adequar o Estatuto para que este novo modelo de família seja contemplado. Elas têm assegurado os mesmos direitos e deveres dos alunos filhos casais heterossexuais”. (RAILDA2).

A previsão legal existe¹²⁶, mas o sujeito não identifica e ainda sugere que se altere o ECA especificamente para o reconhecimento da família homoparental, não percebe que deveria ocorrer uma postura diferenciada e proativa das instituições no sentido de se assumir integrante do SGDCA, como tal, agir de forma a coibir situações de preconceito e discriminação, o que fica perceptível nas pesquisas realizadas (ASSOCIAÇÃO, 2016; BRASIL. Ministério..., 2009b) e das experiências pelas quais a Família passou.

Para os sujeitos, a escola aguarda eventual atitude da família quando tratam das famílias homoafetivas, conforme mostra o seguinte depoimento:

Depende muito como a questão é trabalhada em casa; ano passado tive uma aluna do ensino médio, supertranquila e sem nenhum problema, ao mesmo tempo um aluno do fundamental que não aceitava a situação de sua família e apresentava vários problemas na escola, como indisciplina, irresponsabilidade, agressividade e consequentemente baixas notas. (RAILDA2).

Nesse sentido sobreveio a pergunta a respeito da competência para tratar da discussão acerca da organização da família,

*Trabalhada em nível social e nível da escola, mas essa questão vem muito da casa, porque depende da formação que esse aluno teve, a gente teve caso de alunos que a gente vê que tem **tendência ao homossexualismo** e na casa são bem tradicionais, na casa a criança não se sente livre para se expressar e para propriamente tirar uma dúvida, porque ele também não se entende, não sabe o que está sentindo, ele tá passando, a gente percebe que é um conjunto nesse sentido. É da escola em parceria com família, o trabalho deve ser feito como aluno e como comunidade como um todo. (HÁLIA1).(grifo nosso).*

No Brasil, desde o ano de 1985, o termo homossexualismo foi retirado do catálogo de doenças do Conselho Federal, para a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma década após, no ano de 1995, o termo é retirado da catalogação de doença na Classificação Internacional de Doenças (CID), não é mais uma nomenclatura adequada para utilização, o que demonstra a falta de capacitação na escola inclusive no trato das categorias.

¹²⁶ Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL. Lei, 1990)

Quando o sujeito afirma que a competência da discussão a respeito da organização da família deve ser trabalhada tanto fora quanto dentro da escola, enfatizando que está mais afeta à casa, o sujeito neutraliza a discussão,

Talvez a maior dificuldade em refletir sobre sexo e sexualidade nos dias de hoje esteja na necessidade, enquanto cientistas, de nos despojarmos das influências morais e valorativas que geralmente acompanham reflexões sobre o tema, pois, como enfocamos uma área que não é apenas de estudo, mas de vida pessoal, (LEÃO; RIBEIRO e BEDIN, 2010, p. 37).

A escola é o local de discussão, problematização e debate a respeito das crenças e preconceitos que permeiam a sociedade. A escola não é o espaço de opiniões de aspecto pessoal, ao trabalhar com orientação sexual a escola tem a função de “contribuir para a formação global, crítica e criativa do aluno, assim como proporcionar condições para o questionamento de valores discriminatórios e de atitudes preconceituosas”. (LEÃO; RIBEIRO e BEDIN, 2010, p. 39).

Na Escola Hália houve o relato da experiência do professor de filosofia que realizou um trabalho com a turma simulando um julgamento de temas polêmicos, um dos temas era a família homoparental, cujos resultados mostraram alunos com pensamento tradicional, conforme Hália¹, que *“são adolescentes, são pessoas que estão vivendo nesse mundo de agora e já deveriam ter outra concepção e são extremamente tradicionais”*, atribuindo a posição de tais alunos à formação familiar, à criação como um todo. Porém, alerta,

Muitos alunos tinham uma consciência de que é um direito enquanto cidadão, independente da pessoa concordar ou não [...], enquanto escola, enquanto formador tem que entender isso, que a opinião pessoal é uma coisa, mas a questão é de cidadania, de entender esse direito da pessoa [...] essa questão de direito tem que entender realmente isso, tem que formar isso e faz parte da escola estar conscientizando [sic] quanto a isso. (HÁLIA1).

Essa postura compreende a função social que a escola exerce com a formação do indivíduo, “de forma a capacitá-los para a assimilação da condição humana e, dentro disso, para as vivências sexuais realizadoras”. (LEÃO; RIBEIRO; BEDIN, 2010, p. 42), apesar de ainda a escola resistir a cumprir essa função e com isso, desrespeitar os direitos fundamentais da criança.

A relação da escola com a família é conturbada, e cada instituição, apesar de conhecer suas atribuições, não as estabelece de forma complementar para que a educação possa ocorrer em atos contínuos e cotidianos, tanto na família quanto na escola.

Ainda carece a compreensão de que a escola e a família devem agir de forma articulada, especialmente quando se trata do eixo disseminação de direitos. Esse eixo objetiva “preparar a sociedade como um todo para vivenciar a cidadania e, especificamente, discutir contextualizar, em uma perspectiva crítica, a garantia de direitos” (BAPTISTA, 2012, p. 196).

Há um trabalho a ser feito a respeito, em especial, a capacitação dos educadores, não somente na formação continuada, mas principalmente na formação inicial dos professores. Silva (2010, p. 132)¹²⁷ concluiu que,

“a sexualidade e a orientação sexual se inserem como alternativas, representam um plus na formação, que serão garantidos ou não, na dependência da vontade dos dirigentes dos cursos e dos professores que pretendam atender as exigências da sociedade, pois a atual legislação que trata da formação inicial de professores não aborda este tema entre os seus requisitos. Assim, sob o ponto de vista formal, a sexualidade e a orientação sexual na formação inicial de professores é um não lugar, é algo que não existe ou que só existe enquanto ideal, uma utopia!”

O não conhecimento, ou não capacitação adequada da escola provoca os comportamentos preconceituosos que geram constrangimento, relatados pela Família em diversos momentos da entrevista.

A Filha relatou o conflito com uma professora da escola onde estudou, “acabei conversando, levei um livro para conhecer o tema, amenizou o problema”, ou seja, partiu da Filha a tentativa de resolver a situação que a escola não deu conta.

Com a fragilidade da capacitação da Escola para o trato, outras vezes o preconceito tem o amparo na religião, relata a Filha: “teve outra professora de filosofia que era evangélica, fervorosa, e começou, isso é contra Deus e tal...” Na escola ocorre o encontro das diferenças, sejam elas relativas a raça, gênero, orientação sexual, religião, entre outros, assim os direitos decorrentes da diversidade devem ser respeitados e a laicidade da escola pública precisa ser atendida e acatada por seus membros, como forma de garantir os direitos do aluno à diversidade.

Muitas vezes a laicidade não é encontrada e ainda a escola “é orquestrada sob a influência religiosa e política, o que dificulta a aplicação das propostas

¹²⁷ Silva (2010) desenvolveu sua tese cujo objeto foi tratar da ausência de conteúdos de sexualidade e orientação sexual na formação inicial de professores, nos cursos de pedagogia, teve por objetivo investigar a orientação sexual como política educacional, o lugar que o tema ocupa na formação docente, e como instituições formadoras de professores em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, estão preparando os futuros professores para lidar com o tema.

educacionais inclusivas”, (MOCHI, 2016, p. 31), essa influência religiosa pode estar expressa, inclusive, em documentos da escola:

O ser humano é destinado a viver em comunidade a sua vocação. À qual deve responder como ser liberto e libertador na busca da plenitude pessoal e social. Procura encontrar a sua realização plena na busca da felicidade, na descoberta e aceitação de si mesmo, **no relacionamento com Deus** e com os outros, na ação que transforma o mundo e aproxima as pessoas entre si com seus semelhantes. A pessoa humana que pretendemos formar se caracteriza fundamentalmente como:

- um ser biopsíquico [...]
- um ser econômico [...]
- um ser social [...]
- um ser político [...];
- um ser cultural [...]
- **um ser espiritual ou religioso – optante por um compromisso de autêntica vivência espiritual, numa profunda abertura ao transcendente.** (COLÉGIO ESTADUAL DORAH, 2010, p.19)

A escola é para todos, independente do credo religioso, sob pena de ser excludente, mas a laicidade não encontrada nas instituições públicas ainda é um entrave à garantia de direitos no Brasil.

Deixar determinadas situações para discussão por um ou outro professor, não cumpre a finalidade de construir cidadania, com uma educação inclusiva, que cumpra seu compromisso na formação da criança, e não viabiliza a possibilidade da escola perceber, por possuir instrumentos mais adequados, as necessidades/possibilidades dos alunos, deixando determinadas situações invisíveis, propiciando a exclusão daqueles que, segundo a escola, não estão conforme as expectativas de comportamento, aprendizado, cultural ou familiar, por isso há necessidade do investimento na formação e capacitação dos membros da escola para que se possa ter uma perspectiva de efetiva aplicação das políticas públicas de inclusão.

3.3.3 Visibilidade/invisibilidade da família homoparental: a reflexão a partir do estigma, do estereótipo, do preconceito, da discriminação e da exclusão

Percebeu-se, em razão das visitas e entrevistas nas escolas, que os professores não conseguem identificar focos de preconceito e discriminação, tanto que um admite que *“a escola pode, deve e já trabalha para que todos os nossos alunos, saibam respeitar os diversos”* (RAILDA1), mas, no decorrer da entrevista, relata,

*“Começam a surgir as novas famílias por isso se faz necessário discutirmos a família homoparental para que possamos proporcionar aos alunos oriundos dessas famílias tratamento igualitários, visando não terem prejuízos em seu desenvolvimento escolar e social. Temos trabalhado com a equipe multidisciplinar que trabalha a questão da diversidade dos sujeitos. **Em nossa escola ainda não temos famílias homoparentais**, porém, a medida que tivermos [sic] os mesmos que para todas as outras crianças e alunos.” (RAILDA1).*

Apesar de Railda1 declarar que não tem família homoparental na escola, outro sujeito de pesquisa, dessa mesma escola comenta a respeito da dificuldade, em escolas de grande porte, do conhecimento a respeito da família do aluno, (RAILDA3), ainda, *“percebe-se que esses alunos não comentam sobre suas famílias, mas a discriminação e o preconceito sempre existiram”*, continua, *“**temos conhecimento**, mas o aluno não coloca a situação para os colegas, acredito que os colegas de classe **não sabem sobre o assunto e se sabem ninguém conta.**”* (RAILDA3). Ou seja, o(a)s filho(a)s da família homoparental lá estão, mas ele(a)s não são percebido(a)s pela Escola, estão invisíveis, ignorado(a)s.

O preconceito, discriminação e exclusão vivenciados pelo indivíduo, em razão da sua orientação sexual, seja na família, trabalho ou escola, pode ocorrer por meio de “brincadeiras que, em realidade, representam o preconceito e o desrespeito à orientação desses sujeitos”, (CECCHETTO; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p.136), inclusive alertam os autores que, no espaço escolar, as agressões costumam ser sutis, como é o caso de sua exclusão dos grupos, jogos ou atividades coletivas, e, colocando apelidos, tidos como brincadeiras, mas que são formas de violência de gênero. O Relato da filha corrobora essa afirmação,

“Um professor que também é advogado me provocava, sabendo da minha família, fazia provocações e dizia que era brincadeira, a turma também entendeu isso. Eu entendo quando é uma brincadeira ou outra, mas o dele era para provocar mesmo [...] Tive um colega de classe que discutiu comigo, no mesmo dia da colocação do professor.” (FILHA).

Assim, a família, a escola, os educadores devem refletir a respeito das brincadeiras utilizadas que “reforçam papéis de gênero estereotipados e que fomentam discriminações e violência”. (CECCHETTO; RIBEIRO; OLIVEIRA 2010, p. 128).

Percebe-se contradição nas respostas a respeito da compreensão do que é família. Os sujeitos, apesar de reconhecerem *“relações de convivência”*, não assimilam a relação de convivência como família, o mesmo ocorre quando há relacionamento homoafetivo, com filhos de uma das partes, *“Aqui em [...], só se*

conhece relações de convivência, sem constituir família, ou casos de separação, filhos ficam com a mãe, que constitui família, de relacionamento do mesmo sexo.” (HÁLIA2). Na Escola Coleta, que afirmou não saber onde estão os alunos, ocorreu a identificação da família e, mesmo assim, a escola negou-se ao reconhecimento daquela união como família responsável pela criança.

Os depoimentos mostram uma “boa vontade” no acolhimento, todavia, não percebem a necessidade de discussão ou projetos porque o aluno ou sua família não têm problemas a respeito,

*A escola não tem nenhum projeto, nenhuma atitude ou iniciativa específica neste caso até porque a gente **não teve por falta, não teve necessidade, a gente tem alguns casos de alunos que vivem em família homoparental mas não surgiu necessidade**, em nenhum momento houve **nenhum problema de rejeição ou preconceito** então a escola acabou não trabalhando através de um projeto ou iniciativa maior, mais ampla por não ter sentido essa necessidade realmente. **Se precisar a escola tem algo a fazer relativo ao tema**, pode sim repensar, fazer um projeto. (HÁLIA1).*

Deve-se ter presente a noção de que o preconceito está ligado, conforme verificado no item 2.3.1, aos estereótipos presentes na sociedade. Isso ocorre com a visão que se tem da família. Já se observou anteriormente que há, ainda, uma imagem veiculada da família ideal, qual seja, aquela organizada a partir da união do homem e da mulher com seus filhos, a imagem heteronormativa. Essa visão acompanha a escola há muito e, como uma das entrevistadas colocou, **“em pleno século XXI ainda tem o dia dos pais e dia das mães. [...] Sei da situação e é tradicional ainda, mesmo tipo de comemoração, mesmo tipo de atividade, isso acontece na visão da família como um todo, não só homoparental.” (HÁLIA1).**

Organização de família que se afasta dessa ideia hegemônica, fica à margem, no outro lado daquele estereótipo proposto. Isso é tão presente e naturalizado que o desenho da família nessas condições está na proposta do Estatuto da Família, (BRASIL. Senado..., 2013), reafirmando a concepção e marginalizando outras formas de organização familiar.

Uma vez fora daquilo que se estabeleceu como o adequado, especialmente se isso se dá num dispositivo legal, como é o caso da definição prevista no Estatuto da Família, o sujeito passa a ter uma marca reveladora da sua marginalidade, ou, pode-se dizer estigmatizado em razão da sua condição.

Demarcar o que está de acordo com os comandos sociais vigentes ou não se faz por meio de um processo social complexo, envolve relações de poder ao

decidir o que se acolhe para garantir direitos ou simplesmente, descartar. Percebe-se as garantias legais tratadas como mercadoria, que pode ser aceita ou descartada conforme a conveniência.

a) O preconceito na escola

Existe o receio de assumir a existência do preconceito dentro da escola, apesar dos sujeitos reconhecerem que a discussão deve existir, *“mesmo sendo um tema que causa desconforto muitas vezes para o aluno pois, os colegas não aceitam ou discriminam esse tipo de família, e alunos de famílias homoparentais passam invisíveis na escola”*. (RAILDA3).

Algumas vezes a responsabilidade é transferida para o próprio aluno, *“Temos conhecimento, mas o aluno não coloca a situação para os colegas, acredito que os colegas de classe não sabem sobre o assunto e se sabem ninguém conta”*, (RAILDA3), ou seja, a responsabilização do aluno é a forma encontrada para não reconhecer o preconceito em relação à família que se apresenta, confirma a invisibilidade, afinal se ele não visibiliza a sua condição, não há necessidade de tomar atitude.

De acordo com Pelegrini e Maio (2015) as manifestações de violências ocorrem de diversas formas, e na escola de forma muitas vezes silenciosa, nas práticas cotidianas, com o a própria abstenção do debate quando torna invisíveis as diversidades, o outro.

A instituição ao colocar a responsabilidade da manifestação, da cobrança, para o indivíduo (aluno que não apresentou a situação familiar) relega-o para o outro lado da linha, nas palavras de Santos (2014), com esse pensamento abissal, o “outro lado”, desaparece enquanto realidade se torna invisível, e esse continuar decretando suas inexistências opera no sentido de justificar a negação dos direitos desses “outros”.

A Família deixou essa situação explícita em algumas passagens do depoimento da Filha, se percebe o seu protagonismo para a discussão e defesa da família homoparental, enquanto a Escola ora permanecia passiva, outras vezes provocativa.

Na Escola Luiza, a postura foi no mesmo sentido, uma das pedagogas, apesar de não responder a entrevista, na conversa informal se manifestou no sentido que as pessoas deveriam assumir sua condição, o aluno deveria dizer: *“Olha, minha família é assim, ficaria mais fácil, mas eles têm preconceito contra a sua própria situação, os alunos não aceitam, se assumissem, se respeitaria”* (ESCOLA LUIZA), vinculando o respeito ou não a eventual postura do aluno e assim, responsabilizando-o pelas condições de vida que apresenta.

A mesma pedagoga, ao relatar que na escola existe espaço, mas que o próprio aluno deveria dar visibilidade comentou a respeito de um aluno que veio conversar com ela, *“em prantos, completamente abalado, contou que os pais se separaram e o pai foi morar com outro homem, e me perguntou: ‘Será que eu vou ficar igual ele?’, fiquei sem saber o que dizer”*, (ESCOLA LUIZA), ou seja, responsabiliza o aluno pelo silêncio e, quando ocorre uma atitude do aluno, a escola silencia porque não sabe o que fazer, omite-se.

Ocorre dificuldade de superação do pensamento abissal que embasa as teorias pedagógicas porque, para superar a visão “dos Outros como inferiores, irracionais, incultos, sub-humanos sem desconstruir o Nós como a síntese positiva, universal dos ideais e ideários de formação, humanização que a teoria pedagógica incorporou”, (SANTOS, 2014, p. 57).

A postura omissa, da escola, atestada recentemente, dá a conta de que 60% dos estudantes entrevistados sentem insegurança na escola por conta da sua orientação sexual; praticamente metade (48%) dos estudantes ouviram com frequência comentários LGBTfóbicos feitos por seus pares; 36% perceberam a ineficácia da resposta da escola para impedir agressões e 39% afirmaram que não houve contato da família com a escola, quando o estudante sofreu a agressão. (ASSOCIAÇÃO, 2016).

Ocorre a invisibilidade das questões relativas à orientação sexual na escola e as agressões efetuadas por conta disso, não são tratadas, o que gera insegurança por parte do estudante culminando até com a evasão escolar. Importante dado da pesquisa está na demonstração de que 64% dos estudantes desconhecem a existência, nos documentos da escola, de disposição a respeito da orientação sexual ou gênero, e apenas 8% tiveram conhecimento a respeito de alguma disposição nos documentos escolares.

No NRE/PR a invisibilidade do tema é corroborada com a consulta aos PPP das escolas¹²⁸ quando as categorias diversidade, orientação sexual e gênero aparecem em apenas 26% dos documentos, ou seja, menos de um terço. Ainda, 6% sequer fazem menção às categorias e, em 68%, ou, quase dois terços, apenas há ocorrência da categoria diversidade, e essa, para referir-se à diversidade cultural, religiosa ou étnica, conforme já exposto anteriormente.

Não definida de forma clara a discussão a respeito da diversidade, a escola não consegue sequer perceber a existência do preconceito da exclusão e são reproduzidos, para uns, o preconceito vem dos professores, conforme Hália3 (2016) *“não noto essas atitudes nos adolescentes, mas sim nos professores que costumam comentar o caso, na sala dos professores, com “ar” de reprovação”,* ou *“o maior preconceito vem dos ‘adultos’, que resistem a qualquer mudança ao padrão que conhecem”.*

A escola nesse sentido atua como instrumento para manter os padrões de comportamento socialmente estabelecidos, ignorando, omitindo e excluindo as diferenças conforme se verifica quando a questão era presente e reconhecida na escola, houve omissão, seja nos documentos escolares ou no sentido de assumir a discussão como relevante, enfrentá-la quando era chamada para tanto, como ocorreu no relato da Escola Luiza por ocasião da criança que buscou ajuda e a pedagoga ficou sem saber o que dizer, nessas situações, a invisibilidade nasce de uma neutralização. Conforme Bourdieu e Passeron (2014), a ação pedagógica atua como manifestação integral da violência simbólica quando assume a função de perpetuar a hegemonia cultural conforme o sistema simbólico dominante.

A invisibilidade é naturalizada nas relações de exclusão social: *“Normal, não temos nenhuma situação que não seja respeitado, caso ocorra o desrespeito é trabalhado da melhor forma possível, para se respeitar”,* porém, acredita existir *“maior preconceito, com brincadeiras por parte dos alunos (deve-se trabalhar melhor a questão), pois os professores têm muitos cursos, assim também, os funcionários para saber respeitar”.* (HÁLIA2).

Tem quem entenda que o preconceito talvez não exista, “se há é velado, não explícito”, (RAILDA2), ou mesmo, afirmam que, conforme determinada abordagem para a inclusão, importa em estímulo do preconceito, *“pois dependendo da maneira,*

¹²⁸ Ver tabela 02

acredito que **estimula o preconceito**, ou quem tem esta situação de vida, verificar que se torna excluído de acordo com comentários levantados da questão”. (HÁLIA2, 2016). Ou seja, a mesma pessoa que afirmou que os professores “têm muitos cursos”, apresenta o receio em supostamente, estimular o preconceito.

Entende-se com a mensagem passada pela Hália2, a postura de naturalização, pois é melhor deixar como está do que, entrar no mérito e precisar trabalhar eventuais atitudes preconceituosas. A postura pode ser fruto da falta de conhecimento do professor para tratar da situação, mas, corrobora para a manutenção da condição de invisível dessa família.

Tornada visível a questão, há que se tratar o tema e isso, talvez não seja possível em razão do próprio despreparo institucional, pois, nessa mesma escola, os sujeitos relatam a existência de equipe multidisciplinar que organiza grupos de estudo, mas a diversidade consiste em tratar “sobre o índio e o negro” (HÁLIA2), e “não consigo recordar se tal tema já foi discutido” (HÁLIA3), coincidindo com o que foi encontrado a respeito da diversidade sexual nos PPP, qual seja, quando existe a previsão, não deixa explícita a discussão a partir da diversidade sexual.

Algumas vezes ocorre que mesmo constando no PPP a função de “assegurar que, no âmbito escolar, não ocorra tratamento discriminatório em decorrência de diferenças físicas, étnicas, de gênero e orientação sexual, de credo, ideologia, condição sociocultural, entre outras” (COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR..., 2010, p. 18), a proposta de trabalho para a diversidade acaba abrangendo apenas a cultura afro-brasileira, africana e indígena¹²⁹.

Identifica-se na escola uma fala contraditória ora afirmando que não há preconceito, outras vezes, que o mesmo vem com a criança em razão da educação familiar, contudo, demonstrando o não saber o que fazer quando a criança questiona a escola, conforme se observa nos depoimentos a seguir:

É complicado para a criança, não se pode julgar ninguém, tem na família, amigos, até compreende [...] mas a criança não sabe. Com os maiores a questão não interfere. Não tem preconceito, não tem reclamação de pais e alunos e eles lidam bem com isso. Talvez com os pequenos sim, porque estão em formação. (COLETA1, 2016).

¹²⁹ A escola justifica no PPP a proposta de trabalho da diversidade na “ Lei nº 10.639/03-MEC, “que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. (COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR..., 2010, p. 45).

“Criança pode vir a sofrer algum tipo e preconceito, pois como citei acima a maior parte da população desconhece o assunto. O diálogo se torna fundamental”. (HÁLIA3).

“Promover a aprendizagem e não deixar que o aluno abandone, sempre junto com a família. [...]. Não vê diferença nessa escola. Nos pequenos poderia ajudar mais. Os pequenos são mais espontâneos que os grandes. Na escola não percebe isso – a menina é bem “popular”. [...] Uma aluna sempre levou carrinho para brincar e disse que casaria com a outra, não soube o que fazer. (COLETA1, 2016).

Apesar dos registros nos depoimentos a respeito das famílias homoparentais, quando os sujeitos citam a própria escola onde trabalhavam, alegam não conhecer as famílias como aconteceu na Escola Hália, e, quando, na mesma escola assumem conhecer alguma situação, não percebem eventuais problemas,

“Conheço apenas uma adolescente cujos pais têm relação homoparental. Nesse caso, percebe-se claramente a aluna é bem cuidada, não apresenta qualquer comportamento diferente das meninas de sua idade. A mãe acompanha com frequência a vida escolar da filha. Na escola onde trabalho, um caso.” (HÁLIA3).

Novamente se percebe a invisibilidade das famílias homoparentais num processo de naturalização das relações de exclusão, conforme já exposto anteriormente, da mesma forma quando, na outra escola a entrevistada disse não conhecer situações de família homoparental na escola, mas, ao responder a pergunta a respeito da percepção de crianças e adolescentes cujos pais têm relação homoparental, além de apresentar casos que conheceu, marcou a responsabilidade da família no trato do aluno,

*“Depende muito como a questão é trabalhada em casa; **ano passado tive uma aluna do ensino médio**, super tranquila e sem nenhum problema, **ao mesmo tempo um aluno do fundamental** que não aceitava a situação de sua família e apresentava vários problemas na escola, como indisciplina, irresponsabilidade, agressividade e consequentemente baixas notas.” (RAILDA2).*

Emblemática foi a conversa na Escola Railda, aquela em que a diretora, pedagogas e professoras receberam a pesquisadora em conjunto, na demorada conversa, sempre reiterando que não conheciam situações para a pesquisa, chamou a atenção o fato de que na escola tem uma professora transmulher, com nome social inclusive. Foi aluna da escola. Essa professora estava na escola por ocasião da visita e, em nenhum momento, a diretora chamou-a para participar daquela reunião ou mesmo responder a pesquisa. Ao ser questionada a diretora disse que “achava” que ela não aceitaria participar. Ou seja, se retira o direito de se colocar, de se posicionar a respeito do tema que impacta a sua própria vida. A invisibilidade

mais uma vez da situação. É invisível, logo, não se manifesta.

Depois de algum tempo com conversa, já no momento da despedida uma das professoras pergunta para a pesquisadora o que pensa do uso do banheiro pelos trans. A resposta, para evitar qualquer interferência na condução do questionário, foi no sentido de que não teria uma posição a respeito do tema, porém a professora insiste e pergunta: *“Mas se você tem uma filha de 6 ou 7 anos, vai se sentir a vontade com um menino, vestido de mulher, usando o mesmo banheiro que tua filha?”* As demais professoras balançavam a cabeça no sentido de concordar com as colocações dessa colega, contraditando a resposta dada na entrevista, a respeito da escola,

“Tem muito a fazer, pois faz parte da realidade de alguns educandos e desenvolvendo um trabalho sério poderemos diminuir o preconceito que esse aluno possa vir a sofrer por causa de sua estrutura familiar.”
(RAILDA2)

Surge neste aspecto mais um desafio para a escola: discutir os saberes escolares e reconhecer os sujeitos participantes do seu universo, enquanto credores de direitos, para que, conforme Mott *et al.* (2009) se permita elaborar um “diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo”, pois a família é a “primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças”, nas palavras de Mott *et al.* (2009) e nos referenciais legais dos direitos da criança.

Sendo assim, são necessárias ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação. Isso é um grande desafio, pois historicamente, tanto a formação acadêmica como a formação de educadores/as em exercício não têm incorporado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas. (COLÉGIO ESTADUAL CORONEL..., 2010, p. 37).

Identificar os estigmas que embasam o preconceito, pode ser uma das possibilidades de ação concreta da escola, para trabalhar a exclusão vivenciada por estas pessoas.

b) A invisibilidade e a exclusão

Em vários momentos da pesquisa, seja com documentos escolares ou mesmo nas entrevistas e observações, constataram-se ausências e contradições a respeito da relação da família homoparental com a escola, percebendo-se inclusive o desconhecimento dos sujeitos envolvidos ao estabelecer o significado de família.

A resposta obtida do sujeito, a respeito de conhecer família homoparental, demonstra a falta de percepção do que é família, para o sujeito: *“só se conhece relações de convivência, sem constituir família, ou casos de separação, filhos que ficam com a mãe, que constitui família, de relacionamento do mesmo sexo”* (HÁLIA2). O sujeito não identifica como meio de organização de família as *“relações de convivência”*, ou mesmo que possa ocorrer uma filiação socioafetiva, comum nos relacionamentos de segunda união, com filhos provenientes da primeira.

A própria compreensão do significado de família já apresenta deficiência, mostrando a permanência da concepção de família como apenas a família organizada pela heteronormatividade, conforme afirmaram Hália1 e Raida3, corroborado inclusive com os materiais e atividades da escola, como por exemplo, a manutenção até o momento de comemorações como o dia das mães e o dia dos pais, *“apesar de todas as mudanças a escola ainda continua trabalhando com o modelo de família nuclear como a única formação familiar possível e aceitável, ignorando, muitas vezes, as famílias homoparentais.”* (RAILDA3).

Há o desconhecimento da escola a respeito da organização da família, *“Em escolas de grande porte existe uma dificuldade para tratar esse assunto, pois muitas vezes não temos contato com a família e não ficamos sabendo como a família se organiza”*, (RAILDA3), uma vez não percebendo as múltiplas formas de organização familiar, não tem a sensibilidade de perceber a necessidade de constar, ao menos nos documentos do aluno, como é a composição da sua família.

Apesar das discussões avançadas a respeito da diversidade, inclusive na área educacional, o cotidiano da escola ainda trabalha a partir do material pedagógico que tem à disposição, com a imagem binária dos sexos identificados com o gênero e com a família formada a partir dessa imagem, essa percepção dificulta a visão de outras formas de ser, de identificar-se, de viver, de constituir e organizar a família excluindo-os das discussões cotidianas.

O movimento que pode ser tido como algo seguro para a escola trabalhar, qual seja, com uma identidade social legitimadora, conforme Castells (1999), deixa sequelas para aquelas formas de identificação que não estão nesse encaixe, contribuindo para a formação do estereótipo, conforme o entendimento de Goffman (1988), cuja compreensão vai além de mero atributo para distinguir uma pessoa de outra, para compreendê-lo a partir de uma linguagem de relações, visto que o

atributo, ao estigmatizar um, confirma a suposta normalidade do outro, especialmente quando ambos estão num mesmo contexto.

Goffman (1988) mostra que o estigma, na atualidade, diz respeito ao sujeito que não está habilitado para ser aceito de forma plena pela sociedade, a exemplo, as minorias que ainda lutam para a efetivação de direitos, dentre os quais, têm-se as pessoas cuja orientação sexual não corresponde a visão binária e de identificação do sexo e gênero. Tais sujeitos, estigmatizados, são alvos do preconceito, que violenta e exclui.

Em dado momento a Filha expõe a fragilidade sentida pela exclusão: “*Eu não entendia porque não aceitava*”, tal como Garabombo, quando preso, compreende-se a verdadeira natureza desse descompasso, “não o viam porque não queriam vê-lo. Era invisível como eram invisíveis todas as reclamações, os abusos, as queixas”, (SCORZA, 1974, p. 144), ou seja, não aceitavam porque a situação vivenciada pela Filha era/é invisível, de consequência, não há como visualizar os reclamos do invisível.

Assumir o preconceito não é uma atitude fácil, tranquila, esbarra no rompimento com uma ordem que está estabelecida, porque ele se constrói no coletivo. Ignorar as situações, não as perceber, torná-las invisíveis, mantém essa suposta ordem, baseada no que é normal (em relação ao outro estigmatizado), e assim, excluir o que pode atrapalhar a condução da suposta normalidade.

Para Abramovay *et al.* (2009, p. 278), muitos são os preconceitos e discriminações praticadas em razão da sexualidade, muitas vezes naturalizadas e não compreendidas como violência, sendo legitimadas por “padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como a normal, a consentida”, isto é significativo também na fala da Filha ao relatar que “às vezes tinha uma brincadeirinha, mas não era agressivo, levava na boa”, isso na escola que a Mãe¹ considerou que “amparou a [...] como aluna, como colega, como cidadã”, ou seja, mesmo assim havia eventualmente “brincadeiras” relacionadas à questão de gênero. A brincadeira naturalizava/neutralizava eventual compreensão de violência.

O estigmatizado pode apresentar características distintivas conhecidas e evidentes no cotidiano, colocando-o na condição de desacreditado, desqualificado,

resultando atitudes de acobertamento quando do relacionamento com os ditos normais; outras vezes as características não são imediatamente percebidas, e a sua condição será de desacreditável, nessa, estará numa situação de encobrimento, cujas informações podem ser manipuladas para torná-los menos perceptíveis ou encobrir sua condição de estigmatizados. (GOFFMAN, 1988).

Há também uma invisibilidade compreendida por conveniente, no sentido de não dar a possibilidade de visualização para não mostrar a fragilidade no tratamento da violência. Em muitos depoimentos foram percebidas as invisibilidades convenientes, pautadas no sentimento de “respeito” para o trato do tema,

“Não há necessidade de discussão e sim respeito” (COLETA2).

“Como professora não iria permitir que essas crianças sofressem qualquer forma de discriminação por todos devem ser respeitados.” (COLETA).

“É novo modelo de família que deve ser tratada com respeito.” (RAILDA2).

“A minha opinião é que deve haver respeito para que essas famílias não sofram discriminação.” (RAILDA3).

“Respeito” deriva do latim *respects*, designa um sentimento positivo e significa a ação ou efeito de respeitar, ter apreço, consideração, deferência. Na origem latina significava "olhar outra vez". (HOUAISS e VILLAR, 1999). Respeitar não significa concordar, mas sim não discriminar ou ofender uma pessoa por conta da sua forma de ser, sua existência, suas escolhas.

Ou seja, o respeito não ocorre espontaneamente, é um sentimento que necessita ser trabalhado. Quando os sujeitos afirmam que não precisa discutir as questões da diversidade na escola, apenas ter respeito, os paradigmas do comportamento que carece respeito estão estabelecidos, e eles podem ser ou não excludentes se forem deixados ao arbítrio de cada um. Para Abramovay *et al.* (2009, p. 278), se a discriminação não é tratada expressamente dentro da instituição escolar, “fica à deriva o registro de tendências, seguindo orientações, formas de ser individuais, dependendo, portanto, de quem é o professor ou o diretor”. (ABRAMOVAY *et al.*, 2009, p. 278).

Dubet (2004) afirma que a escola produz desigualdades, ela não é isenta, as pessoas que trabalham na escola carregam consigo questões culturais, religiosas, históricas, crenças, preconceitos. Por isso, uma atitude de inclusão na escola, contando com a boa vontade de seus sujeitos apenas, não basta para estabelecer a paridade de tratamento e respeito entre todos.

O relacionamento entre os normais e os estigmatizados tem repercussões negativas, especialmente para os estigmatizados, pois, "faltando o feedback saudável do intercâmbio social cotidiano com os outros, a pessoa que se auto-isola [sic] possivelmente torna-se desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa" (GOFFMAN, 1988, p. 2).

A análise de Goffman (1988) é um referencial importante para a compreensão da dinâmica das relações que se estabelecem entre pessoas que compõem uma variada gama no espectro social e, dentro dessa, vivenciando condições de preconceito, invisibilidades, exclusão.

As invisibilidades de determinadas situações do cotidiano, no que diz respeito a formas de organizar a família, fazem parte de um fenômeno cultural que se estrutura com os interesses capitalistas e proteção do patrimônio, por isso, pode-se dizer que são invisibilidades conscientes, portanto convenientes, nesse determinado contexto, cujos reflexos perpassam todas as instituições presentes na sociedade, inclusive a escola.

A resistência que a escola apresenta para a discussão da sexualidade, no que diz respeito à orientação sexual, ao reconhecimento da diversidade, à organização da família contemporânea, a sua função no SGDCA, silenciando a respeito desses temas, marginaliza, relega ao outro lado da linha a família homoparental.

Essa resistência foi confirmada ao perceber-se a indiferença e o silenciamento do tema relativo à diversidade sexual e gênero nos documentos da escola, nos Planos de Educação tanto nacional quanto também em cerca de 75% dos estaduais e inúmeros planos municipais, bem como nos documentos das escolas do NRE/PG e das entrevistas utilizadas para o estudo de caso realizado nesta pesquisa.

A síntese da pesquisa importou em verificar que a escola não conhece o histórico das suas crianças, no que diz respeito especialmente a sua configuração familiar, tem dificuldades para entender as configurações familiares contemporâneas, bem como ratifica a falta de práticas inclusivas da escola para as famílias, especialmente na acolhida e reconhecimento da família homoparental, confirmando a hipótese da invisibilidade da família homoparental no ambiente escolar, de consequência, não conferindo plenamente o direito da criança à

educação, confirmando a hipótese que orientou a pesquisa, de que no contexto escolar a família homoparental é uma realidade invisível.

CONCLUSÃO

A discussão a respeito de gênero e orientação sexual se mostra oportuna no momento, seja em razão de diretrizes internacionais, ou do contexto da escola no Brasil contemporâneo, bem como motivada pela voz conquistada pelas organizações de luta pelos direitos de grupos sociais que rebatem nas condições de existência dos indivíduos que compõem a diversidade cultural, e mesmo, por conta da postura do legislador nacional.

Num contexto plural, ora de reconhecimento, ora de negação de direitos, a relação da escola com a família homoparental foi problematizada e refletida, resultando, como objetivo geral da pesquisa, analisar a forma pela qual, escolas do sistema estadual de ensino NRE/Ponta Grossa - Estado do Paraná, trabalham as demandas da família homoparental considerando o cotidiano escolar e as políticas públicas da educação.

A análise da escola, a partir do seu histórico, estrutura, função social e das políticas educacionais, demonstrou sérios comprometimentos da educação, desde os primeiros momentos do Brasil enquanto Estado, refletindo-se até os dias atuais, por isso, a discussão acerca da função social da escola, não obstante restar claro nos textos legais, precisa continuar a ser firmada tanto na sociedade quanto no próprio ambiente escolar.

No que diz respeito às famílias, as múltiplas formas de sua organização elencando a afetividade como componente do vínculo familiar, possibilitou o reconhecimento, pelo Judiciário, da união de pessoas do mesmo sexo como família com o exercício do direito a pater/maternidade inclusive.

Com a inércia do legislador no reconhecimento dessas famílias, o Judiciário está há algum tempo atribuindo os direitos de família às mesmas, neste compasso, garante à criança o direito à convivência familiar. Entretanto, ainda há uma compreensão de família na sua formação tradicional, quais sejam pai, mãe e filhos, e as demais configurações familiares, passam despercebidas, gerando a negação de direitos aos seus membros.

A aproximação teórica com o tema da pesquisa demonstrou que a imagem da formação da família tradicional patriarcal mantém presença, tanto que o próprio

Legislativo não apresenta de forma clara e objetiva leis para promover a cidadania de pessoas LGBT e das famílias formadas por elas.

Aliás algumas propostas legislativas, como ocorre com o PL nº 6583/2013, cujo objetivo é instituir o Estatuto da Família retrocede ao apresentar um conceito de família como o “núcleo formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio do casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”, (BRASIL, Projeto., 2013), coincidente com os arranjos familiares heteronormativos deixando as configurações familiares formadas por pessoas do mesmo sexo não só na invisibilidade, mas totalmente excluídos em termos legais.

Além do Estatuto da Família, outro exemplo é o PLS nº 193/2016 que pretende incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, tratadas na LDBEN, o Projeto Escola sem Partido. Consta do PLS nº 193/2016, que o Estado “não se imiscuirá na opção sexual dos alunos” (BRASIL, 2016), demonstrando já de início o desconhecimento do legislador a respeito das questões de gênero e orientação sexual, uma vez que a terminologia “opção” não é utilizada tecnicamente para definir a sexualidade.

A criança tem o direito à educação, que envolve o acesso e a permanência na escola, de forma plena e eficaz, mas, o preconceito e a exclusão em relação às pessoas que fazem parte da diversidade, incluindo a realidade da família homoparental, estão presentes na escola. (BRASIL, 2009; ASSOCIAÇÃO, 2016). Inclusive a orientação sexual foi apontada como um dos principais fatores de preconceito na escola e, os maiores índices de discriminação ocorrem na região Sul, (BRASIL, 2009), região demarcada para a pesquisa. Assim, a criança proveniente de uma família homoparental pode ter cerceado o seu direito à educação.

Tanto a CR/1988 quanto a LDBEN expressam o direito à diferença. Apesar de formalmente garantido, as pesquisas corroboram que no cotidiano essa garantia é ineficaz, desse modo, há muito que ser feito para a sua efetivação.

A orientação sexual consta, oficialmente, desde o ano de 1997 no PCN, como tema transversal, (BRASIL. Ministério, 1997), contudo, ainda se mantém mais na esfera de padrão de comportamento sexual para evitar a gravidez indesejada na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, de acordo com a própria justificativa do citado documento.

Ao tratar da diversidade nos Planos de Educação, as discussões a respeito da ideologia de gênero e da escola sem partido tomaram conta do contexto buscando aplacar a visibilidade que grupos sociais conquistaram ao longo do tempo. O movimento de parlamentares e religiosos que passaram a usar a terminologia ideologia de gênero para desqualificar o significado dos termos constantes no documento resultou na alteração do projeto de lei do PNE, retirando-se as expressões igualdade racial, regional, de gênero e de orientação substituindo o texto para uma terminologia mais genérica, qual seja, “todas as formas de discriminação”, (POLÊMICAS, 2014 e BRASIL. Lei, 2014).

A previsão das questões relacionadas a gênero e orientação sexual não foi enfrentada com clareza e objetividade pelo legislador para orientar as políticas públicas da educação, imprimindo a marca do retrocesso.

Considerando a diversidade da organização familiar e a escola como o local adequado para a discussão da sexualidade, percebe-se a resistência para contemplá-la, tanto que a retirada dos termos gênero e orientação sexual, aconteceu não somente na aprovação do PNE 2014-2024, mas também nos Planos de Educação de 14 estados, incluindo o Paraná e em inúmeros planos municipais, dentre eles, os municípios que compõem o NRE/PG. Nas escolas ocorrem iniciativas isoladas, de um ou outro professor que percebe, a partir da experiência pessoal, a necessidade de abordar as questões relativas à orientação sexual, são iniciativas isoladas e não de execução de uma política pública, assim, a escola não tem como ser cobrada a respeito de uma atitude que não está prevista oficialmente.

Os grupos que defenderam a retirada desconsideraram cerca de 20 anos de discussão, além do contexto das políticas afirmativas ocorridas, (levando-se em conta o primeiro PNE e discussões posteriores), assim o voto dos legisladores foi realizado sem justificativa técnica e educacional, a justificativa foi religiosa e eleitoral, afrontando o princípio da laicidade do Estado.

O espaço de formação de atendimento às diferenças diz respeito tanto à família quanto à escola, entretanto, há persistência da invisibilidade das diferenças das questões de gênero e de orientação sexual, evidenciando claramente a posição de grupos sociais que primam por manter a reprodução excludente de cidadania de inúmeras pessoas.

O contingente de educandos, oriundos da diversidade da formação familiar visível atualmente, impõe que a escola construa mecanismos para incorporá-los, seja pela aprendizagem de conteúdo, seja lidando de maneira real com os seus modos de ser e de fazer família, para que esses educandos sejam integrados na escola.

A inexperiência democrática e a marginalização econômica, política e cultural, deixam suas marcas na sociedade, a escola que deveria cumprir seu papel de educar para a inclusão, respeito às diferenças, promovendo o conhecimento para a vida, não consegue cumprir plenamente a sua função, porque a educação, de um direito social e subjetivo, tal qual previsto na CR/1988, passa a ser um serviço mercantil, cujo objetivo não é servir aos cidadãos, mas sim ao mercado.

O projeto mercantil para a educação é fortalecido a cada dia, face às propostas legislativas, especialmente tratando da recentemente aprovada reforma do ensino médio, entre outras como a reforma trabalhista e da previdência.

Se o descaso histórico do Estado prejudicou seriamente a educação nacional, mantendo a marca da segregação e da invisibilidade de muitos grupos sociais, pautados apenas numa estratégia política de governabilidade, deixando o Estado laico influenciar-se por ideologias religiosas, como ocorreu com as discussões a respeito dos Planos de Educação ou a proposta legislativa da escola sem partido, é dever desse Estado, ante à prioridade absoluta destinada à criança, tomar a posição que lhe cabe no sentido da proteção dos direitos dessa criança proveniente da família homoparental, com condições do seu pleno exercício, pois a mera previsão legal não necessariamente promove a garantia do seu exercício.

É da escola o desafio de estabelecer a relação com a família, e isso é assimilado pela instituição conforme se depreendeu dos depoimentos, mas, ao analisar o depoimento da família homoparental, o que se verificou foi o descompasso nessa relação, a ponto da escola ignorar a decisão judicial que determinava a guarda da criança para a família homoparental, e ainda, alertar que seria melhor para a criança o retorno à família de origem porque a família homoparental não era adequada.

Há uma concepção de graus de hierarquia e não de interação como requer o trabalho em rede nas políticas públicas, especialmente no que se refere ao SGDCA, e num ambiente que preza pela hierarquia, burocracia e centralização do poder,

conforme afirma Lavoratti (2013). A partir dessa concepção, surgem tensões e conflitos dessa relação, decorrentes da atuação de ambas na educação da criança, resultando em “movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar.” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p.107).

Os sujeitos da pesquisa demonstram a dificuldade enfrentada para a compreensão da importância dessa relação, inclusive com a família comparecendo na escola em razão de algum problema envolvendo o aluno, a eventual ausência da família, nesse momento, pode ser o termômetro utilizado para a culpabilização da família que não toma a iniciativa para estabelecer a relação. A criança não tem seus direitos garantidos, somente na violação a rede que compõe o SGDCA passa a ser acionada, sem a compreensão do trabalho articulado, e sim hierarquizado, deixando a família no primeiro degrau dessa hierarquia.

A escola deve trabalhar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a partir da realidade do aluno, refletindo temas relacionados à vida cotidiana das pessoas interligadas neste ambiente, tais como: violência, desemprego, cultura, sexualidade, desigualdades sociais, econômicas, valores, preconceitos, deixando a reprodução do discurso, para interagir com os componentes do ambiente, sejam eles professores, alunos, diretores, ou a própria comunidade em que está inserida, vivenciando a diversidade que compõe a sociedade e problematizando temas complexos e que estão latentes no seu meio.

A relação família-escola é conturbada, cada instituição, apesar de reconhecer suas atribuições, não as estabelece de forma complementar, para que a educação possa ocorrer em atos contínuos e cotidianos, tanto na família quanto na escola.

As invisibilidades de determinadas situações do cotidiano, dentre elas, a forma de organizar a família, fazem parte de um fenômeno cultural que se estrutura com os interesses capitalistas e proteção do patrimônio, por isso, pode-se dizer que são invisibilidades conscientes, portanto, convenientes, nesse determinado contexto, cujos reflexos perpassam todas as instituições presentes na sociedade, inclusive a escola.

Na escola há invisibilidade da diversidade nos próprios documentos norteadores (PNE, PEE, PME) que retiraram as expressões gênero e orientação sexual do texto e, além dos documentos, os dados obtidos por meio de entrevistas, observação, de palavras ditas e das ausentes, demonstrou que a escola não conhece o histórico de suas crianças e de suas famílias, não tem uma visão ampla das várias configurações familiares possíveis e reproduz os conceitos e discursos do seu cotidiano. As respostas mostram a omissão da escola em relação ao tema diversidade, presente na sociedade e na escola também.

A resposta do sujeito ao afirmar que o tema pode ser tratado desde que “seja necessário”, ou mesmo, que o foco da escola deve ser o “conteúdo e na aprendizagem”, evidencia o fato que a ausência das categorias orientação sexual, gênero e diversidade, em percentual considerável dos PPP analisados, têm o reflexo prático no cotidiano escolar. São designadas prioridades em razão da existência de dramas sociais, entre as quais, não está contemplada a diversidade relativa à família e a orientação sexual.

O cotidiano da escola ainda trabalha a partir do material pedagógico que tem à disposição, com a imagem binária dos sexos identificados com o gênero e com a família formada a partir dessa imagem, essa percepção dificulta a visão de outras formas de ser, de identificar-se, de viver, de constituir e organizar a família excluindo-os das discussões cotidianas.

A superação da concepção de determinados estereótipos para a família, a reflexão comprometida a respeito da diversidade, compreendendo num sentido amplo e includente a diversidade da configuração da família contemporânea, pode ser o início da possibilidade do pleno exercício do direito à convivência familiar e comunitária pela criança seja no seio familiar, seja no ambiente escolar, seja na vida comunitária. Mas, para que possa existir a reflexão, o comprometimento deve ocorrer do conjunto, do Estado, e não de forma isolada, individual.

A escola tem inúmeras atribuições, e entre tantas, está sim a atribuição de tratar de temas ligados à sexualidade. Diante disso, a mesma deve ser estruturada para a reflexão a respeito da diversidade, porque as famílias existem, e as questões advindas dessas famílias, inclusive com violação de direitos das crianças estão presentes na escola e muitas vezes são reconhecidas expressamente, acabam neutralizadas/invisibilizadas em razão da reprodução que ocorre na escola.

A invisibilidade se dá num contexto maior, no âmbito da legislação, das políticas públicas e da própria vida cotidiana, em consequência, a reprodução dessas invisibilidades também está na escola. A invisibilidade é construída na coletividade, assim, a missão da reflexão não pode ser confiada exclusivamente a vontade/ocasião particular do professor na sala de aula, mas sim, é responsabilidade do Estado.

A capacitação de professores para as ações de respeito à diversidade e combate à discriminação é uma necessidade que se impõe, reconhecido pela própria escola, “pois historicamente, tanto a formação acadêmica como a formação de educadores/as em exercício não têm incorporado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas” (COLÉGIO ESTADUAL CORONEL..., 2010, p. 37). O professor ocupa um lugar de destaque no trabalho de educação sexual na escola, por isso precisa de adequada capacitação.

O movimento de uma identidade social legitimadora (CASTELLS, 1999), pode ser tido como algo seguro para a escola trabalhar, porém, deixa sequelas para aquelas formas de identificação que não estão nesse encaixe, contribuindo para a formação do estereótipo, conforme o entendimento de Goffman (1988), cuja compreensão vai além de mero atributo para distinguir uma pessoa de outra, para compreendê-lo a partir de uma linguagem de relações, visto que o atributo, ao estigmatizar um, confirma a suposta normalidade do outro, especialmente quando ambos estão num mesmo contexto, *in casu*, na escola.

As manifestações de preconceito foram presentes nas entrevistas em diversos momentos: ao ignorar a presença de uma professora trans que poderia contribuir para a pesquisa; nas negativas de conhecimento de crianças provenientes de famílias homoparentais na escola; quando a escola expressa a possibilidade da criança retornar à família de origem julgando a família homoparental não adequada; ao responsabilizar a criança porque não assume a condição da sua família; quando os professores não conseguem identificar focos de preconceito e discriminação.

A escola, conforme os relatos, também não conhece o histórico de suas crianças, no que diz respeito especialmente à configuração familiar, tem dificuldades para entender as configurações familiares contemporâneas, bem como ratifica a falta de práticas inclusivas da escola para as famílias, especialmente na acolhida e reconhecimento da família homoparental.

Assim, a criança oriunda da família homoparental está na escola mas não é percebida pela mesma, ou, muitas vezes é ignorada, assim como são ignoradas as suas necessidades, está invisível, como estão “todas as suas reclamações, os abusos e as queixas”, tal qual a característica da invisibilidade Garabombo, narrado por Scorza (1977, p. 144).

A educação, além de preparar para a qualificação profissional, é a responsável pelo desenvolvimento pessoal, que torna possível para a criança adquirir a capacidade de exercer a cidadania, com prioridade, na formação do sujeito consciente e participante da sociedade na qual está inserido, (BRASIL. Constituição, 1988), como tal, deve ser tratada com cuidado maior por parte do Estado, pois essa é sua função, no sentido de estabelecer políticas, planos, diretrizes, currículos claros e objetivos a respeito.

A visibilidade comparece quando as demandas cotidianas da família vão pressionando a escola em posicionar-se e trabalhar as questões. A relação visibilidade/invisibilidade é inerente às contradições sociais que se reproduzem na escola. Há resistências e reprodução de valores conservadores, há um não saber como fazer porque professores e famílias não estão preparados para o enfrentamento cotidiano dessa demanda.

A afirmação da invisibilidade afeta os direitos da criança inserida nessa organização familiar, considerando a matriz do direito fundamental da criança à convivência familiar, comunitária e à educação, considerando ainda a família e a escola devem zelar pela garantia e efetividade dos direitos da criança.

Com a falta de práticas inclusivas, políticas de enfrentamento nas escolas para as famílias homoparentais e suas crianças, com a finalidade de garantir plenamente o direito da criança à convivência familiar e comunitária e à educação, a hipótese da invisibilidade da família homoparental na escola é confirmada.

Assim, a reflexão a respeito do relacionamento entre a escola e a família, que possa contribuir para a superação dos paradigmas elencados pelo cotidiano escolar, adquiridos historicamente no tocante às concepções de família, sobretudo, aquelas formadas pelas famílias homoparentais, deve ser um luta coletiva, pautada por ações do Estado, promotor desse desafio, aprimorando a legislação e as políticas públicas educacionais para a efetiva inclusão.

A pesquisa é um processo de construção, não se pretende colocar o ponto final porque outras questões se afluam para que a busca da inclusão se faça uma constante numa sociedade tão desigual como a brasileira, e o caminho é longo, mas está aberto para levar as reflexões a respeito das relações entre a escola e a família homoparental, as quais têm função complementar para garantir os direitos da criança, e, especialmente, que o Estado interfira naquilo que é de sua competência, no que diz respeito a garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. CUNHA, Anna Lúcia. CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. Disponível em <http://www.mprj.mp.br/documents/112957/10381358/Publicacao_Revelando_tramas.pdf>. Acesso em 17 set. 2016.

A IMIGRAÇÃO. Boletins nºs 1, 2, 3 e 4. Rio de Janeiro, 1883. Disponível em <<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DocReader.aspx?bib=239984&PagFis=0&Pesq=>>>. Acesso em 06 jun. 2016.

ANDES-SN. **Nota de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16**. Brasília, 2016. Disponível em <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>>. Acesso em 21 fev. 2017;

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANFIP. Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil. **Artigos**. 2017. Disponível em <<http://www.anfip.org.br/listando.php?editoria=Artigos>>. Acesso em 21 fev. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ª ed. Rev. Ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

A REFORMA da educação pela perspectiva de Dermeval Saviani. **Folha do Sul**. Ano 7, número 2067. Bagé RS, 2016. Disponível em <<http://www.jornalfolhadosul.com.br/noticia/2016/10/06/a-reforma-da-educacao-pela-perspectiva-de-dermeval-saviani>>. Acesso em 21 fev. 2016

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ASSOCIAÇÃO Eduardo Banks. **Consulta CNPF**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <<http://www.empresascnpj.com/s/empresa/associacao-eduardo-banks/09296442000100>>. Acesso em 27 jul. 2016.

BALDINI, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE** – Curitiba: PUC, 2011, p. 329-341. Disponível em <http://educerEscolabruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf>. Acesso em 23 mai. 2015.

BAPTISTA, Myrian Veras. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. In **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 109, p. 179-199, jan./mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000100010>. Acesso em 20 abr. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 – Persona, 1977.

BERGAMO, Mônica. **Colunas**. Folha UOL, 2015. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2015/06/1636649>>. Acesso em 30 jun. 2015.

BIROU, Alain. **Dicionário das ciências sociais**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11^a ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão; Rev. Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. Proteção social e família: reflexões sobre alguns desafios presentes nesta relação. In COSTA, Lucia Cortes da. Org. **Estado e democracia: pluralidade de questões**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008, p. 247-259.

BRAGATO, Fernanda. Individualismo. In BARRETO, Vicente de Paulo. (Org.) **Dicionário de filosofia do direito**. São Leopoldo: Unisinos, 2009. p. 468-471.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Glossário: bancada evangélica**. 2016a. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/glossario/b.html>>. Acesso em 27 jul. 2016.

_____. **Projeto de Emenda Constitucional – PEC nº 287/2016**. 2016b. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881>>. Acesso em 21 fev. 2017.

_____. **Projeto de lei nº 6786/2016**. Altera o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho, e a Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974. 2016c. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2122076>>. Acesso em 21 fev. 2017.

_____. **Projeto de lei nº 8.035** de 20 de dezembro de 2010. Plano Nacional de Educação – decênio 2011-2020. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=CB8F94EB57BA76B56626F9764F3C0882.proposicoesWeb2?codteor=831421&filename=Tramitacao-PL+8035/2010>. Acesso em 30 abr. 2015.

_____. **Projeto de Lei nº 6.583**, de 08 de outubro de 2013. Estatuto da Família. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>. Acesso em 27 jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 175** de 14 de maio de 2013. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-administrativos/atos-da-presidencia/resolucoespresidencia/24675-resolucao-n-175-de-14-de-maio-de-2013>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em < <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1737>>. Acesso em 17 jun. 2015.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em 17 de jun. 2015.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 17 jun. 2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de Novembro de 1937. Disponível em <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../constituicao_1937_texto.pdf?...>. Acesso em 17 jun. 2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 17 jun. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1967. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em 17 jun. 2015.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao.htm>. Acesso em 20 abr. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 181**, de 24 de janeiro de 1890. Institui o casamento civil. 1890. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D181.htm>. Acesso em 17 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 13.014**, de 4 de maio de 1918. Dispõe sobre o auxílio concedido pelo Governo Federal para manutenção de escolas nos Estados e dá outras providências. 1918. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=13014&tipo_norma=DEC&data=19180504&link=s>. Acesso em 07 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 7037**, de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. 2009. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em 07 jul. 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 09**, de 28 de junho de 1977. Dá nova redação ao § 1º do artigo 175 da Constituição Federal. 1977. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc09-77.htm>. Acesso em 03 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 38.398**, de 15 de outubro de 1827. Manda criar [sic] escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares [sic] mais populosos do Imperio [sic]. 1827. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em 06 fev. 2017.

_____. **Lei nº 581**, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Imperio [sic]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm>. Acesso em 27 jun. 2015.

_____. **Lei nº 1.829**, de 9 de setembro de 1870. Recenseamento da população do Império, 1870. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-1829-9-setembro-1870-552647-publicacaooriginal-70024-pl.html>>. Acesso em 27 jun. 2015.

_____. **Lei nº 2040**, de 28 de setembro de 1871. Lei do Ventre Livre. 1871. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM2040.htm>. Acesso em 04 fev. 2014.

_____. **Lei nº 3270**, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção [sic] gradual do elemento servil. 1885. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66550>>. Acesso em 27 jun. 2015.

_____. **Lei nº 3.353**, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. 1888. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM3353.htm>. Acesso em 27 jun. 2015.

_____. **Lei nº 3.071**, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil de 1916. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em 12 abr. 2015.

_____. **Lei nº 4.513**, de 1º de dezembro de 1964. Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM. 1964. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/busca/?wicket:interface=:1:1:::>>. Acesso em 20 abr. 2014.

_____. **Lei nº 6.697**, de 10 de outubro de 1979. Código de Menores. 1979. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em 03 out. 2014.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 30 jul. 2014.

_____. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1.995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. 1995. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em 22 abr. 2016.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 out. 2012.

_____. **Lei nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Código Civil. 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em 30 jul. 2014.

_____. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em 23 jun. 2017.

_____. **Lei nº 11.340**, de 07 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 30 jul. 2014.

_____. **Lei nº 12.435**, de 06 de julho 2011. Altera a Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm>. Acesso em 10 ago. 2015. p. 49

_____. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Sistema nacional sócio educativo – SINASE. 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em 15 ago. 2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. PNE.. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011->. Acesso em 15 ago. 2015.

_____. **Lei nº 13.104**, de 9 de março de 2015. Lei do feminicídio. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes

hediondos. 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>. Acesso em 26 abr. 2017. 2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 30 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em 05 mai. 2015.

_____. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Brasília: INEP, 2009a. Disponível em <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2017.

_____. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar**, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo, 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em 15 set. 2014.

_____. **Conferência Nacional da Educação**. Brasília, 2010a. Disponível em <http://conaemec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em 11 jul. 2016.

_____. **Resolução nº 4** de 13 de julho de 2010b. Define as Diretrizes Curriculares nacionais gerais para a educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, 2010b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 07 jun. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 jun. 2016.

_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, MEC/SASE, 2014. Disponível em <http://pnemec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 02 mai. 2015.

_____. **Nota técnica nº 18/ 2015**. 2015. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br>>. Acesso em 15 ago. 2015.

BRASIL. Presidência da república. **Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: 2004. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em 10 jan. 2015.

_____. **Resolução nº 113.** Sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente – SGDCA. Brasília, 2006. Disponível em <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view>>. Acesso em 03 jun. 2016.

_____. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.** Brasília: Conanda, 2006b.

_____. **Cidadania LGBT: Mapa de boas práticas Brasil - União Européia.** Brasília: SDH, 2013. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/programas/dialogos-brasil-2013-uniao-europeia>>. Acesso em 10 ago. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 470**, de 12 de novembro de 2013. Estatuto das Famílias. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115242>>. Acesso em 27 jul. 2016.

_____. **Jornal do Senado Federal**, 2015. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/adocao/relatos-reais-sobre-adocao/-a-adocao-feita-por-homossexuais-batalhas-e-vitorias-legais.aspx>>. Acesso em 29 jan. 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental nº 132 e Ação Direta de inconstitucionalidade n.º 4277**. Relator: Min. Ayres Britto. Julgado em: 05/05/2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudenciaDetalhEscolaasp?s1=000180731&base=baseAcordados>>. Acesso em: 28 ago.2013.

_____. **Ação direta de inconstitucionalidade nº 4966/2013.** Relator: Min. Gilmar Mendes. Sem julgamento. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=4419751#>>. Acesso em 24 abr. 2017.

BRITTO, Patrícia; REIS, Lucas. 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-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>>. Acesso em 01 mar. 2017

CAETANO, Marcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. *In* RODRIGUES, Alexsandro. BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas.** Vitória: Edufes, 2013, p. 63-82.

CAPES. **Banco de teses.** 2014. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em 09 jul. 2014.

CATANDUVA. **Sentença.** Autos 234/2006 da vara da infância e juventude. 2006. Disponível em

<http://www.ibdfam.org.br/_img/artigos/Ado%C3%A7%C3%A3o%20S%C3%A3o%20Paulo%20II.pdf>. Acesso em 12 fev. 2017

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. I. p. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 179-191.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre; SANCHES, Khawanna; NERI, Naomi. Políticas públicas e (in)visibilidades escolares: entre (des)conhecer, apagar e trabalhar com o combate à violência de gênero. In CORREA, Crishna Mirella de Andrade. MAIO, Eliane Rose. (Orgs.). **Observatório de violência de gênero: entre políticas públicas e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2015. p. 99-114.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. In **Cadernos de Pesquisa**. V. 34, n.121 São Paulo, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100003>. Acesso em 16 mar. 2017.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhard. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CECCHETTO, Fátima; RIBEIRO, Fernanda Mendes Lages; OLIVEIRA, Queiti Batista. Gênero, sexualidade e 'raça': dimensões da violência no contexto escola. In: **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, p. 122-146. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302-07.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2017.

CHAVES, Marianna. **Homoafetividade e direito: proteção constitucional, uniões, casamento e parentalidade**. 2ª ed. Curitiba: Juruá, 2012.

CHAMMA, Guisela V.F. **Ponta Grossa, o povo, a cidade e o poder**. Ponta Grossa: PMPG, 1988.

CHEMIN, Marcelo. **Cidade e turismo: retratos da paisagem urbana de Ponta Grossa, Paraná**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011;

CONSELHO da união europeia. 2015. Disponível em <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/EN/foraff/137584.pdf>. Acesso em 29 jan. 2015.

COLÉGIO Estadual Amadeu Mario Margraf. **Projeto político pedagógico**. Palmeira, 2010. Disponível em <<http://www.peiamadeumargraf.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>>. Acesso em 19 de mar. 2017

COLÉGIO Estadual Coronel David Carneiro. **Projeto político pedagógico**. Palmeira, 2010. Disponível em <<http://www.pmr davidcarneiro.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=23>>. Acesso em 19 mar. 2017.

COLÉGIO Estadual Julia Wanderley. **Projeto político pedagógico**. Carambeí, 2010. Disponível em <<http://www.cbqjuliawanderley.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/25/464/20/arquivos/File/PROJETOPOLITICOPEDAGOGICO.pdf>>. Acesso em 19 mar. 2017.

COLÉGIO Estadual Dorah Gomes Daitschman. **Projeto político pedagógico**. Ponta Grossa, 2010. Disponível em <<http://www.pgodorahdaitschman.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/25/2010/815/arquivos/File/PPPDORAH2010.pdf>>. Acesso em 19 mar. 2017.

COLÉGIO Estadual Presidente Kennedy. **Projeto político pedagógico**. Ponta Grossa, 2010.

COLÉGIO Estadual Professor Becker e Silva. **Projeto político pedagógico**. 2010. Disponível em <<http://www.pgobeckeresilva.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/25/2010/165/arquivos/file/ppp-becker.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2017.

COLÉGIO Estadual Professora Leopoldina Bittencourt Pedroso. **Projeto político pedagógico**. Tibagi, 2010. Disponível em <<http://www.tbgleopoldinapedroso.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/25/2770/1110/arquivos/File/ppprevisado.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2017.

CORREA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira: notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil. *In* CORREA, Mariza (Org.) **Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Unicamp, 1993.

COSTA, Fernando Braga da. **Moisés e Nilce: retratos biográfico de dois garís**. Um estudo de psicologia social a partir da observação participante e entrevistas. 2008, 403 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/.../costafernando_do.pdf>. Acesso em 25 mai. 2015.

COSTA, Livia Fialho. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. *In* **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. NASCIMENTO, AD. HETKOWSKI, TM., orgs. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 356-371. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 06 jul. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. *In* DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.) **Plano Nacional de Educação** (2011-2020: avaliação e perspectivas). 2ª ed. Editora UFG: Goiânia; Autêntica: Belo Horizonte, 2011, p. 13-14.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em 07 jul. 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DE OLHO nos planos. **Nota pública em defesa da igualdade de gênero nos planos de educação e de uma educação pública laica e democrática.** 2015. Disponível em <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Nota-em-defesa-da-igualdade-de-g%C3%AAneronos-planos-de-educa%C3%A7%C3%A3o_FINAL1.pdf>. Acesso em 1º jul. 2015.

DE OLHO nos planos. **Planos de educação.** 2017. Disponível em <<http://www.deolhonosplanos.org.br/planos-de-educacao/>>. Acesso em 20 mar. 2017.

DESJEUX, Cyril. **Homosexualité et parentalité du désir d'enfant à sa réalisation.** P. 41-50. Recherches Et Prévisions. Parentalité. N° 93. 2008; Disponível em <<https://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/PSF/093/RP93-CDesjeux.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2015.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias.** 7ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

DICIONÁRIO histórico e geográfico dos campos gerais. **Projeto de extensão UEPG.** Departamento de história. Disponível em <<http://www.uepg.br/dicion/index.htm>>. Acesso em 16 mai. 2016.

DIGIÁCOMO, Murillo. **O sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente e o desafio do trabalho em “rede”.** Curitiba, Ministério Público do Paraná, 2014. Disponível em <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/sistema_garantias_eca_escola.pdf>. Acesso em 12 mai. 2014.

DITZEL, Carmencita de Holleben Mello. **Imaginários e representações: o integralismo nos Campos Gerais (1932-1955).** Ponta Grossa: UEPG, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectiva. *In* DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.** 2ª ed. Editora UFG: Goiânia; Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2011, p. 17-59.

DOUZINAS, Costas. **Quem são os “humanos” direitos?** Projeto Revoluções, [2015]. Disponível em <revolucoes.org.br/v1/costas-douzinass-que-sao-direitos-humanos>. Acesso em 15 out. 2016.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. *In* RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres (Org). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira.** São Paulo: Loyola, 1995, p. 27-42. Disponível em <http://www.academia.edu/1214654/_Horizontes_do_Individuo_e_da_Etica_no_Crepusculo_da_Familia_.In_Familia_e_Sociedade_Brasileira_Desafios_nos_Processos_Contemporaneos_orgs._Ribeiro_I._and_.Ribeiro_A._C._T._Sao_Paulo_Loyola_1995>. Acesso em 09 jul. 2014.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. P. 539-555. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em 29 out. 2016.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, J.L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 9ª ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FACHIN, Edson Luiz. Família. In BARRETO, Vicente de Paulo. (Org.) **Dicionário de filosofia do direito**. São Leopoldo: Unisinos, 2009, p. 314-316.

_____, **Elementos críticos do direito de família**: curso de direito civil. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

FERRARI, Márcio. **Paulo Freire**, o mentor da educação para a consciência. Nova Escola Gestão Escolar, 2008. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>>. Acesso em 23 fev. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Campinas: Educação & Sociedade**, 79, ano XXIII, ago/2002, CEDES. P.257-272. Disponível em <<http://www.fEscolaunicamp.br/alle/textos/NSAF-AsPesquisasDenominadasEstadodaArtEscolapdf>> Acesso em 03 out. 2013.

FLACH, Simone de Fátima. Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira. In **Contexto & Educação**. Ano 27. Vol. 87, jan-jun, 2012. Ijuí: Unijuí, 2012, p. 4-25.

FNE - Fórum Nacional de Educação. **45ª Nota pública**. Brasília, 2016. Disponível em <www.cedes.unicamp.br/dl/11A-TyzA0_MDA_a645e_>. Acesso em 21 fev. 2017.

FRANÇA. **Código Civil Francês** (Código de Napoleão), de 21 de março de 1804. Bibliothèque nationale de France, 1804. Disponível em <http://files.libertyfund.org/files/2352/CivilCode_1565_Bk.pdf>. Acesso em 16 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 30. ed. Jose Olympio, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46. Rio de Janeiro, 2011, p. 235-274. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em 15 fev. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**. V. 34 n. 124. Campinas, 2013, p. 723-742.

Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/05.pdf>>. Acesso em 04 jul. 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOIRIS, Fábio Aníbal Jara. **Estado e política**: a história de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Gráfica Planeta, 2013.

GOMES, Nilma Lino. O plano nacional de educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. *In* DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.) **Plano nacional de educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. 2ª ed. Editora UFG: Goiania; Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2011, p. 13-14.

HENRIQUES, Ricardo. BRANDT, Maria Elisa Almeida. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. CHAMUSCA, Adelaide Chamusca. (Org.). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Secad/MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em 26 abr. 2015.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos interessantes**: uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HRUSCHKA, Janete; MAIO, Eliane. **Gênero e Diversidade Sexual**: análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Públicas Estaduais de Londrina/ PR – Ensino Médio. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 1, p. 78-89, 2015. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1078/380>>. Acesso em 15 mar. 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Amostra de uso público do censo demográfico de 1980**: metodologia e manual do usuário. Rio de Janeiro, 1985. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv16863.pdf>>. Acesso em 09 jul. 2014.

_____. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <<http://www.ibge.br/home/estatistica/populacao/censo2010/calendario.shtm>> . Acesso em 09 jul. 2014.

_____. **Contagem Populacional, 2014**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso 13 jan. 2015.

_____. **Síntese dos indicadores sociais**, uma análise das condições de vida da população brasileira – 2014a. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2017.

_____. **Estados**. 2016. Disponível em <<http://ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pr>>, Acesso em 15 mai. 2016.

INSTITUTO Unibanco. Quem são os jovens fora da escola. **Aprendizagem em foco**. Boletim nº 5, 2016. Disponível em <<http://www.institutounibanco.org.br/blog/2016/02/02/nova-edicao-boletim-aprendizagem-em-foco-aborda-perfil-jovem-fora-da-escola/>>. Acesso em 13 fev. 2017.

ISHIDA, Válder Kenji. **Estatuto da criança e do adolescente**: doutrina e jurisprudência. 15ª ed. atual. São Paulo: Atlas, 2014.

JAPIASSU Hilton; MARCONDES Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 367-444. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13529:colecacao-educacao-para-todos>. Acesso em 10 ago. 2015.

KRÜGER, Helmuth. Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In LIMA, Marcus ESCOLA Oliveira. **Estereótipos, Preconceitos e Discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 23-40.

LAVORATTI, Cleide. **Tecendo a rede de proteção**: desafios do enfrentamento intersectorial à violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes no município de Curitiba/PR. 2013, 321 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em < <http://www.humanas.ufpr.br/portal/pgsocio/files/2013/09/TESE-CLEIDE-LAVORATTI-2013.pdf>>. Acesso em 21 mar. 2017.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; BEDIN, Regina Célia. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. In **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 11, n. 01, 2010, p. 36-52. Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2015/1568>>. Acesso em 10 fev. 2016.

LEITE, Francisco. **A publicidade contra-intuitiva**: possíveis articulações e reflexos nos estigmas e estereótipos sociais. Trabalho final apresentado à disciplina de pós-graduação Ciências da Linguagem: Mídias e Estigmas Sociais (CJE 5996), ministrada pela Profa. Dra. Rosana de Lima Soares. 1º Semestre/2007. Disponível em <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/rumores/article/viewFile/6478/5883>>. Acesso em 10 ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LÔBO, Paulo. **Direito civil**: famílias. 4ª Escola São Paulo: Saraiva, 2011

LOPES, Noemia. **O que é projeto político pedagógico**. Abril, 2015. Disponível em <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>>. Acesso em 20 abr. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In JUNQUEIRA, Rogério Diniz. CHAMUSCA, Adelaide Chamusca. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em 26/04/2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIO, Eliane Rose; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de. Famílias não convencionais na escola: a (in)eficiência das estratégias de (des)integração. In **Revista HISTEDBR** On-line. n. 63. Campinas, 2015. p. 270-279. Disponível em <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641183>>. Acesso em 15 mar.2017.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de. **Divergências, congruências e reticências**: uma análise comparativa entre produtos dos programas escola sem homofobia e saúde e prevenção na escola. Araraquara: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. 8, n. 2, 2013. Disponível em <(2013)468<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5713/4811>>. Acesso em 10 mai. 2016.

MAIS de mil escolas e universidades estão ocupadas no Brasil. **Correio Brasiliense**. Brasília, 26 out. 2016. Disponível em <http://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/10/26/internas_polbraeco,554779/mais-de-mil-escolas-e-universidades-estao-ocupadas-no-brasil.shtml>. Acesso em 21 fev. 2017

MALUF, Carlos Alberto D.; MALUF, Adriana C.do R. F. D. **Curso de direito de família**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINGONI, Gilberto. **O destino dos negros após a abolição**. IPEA – Desafios do desenvolvimento. Ano 8, ed. 70. São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23>. Acesso em 26 abr. 2017.

MARTINS, José de Souza Martins. **Exclusão Social e a nova desigualdade**. 3.ed. São Paulo: Paulos, 1997.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**: ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2.ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989. 471 p. (Coleção coroa vermelha; 16 estudos brasileiros).

MARX, Karl. **A questão judaica**. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MELLISH, Laura; GOLOMBOK, Susan; LAMB, Michael; JENNINGS, Sarah; TASKER, Fiona. **Gay, Lesbian and Heterosexual Adoptive Families Family relationships, child adjustment and adopters' experiences**. 2013. Disponível em <<http://www.apgl.fr/images/2013/pdf/etude-enfants-adoptes-2013.pdf>>. Acesso em 29 jan.2015.

MÉXICO. Convenção dos direitos culturais. **Declaração universal dos direitos culturais**. 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 9-30.

MOCHI, Luciene Celina Cristina. Ideologia do enquadramento: famílias, estado, escola e igreja. A quem interessa o direito de governar nossos afetos? In MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. (Org.) **Educação, saúde, gênero e sexualidade**: diálogos possíveis. Curitiba: CRV, 2016. p. 165-188.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. p. 461-487. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08>>. Acesso em 24 abr. 2015.

MORAES, Filomeno. Poder. In BARRETO, Vicente de Paulo. (Org.) **Dicionário de filosofia do direito**. São Leopoldo: Unisinos, 2009. p. 640-642.

MOTT, Michel; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; LIMA, Ana Carolina de. ALVES, Angélica A.C. A escola e os novos arranjos familiares. **Saúde Coletiva**, v. 28, 2009, p. 63-66. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84202807>>. ISSN 1806-3365>. Acesso em: 10 out. 2012.

MUNHOZ, Divanir E. N.; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino R. Interdisciplinaridade e pesquisa. In BOURGUIGNON, J. A. (Org.). **Pesquisa social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. p. 11-34.

NADER, Paulo. **Curso de direito civil**: direito de família 4ª ed. Vol. 5. Rio de Janeiro: Gen. Forense, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NASCIMENTO, Marlúcio Tavares do. Método, metodologia e estudo de caso como modalidade de pesquisa. **ÍCONE - Revista de Letras**, São Luís de Montes Belos, v. 2, p. 147-162, jul. 2008. Disponível em <<http://www.slmb.ueg.br/iconeletras>>. Acesso em 10 set. 2014.

NEVES, Meire de Souza; SOARES, Ana Cristina Nassif Soares. A precarização do trabalho no Brasil e os seus rebatimentos no cenário familiar: as marcas históricas da violência. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 1, p. 136-153, 2009. Disponível em <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/download/121/159>>. Acesso em 15 jun. 2015.

NOGUEIRA NETO, Wanderlino. Por um sistema de promoção e proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. In **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, nº 83, Ano XXVI, p. 5-29, set. 2005.

NUNES, Rizzato. **Manual de Filosofia do Direito**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

OBSERVATÓRIO da educação. **Acompanhe a situação do plano de educação em cada estado**. 2010. Disponível em <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/995-acompanhe-a-situacao-do-plano-de-educacao-de-cada-estado>>. Acesso em 08 jul. 2015.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. In **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2010, p. 99-108. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2017.

OLIVEIRA, Daniela Bogado Bastos de Oliveira. **Famílias contemporâneas: as voltas que o mundo dá e o reconhecimento jurídico da homoparentalidade**. Curitiba: Juruá, 2011.

ONUBR – Nações Unidas no Brasil. **Brasileiros discutem a importância da alfabetização em evento comemorativo**. Publicado em 08/09/2014. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/brasileiros-discutem-a-importancia-da-alfabetizacao-em-evento-comemorativo-desta-data/>>. Acesso em 15 fev. 2017.

PADILHA, Caio. Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política. In MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Biblioteca/UNICAMP, 2013, p. 8-13. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922545&opt=1>>. Acesso em 02 jul. 2015.

PARANÁ. **Decreto nº 1396** de 05 de setembro de 2007. Regulamento da Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba, 2007. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=50067&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em 16 mai. 2016.

_____. **Instrução conjunta nº 02** de 20 de maio de 2010. SEED/SUED. Curitiba, 2010a. Disponível em

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucaoconjunta022010.pdf>>. Acesso em 02 ago. 2016.

_____. **Estrutura da educação do Paraná.** Curitiba, 2015. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=139>>. Acesso em 05 fev. 2015.

_____. **Programas e projetos.** 2017a. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=162>>. Acesso em 06 fev. 2017

_____. **Rede de Proteção.** 2017b. Disponível em <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1429>>. Acesso em 16 mar. 2017.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES. **Paraná em números.** Curitiba, 2011. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=1>. Acesso em 15 mai. 2016.

_____. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social- IPARDES. **Caderno estatístico do município de Ponta Grossa.** Curitiba, 2016. Disponível em <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84000&btOk=ok>>. Acesso em 15 mai. 2016.

PARKER, Richard; AGGLETION, Peter. Estigma, discriminação e AIDS. *In* **Cidadania e direitos.** Nº 1. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS-ABIA, 2001, p. 8-45. Disponível em <http://www.abiaids.org.br/_img/media/colecao%20cidadania%20direito.pdf>. Acesso em 21 jul. 2014.

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti; MAIO, Eliane Rose. A diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas educacionais. *In* MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. (Orgs.). **Educação, saúde, gênero e sexualidade: diálogos possíveis.** Curitiba: CRV, 2016. p. 125-136.

PEREIRA, Claudia Moraes e Silva. **Relações familiares homoafetivas: as contradições e a construção cotidiana das famílias vinculadas ao grupo dignidade.** 2014, 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014. Disponível em <http://bicede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1135>. Acesso em 21 mar. 2017.

PERROT, Michelle. **O nó e o ninho:** reflexões para o futuro. Veja 25 anos, São Paulo: Abril, 1993, p. 78-79.

PINSKY, Carla B. **Estudos de gênero e história social.** Jan-abr/2009. Florianópolis: Estudos Feministas. p. 159-189. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009>>. Acesso em 21 mar. 2017.

PISA - **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. 2017. Disponível em <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em 27 fev. 2017.

PNUD - **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Human Development Report, 2016. Disponível em <<http://hdr.undp.org/en/2016-report>>. Acesso em 22 mar. 2017.

POLÊMICAS sobre gênero e orientação sexual adiam votação do PNE. Brasília: Rádio Câmara, 02 abr. 2014. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/465197-POLEMICAS-SOBRE-GENERO-E-ORIENTACAO-SEXUAL-ADIAM-VOTACAO-DO-PNESCOLA.html>>. Acesso em 30 abr. 2015.

POPPER, Karl. **A lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MARTINS, Daniel Arruda. Escola e política do armário na produção e re- produção das hierarquias sexuais no Brasil. In RODRIGUES, Alexsandro. BARRETO; Maria Aparecida Santos Corrêa (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: Edufes, 2013, p. 23-46.

QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. Considerações sobre o estudo de caso na pesquisa qualitativa. In BOURGUIGNON, Jussara Ayres (Org.). **Pesquisa Social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. p. 63-84.

RENK, Arlene. **Dicionário nada convencional**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2005.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. Ribeirão Preto: Paidéia nº 4, 1993. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2016.

RIBEIRO, Renato Janine. Comentário na publicação de Alexey Dodsworth Magnavita compartilhada em data de 11 jul. 2015 - Facebook. Disponível em <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10153487218809913&set=a.447797929912.217161.671249912&type=1&theater>>. Acesso em 11 jul. 2015 às 22:34 hs.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2003.

SAMARA, Eni de Mesquita. O que mudou na família brasileira? (da Colônia à atualidade). **Psicol. USP** vol.13 nº 2. P. 27-48. São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200004>. Acesso em 09 jun. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, Boaventura de Souza;

MENESES, Maria Paula (Org.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 8ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2007.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, 2004, 15(3), p.11-28. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24603.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 2ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. I. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 121-130.

_____. **Educação**: do sendo comum à consciência filosófica. 17ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Sistema de educação**: subsídios para a conferência nacional de educação. 2009. Disponível em <http://conaemec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em 14 jan. 2015.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAWAIA, Bader. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? **As artimanhas da inclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SCHIMANSKI, Elisbete F. **Conservadorismo e tradição em Ponta Grossa**: representação social, mito ou realidade na política local? 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). UEPG. Ponta Grossa, 2007. Disponível em <<http://www.pitangui.uepg.br/mestrados/mesciensoc/dissertacoes.php>>. Acesso em 10 out. 2016.

SCHREINER, Gabriela. Fortalecimento familiar a partir da ética e dos direitos humanos. **Seminário Regional de Capacitação da IFCO- RELAF**: “El Derecho a Vivir en Familia. Acogimiento Familiar y otras alternativas”. IFCO-RELAF e Fundación CEPES (Orgs). Argentina, 2007. Disponível em <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1132>>. Acesso em 5 fev. 2015. Verificar como citar.

SCORZA, Manuel. **Garabombo, o invisível**: balada. 2ª ed., rev., aum. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

SENNA, Ana Julia Teixeira. **Por que trabalhar numa perspectiva interdisciplinar?** Disponível em <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppge/files/2010/11/Aula-1_Ana-Julia.pdf>. Acesso em 10 nov. 2013.

SILVA, Aline Ferraz da. **Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola.** v.9, n.2, p.185-200, Pelotas: Currículo sem fronteiras, 2009. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/silva-vieira.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2015.

SILVA JUNIOR, Enézio de Deus. **União estável entre homossexuais:** comentários à decisão do STF face à ADI 4.277/09 e à ADPF 132/08. Curitiba: Juruá, 2012.

SILVA, Lucia Rejane Gomes da. **Sexualidade e orientação sexual na formação de professores:** uma análise da política educacional. 2010. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/104785>>. Acesso em 21 mar. 2017.

SINGLY, Francois de. **Sociologia da família contemporânea.** Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2007.

SISSON, Sebastião Augusto. **Galeria dos brasileiros ilustres** (os contemporâneos): retratos dos homens mais ilustres do Brasil na política, ciências e letras, desde a guerra da independência até os nossos dias. Brasília: Rio de Janeiro: Lithographia de S. A. Sisson Ed., 1861. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/179486>>. Acesso em 15 ago. 2015.

SOARES, Oscar de Macedo. **Casamento civil. Decreto n. 181 de 24 de janeiro de 1890. Comentado e anotado.** 2ª ed. Rio de Janeiro: H. Garnier, Livreiro-Editor, 1895. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/bibliotecadigital/OR/37557/pdf/37557.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2015.

SOARES, Rosana de Lima. Estigmas da AIDS: em busca da cura. **Impulso.** nº 32. Out. 2002. p. 39-96. Disponível em <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp32art03.pdf>>. Acesso em 23 ago. 2015

SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Planos de educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. **Revista Educação Online**, n. 15, jan./abr. Rio: PUC, 2014, p. 174-194. Disponível em <<http://educacaoonlineEscolaedu.puc-rio.br/ojs/index.php/Eduonline/article/view/40>>. Acesso em 08 jul. 2015.

TPE – Todos pela educação. **Menos de 5% das escolas tem infraestrutura adequada ao PNE.** São Paulo, 2014. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30192/menos-de-5-das-escolas-tem-infraestrutura-adequada-ao-pne/>>. Acesso em 10 nov. 2016.

TOURAINE, Alain. **Igualdade e diversidade:** o sujeito democrático. Bauru: EDUSC, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UBES- União Brasileira de Estudantes. **Nota oficial essa deforma não nos representa**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <<http://ubes.org.br/2017/nota-oficial-essa-deforma-nao-nos-representa/>>. Acesso em 21 fev. 2017

UEPG. Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos. 3ª ed. rev. atual. Ponta Grossa, UEPG, 2012.

_____. **Histórico**, 2016. Disponível em <<http://portal.uepg.br/institucional/universidade/historico.php>>. Acesso em 31 mai. 2016.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. **Nota de repúdio a MP que reforma o ensino**. Departamento de Ciências Sociais. Vitória, 2016. Disponível em <http://www.cienciassociais.ufes.br/conteudo/nota-de-rep%C3%BAdio-%C3%A0-mp-que-reforma-o-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em 21 fev. 2017

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1984. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2017.

_____. **Fórum Mundial de Educação** aprova Declaração sobre Futuro da Educação. Incheon, 2015. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/world_education_forum_adopts_declaration_on_the_future_of_education/#.V0h8vuRGRmM>. Acesso em 27 mai. 2016.

_____. **Cultura da paz no Brasil**. 2017. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/culture-of-peace/>>. Acesso em 08 fev. 2017.

UZIEL, Anna Paula. **Homossexualidade e adoção**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político pedagógico. *In* VEIGA, Ilma Passos Alencastro. RESENDE; Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 9-32. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23. 2003. P. 5-15. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em 17 jan. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *In* **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. V. 8. Brasília: INEP/MEC, 2007, p. 291-309.

VILHENA, Cyntia Pereira de Souza. **A família na doutrina social da igreja e na política social do Estado Novo**. São Paulo – USP, 1992, p. 45-57. Disponível em <

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v3n1-2/a05v3n12.pdf>>. Acesso em 19 mar. 2017.

YIN, Robert. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBRANO, Elizabeth; LOREA, Roberto; MYLIUS, Leandra; MEINERZ, Nádia; BORGES, Priscila. **Direito à Homoparentalidade:** Cartilha sobre as famílias constituídas por pais homossexuais. Porto Alegre: Instituto de Acesso à Justiça, 2006. Disponível em
<[http://www.abglt.org.br/docs/zambrano_et_al_homoparentalidade_-_A4\[1\].pdf](http://www.abglt.org.br/docs/zambrano_et_al_homoparentalidade_-_A4[1].pdf)>. Acesso em 28 jan. 2015.

APÊNDICE A – Termo de compromisso livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
nacionalidade _____, idade _____ anos, estado civil _____,
profissão _____, CI.RG. nº _____,
religião _____,
endereço _____,

sou convidado(a) a participar da pesquisa denominada “**A (IN)VISIBILIDADE DA FAMÍLIA HOMOPARENTAL NA ESCOLA**”, cujos objetivos e justificativas são:

- O projeto de pesquisa visa analisar a forma pela qual a escola, como ator do sistema de garantias da criança e do adolescente trabalha as demandas da família homoparental considerado o cotidiano escolar; para tanto buscará compreender a dimensão social da família e sua diversidade na contemporaneidade, investigar o papel da escola frente as demandas da família homoparental, localizando, na escola as famílias homoparentes e demandas resultantes de sua relação com a escola, identificando no Estado do Paraná experiências e projetos relativos a diversidade, especialmente a família homoparental e, finalmente, avaliar a compreensão da escola em relação as demandas resultantes dessa relação na perspectiva do sistema de garantias da criança e do adolescente.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder perguntas do questionário anexo. Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: entende-se que os resultados da pesquisa poderão auxiliar os educadores (as) em sua produção no âmbito escolar, bem como o compartilhamento de tais resultados nos processos de formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino, conforme solicitação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por ocasião da autorização da realização da pesquisa no ambiente escolar.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada da, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são:

- Maria Cristina Rauch Baranoski – UEPG – Fone (42) 3220.3000;
- Dirceia Moreira – UEPG – Fone (42) 3220.3000.

Com elas poderei manter contato pelo telefone (42) 3220.3000.

A Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG - COEP – está situada na Avenida Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Bloco M, Sala 100, Campus Universitário, Ponta Grossa, Estado do Paraná, CEP 84.030-900, telefone (42) 3220.3108.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimento os adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: em caso meramente de deslocamento. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Maria Cristina Rauch Baranoski
Pesquisadora

Dirceia Moreira
Orientadora

QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

CATEGORIAS	QUESTÕES
Identificação	a) Qual é o seu nome? b) Qual é a sua escolaridade e profissão? c) Qual é o seu estado civil? d) Qual é a sua religião? e) Se, tem ou teve relacionamento conjugal, é homo ou heterossexual? f) Tem filhos (biológicos, adotivos, afetivos)? Quantos? Idade? Tem a guarda dos filhos?
Família:	g) Tem conhecimento do debate que envolve as famílias homoparentais? h) Qual a sua opinião sobre o tema?
Escola	i) A escola pode ou deve abordar questões relativas a família homoparental? j) E o ambiente escolar (professores, diretores, funcionários em geral, colegas e outros pais) pode (ou deve) trazer a discussão sobre a família homoparental na escola? k) Há algum projeto/iniciativa da escola neste sentido? l) A escola tem algo a fazer em relação ao tema?
Direitos da CA	m) Como percebe os direitos da criança e adolescente e os deveres da família?
Sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente	n) E, como percebe os direitos da criança e do adolescente e os deveres da escola? o) Como percebe crianças e adolescentes cujos pais tem relação homoparental?
Discriminação Preconceito Estigma Invisibilidade	p) Há preconceito e discriminação em relação às crianças e aos adolescentes que pertençam à família homoparental? q) Tem conhecimento de alguma situação concreta a respeito?

Assinatura do Participante da Pesquisa

Maria Cristina Rauch Baranoski
Pesquisadora

Dirceia Moreira
Orientadora

APÊNDICE B – Tabelas com resultados pesquisa nos portais CAPES/Scielo

TABELA 3 Teses e dissertações encontradas com a pesquisa no portal CAPES, categoria de análise: Família Homoparental; Período da pesquisa: ano de 2010 até 25 jun. 2014.

Nº	Ano	Instituição	Área	Nível	Título	Autor (a)
01	2012	PUC-SP	Psicologia	M	Adoção homoparental e infância: uma análise da mídia	TEMPERINI, Carlos Augusto Teixeira
02	2012	USP	Psicologia	D	Considerações sobre o psicodinamismo de famílias homoparentais femininas: uma visão psicanalítica	MARTINEZ, Ana Laura Moraes
03	2012	UNIFOR	Psicologia	M	A vivência do projeto parental das famílias homoeróticas femininas: uma investigação fenomenológica sartreana.	LIRA, Aline Nogueira de
04	2011	USP	Psicologia	M	Homoparentalidade: estudo psicanalítico sobre papéis e funções parentais em casais homossexuais com filhos	VIEIRA, Ricardo de Souza
05	2011	UENF	Sociologia	D	Das voltas que o mundo dá: família e homoparentalidade no Brasil contemporâneo	OLIVEIRA, Daniela Bogado Bastos de
06	2011	PUC-Rio	Psicologia	M	Desejo por filhos em casais de mulheres: percursos e desafios na homoparentalidade	PONTES, Monica Fortuna
07	2012	UFS	Antropologia	M	Gestando afetos, concebendo famílias: reflexões sobre maternidade lésbica e reprodução assistida em Aracaju-SE	AIRES, Lidia Marcelle Arnaud
08	2013	USP	Psicologia	M	A representação parental de casais homossexuais masculinos	RODRIGUEZ, Brunella Carla

Fonte: Dados organizados pela autora, disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 23 jun 2014.

TABELA 4

Teses e dissertações encontradas com a pesquisa no portal CAPES, categoria de análise: Família Homoafetiva; Período da pesquisa: desde o ano de 2010 até 25 jun. 2014.

Nº	Ano	Instituição	Área	Nível	Título	Autor (a)
01	2011	PUC	Direito	D	Pelo reconhecimento de uma entidade familiar: união homoafetiva	BERTONCINI, Carla
02	2011	PUC –MG	Direito	M	Direito sucessório nas relações homoafetivas	SILVEIRA, Silvana Fortes da
03	2011	UNIPAR	Direito	M	Da união homoafetiva e a prova para o seu reconhecimento jurídico no Brasil	GIMENES, Amanda Pegorini
04	2011	FDV	Direito	M	Direito fundamental à educação e as famílias homoafetivas: uma reflexão sobre o currículo multicultural nas escolas	PESSANHA, Jackelline Fraga
05	2012	UNIVALI	Direito	M	Os princípios constitucionais como fundamentos para a concessão de licença maternidade na adoção homoafetiva: possibilidade no ordenamento jurídico brasileiro	MACHADO, Luiz Felipe
06	?	?	?	M	Reconhecimento das relações homoafetivas nas uniões estáveis: uma leitura pelo enfoque do STF	CECCATO, Aline
07	2011	UFPE	Saúde Coletiva	M	Satisfação e função sexual de mulheres idosas participantes de grupos de convivência	SILVA, Mario Roberto Agostinho da
08	2012	USP	Psicologia	D	Os processos subjetivos no acolhimento e na adoção de crianças por casal homoafetivo: um estudo de caso	ALMEIDA, Mauricio Ribeiro de
09	2011	UFPA	Psicologia	M	Sim, quero ser pai! Significados da paternidade para homossexuais de Ulianópolis/PR	MONTEIRO, Evanildo Lopes
10	2011	UEPB	Letras	M	Literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva: impasses entre a abordagem dos PCN e a representação ficcional	COSTA, Lucia de Lourdes Monteiro
11	2012	UFPE	Direito	M	União estável e matrimônio entre pessoas de um mesmo sexo: a tutela do direito à diferença união estável e matrimônio entre pessoas de um mesmo sexo: a tutela do direito à diferença. Mestrado.	ALMEIDA, Cynthia Mariana Silva

Nº	Ano	Instituição	Área	Nível	Título	Autor (a)
12	2012	UENP	Direito	M	A família homoafetiva e as lacunas na legislação: fator de exclusão social, uma responsabilidade do Estado	QUEIROZ, Luciano Marcelo Dias
13	2009	UFPE	Antropologia	M	O psicólogo jurídico frente à adoção homoafetiva: práticas, sentidos e possibilidades.	CORREIA, Ana Luiza Ferreira
14	2012	Makenzie	Direito	M	Concretização constitucional do direito homoafetivo: da união estável ao casamento civil	OLIVEIRA, Frederico Batista de
15	2012	PUC-MG	Direito	D	Unões homoafetivas possibilidade do casamento à luz do princípio da dinamicidade da família.	POLI, Luciana Costa
16	2011	PUC-SP	Direito	D	Adoção por casal homoafetivo. Doutorado.	SANTOS, Maria Luiza Ramos Vieira
17	2011	FDV	Direito	M	Reconhecimento jurídico da união estável homoafetiva na perspectiva dos direitos fundamentais.	DUARTE, Renata Stauffer
18	2011	UNB	Psicologia	M	Se fosse normal, deus teria criado Adão e Ivo!: a homofobia e a produção e regulação do sexo / gênero	OLIVEIRA, Danielle Coenga
19	2012	UECE	Linguística	M	I m not no queer : a representação da homoafetividade no conto Brokeback Mountain, de Annie Proulx	JUNIOR, Jose Raymundo Figueiredo Lins
20	?	?	?	M	A retórica nas decisões do judiciário contemporâneo uma análise de julgados do supremo tribunal federal (STF)	RAMALHO, Leandro Avila
21	2012	UniCEUB	Direito	M	O julgamento da união estável dos homossexuais: um estudo acerca dos julgamentos do supremo tribunal federal que reconheceram a união estável homoafetiva como entidade familiar nos autos da ação direta de inconstitucionalidade n. 4277 e da arguição de descumprimento de preceito fundamental n. 132. Mestrado.	COSTA, Debora Batista de Oliveira
22	2012	FDV	Direito	M	Os efeitos da adoção monoparental realizada por casais homoafetivos à luz dos direitos humanos fundamentais rizomáticos	PERTEL, Adriana Maria dos Santos

Nº	Ano	Instituição	Área	Nível	Título	Autor (a)
23	2012	URI	Direito	M	A família brasileira e seu novo perfil constitucional a partir da CR/1988	DEWES, Daniela
24	2012	UFJF	Comunicação	M	A representação das identidades homossexuais nas telenovelas da rede globo: uma leitura dos personagens protagonistas no período da censura militar à televisão	FERNANDES, Guilherme Moreira
25	2012	UnIVEM	Direito	M	Casamento civil homoafetivo e o princípio da dignidade da pessoa humana.	ALESSI, Doris de Cassia

Fonte: Dados organizados pela autora, disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 23 jun 2014.

TABELA 5 Indicações encontradas na página oficial do MEC, utilizando a palavra chave “diversidade sexual”, referente ao ano de 2005 a março de 2015

ANO	INDICAÇÕES
2014	Concurso “Igualdade de gênero” - 9ª ed.
2012	Programa de Formação Continuada de Professores e Gestores nas temáticas de Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental
2009	Seleção de mais de 50 IES para desenvolver ações: diversidade na educação pública. Reportagem: Direitos Humanos Escola que Protege Encontro: Uma educação acolhedora, inclusiva e que assegure o direito de aprender de todos os alunos. Cadernos Temáticos da Secad. Coleção Educação Para Todos. Vol. 01
2008	Projeto Saúde e Prevenção
2007	Prêmio Escola divulga vencedores São do Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e São Paulo os estudantes ganhadores do Prêmio Escola. 6ª. Ed. Concurso estimula debate sobre prevenção da Aids. Série de nove cadernos documenta políticas públicas para a diversidade. Projeto em escola sobre Saúde e Prevenção: inscrições abertas
2006	Especialistas debatem diversidade sexual nas escolas. Seminário Diferentes Diferenças. Valorização da diversidade pode influir na produtividade. Projetos educacionais estimulam combate a sexismo e homofobia. Direitos humanos nas faculdades de direito. Discussões sobre homofobia – tema inédito. Programa: formar professores para combater homofobia. Curso em Porto Alegre: discute diversidade. Capacitação de profissionais em diversidade sexual.
2005	MEC vai financiar capacitação para cidadania e diversidade sexual. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=buscageral&Itemid=86&params[search_relevance]=diversidade+sexual&params[de]=&params[ate]=&params[catid]=&params[search_method]=exact&params[ord]=dt >. Acesso em 03 fev. 2015.

Fonte: Dados organizados pela autora, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 23 jun. 2014.

ANEXO A – Resposta do comitê de ética e pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A (IN)VISIBILIDADE DA FAMÍLIA HOMOPARENTAL NA ESCOLA

Pesquisador: Maria Cristina Rauch Baranoski

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 38834614.5.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.053.204

Data da Relatoria: 26/02/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa envolvendo fontes teóricas e empíricas sobre relação que se estabelece entre a escola como ator do sistema de garantias da criança e do adolescente e como trabalha com as demandas da família homoparental considerando o cotidiano escolar. Além da abordagem teórica, será feita pesquisa de campo, com o estudo de caso, na forma de entrevista coletadas na escola com os seguintes sujeitos:

diretor, pedagogo, um professor, família homoparental e uma família que participam da associação de pais e mestres.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Analisar a forma pela qual a escola, como ator do sistema de garantias da criança e do adolescente trabalha as demandas da família homoparental considerado o cotidiano escolar.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

Continuação do Parecer: 1.053.204

Objetivo Secundário:

Compreender a dimensão social da família e sua diversidade na contemporaneidade, especialmente a família homoparental; investigar o papel da escola frente as demandas da família homoparental; identificar na escola e nas famílias homoparentais as demandas resultantes desta relação; identificar no Estado do Paraná experiências e projetos relativos a diversidade com enfoque na família homoparental; e, finalmente avaliar a compreensão da escola em relação as demandas resultantes dessa relação na perspectiva do sistema de garantias da criança e do adolescente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos na realização da pesquisa.

Benefícios:

Diante da possibilidade de se aferir o conceito e a percepção da população pesquisada quanto às medidas protetivas conferidas aos adolescentes e crianças no Brasil, tudo isso somado ao arcabouço teórico já acumulado no início da pesquisa, entende-se que os resultados da pesquisa poderão auxiliar os educadores (as) em sua produção no âmbito escolar, bem como o compartilhamento de tais resultados nos processos de formação

continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino, conforme solicitação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por ocasião da autorização da realização da pesquisa no ambiente escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto bem descrito e de importância

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentação anexa

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.053.204

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PONTA GROSSA, 07 de Maio de 2015

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA

ANEXO B – Autorização do SEED/PR

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

FOLHA DE DESPACHO



Protocolo 13.244.143-0

Ao NRE de Ponta Grossa

Assunto: Autorização para executar Projeto de Pesquisa com o título "A relação da Família Homoparental com a Escola, para o Programa de Doutorado em Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa".

As Professoras Maria Cristina Rauch Baranoski e Dirceia Moreira (orientadora da UEPG) encaminharam requerimento a esta Pasta solicitando autorização para executar Projeto de Pesquisa com o título "A relação da Família Homoparental com a Escola" para o Programa de Doutorado em Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Acostou ao protocolado Requerimento, Projeto de Pesquisa e Complemento do Método de Pesquisa.

O DEDI/SEED considera a pesquisa pertinente e de grande valia para auxiliar os educadores em sua produção no âmbito escolar.

A DPTE/CAPP/SEED informou que o projeto está registrado no sistema de acompanhamento de programas e projetos e não vê impedimentos quanto a realização da pesquisa.

O DEB/SEED se manifestou favorável a realização da pesquisa, destacando que o conhecimento adquirido com o resultado final da pesquisa seja compartilhado nos processos de formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino.

Esta Superintendência, no uso de suas atribuições que lhe confere o Decreto nº 1396/2007, se manifesta favorável à autorização para realização da presente pesquisa, desde que observadas as formalidades legais.

Encaminha o presente protocolado ao NRE de Ponta Grossa para providência e ciência das interessadas.

As pesquisadoras, o NRE e as Instituições de Ensino devem observar as seguintes orientações:

- as pesquisadoras consultem o NRE acerca da possibilidade de atendê-las e acompanhá-las no que se fizer necessário;
- o NRE consulte os Estabelecimentos de Ensino selecionados sobre a possibilidade de atender as pesquisadoras;
- as pesquisadoras acostem no protocolado o Termo de Autorização da Pesquisa no estabelecimento de ensino, com assinatura da Direção;
- as pesquisadoras consultem os professores, pedagogos, diretores e famílias homoparentais com filhos em idade escolar quanto à sua participação, considerando que ninguém poderá ser obrigado a participar;
- o NRE e Estabelecimentos de Ensino observem que não haja prejuízo do calendário escolar;
- as pesquisadoras assinem um Termo de Compromisso, assumindo toda a responsabilidade pela pesquisa, inclusive pelo sigilo dos dados.

Após a conclusão, solicitamos que as pesquisadoras acostem ao presente protocolado o resultado do trabalho para conhecimento desta Pasta.

Encaminha o presente protocolado ao NRE de Ponta Grossa para prosseguimento.

Curitiba, 23 de setembro de 2014.

Eliane Terezinha Vieira Rocha
Superintendente da Educação

ANEXO C - Programas e projetos estaduais e federais - SEED/PR

PROGRAMAS E PROJETOS FEDERAIS

Programas e projetos federais realizados em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná:

1. Escola Aberta: atividades nas escolas para a comunidade durante os finais de semana;
2. Escola Ativa: recursos pedagógicos para escolas do campo que oferecem ensino fundamental;
3. Escola que Protege: enfrentamento e prevenção das violências contra crianças e adolescentes;
4. eTec Brasil: cursos técnicos e ensino a distância para municípios com poucos habitantes;
5. Fica Comigo: combate à evasão escolar nas escolas estaduais do Paraná.
6. Formação pela Escola: cursos de capacitação para profissionais que trabalham junto às ações do FNDE;
7. Jovens Embaixadores: seleciona alunos da rede pública para visitar os Estados Unidos;
8. Mais Educação: programa que visa melhorar o ambiente escolar, oferecendo atividades em várias áreas;
9. Paraná Alfabetizado: alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais de idade;
10. Parfor: Programa Nacional de Formação de Professores
11. Parlamento Jovem Brasileiro: estudantes do ensino médio conhecem o processo legislativo;
12. Plano de Ações Articuladas: ações para atingir as metas do Compromisso Todos pela Educação;
13. Plano de Desenvolvimento da Escola PDE-Escola: Oferece apoio técnico e financeiro para escolas;
14. Proeja: educação profissional para quem possui ensino fundamental e 18 anos;
15. Profucionário: formação profissional para funcionários de instituições públicas de ensino;
16. Programa Banda Larga nas Escolas: tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet;
17. Programa de Bolsa de Iniciação à Docência: bolsas para magistério e licenciatura plena;
18. Programa Dinheiro Direto na Escola: assistência financeira às escolas da educação básica;
19. Programa Internacional para Avaliação de Alunos – PISA: avalia o desempenho escolar e a aprendizagem;
20. Programa Nacional de Alimentação Escolar: mínimo de uma refeição diária para 37 milhões de alunos;
21. Proinfantil: curso de formação para professores da educação infantil;
22. Proinfo: uso pedagógico de informática e cursos para professores e gestores;
23. ProJovem Campo: qualificação profissional para agricultores familiares de 18 a 29 anos;
24. ProJovem Urbano: curso e bolsa para jovens que não concluíram o ensino fundamental;

25. Pró-Letramento: formação continuada para professores em leitura, escrita e matemática básica;
26. Saúde na Escola: ações de prevenção, promoção e atenção à saúde na rede pública de educação;
27. Segundo Tempo: atividades esportivas para mais de 20 mil alunos da rede estadual de ensino;
28. Um Computador Por Aluno: distribuição de laptops para alunos e professores, visando a inclusão digital.

PROGRAMAS E PROJETOS ESTADUAIS

Programas ofertados ou em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

1. Adolescente Aprendiz: qualificação para jovens que cumprem medidas sócio-educativas;
2. Alimentação Escolar: aquisição e distribuição de gêneros alimentícios;
3. Anjos da Escola: arrecadação de doações financeiras para as escolas públicas da rede estadual;
4. Atividade Complementar Curricular em Contraturno: atividades integradas ao Currículo Escolar;
5. Avaliação Institucional: avalia a qualificação da rede de ensino.
6. Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária: trabalha junto à comunidade procurando soluções para a segurança nas escolas;
7. Brigada Escolar: formação de brigadas em todas as escolas da rede estadual;
8. Casa do Zelador: moradias para zeladores em escolas, procurando aumentar a segurança;
9. Casa Familiar Rural: espaço para a formação de jovens do meio rural e pesqueiro;
10. Centenário da poetisa Helena Kolody: série de comemorações sobre a poetisa paranaense;
11. Conteúdos Digitais Multimídia: material digital para auxiliar no ensino e na aprendizagem de matemática;
12. Conversa com Verso e Prosa: uma reunião na Secretaria com dois artistas locais;
13. Educação Fiscal: formação continuada a profissionais da educação para que abordem o tema;
14. Enfrentamento à Violência nas Escolas: um plano de trabalho e duas comissões contra a violência;
15. Escotismo na Escola: prática do escotismo em espaços escolares.
16. Família Paranaense: articulação das políticas públicas de várias áreas dos governos estadual e municipal com outros diferentes setores da sociedade;
17. Fundo Rotativo: repasse de recursos às escolas para manutenção e outras despesas;
18. Gabaritando Enem: conteúdos diversos para os alunos prestando o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem);

19. Jovem Agricultor Aprendiz: conhecimento e qualificação de aprendizagem profissional rural para jovens;
20. Jornal Nossa Escola: notícias da Secretaria levadas até às escolas, comunidade e profissionais da educação;
21. Leite das Crianças: um litro de leite diário para crianças de 6 a 36 meses;
22. Movimento Escola Solidária: doações e solicitações de materiais;
23. Movimento Paraná sem Corrupção: conheça o movimento e sugestões de atividades;
24. Museu da Escola Paranaense: patrimônio histórico e cultural das Instituições da Rede Estadual de Ensino;
25. Paraná Digital: promoção do uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação;
26. Parque da Ciência: espaço para a divulgação da ciência e discussão sobre o progresso científico;
27. Parque Escola: visitas supervisionadas a Unidades de Conservação para estudantes;
28. Plano Estadual de Educação nas Prisões Ampliar matrículas e qualificar a educação nas prisões;
29. Plano Personalizado de Atendimento: visa atender alunos com dificuldades sérias de aprendizagem, deficiências, e outros;
30. Programa Atitude: Superação das violências envolvendo crianças e adolescentes;
31. Programa de Desenvolvimento Educacional: parceria com instituições de ensino superior;
32. Programa de Educação nas Unidades de Socioeducação: escolarização para alunos em conflito com a lei;
33. Programa Superação: implementa ações visando o acesso e permanência dos alunos na rede de ensino;
34. Rede de Bibliotecas Escolares: universalização das bibliotecas ativas nas escolas dos municípios paranaenses;
35. Salas de Apoio à Aprendizagem: aulas para estudantes com dificuldade de aprendizagem;
36. Sala de Aula Conectada: internet sem fio nas escolas, tablets para os professores e capacitação;
37. Saúde Vocal: hábitos saudáveis e prevenção de doenças relacionadas à voz;
38. Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - Sareh: apoio educacional para alunos fora da escola devido a problemas de saúde;
39. Semana Pedagógica: uma reunião duas vezes ao ano para tratar de temas escolares;
40. Solo na Escola: locais de visitação, materiais e recursos para o ensino sobre o solo;
41. Transporte Escolar: transporte para alunos da rede pública paranaense;
42. Vila da Cidadania: complementação curricular para ensino fundamental e médio.