



**A APRENDIZAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS
DE FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS: a percepção de
educadores(as)**

ALEXANDRE MESQUITA

SÃO PAULO

2025

ALEXANDRE MESQUITA

**A APRENDIZAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS DE FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS:
A PERCEPÇÃO DE EDUCADORES(AS)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias

São Paulo

2025

Mesquita, Alexandre.

A aprendizagem escolar de crianças de famílias homoafetivas: a percepção de educadores(as). / Alexandre Mesquita. 2025.
223 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE,
São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Elaine Teresinha Dal Mas Dias.

1. Aprendizagem escolar. 2. Família homoafetiva com filhos. 3.
Educação e diversidade. 4. Pensamento complexo.

I. Dal Mas Dias, Elaine Teresinha. II. Título

CDU 37

ALEXANDRE MESQUITA

**APRENDIZAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS DE FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS: A
PERCEPÇÃO DE EDUCADORES(AS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formado por:

São Paulo, 28 de março de 2025

Presidente Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias – Orientadora
Universidade Nove de Julho

Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida – Titular
Universidade Nove de Julho

Profa. Dra. Elaine de Jesus Souza – Titular
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino – Suplente
Universidade Nove de Julho

Prof. Dr. Ricardo Zagallo Camargo – Suplente
Escola Superior de Propaganda e Marketing

Dedico este trabalho à minha amada mãe, Lígia (*in memoriam*), e ao meu pai, Adilson (*in memoriam*), que deixaram como legado o respeito às diferenças e o amor incondicional; ao meu marido, André, por seu apoio constante, sua generosidade em me proporcionar a dedicação necessária à pesquisa e por ser minha fortaleza em todos os momentos; e ao nosso filho, Arthur, cuja chegada transformou nossas vidas, tornando-se minha maior inspiração e meu combustível em cada etapa desta jornada.

E a todas as famílias homoafetivas, que, com coragem e resiliência, enfrentam os desafios impostos pela sociedade e nos ensinam, diariamente, sobre a força do amor e da diversidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos meus guias e mentores espirituais, que ouviram minhas orações e me fortaleceram ao longo desta caminhada, especialmente nos momentos de maior dificuldade.

À minha família, minha base e refúgio: aos meus pais, Lígia (*in memoriam*) e Adilson (*in memoriam*), que me ensinaram os valores que carrego e são fundamentais para a pessoa que me tornei. Ao meu esposo, André, por todo o apoio, paciência e incentivo, sendo minha fortaleza em cada etapa. Ao meu filho, Arthur, cuja presença iluminou e transformou nossas vidas, o qual é minha maior inspiração. E ao meu sobrinho e afilhado, Guilherme, que me auxiliou em muitas ocasiões com sua ajuda nas questões tecnológicas. Cada um de vocês contribuiu, de maneira única, para este sonho se tornar realidade.

Aos amigos Mario Godoi, Karina Bonello e Irlana Azevedo, minha eterna gratidão por estarem sempre presentes. Suas palavras de apoio, conselhos e ombros amigos foram essenciais nos momentos mais desafiadores.

Aos amigos que fiz ao longo dessa caminhada, Rafael Pires Barbosa, Flávio Rafael da Silva Brito e José Humberto de Rezende, pelo apoio e auxílio constante durante o percurso do mestrado. A dedicação, o incentivo e a disposição de vocês em ajudar em cada etapa tornaram esta jornada mais leve e possível.

Às professoras Cleide Rita Silvério de Almeida e Elaine de Jesus de Souza, que participaram da banca de qualificação e de defesa, e por quem nutro profunda admiração. Suas trajetórias profissionais, marcadas por excelência e dedicação, são fontes de inspiração. Suas contribuições, generosidade e rigor acadêmico enriqueceram imensamente este trabalho e minha formação.

Aos professores(as) que participaram desta pesquisa, por terem dedicado seu tempo e compartilhado suas contribuições valiosas. Sua generosidade e disponibilidade enriqueceram profundamente este trabalho.

À Universidade Nove de Julho, pela concessão da bolsa de estudos, e ao Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP), da Capes, pelo auxílio financeiro. Esses recursos me auxiliaram para que eu pudesse me dedicar integralmente a esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE): Romão, Severino, Cleide, Bauer e Rose, que compartilharam seus conhecimentos e experiências, não

apenas no campo acadêmico, mas também como lições para a vida. Foi um privilégio aprender com profissionais tão inspiradores.

Aos colegas do PPGE: Helvécio, Adriano, Marcel, José Humberto, Elvis, Laura, Tiago, Jhonatha, Daniela e Kelly, pelas conversas, troca de experiências e momentos de aprendizado compartilhado.

E, por último, mas com igual importância, à minha professora e orientadora, Elaine Teresinha Dal Mas Dias, cujo acolhimento, apoio e orientação foram essenciais para o meu crescimento. Suas palavras de incentivo, elogios e, sim, até as broncas, me ensinaram a superar desafios e a crescer acadêmica e pessoalmente. Espero, um dia, alcançar a excelência profissional e a resiliência que você representa.

“[...] Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Santos, 2003, p. 56).

MESQUITA, Alexandre. **A aprendizagem escolar de crianças de famílias homoafetivas: a percepção de educadores(as)**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

RESUMO

Com reconhecimento de diferentes formas de constituições familiares, vemos um novo cenário que adentra as escolas. As uniões por casais do mesmo gênero saem da inviabilidade e passam a ser reconhecidas, dotadas de direitos, entre eles a possibilidade ter filhos, seja pela adoção, pela barriga solidária ou pela inseminação artificial. No contexto atual, os educadores e a escola passam a receber uma nova diversidade: crianças provenientes de lares compostos por esses casais. A presente pesquisa visa compreender a percepção dos(as) professores(as) sobre a aprendizagem escolar de crianças de famílias homoafetivas. Tem por objetivos específicos: a) localizar nos discursos docentes possíveis facilidades e dificuldades escolares de aprendizagem que as crianças enfrentam em decorrência de sua origem familiar; b) examinar e identificar nos discursos preconceitos e discriminações contra crianças de famílias homoafetivas; e c) identificar a existência de ações pedagógicas que promovam a aprendizagem e a inclusão escolar. A metodologia escolhida compreende a abordagem qualitativa de pesquisa de caráter exploratório. Os procedimentos metodológicos consistem em entrevistas abertas, compostas por uma questão desencadeadora, pela transcrição e análise de seus conteúdos. Os participantes que constituem a amostra são seis professores(as) do Ensino Fundamental I, de escolas públicas, da cidade de São Paulo e Região Metropolitana que lecionam ou lecionaram para crianças de lares homoafetivos. As entrevistas foram realizadas individualmente de forma virtual, utilizando o Google Meet. Posteriormente, foram transcritas e analisadas com base, principalmente, no pensamento complexo. Esse referencial teórico orientou a definição de quatro temas (a aprendizagem; o contexto escolar; a família e a escola como agente ativo) que destacam aspectos da educação passíveis de reflexão para contribuir positivamente no processo de aprendizagem escolar. Os resultados indicam que as relações familiares e o apoio emocional são fatores fundamentais para o sucesso educacional, pois promovem a confiança e a participação ativa das crianças no ambiente escolar. Os(as) educadores(as) observam que os colegas dessas crianças parecem compreender a formação familiar. Além disso, notam que as famílias homoafetivas estão altamente engajadas na educação de seus filhos, envolvem-se ativamente das atividades escolares e oferecem suporte constante, contribuindo para o desenvolvimento emocional, a integração social e o progresso acadêmico dos estudantes. Por fim, os(as) professores(as) relataram a implementação de diversas ações pedagógicas voltadas para a inclusão e o desenvolvimento educacional das crianças de famílias homoafetivas. Ao concluir esta pesquisa, torna-se evidente que a inclusão de crianças de famílias homoafetivas no ambiente escolar é um processo contínuo, que exige esforços coordenados entre educadores, gestores, famílias e sociedade. O desafio vai além de combater preconceitos manifestos, pois envolve a desconstrução de preconceitos sutis e estruturais, que muitas vezes são naturalizados.

Palavras-chave: Aprendizagem escolar. Família homoafetiva com filhos. Educação e diversidade. Pensamento complexo.

MESQUITA, Alexandre. **The school learning of children from same-sex families: the perception of educators.** 2025. Dissertation (Master's degree in Education) – Postgraduate Program in Education, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

ABSTRACT

With the recognition of different forms of family structures, a new scenario emerges within schools. Same-sex unions, once considered unfeasible, are now recognized as family entities with rights, including the possibility of having children through adoption, surrogate pregnancy, or artificial insemination. In this current context, educators and schools are now welcoming a new form of diversity: children from same-sex families. This research aims to understand teachers' perceptions of the school learning of children from same-sex families. Its specific objectives are: a) to identify in teachers' discourse possible school learning challenges and advantages faced by these children due to their family background; b) to examine and identify discourses about prejudice and discrimination against children from same-sex families; c) to identify the existence of pedagogical actions that promote school learning and inclusion. The chosen methodology adopts a qualitative and exploratory research approach. The methodological procedures include open-ended interviews consisting of a triggering question, transcription, and analysis of their content. The sample comprises six elementary school teachers from public schools in São Paulo and its metropolitan region who currently teach or have taught children from same-sex households. The interviews were conducted virtually, using Google Meet, individually, and were transcribed and analyzed based on the complex thinking framework. Four themes were defined (learning; the school context; the family; and the school as an active agent), highlighting characteristics and connecting them to the fundamental concepts of this theoretical framework, such as operating principles, imaginary complexes, cultural imprinting, complex understanding, and re-paradigmatization. These themes emphasize aspects of education that could be rethought to contribute positively to school learning. The results indicate that the quality of family relationships and emotional support are fundamental factors for educational success, as they foster trust and active participation of children in the school environment. Educators observe that classmates of these children seem to understand this family structure positively. Furthermore, they note that same-sex families are highly engaged in their children's education, actively participating in school activities and providing constant support. Finally, educators highlight the school as a welcoming space, and although occasional episodes of prejudice and discrimination occur, teachers point out several pedagogical actions implemented to promote the inclusion and educational development of these children. Upon concluding this research, it becomes evident that the inclusion of children from same-sex families in the school environment is an ongoing process that requires coordinated efforts among educators, administrators, families, and society. The challenge goes beyond addressing overt prejudice, as it involves the deconstruction of subtle and structural biases that are often normalized.

Keywords: School learning. Same-sex families with children. Education and diversity. Complex thinking.

MESQUITA, Alexandre. **El aprendizaje escolar de niños de familias homoparentales: la percepción de los educadores.** 2025. Disertación (Maestría in Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

RESUMEN

Con el reconocimiento de diferentes formas de constitución familiar, surge un nuevo escenario que llega a las escuelas. Las uniones homoparentales, antes consideradas inviables, ahora son reconocidas como entidades familiares con derechos, incluida la posibilidad de tener hijos a través de la adopción, el vientre solidario o la inseminación artificial. En este contexto actual, los educadores y las escuelas comienzan a recibir una nueva diversidad: niños pertenecientes a familias homoparentales. Esta investigación tiene como objetivo comprender la percepción de los profesores sobre el aprendizaje escolar de niños de familias homoparentales. Sus objetivos específicos son: a) identificar en los discursos de los docentes posibles facilidades y dificultades de aprendizaje escolar que enfrentan estos niños debido a su origen familiar; b) examinar e identificar discursos sobre prejuicios y discriminación hacia niños de familias homoparentales; c) identificar la existencia de acciones pedagógicas que promuevan el aprendizaje y la inclusión escolar. La metodología elegida comprende un enfoque cualitativo de investigación de carácter exploratorio. Los procedimientos metodológicos consisten en entrevistas abiertas, compuestas por una pregunta desencadenante, transcripción y análisis de su contenido. La muestra está compuesta por seis profesores de la educación primaria, de escuelas públicas de la ciudad de São Paulo y la Región Metropolitana, que enseñan o han enseñado a niños de hogares homoparentales. Las entrevistas se realizaron de forma virtual, a través de Google Meet, individualmente, y se transcribieron y analizaron basándose en el pensamiento complejo. Se definieron cuatro temas (el aprendizaje; el contexto escolar; la familia; y la escuela como agente activo) que destacan características y conectan con los conceptos fundamentales de este marco teórico, como los principios operativos, los complejos imaginarios, la impronta cultural, la comprensión compleja y la reparadigmatización. Estos temas evidencian aspectos educativos que pueden ser replanteados para contribuir positivamente al aprendizaje escolar. Los resultados indican que la calidad de las relaciones familiares y el apoyo emocional son factores fundamentales para el éxito educativo, ya que fomentan la confianza y la participación activa de los niños en el entorno escolar. Los educadores observan que los compañeros de estos niños parecen comprender de manera positiva esta estructura familiar. Además, señalan que las familias homoparentales están altamente comprometidas con la educación de sus hijos, participan activamente en las actividades escolares y ofrecen apoyo constante. Finalmente, los educadores destacan la escuela como un espacio de acogida, y aunque ocasionalmente ocurren episodios de prejuicio y discriminación, los profesores señalan diversas acciones pedagógicas implementadas para promover la inclusión y el desarrollo educativo de estos niños. Al concluir esta investigación, se hace evidente que la inclusión de niños y niñas de familias homoparentales en el entorno escolar es un proceso continuo que requiere esfuerzos coordinados entre educadores, gestores, familias y la sociedad. El desafío va más allá de combatir los prejuicios manifiestos, ya que implica la desconstrucción de prejuicios sutiles y estructurales que, muchas veces, están naturalizados.

Palabras-clave: Aprendizaje escolar. Familias homoparentales con hijos. Educación y diversidad. Pensamiento complejo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Revisão de literatura acadêmica.....	31
Quadro 2 –	Caracterização dos participantes.....	129
Quadro 3 –	Professores e descrição das crianças correspondentes.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (<i>Acquired Immune Deficiency Syndrome</i>)
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Boleshs	Boletins Escola sem Homofobia
BSH	Brasil Sem Homofobia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CID	Código Internacional de Doenças
CFM	Conselho Federal de Medicina
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
Covid-19	Doença do Coronavírus
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EBGL	Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas
EBLBT	Encontro Brasileiro de Lésbicas, Gays, Travestis
GAPA	Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS
GGB	Grupo Gay da Bahia
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis
GRAB	Grupo de Resistência Asa Branca
GIV	Grupo de Incentivo à Vida
GPS	General Problems Solver (Solucionador de Problemas Gerais)
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e outras diversidades representadas pelo símbolo “+”
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, <i>Queer</i> , Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binários e outras diversidades representadas pelo símbolo “+”
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
P.I.T.	Projeção, Identificação e Transferência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação

PROSUP	Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SOMOS	Grupo de Afirmação Homossexual
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Pesquisa
Uninove	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	14
2	INTRODUÇÃO.....	20
2.1	REVISÃO DE LITERATURA.....	29
3	HETERONORMATIVIDADE E CULTURA.....	42
3.1	CULTURA, PRECONCEITO, ESTIGMA, DISCRIMINAÇÃO E INTOLERÂNCIA.....	44
3.2	A LUTA PELO RECONHECIMENTO DA POPULAÇÃO LGBTQ+.....	60
4	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: TRAJETOS E DESAFIOS.....	67
4.1	OS CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA...	71
4.2	A ESCOLA COMO AGENTE TRANSFORMADOR SOCIAL.....	86
5	O PENSAMENTO COMPLEXO.....	94
5.1	PRINCÍPIOS OPERADORES, ECOLOGIA DA AÇÃO, COMPLEXOS IMAGINÁRIOS E COMPREENSÃO COMPLEXA.....	103
5.1.1	Dialógico.....	103
5.1.2	Recursivo.....	105
5.1.3	Hologramático.....	107
5.1.4	Ecologia da ação.....	108
5.1.5	Complexos imaginários.....	110
5.1.6	Compreensão complexa.....	113
5.2	IMPRINTING CULTURAL E EDUCAÇÃO.....	114
6	CAMINHOS PERCORRIDOS.....	124
6.1	FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	124
6.2	A BUSCA POR PARTICIPANTES E O PRIMEIRO CONTATO.....	127
6.2.1	Caracterização dos participantes.....	129
6.2.2	Professores e descrição das crianças correspondentes.....	129
6.3	ANÁLISES DAS ENTREVISTAS.....	131
6.3.1	A aprendizagem escolar.....	132
6.3.2	As relações no contexto escolar.....	139
6.3.3	A família.....	148
6.3.4	A escola como agente ativo.....	156
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICE A – Transcrição das entrevistas.....	192
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Pesquisa.....	204

1 APRESENTAÇÃO

Nasci em 1979, filho de uma portuguesa que imigrou para o Brasil na década de 1950 e um brasileiro filho de portugueses, e carrego comigo uma história familiar repleta de tradições e valores conservadores. Meu pai se tornou advogado aos 42 anos, e minha mãe, professora na educação infantil desde os 23 anos, ambos construíram suas vidas com muito esforço e dedicação. Minha mãe, com sua trajetória de educadora, sempre foi um exemplo de sensibilidade, determinação e comprometimento com o outro. Desde cedo, ela me ensinou a importância de enxergar as pessoas com um olhar humano e passou-me valores que moldaram quem sou hoje: respeito, empatia e a valorização do ser humano. Para ela, a educação não era apenas uma profissão, mas a chave para transformar vidas e toda a sociedade. Acreditava que o conhecimento tinha o poder de romper barreiras e que o papel do educador era plantar sementes de mudança em cada aluno e ajudá-los a florescer de acordo com suas potencialidades. Esse ideal transformador de sua prática tornou-se também meu norte, inspirando-me a buscar sempre um mundo mais justo e inclusivo, em que a diferença seja uma força e o aprendizado, uma ponte para o futuro. Carrego comigo, até hoje, o legado de sua visão e seu exemplo, que me guiaram em cada decisão, sempre com a certeza de que, como ela, é possível mudar vidas por meio da educação.

Apesar de ter crescido em um lar amoroso, desde cedo senti que esse ambiente, por muitas vezes, era permeado por uma visão tradicional e rígida de mundo, especialmente por parte do meu pai, cujos comentários homofóbicos me faziam sentir cada vez mais deslocado e incompreendido. Durante minha infância, nos anos 1980, comecei a me reconhecer como homossexual, embora, à época, não entendesse completamente o que isso significava. Os sentimentos que eu nutria por outros meninos eram envoltos em uma névoa de culpa e confusão, e as poucas informações que circulavam sobre a homossexualidade sempre se associavam à vergonha e ao perigo.

Constantemente ouvia que ser gay era “errado”, “proibido” e traria consequências desastrosas para a vida da pessoa e, por consequência, para a família. Aquele era o tempo em que a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), uma doença sem cura e até aquele momento sem tratamentos efetivos, era constantemente associada à homossexualidade, o que me aterrorizava ainda mais. O cenário de medo e desinformação criou em mim um ambiente de repressão, no qual escondi minha identidade e sufoquei meus desejos, pois temia tanto a rejeição social quanto familiar.

A adolescência, nos anos 1990, foi marcada por um conflito interno ainda mais intenso. Meus desejos se tornaram mais claros, mas as representações que eu via da homossexualidade na sociedade e na mídia só aumentavam a confusão. As poucas figuras homossexuais retratadas nos filmes e nos programas de televisão eram caricaturas estereotipadas que não refletiam quem eu era. Essas figuras, muitas vezes exageradas e afeminadas, não correspondiam à minha vivência e faziam com que eu me sentisse ainda mais deslocado. Nunca tive interesse em brincar com bonecas ou brinquedos tradicionalmente vistos como de meninas, mas também não sentia atração por elas, o que me deixava com a sensação de não pertencer às expectativas impostas pelas narrativas da época.

Desde a infância, percebi uma discrepância entre o que eu sentia e o que era esperado de mim. Sofri as consequências de uma cultura que reforçava a ideia de que qualquer desvio das normas de gênero e sexualidade era passível de preconceito e marginalização. A atmosfera cultural que permeava a sociedade me fez sentir a pressão para conformar-me a um padrão rígido de masculinidade. Isso se refletia na maneira como as pessoas ao meu redor tratavam aqueles que não se encaixavam nesses moldes.

A homofobia se manifesta não apenas em palavras, mas também nas atitudes e nos olhares de desaprovação. Embora escondesse minha sexualidade e, portanto, não fosse diretamente atacado, percebia o sofrimento de outras pessoas visivelmente diferentes. Essa situação contribuía para um ambiente de opressão silenciosa, onde a diversidade era frequentemente reprimida. Eu via colegas serem alvo de agressões verbais e sociais, o que me levava a refletir sobre o quanto a intolerância e o preconceito eram enraizados na sociedade. A cultura que reforçava esses comportamentos e atitudes tornou-se um pano de fundo constante para o meu crescimento e desenvolvimento.

Até então, minha vivência, somada à falta de representatividade de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e outras diversidades representadas pelo símbolo “+” (LGBT+) na mídia e em outras esferas sociais, bem como a ausência de leis que assegurassem os direitos, contribuiu para a minha percepção de que a heteronormatividade era uma norma inevitável e que famílias homoafetivas eram inviáveis. A ausência de figuras públicas e modelos positivos LGBT+ fez com que eu pensasse que a diversidade sexual e afetiva se invisibilizasse e reforçava a ideia de o padrão familiar aceitável e natural ser exclusivamente heterossexual. A ausência de visibilidade e a falta de diálogo sobre diferentes formas de constituição familiar ajudavam a consolidar a crença de que famílias homoafetivas eram impossíveis ou, até mesmo, indesejáveis. E em um esforço para me adequar às expectativas sociais, me envolvi em

relacionamentos heterossexuais e acreditei que isso poderia trazer alguma estabilidade emocional e social. Hoje tenho a consciência de que a representação é fundamental para dismantelar preconceitos, promover a inclusão e ajudar quem passa por essas situações a ter exemplos de identificação.

Esse esforço estava atrelado ao fato de que, desde jovem, sempre alimentei o sonho de ser pai. Naquele momento, a única maneira que eu via de realizar esse desejo era através de uma relação heterossexual, o que me levou a acreditar que precisava suprimir quem eu realmente era para alcançar esse objetivo. Mantive um relacionamento heterossexual até os 19 anos, mas cheguei a um ponto em que percebi que viver essa mentira não era justo nem comigo, nem com a pessoa ao meu lado. Com essa percepção, tomei coragem para pôr fim ao relacionamento e, pela primeira vez, compartilhei com minha família a verdade que eu escondia há tanto tempo.

Embora confusa e com dificuldades para entender a princípio, minha mãe me acolheu com carinho e firmeza. Ela fez questão de me assegurar que eu jamais seria expulso de casa devido à minha homossexualidade, algo que eu temia profundamente. Como uma verdadeira leoa, ela se colocou ao meu lado e me protegeu de qualquer julgamento e garantiu o apoio necessário para me fortalecer. Já meu pai, sempre mais inflexível em suas opiniões, reagiu de maneira distante e fria, ao colocar uma barreira emocional de seis anos. Durante o período, me concentrei em me descobrir e reconstruir minha identidade, livre das amarras do medo e da repressão.

Nessa fase, trabalhei como comissário de voo, o que proporcionou a oportunidade de viajar pelo país e pelo mundo, conhecer culturas e perspectivas. O contato com a diversidade humana me ajudou a derrubar muitos preconceitos que, de alguma forma, eu mesmo havia internalizado. Viajar me deu a chance de expandir a visão de mundo e perceber que havia muitas maneiras de ser e viver.

Aos 24 anos, conheci o homem que se tornaria meu marido, e estamos juntos há mais de 20 anos. Durante esse tempo, construímos uma relação baseada no amor, na parceria e no respeito mútuo. Ao olhar para trás, vejo o quanto a sociedade me fez acreditar que era impossível uma relação homossexual duradoura. Essa crença foi completamente desfeita pela solidez do nosso relacionamento. Aos 25 anos, no entanto, enfrentei a perda devastadora de minha mãe para o câncer. Esse foi um dos momentos mais difíceis da minha vida, mas também foi um ponto de virada na relação com meu pai.

Após a morte de minha mãe, ele começou a mudar. Aos poucos, derrubou os preconceitos que carregava e passou a me apoiar de uma forma que nunca imaginei. Com o tempo, passou a ver meu marido como parte da família, tratando-o como filho. Pouco depois da morte de minha mãe, saí de casa e fui morar com meu companheiro, em uma época quando a união entre pessoas do mesmo sexo ainda não era reconhecida legalmente no Brasil. Fomos morar na Alemanha e, em 2010, casamos oficialmente lá, e em 2011 registramos nossa união estável no Brasil. Em 2013, formalizamos nosso casamento civil aqui, um marco importante em nossas vidas e na luta por direitos iguais no país.

Em 2014, retornamos ao Brasil, e iniciei minha graduação em Psicologia na Universidade Nove de Julho (Uninove). Sou profundamente grato a esta instituição, que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento e na construção da minha carreira. A Uninove sempre me abriu portas, ofereceu oportunidades valiosas que me direcionaram para o aperfeiçoamento contínuo da minha trajetória profissional. Durante este período, encontrei apoio acadêmico e prático que me impulsionaram a ir além, permitindo-me crescer como profissional e como ser humano, em busca de uma compreensão mais profunda sobre o outro e sobre mim. Aos 35 anos, senti que estava pronto para mergulhar profundamente nos estudos e aproveitar todas as oportunidades que a vida acadêmica poderia oferecer. Durante a graduação, me dediquei intensamente, e em 2016 fui selecionado para um intercâmbio nos Estados Unidos, na Flórida, devido ao bom desempenho acadêmico. O intercâmbio foi uma experiência transformadora e expandiu ainda mais meus horizontes, reforçando minha paixão pela educação.

Ao retornar do intercâmbio, fui convidado a atuar como monitor de inglês em um projeto da universidade. O convite me levou a reconsiderar minha carreira e a possibilidade de me tornar professor. A experiência como monitor me mostrou que o ensino era gratificante, e uma conversa inspiradora com a coordenadora do curso de Psicologia consolidou a ideia em minha mente. Também durante esse período, me aproximei da professora que, mais tarde, se tornaria minha orientadora no mestrado, a professora Elaine. Esse contato me introduziu ao pensamento complexo de Morin, que influenciou profundamente minha visão sobre o indivíduo, a sociedade e a educação, e complementou o absorvido ao longo do curso de Psicologia.

O curso de Psicologia foi essencial na construção da minha dissertação sobre crianças de famílias homoafetivas. A formação acadêmica me proporcionou uma compreensão aprofundada das questões de orientação sexual e identidade de gênero, além de ferramentas valiosas para enfrentar preconceitos e discriminação. Adquiri, também, uma visão crítica sobre

as dinâmicas familiares e a influência das famílias homoafetivas no desenvolvimento infantil. Aprendi que realmente importa no desenvolvimento das crianças o amor e o apoio recebidos, e não a estrutura familiar. E devemos dar importância à empatia, ao respeito, e promover a inclusão das diversidades, e com isso ajudar a dismantelar os preconceitos construídos, para abrir um caminho mais florido para nossas crianças e consequentemente uma sociedade melhor.

Em 2019, me formei em Psicologia, mas antes de iniciar o mestrado, recebi a notícia mais emocionante da minha vida: a chegada do nosso filho, Arthur. Tornar-me pai era um sonho antigo que finalmente se realizava. A chegada de Arthur trouxe uma nova dimensão para minha vida, tanto pessoal quanto acadêmica, e fez com que minha pesquisa sobre crianças de famílias homoafetivas ganhasse ainda mais significado. Durante a pandemia de Covid-19, embora meus planos acadêmicos tenham sido adiados, aproveitei o tempo para me especializar em áreas que complementam minha formação, como Docência para o Ensino Superior, Psicopedagogia e Neurociência da Aprendizagem.

Em 2023, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e, ao iniciar os estudos sobre a Teoria da Complexidade, me identifiquei ao considerar a visão de uma construção do indivíduo de forma biológica e cultural, que atravessa a vida por diversas interações que moldam seu modo de pensar e agir. Para mim, isso fez e faz um grande sentido, pois em um mundo tão intenso, não poderia aceitar uma visão simplista ou reducionista, que não considera a multiplicidade de fatores que influenciam o desenvolvimento e o bem-estar do indivíduo.

A Teoria da Complexidade me ensinou que as experiências não devem ser compreendidas isoladamente ou por meio de explicações lineares. Em vez disso, devem ser observadas como parte de sistemas interconectados e interdependentes, em que múltiplos fatores se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Também me identifiquei com a reparadigmatização, pois os paradigmas nos constituem e tendem ser desconstruídos pela educação. Pude perceber ao longo de minha vida a transformação na postura de meu pai, outrora um homem rigoroso, rígido e conservador, e passou a tratar Arthur como seu neto, conseguiu se desvencilhar dos preconceitos que, por tanto tempo, o afastaram de mim. Embora meu pai tenha falecido recentemente e não tenha visto a conclusão desta etapa, sinto paz ao saber que ele testemunhou nossa felicidade como família e viveu sua própria transformação.

Hoje, com meu filho prestes a completar cinco anos, sinto minha trajetória pessoal e acadêmica profundamente entrelaçada. Com esta pesquisa, espero ampliar a compreensão sobre crianças de famílias homoafetivas e contribuir de alguma forma para que, desde a infância, as

diferenças sejam respeitadas e a diversidade, celebrada. Desejo que, em breve, possamos construir um ambiente educacional e social onde todas as formas de família sejam compreendidas e valorizadas.

2 INTRODUÇÃO

A diversidade de interpretações sobre a família é construída ao longo da história, e, com o tempo, altera os parâmetros sociais hegemônicos e viabiliza a reconstrução de paradigmas. Segundo Rocha (2018), a palavra “família”, originada do termo latino *famulus* era associada a criado¹, servidor e escravo doméstico. Atualmente é compreendida como um organismo social vital para a estrutura social (Engels, 1984) e o desenvolvimento humano (Dessen; Braz, 2005), pois transmite crenças, valores e práticas. Morin (2011b, p. 27) corrobora ao dizer que a família marca primeiramente os humanos “com o selo da cultura”, chamado no pensamento complexo de *imprinting* cultural.

Sampaio e Venturini (2007) descrevem a família romana como patriarcal, com o pai que controlava os membros e as propriedades. Turkenicz (2013) observa que a finalidade do casamento romano era agregar fortunas, transmitir o nome, e visto como dever cívico para gerar herdeiros e fortalecer a sociedade. O autor destaca que, no contexto do Império Romano, a estrutura familiar não se baseava em princípios naturalistas, e a filiação biológica não garantia o reconhecimento de uma criança, mas era comum e legalmente permitido que o cidadão decidisse aceitar ou não o filho. Com isso, frequentemente entregavam as crianças não reconhecidas a mercadores de escravos. Sampaio e Venturini (2007) afirmam que as crianças reconhecidas recebiam educação rigorosa e eram cuidadas por todos os membros da família, com papéis de gênero tradicionais, e às mulheres cabiam as responsabilidades domésticas e os rituais de beleza. Dias (2004) nota que o concubinato era separado da concepção de família.

Com o declínio do Império Romano do Ocidente, na Idade Média² a Igreja assumiu um papel crescente na família e no casamento, pois defendia a monogamia, embora relações extraconjugais fossem comuns (Turkenicz, 2013). Na Alta Idade Média, a sociedade feudal patriarcal arranjava casamentos para atender aos interesses da nobreza, na qual as mulheres deviam obediência ao pai e ao marido, o amor não era prioritário e o primogênito herdava o feudo, enquanto os outros irmãos seguiam diferentes vocações (Turkenicz, 2013). Ariès (2006)

¹ Para esta dissertação, será utilizado o substantivo masculino apenas para facilitar a escrita e a leitura.

² A Idade Média corresponde ao período da história europeia desde a queda do Império Romano do Ocidente até o surgimento do capitalismo como modo de produção dominante, substituindo o sistema feudal. O período se divide em duas partes: a Alta Idade Média, desde a formação dos reinos germânicos no século V até a consolidação do feudalismo nos séculos IX e X; e a Baixa Idade Média, que abrange do século XI ao XV (Turkenicz, 2013).

destaca a distinção entre a família nuclear³ e a linhagem⁴, e observa que a força de uma poderia enfraquecer a outra. A formação de linhagens e a preservação do patrimônio se associavam ao enfraquecimento do Estado; já um Estado forte favorecia a existência de famílias menores. No século XIII, mudanças econômicas e o fortalecimento do Estado levaram à independência das famílias conjugais.

As famílias camponesas experimentaram essas mudanças de forma menos intensa, pois encontravam proteção na comunidade aldeã (Ariès, 2006). O casamento mantinha a estabilidade social e a continuidade feudal, o que era visto com desconfiança se baseado no amor (Turkenicz, 2013). A Igreja formalizou o casamento como sacramento no século XII e, no século XIII, como um vínculo monogâmico e permanente, o que restringiu o sexo ao casamento com finalidade procriadora (Araújo, 2002). Ariès (2006) observa ainda que as crianças eram frequentemente enviadas a outras casas para aprender habilidades, refletindo um afeto parental centralizado no bem-estar familiar em geral, em vez de interesses individuais das crianças.

Na Europa Ocidental, ao longo do tempo, houve transformações no conceito de família e infância. A família nuclear (pai, mãe e filhos) começou a se formar no século IV, mas a ênfase na socialização das crianças e no afeto entre os cônjuges se desenvolveu entre os séculos XV e XVII (Ariès, 2006). Conforme Farias e Maia (2009), o casamento e a família passaram a concentrar-se na socialização afetiva das crianças e na privacidade familiar, em vez da continuidade da linhagem e da segurança patrimonial.

Esse novo modelo familiar mantinha papéis de gênero tradicionais, com o homem como provedor e a mulher como cuidadora. A relação íntima entre pais e filhos, agora mais privada e dedicada na educação e na transmissão de valores, emergiu como o “sentimento de infância” (Ariès, 2006). Duby, Barthélemy e La Roncière (2009) apontam que, a partir dos séculos XVI e XVII, a percepção da infância começou a mudar, com o tratamento de crianças de forma distinta dos adultos, o que incluía roupas específicas e uma crescente preocupação com a saúde infantil. Os cuidados afetuosos excessivos foram criticados e abandonados ao final do século XVII (Duby; Barthélemy; La Roncière, 2009). A educação das crianças passou a ser vista com maior rigor moral, e pais que preferiam manter os filhos perto de casa em vez de enviá-los a outras famílias (Ariès, 2006).

³ A família nuclear é composta por pais e filhos que vivem juntos. O modelo inclui, geralmente, o pai, a mãe e os filhos, que podem ser biológicos ou adotivos (Ariès, 2006).

⁴ A família de linhagem refere-se a um grupo mais amplo de parentesco, o que pode incluir várias gerações e ramos da família. Esta estrutura inclui não só os pais e filhos, mas também avós, tios, primos e outros parentes, todos ligados por descendência comum (Ariès, 2006).

No século XVIII, a influência do Iluminismo trouxe novas percepções sobre a infância e a família, com filósofos como Rousseau, que defendia um modelo educacional baseado na razão e em sentimentos individuais, em vez de submissão à autoridade (Turkenicz, 2013). As mudanças na organização doméstica e nas relações familiares ao longo dos séculos XIX e XX, especialmente no contexto europeu, consolidaram a divisão rígida de papéis de gênero. No entanto, a estrutura passou a incorporar a valorização de sentimentos e necessidades individuais no casamento. No Brasil, a divisão de papéis e a estrutura familiar tradicional foram reforçadas por esse sistema patriarcal, que limitava as escolhas e as possibilidades de atuação (Meyer *et al.*, 2004). Entretanto, ao longo do tempo, as transformações sociais começaram a questionar a organização tradicional.

No contexto brasileiro, as influências do patriarcado e da heteronormatividade se entrelaçam profundamente com o processo de colonização e a imposição de valores europeus. Ao longo da colonização, houve a miscigenação entre povos nativos, africanos escravizados e colonizadores europeus, mas o modelo europeu de família, pautado pela hierarquia de gênero e raça, foi consolidado como o padrão ideal. A chegada da Família Real Portuguesa, no início do século XIX, reforçou esse processo, ao trazer consigo a visão europeia sobre a família, seus papéis e funções. Isso resultou na reafirmação do machismo, do racismo e na exclusão de modelos familiares que não se adequavam ao padrão heteronormativo imposto pela sociedade e pela Igreja Católica. Consoante Chiavenato (1999), apenas na metade do século XVIII, o casamento entre brancos e não católicos, como os chamados pagãos, foi permitido pela Lei do Marquês de Pombal. Ainda assim, a exclusão de famílias fora do casamento formal continuou realidade no Brasil, sustentando a lógica patriarcal de controle social e moral.

A influência da Igreja Católica desempenhou papel central no controle e na repressão de formas familiares consideradas desviantes. A geração de filhos ilegítimos, frutos de relações extraconjugais, era um escândalo para a sociedade da época, muitas vezes levando a aborto, infanticídio ou abandono infantil. Para preservar a imagem das famílias tradicionais, a sociedade brasileira se valeu de instituições como a Roda dos Expostos, criada no final do século XVIII pela Santa Casa de Misericórdia, na Bahia. Esse dispositivo, mencionado por Rizzini e Pilotti (2009), recolhia as crianças “indesejadas” e garantia que o controle social sobre a moralidade familiar permanecesse intacto. Tal sistema de repressão e normatização familiar reflete a imposição de um modelo europeu e patriarcal de família, que excluía todas as formas que não se conformavam à heteronormatividade e ao matrimônio institucionalizado. Assim, a

história do conceito de família no Brasil revela uma forte conexão entre o patriarcado, a heteronormatividade e as estruturas de poder coloniais e religiosas.

Com a industrialização no século XIX, as mulheres brasileiras entraram no mercado de trabalho e, no século XX, muitas ingressaram em faculdades, o que aumentou sua participação no trabalho formal (Farias; Maia, 2009). No entanto, o Código Civil de 1916 mantinha a incapacidade civil das mulheres casadas, que precisavam de autorização do marido para qualquer ato legal, além de adotarem o sobrenome junto com os filhos (Flexor, 2015). Esse Código visava mais a preservação patrimonial e econômica do país do que o bem-estar dos membros da família. A castidade feminina era altamente valorizada para garantir a pureza do patrimônio masculino (Flexor, 2015). De acordo com Flexor (2015), as constituições de 1934 e 1937 trouxeram mudanças significativas. A de 1934 incluiu a proteção especial do Estado à família e regulou o trabalho de mulheres e crianças, embora o marido pudesse cancelar seus contratos de trabalho. A Constituição de 1937 equiparava filhos ilegítimos aos legítimos, colocando abandonados sob tutela do Estado (Flexor, 2015).

Nas décadas de 1960 e 1970, o modelo familiar composto por homem, mulher e filhos, com papéis bem definidos, tornou-se predominante e considerado como padrão (Farias; Maia, 2009). De acordo com Scott (2005), as políticas públicas de planejamento familiar e métodos contraceptivos concederam às mulheres maior controle sobre a reprodução, resultou em maior autonomia e afastou-as da subordinação. Essa mudança refletiu uma crítica às estruturas repressivas e sexistas, ao promover uma visão de direitos democráticos. A partir dos anos 1960, o movimento feminista, a entrada da mulher no mercado de trabalho, a pílula anticoncepcional e a possibilidade de divórcio contribuíram para a formação de uma família mais igualitária e flexível.

Flexor (2015) acrescenta que o divórcio foi instituído em 1977, por meio de uma emenda constitucional, e se regulamentou com a lei 6.515, impulsionando mais transformações do modelo familiar. A figura patriarcal começa a perder força, conforme mulheres e jovens começam a querer decidir sobre suas vidas. Perrot (1993) elucida sobre o aumento de famílias monoparentais, principalmente de mulheres, mães solteiras ou divorciadas que passam a ser responsáveis pela criação dos filhos. Com o novo cenário, houve um aumento no número de coabitação dos casais, de maneira que o convívio de filhos de diferentes ligações entre o casal não são mais os únicos.

Na década de 1980, conforme destacado por Rodriguez e Gomes (2012), o ideal democrático de família, caracterizado pela diminuição do autoritarismo e pela valorização do

afeto, tornou-se prevalente. Isso desafia o modelo tradicional cisheteropatriarcal, que, historicamente, privilegiava a família composta por indivíduos heterossexuais, brancos, cristãos e chefiada por homens (Freitas; Lima, 2019). Com o aumento do número de divórcios, a visão de uma família baseada exclusivamente no matrimônio heterossexual sofreu alterações, e as uniões estáveis passaram a ser reconhecidas pela Constituição Federal de 1988. Contudo, esse reconhecimento ainda se limitava a configurações familiares heterossexuais, sem contemplar as famílias homoafetivas (Mott *et al.*, 2009).

O sistema cisheteropatriarcal, que se sustenta na normatização da heterossexualidade e na subordinação das mulheres e de outras identidades de gênero, permaneceu enraizado nas estruturas legais e sociais, retardando o reconhecimento formal de outras formas de família. Operando por meio da normatividade, esse sistema confere ao sujeito cisgênero e heterossexual um privilégio implícito de pertencimento que proporciona uma sensação de conforto e invisibilidade.

De acordo com Gaspar (2022), o termo “cisgênero” refere-se a pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao sexo designado no nascimento, diferindo de identidades transgêneras, que rompem com essa correspondência. Nesse sentido, a autora completa que essa normatividade se reforça pela ausência de marcação, ou seja, pela ideia de que ser cisgênero e heterossexual é o padrão neutro ou universal. Essa ausência de marcação funciona como um privilégio, invisibilizando as pessoas que não se enquadram nesse padrão e, ao mesmo tempo, hipermarcando identidades dissidentes. Por exemplo, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binários e outras diversidades representadas pelo símbolo “+” (LGBTQIAPN+) frequentemente têm suas identidades destacadas como “fora do comum”, o que contribui para a marginalização e a exclusão social.

Nesse contexto, as identidades não heteronormativas e não cisnormativas frequentemente enfrentam processos de desumanização, por não se enquadrarem no padrão dominante, criando uma separação simbólica entre os reconhecidos como “humanos” e os relegados ao status de “não humanos”. Essa dinâmica reflete a naturalização da cisnormatividade, na qual o ser cisgênero é tomado como a norma universal, diretamente associado ao status de pessoa. Tal estrutura perpetua a exclusão de direitos humanos para quem foge a essa definição, sublinhando a necessidade urgente de luta contínua pela visibilidade e pelo reconhecimento das múltiplas formas de existência e identidade.

Ao longo da história, houve a transformação do conceito de família e dos papéis de seus membros, assim como a valorização da infância e a importância da afetividade nas relações. A

Constituição de 1988 foi um marco nessas mudanças, ao considerar o afeto como base das uniões estáveis, abrindo precedente para o reconhecimento das relações homoafetivas (Vecchiatti, 2012). Após várias lutas do movimento LGBTQIAPN+⁵, o Supremo Tribunal Federal (STF), em maio de 2011, julgou procedentes as ações que pediam o reconhecimento das uniões estáveis entre casais homoafetivos. Ao reconhecê-las como entidades familiares, o STF desafiou a lógica da norma heteronormativa, pois possibilitou a adoção de crianças por esses casais. Em 14 de maio de 2013, a Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) autorizou nacionalmente o casamento homoafetivo (Flexor, 2015). Essa mudança legislativa representa uma ruptura importante no paradigma cisheteropatriarcal, reconhece a diversidade familiar e garante visibilidade legal a modelos familiares anteriormente marginalizados.

Segundo Ceccarelli (2007), as diversas estruturas familiares têm sido constantes e, devido às suas variações, foram percebidas como ameaças. Em parte, isso se justifica pelos valores religiosos que norteiam grande parcela da sociedade, gerando polêmicas, discriminação e preconceitos, pois conforme Miskolci (2007), as uniões homoafetivas ainda são vistas como um perigo à ordem social e aos valores da família tradicional. Apesar de ainda existir muito preconceito, a família homoafetiva lentamente ganha espaço na sociedade e o início de uma mudança cultural, pois,

sendo a cultura um conjunto de criações do próprio homem, certamente esta atua intervindo constantemente no estado de natureza. Desta forma, se a natureza abandona a união sexual ao acaso e ao arbitrário, é impossível à cultura não introduzir uma ordem, de qualquer espécie que seja, onde não existe nenhuma (Silva, 1996, p. 25).

Com o tempo, as famílias passam por transformações e trazem uma alteração na cultura da sociedade. É preciso ressaltar que um contexto histórico e social demanda tempo para mudanças mais acentuadas. Porém, ao se analisarem os passos dados nessa direção, no que diz respeito à compreensão cultural, pode-se dizer que na última década a união de casais homossexuais avançou, e o conceito de família na atualidade é mais inclusivo. Por sua vez e como espaço de formação integral e socialização, a escola desempenha um papel primordial na vida das crianças, pois reflete e molda as dinâmicas sociais contemporâneas.

⁵ LGBTQIAPN+: sigla que, segundo Moreira (2022), representa um posicionamento de luta, resistência e orgulho, englobando diversos grupos, como lésbicas (L), gays (G), bissexuais (B), transexuais e travestis (T), queer (Q), intersexo (I), assexuais (A), pansexuais (P), não-binário (N) e outros representados pelo símbolo aditivo “+”, indicando que esta comunidade segue aberta para acolher a diversidade. Nesta pesquisa, é relevante destacar que optamos pela sigla LGBTQ+, a qual, conforme delineado por Simões e Facchini (2009), foi adotada na I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis (GLBT).

Nos últimos anos, com a conquista de direitos pela população LGBTQ+, os casais homoafetivos têm recebido maior visibilidade e reconhecimento, o que consolida as novas configurações familiares. Com isso, crianças dessas famílias têm adentrado o ambiente escolar e diariamente obrigam os professores a lidarem com possíveis preconceitos e discriminações pessoais e familiares. Tal situação imprime a necessidade de se criarem estratégias, a fim de promover um ambiente acolhedor e respeitoso para todos.

A escola reflete as transformações sociais e, também, se posiciona como agente ativo na manutenção das sociedades. Inserida no contexto social mais amplo, a escola ajuda a fomentar novas perspectivas e atitudes diante das variadas situações construídas ao longo da vida. Nesse sentido, uma das missões da escola e do ensino, como afirma Morin (2018, p. 11), “[...] é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. Assim, “[...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes [...]”.

Ao analisar as transformações nas estruturas familiares, o entendimento do judiciário nacional sobre a família homoafetiva e, com isso, a entrada de crianças dessas famílias no contexto educacional, busca contribuir com informações que possam viabilizar uma educação e um ambiente escolar empático e acolhedor para todos os alunos. Conforme Morin (2018), a escola é um reflexo da sociedade, pois é gerada por ela e, ao mesmo tempo, exerce influência sobre a sociedade. Nesse sentido, a escola pode se configurar como um espaço importante para desconstruir valores e percepções sociais que potencialmente legitimam diferenças prejudiciais a essas famílias. Ao analisarmos a percepção dos professores, podemos identificar os desafios que as crianças enfrentariam, assim como refletir sobre seus desdobramentos na aprendizagem.

Para analisar a aprendizagem escolar de crianças de famílias homoafetivas, é necessário abordar o conceito de aprendizagem. Severino (1998) descreve que o aprendizado, desde cedo, consiste na assimilação de objetos, permitindo a adaptação às condições de compatibilidade com o estágio de maturação psíquica. Esse processo não é apenas percepção, mas ação prática. Desde o início, a criança interage e constrói seu conhecimento sobre o objeto. De acordo com Oliveira (1993), a aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades e valores através da interação com o meio ambiente e outras pessoas.

Nunes e Silveira (2009) complementam essa visão, ao descreverem a aprendizagem como um processo de apropriação e significação de conhecimentos e vivências, o que amplia as experiências internas e externas do indivíduo. Por sua vez, Libâneo (2013) define a aprendizagem escolar como uma relação cognitiva entre o aluno e o conteúdo de estudo,

destacando sua natureza ativa e consciente, desenvolvida sob as condições específicas do processo de ensino. Assim, a escola desempenha um papel significativo, ao viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico, assim como um conjunto de conhecimentos culturais adquiridos que influenciam a identidade do aluno como cidadão.

A hipótese proposta é que as famílias homoafetivas exercem os mesmos tipos de influências das famílias heterossexuais no processo de aprendizagem de seus filhos. Diante do problema de pesquisa e da hipótese estabelecida, os objetivos a serem alcançados por meio dos discursos dos professores são:

a) objetivo geral:

- compreender a percepção dos(as) professores(as) sobre a aprendizagem escolar de crianças de famílias homoafetivas;

b) objetivos específicos:

- localizar nos discursos docentes possíveis facilidades e dificuldades de aprendizagem escolar que as crianças enfrentam em decorrência de sua origem familiar;
- examinar e identificar nos discursos preconceitos e discriminações contra crianças de famílias homoafetivas; e
- identificar a existência de ações pedagógicas que promovam a aprendizagem e a inclusão escolar.

A presente dissertação investiga a aprendizagem escolar de crianças de famílias homoafetivas, com ênfase na percepção⁶ dos educadores. Em um cenário educacional marcado por diversidade e inclusão, é essencial analisar como os professores lidam com as necessidades específicas dos alunos, em particular, de família homoafetiva, caso e quando necessárias. Para o escopo desta pesquisa, optamos pelo recorte que engloba as crianças provenientes de famílias homoafetivas, considerando as diferentes formas de concepção: inseminação artificial, barriga solidária e adoção.

⁶ Para esta dissertação, será utilizado o termo “percepção” conforme definido no dicionário Webster on-line: Percepção: Ideia. *Substantivo* L. *idea*, do Grego, significando “ver”. 1. Literalmente, aquilo que é visto; portanto, forma, imagem, modelo de algo na mente; aquilo que é percebido ou compreendido pelo entendimento ou faculdades intelectuais. A atenção do entendimento aos objetos em si, pela qual se torna sensível às expressões que fazem, é chamada de *percepção* pelos adeptos da lógica; e as percepções em si conforme existem na mente, como materiais de pensamento e conhecimento, são distinguidas pelo nome de “*idéias*”. 2. Imagem na mente. Intelecto. *Substantivo*. L. *intelligo* entender. A faculdade da alma e mente humana que recebe ou compreende as idéias a ela comunicadas pelos sentidos ou pela percepção, ou por outros meios; a faculdade do pensamento; também chamada de entendimento. Um estimado *intelecto* recebe e compreende as mesmas idéias que outro comunica com perspicuidade (Percepção, 2024).

Na busca por entender o mundo onde vivemos, caracterizado pela constante dinâmica de ordem, desordem, interação, organização, desorganização e reorganização, é essencial escolher um método de pesquisa adequado, que, segundo Morin (2015a, p. 19), seja “capaz de detectar, e não de ocultar, as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências e as complexidades” que influenciam a vida. Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com o emprego de entrevista aberta, composta por uma questão desencadeadora.

Essa escolha metodológica se fundamenta na necessidade de considerar a complexidade do ser humano em sua interpretação do mundo e de si mesmo, ao reconhecer que tal compreensão se constrói por intermédio de uma variedade de nuances contraditórias e, simultaneamente, complementares em suas interações com outros (Morin, 2012). Conforme destacado por Denzin e Lincoln (2011), a pesquisa qualitativa é um campo interpretativo que visa entender a complexidade do mundo social e abordar a experiência humana sob diversas perspectivas. E como aponta Romão (2015), a orientação para a escolha metodológica dá-se pela natureza do objeto.

As entrevistas se originam de uma questão desencadeadora, pois, de acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2018), permite que o participante inicie a narrativa da forma que preferir. As autoras sugerem os seguintes critérios para formular uma questão inicial: consideração dos objetivos da pesquisa; amplitude da questão; evitar indução de respostas; escolher termos em acordo com o universo linguístico do participante; e escolha do termo interrogativo. Com base nesses critérios, a questão desta pesquisa é: “Qual é a sua percepção sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas?”.

Nessa perspectiva, os participantes da pesquisa são seis professores de Ensino Fundamental I, de escolas públicas, da cidade de São Paulo e grande São Paulo. As entrevistas ocorreram de forma virtual, por meio do Google Meet, individualmente, a fim de assegurar o anonimato e a privacidade, além de prevenir interferências. As entrevistas foram transcritas e analisadas com base no referencial teórico do pensamento complexo e demais estudiosos, a serem demonstrados na seção 6.

Iniciar o percurso metodológico com um levantamento bibliográfico sobre o tema em pesquisa é uma prática amplamente adotada e valorizada na comunidade científica. Essa estratégia envolve uma análise detalhada da literatura existente relacionada ao assunto e permite uma compreensão abrangente do estado atual do conhecimento em estudo. Ao examinar a literatura, os pesquisadores podem destacar pontos positivos, contribuições significativas e

lacunas na pesquisa anterior. Isso possibilita compilar e sintetizar informações relevantes, compreender teorias e modelos que moldaram o entendimento acadêmico do tema e identificar áreas que ainda não foram adequadamente exploradas.

Gil (1999) observa que a pesquisa bibliográfica proporciona uma vantagem crucial, pois abrange uma gama mais extensa de fenômenos do que seria viável investigar diretamente. Essa proposição simplifica o trabalho do pesquisador ao enfrentar problemas que demandam informações e dados específicos, muitas vezes dispersos ou fragmentados. Para o autor, a análise das metodologias utilizadas em estudos anteriores é também fundamental, pois oferece insights valiosos que podem orientar a formulação de uma metodologia sólida para a pesquisa atual. Além disso, a revisão da literatura permite identificar tendências e padrões emergentes, ao fornecer uma base para a interpretação dos resultados e a geração de novas perguntas de pesquisa. Gil (1999) ressalta que, apesar das limitações inerentes ao levantamento bibliográfico exploratório, como a variação na qualidade e na relevância das fontes revisadas, bem como a subjetividade na interpretação dos dados, essa abordagem é uma etapa essencial no processo de pesquisa, pois proporciona uma base teórica sólida para estudos futuros e ajuda a direcionar o desenvolvimento de novas pesquisas.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Para verificar os estudos acadêmicos e científicos relacionados ao tema desta pesquisa, foi feito um levantamento de literatura especializada. Para isso, foram consultados os bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dos Periódicos Capes, da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Em cada um desses bancos de dados, aplicaram-se filtros específicos nas áreas de “Ciências Humanas” e “Educação”, abarcando o período de 2019 a 2024.

Esse levantamento permitiu selecionar investigações realizadas nos últimos cinco anos. Além disso, foram utilizados os seguintes marcadores para busca: “Criança, família homoafetiva e processo de aprendizagem”; “Criança, família homoafetiva e desempenho escolar”; “Criança, família homoafetiva e escola”; “Criança, família homoafetiva e ensino”; “Criança, processo de aprendizagem e configurações familiares” e “Criança, família

homoafetiva”. Foram encontrados apenas três dissertações e um artigo, o que nos levou à ampliação do período da pesquisa para os últimos dez anos.

Na BDTD, foi encontrado um resultado com o segundo marcador “Criança, família homoafetiva e desempenho escolar”, porém não foi selecionado para a etapa seguinte, por abordar a perspectiva familiar sobre a revelação da orientação homossexual. Com terceiro marcador “Criança, família homoafetiva e escola”, foram encontrados 12 resultados e selecionados dois para leitura por aproximação ao tema desta pesquisa. Ao utilizar o quarto marcador “Criança, família homoafetiva e ensino”, encontraram-se quatro resultados, entretanto não foram selecionados por se afastarem da temática. Com o quinto marcador “Criança, processo de aprendizagem e configurações familiares”, foram encontrados seis resultados e selecionados três que trazem dados sobre processo de aprendizagem e relacionam com as formações familiares. E com o sexto marcador “Criança e família homoafetiva”, foram encontrados 36 resultados e selecionados três que exploram as relações sociais e incluem o ambiente escolar.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, obteve-se um resultado com quarto marcador “Criança, família homoafetiva e ensino”, porém não foi selecionado por não discutir a temática. Com o quinto marcador “Criança, processo de aprendizagem e configurações familiares”, foram encontrados 12 resultados, mas também não foram selecionados por não relacionarem a família homoafetiva. Com o sexto marcador “Família homoafetiva”, foram encontrados 15 resultados e selecionado um, porém o mesmo na BDTD.

No Periódicos Capes, obtiveram-se três resultados com o terceiro marcador “Criança, família homoafetiva e escola” e selecionados dois artigos para leitura, pois aborda o cotidiano de crianças de famílias homoafetivas no ambiente escolar. Com o quinto marcador “Crianças, processo de aprendizagem e configurações familiares”, foram encontrados três artigos, porém não selecionados por não tratarem da família homoafetiva. Ao utilizar o sexto marcador “Criança e família homoafetiva”, foram encontrados 36 resultados, porém os dois selecionados são os mesmos encontrados com o terceiro marcador.

No acervo da SciELO), não foram encontrados resultados com os marcadores. Também foi feita uma busca na biblioteca digital da ANPED, mas não foram encontrados resultados. O quadro 1 a seguir apresenta os dados elencados por ordem cronológica. Em seguida, serão apresentados os principais pontos de cada uma das nove pesquisas e dos dois artigos selecionados.

Quadro 1 – Revisão da literatura acadêmica

Filtros de área do conhecimento: “Ciências Humanas” → “Educação”			
Período: 2014 a 2024			
Marcadores	Banco de Dados	Quantidade	Selecionadas
Criança, família homoafetiva e processo de aprendizagem	BDTD	0	0
Criança, família homoafetiva e desempenho escolar	BDTD	1	0
Criança, família homoafetiva e escola	BDTD	12	3
Criança, família homoafetiva e ensino	BDTD	4	0
Criança, processo de aprendizagem e configurações familiares	BDTD	6	3
Criança, família homoafetiva	BDTD	36	2
Criança, família homoafetiva e processo de aprendizagem	Capes	0	0
Criança, família homoafetiva e desempenho escolar	Capes	0	0
Criança, família homoafetiva e escola	Capes	0	0
Criança, família homoafetiva e ensino	Capes	1	0
Criança, processo de aprendizagem e configurações familiares	Capes	12	0
Criança, família homoafetiva	Capes	15	1
Criança, família homoafetiva e processo de aprendizagem	Periódicos Capes	0	0
Criança, família homoafetiva e desempenho escolar	Periódicos Capes	0	0
Criança, família homoafetiva e escola	Periódicos Capes	3	2 artigos
Criança, família homoafetiva e ensino	Periódicos Capes	0	0
Criança, processo de aprendizagem e configurações familiares	Periódicos Capes	3	0
Criança, família homoafetiva	Periódicos Capes	33	2 artigos
Total:		126	13

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

A dissertação de Roberdan Ferreira de Oliveira (2020) está disponível na BDTD, concluída em 2020, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás, com a temática “Famílias homoparentais com filhos em contexto escolar: conflitos, desafios e possibilidades da educação nesse cenário”. A pesquisa investiga a dinâmica das famílias homoparentais no ambiente escolar de seus filhos, com o intuito de analisar os desafios e as oportunidades da educação nesse contexto específico. Fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade, o estudo busca compreender as interações entre a formação individual e social, especialmente ao considerar diferentes estruturas familiares, como as famílias homoparentais.

A metodologia adotada é qualitativa, exploratória e empírica, utiliza entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados.

A análise dos dados da pesquisa de Oliveira (2020) segue a técnica proposta por Bardin, centrada em categorias como família, preconceito e educação. Isso permite uma compreensão abrangente das experiências das famílias homoparentais e inclui os desafios enfrentados no ambiente escolar, assim como as formas de preconceito enfrentadas e as dificuldades das escolas em lidar com a diversidade. Embora não aborde diretamente o processo de aprendizagem, o estudo destaca a dificuldade de as famílias homossexuais serem reconhecidas como estruturas familiares legítimas, e os preconceitos que permeiam suas interações na escola. Os achados ressoam profundamente sobre o papel das estruturas familiares na educação, pois evidenciam a urgência de implementar políticas inclusivas que garantam os direitos das crianças e promovam um ambiente educacional adequado.

Ao considerar os desafios e os preconceitos identificados na pesquisa de Oliveira (2020), é possível sugerir que uma cultura cisheteronormativa e as manifestações de homofobia no ambiente escolar possam influenciar a experiência de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas. Logo, a visibilidade a modelos familiares normativos e a falta de representatividade tendem a gerar sentimentos de inadequação e exclusão, e, possivelmente, o desenvolvimento educacional dessas crianças. Com base nessa leitura, a presente pesquisa busca examinar e identificar indícios de preconceitos no contexto escolar que possam exercer influência no aprendizado dessas crianças e destaquem a importância de práticas pedagógicas inclusivas e de um olhar atento à diversidade familiar.

A pesquisa de mestrado de Louise Ramiro da Costa (2020), disponível na BDTD, concluída em 2020, no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás, intitulada “A representação social da adoção por casais homoafetivos na mídia impressa”, investiga a adoção de crianças e adolescentes por casais do mesmo sexo e suas representações na sociedade. O estudo examinou as mudanças legais ao longo do tempo e que garantem direitos iguais para filhos biológicos e adotivos, além de analisar as percepções sociais sobre a família e a cidadania, especialmente acerca dos direitos dos homossexuais. O objetivo de Costa (2020) foi investigar como a adoção homoafetiva é retratada no jornal Folha de São Paulo, entre 2011 e 2018, e considerar questões de comunicação, representação social, cidadania e direitos constitucionais. A análise incluiu 2.920 edições do periódico, identificando 40 matérias analisadas à luz da Teoria das Representações Sociais. Os resultados revelaram um discurso religioso predominante, especialmente ligado a correntes cristãs tradicionais e políticas

conservadoras, com a visão heteronormativa da família, o preconceito e a discriminação contra casais homoafetivos.

Apesar de esta pesquisa focar na adoção homoafetiva, os resultados de Costa (2020) sugerem que as representações sociais e os discursos midiáticos sobre famílias não tradicionais exercem influência significativa no acesso à cidadania e aos direitos das minorias. Essas representações, ao promoverem uma visão heteronormativa da família, acabam por reforçar barreiras que impactam a inclusão e a aceitação de famílias homoafetivas no tecido social e educacional. A compreensão crítica das narrativas sobre diversidade familiar é essencial para orientar práticas educacionais e políticas públicas que promovam um ambiente inclusivo e respeitoso para crianças de famílias homoafetivas.

A dissertação de mestrado de Thaiane Lopes Diniz (2020), disponível na BDTD, concluída em 2020, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, intitulada “Afinal, o que é cuidar bem de uma criança: percepções de pais e avós no contexto da homoparentalidade”, explora o cuidado infantil na contemporaneidade. Assim, considera as transformações nas estruturas familiares e os obstáculos enfrentados pelas famílias homoparentais em um ambiente social e cultural muitas vezes hostil, devido ao preconceito contra a homossexualidade. O estudo buscou compreender, por meio das experiências dos participantes, o que avós heterossexuais, pais e mães homoafetivos consideram essencial para o cuidado de uma criança. A pesquisa envolveu quatro casais homoafetivos com filhos, bem como seus próprios pais (avós das crianças) e totalizou 16 participantes. Para isso, utilizou uma abordagem qualitativa psicanalítica que permitiu a identificação de três campos de sentidos afetivo-emocionais relacionados à experiência parental: “O cuidado suficientemente bom”, “Tecendo uma rede pessoal de cuidados” e “Não dá pra te dizer que é normal, porque não é”. Os resultados indicaram que o cuidado infantil está fundamentado no vínculo afetivo entre a criança e seu cuidador, e na capacidade deste em adaptar-se às necessidades da criança, independentemente do gênero do cuidador ou do vínculo biológico entre pais e filhos.

Ainda que a dissertação de Diniz (2020) não trate diretamente da aprendizagem escolar de crianças de famílias homoafetivas, os achados sugerem que o ambiente de cuidado e a estabilidade emocional são componentes essenciais para o desenvolvimento da criança, de maneira a oferecer um ponto de reflexão relevante para a presente pesquisa. Ao investigar o processo de aprendizagem escolar dessas crianças, este estudo considera que dinâmicas familiares saudáveis e um cuidado emocional consistente podem influenciar positivamente o

ambiente escolar, assim como favorecer uma vivência educacional acolhedora. A articulação com tais conclusões reforça a importância de práticas educacionais que respeitem as realidades emocionais e familiares de cada criança, o que pode promover espaço inclusivo à diversidade.

A pesquisa de mestrado de Jéssika Rodrigues Alves (2018), disponível na BDTD, concluída em 2018, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, intitulada “A representação familiar de crianças que vivenciaram o processo de adoção em diferentes configurações familiares”, investigou a crescente visibilidade das famílias adotivas e as diversas configurações familiares que surgem com o aumento da adoção em diferentes contextos. O objetivo foi compreender a representação familiar e o desenvolvimento emocional de crianças adotadas, sob a perspectiva delas mesmas. O estudo consistiu em dois componentes: uma revisão integrativa da literatura científica e um estudo de caso coletivo. A revisão analisou dezesseis artigos que abordavam o desenvolvimento emocional de crianças adotadas, com base na perspectiva winnicottiana. Os resultados destacaram a importância dos primeiros relacionamentos e de um ambiente seguro e preparado tanto para adotantes quanto para crianças. O segundo componente investigou as representações familiares de crianças adotadas em diferentes estruturas familiares, bem como sua maturidade emocional. Por intermédio de desenhos e questionários, os participantes foram avaliados segundo os princípios da psicanálise winnicottiana.

A pesquisa de Alves (2018) ressaltou a importância de as crianças conhecerem suas histórias e discuti-las abertamente com os pais, e enfatizou que um ambiente acolhedor e seguro promove o desenvolvimento emocional infantil. Observou-se que a percepção de pertencimento familiar é um processo que se desenvolve ao longo do tempo. Embora o foco do estudo de Alves (2018) não seja especificamente voltado para crianças de famílias homoafetivas ou o processo de aprendizagem, os resultados oferecem insights importantes para a presente pesquisa. A ênfase no papel de um ambiente seguro e acolhedor, onde as histórias familiares são discutidas com abertura, sugere que essas práticas podem favorecer o desenvolvimento emocional das crianças, o que, por sua vez, influenciaria a experiência escolar.

Ao investigar a influência das dinâmicas familiares e das práticas de acolhimento no processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas, a presente pesquisa considera que o senso de pertencimento e a segurança emocional são elementos essenciais para uma vivência educacional positiva e inclusiva. Esses fatores reforçam a necessidade de um ambiente escolar que integre a diversidade das configurações familiares e promova práticas pedagógicas que ajudem a fortalecer o bem-estar emocional e o processo de socialização das crianças.

A tese de Carlos Augusto Teixeira (2018), disponível na BDTD, concluída em 2018, no do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “Famílias camaleão: adaptações, mudanças e desafios da homoparentalidade”, examina os conteúdos e discursos relacionados à homoparentalidade masculina, nos contextos do Brasil e dos Estados Unidos, com o propósito de compreender as configurações, as vivências e as experiências dessas famílias. A pesquisa fundamentou-se em teorias de John Bowlby, Donald Winnicott e Elisabeth Badinter, que ofereceram insights sobre a importância dos cuidados e da função parental no desenvolvimento infantil, além de questionar o “mito do amor materno” e seu impacto na experiência da homoparentalidade. O estudo adotou uma abordagem quantitativa e qualitativa, com coleta de dados em ambos os países. Para os dados quantitativos, foram aplicadas análises estatísticas; e para os qualitativos, foi empregada a Grounded Theory. A amostra incluiu 1.055 participantes brasileiros e 180 estadunidenses para a quantitativa, e 9 famílias homoparentais americanas e 11 brasileiras para a parte qualitativa.

A análise de Teixeira (2018) revelou que, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, a família homoparental é percebida com baixa aceitação social, o que reflete o preconceito e a discriminação presentes na sociedade, mesmo entre quem se autodeclara a favor da diversidade. Além disso, a pesquisa identificou que as famílias homoparentais enfrentam uma dinâmica complexa, marcada por adaptações contínuas, em resposta às experiências psicológicas, o que evidencia estágios e fases que demandam mudanças e enfrentamento de desafios constantes. Essas famílias buscam o direito de serem reconhecidas como tais, de expressarem amor sem julgamentos e de criarem seus lares com seus filhos, assim como almejam uma sociedade justa e inclusiva.

Apesar de a tese de Teixeira (2018) não abordar diretamente a aprendizagem escolar, suas conclusões fornecem informações relevantes para a presente pesquisa, ao destacar os desafios de aceitação e reconhecimento enfrentados pelas famílias homoparentais. As adaptações contínuas e o enfrentamento de preconceitos revelam um contexto de resiliência que pode influenciar as crianças no ambiente escolar, em que a necessidade de pertencimento e a aceitação social são igualmente fundamentais.

A pesquisa de mestrado conduzida por Mariana de Oliveira Farias (2017), disponível na BDTD, concluída em 2017, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “Experiências e vivências de famílias homoafetivas com filhos: vozes de pais, mães e filhos”, investiga e compreende as experiências vividas por mães lésbicas, pais gays e seus filhos como participantes ativos de uma pesquisa

sobre as configurações familiares e interações dentro do ambiente familiar e com a sociedade. O estudo envolveu a participação de 12 casais, sendo sete masculinos e cinco femininos, juntamente com seus filhos, residentes nos estados do Ceará, de São Paulo e do Rio de Janeiro. Foram entrevistadas vinte e três crianças e adolescentes, com idades entre cinco e 18 anos, que frequentavam a escola. A metodologia empregada foi a Grounded Theory, complementada pela análise de conteúdo para o tratamento dos dados.

Os resultados revelaram que tanto pais e mães quanto os filhos tendem a conceber a família com base nos laços socioafetivos e na qualidade das relações estabelecidas. Apesar de relatarem afeto e felicidade em suas relações familiares, os filhos enfrentam desafios como a homofobia, o preconceito racial e o estigma da adoção ao interagir com a sociedade. A pesquisa também indicou que muitas escolas ainda não estão preparadas para lidar com a diversidade sexual e familiar, embora algumas instituições acolham membros dessas famílias. Muitos pais e mães destacaram a importância da visibilidade e da representatividade da homossexualidade e das famílias homoafetivas com filhos na mídia, bem como a participação em movimentos sociais LGBTQ+ e grupos de apoio relacionados à temática LGBTQ+ ou à adoção.

A pesquisa de Farias (2017) não se aprofunda diretamente na análise da aprendizagem escolar, porém seus resultados oferecem informações relevantes, ao destacar a importância dos laços socioafetivos e da qualidade das relações nas famílias homoafetivas. Isso porque considera que a segurança emocional e o respeito à configuração familiar dessas crianças contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico e social.

A dissertação de Anna Luzia de Oliveira (2016), disponível na BDTD, concluída em 2016, no PPGE da Universidade Federal da Paraíba, aborda a temática “Discursos docentes sobre crianças cujos pais/mães vivem condição de conjugalidade homoafetiva”. Em um contexto social em constante mudança, as configurações familiares têm se diversificado, e a homoparentalidade emerge como uma realidade cada vez mais presente e relevante, tanto na sociedade quanto nas escolas brasileiras. O estudo, ancorado nas teorias de Norbert Elias com influências dos Estudos Culturais, busca compreender os discursos adotados pelos professores em relação a essas crianças, assim como as possíveis influências desses discursos em suas práticas educativas. Ao utilizar uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 professoras de escolas municipais em Campina Grande, na Paraíba, cujas turmas continham um total de 16 alunos provenientes de famílias homoafetivas. As participantes apresentavam idades entre 29 e 54 anos.

A análise dos dados de Oliveira (2016) revelou a existência de dois tipos distintos de discursos: aqueles marcados pela discriminação e preconceito em relação às crianças e suas famílias homoafetivas, e os que valorizam a diversidade sexual e familiar. Os discursos discriminatórios frequentemente associavam dificuldades no processo educativo das crianças à estrutura familiar não tradicional, muitas vezes fundamentado em argumentos religiosos para justificar tal visão. O estudo identificou também a presença de uma dinâmica de poder na escola, com tensões entre famílias heteroparentais e homoparentais, assim como entre professores e alunos oriundos de famílias homoafetivas. Essas tensões refletem a aceitação ou a negação da legitimidade de arranjos familiares fora da heteronormativa vigente. Ou seja, as crianças criadas por pais ou mães em uniões homoafetivas são frequentemente alvo de escrutínio e comparação com seus pares, o que pode resultar em situações de marginalização e, até mesmo, práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Portanto, a pesquisa de Oliveira (2016) ressalta a importância de promover um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade familiar e sexual. Os discursos discriminatórios identificados, muitas vezes fundamentados em preconceitos e heteronormativas, sugerem que tais posturas podem afetar o bem-estar e a inclusão dessas crianças no ambiente escolar. Além do mais, a presença de discursos que valorizam a diversidade aponta para a possibilidade de práticas educativas que respeitem as diversas configurações familiares.

A pesquisa conduzida por Elton Lopes da Silva (2015), disponível na BDTD, concluída em 2015, no PPGE da Universidade Federal Paulista, na dissertação de mestrado intitulada “Crianças com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem: caracterização do contexto familiar e o olhar de pais e professores”, investigou os elementos relacionados às queixas de aprendizagem e sua correlação com o ambiente familiar, considerado um fator influente na construção do conhecimento do aluno. O estudo teve o propósito de identificar os contextos familiares de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, além de compreender os papéis atribuídos pelas famílias aos educadores e pelos educadores às famílias. Ao utilizar uma abordagem quanti-qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras de uma escola pública municipal do interior de São Paulo, e indicaram cinco alunos com bom desempenho e cinco com dificuldades de aprendizagem. As entrevistas abordaram diversos aspectos, como histórico de saúde e acadêmico dos alunos, as condições socioeconômicas e culturais das famílias, a rotina das crianças e a percepção de pais e professores sobre a interação entre família e escola.

Os resultados do estudo de Silva (2015) revelaram que as características do contexto familiar e as condições socioeconômicas não apresentaram diferenças significativas entre aqueles com e sem dificuldades de aprendizagem. Além disso, observou-se que as professoras tendem a assumir responsabilidade pelo bom desempenho dos estudantes, enquanto atribuem as dificuldades exclusivamente à criança e à família. A pesquisa destaca a importância de considerar múltiplos fatores, como o contexto familiar e a interação entre escola e família, para uma visão abrangente das dificuldades educacionais. Também, evidencia a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel dos educadores que, muitas vezes, atribuem o desempenho dos alunos exclusivamente à criança e à família, sem considerar a própria influência nesse processo, questão pertinente a esta presente pesquisa.

O artigo publicado por Jackeline Fraga Pessanha (2020), no ano de 2020, na revista “Educação em Foco” da Universidade Estadual de Minas Gerais, disponível no Periódicos Capes, discute a importância de uma abordagem inclusiva nos currículos escolares, especialmente em relação às famílias homoafetivas. Sob o título “A busca por um currículo multicultural que respeite as diferenças e as famílias homoafetivas”, a pesquisa destaca a necessidade de as escolas receberem os filhos de famílias homoafetivas de maneira acolhedora e igualitária, e fomentarem um ambiente que valorize a diversidade sexual e promova o respeito mútuo. Atualmente, muitos professores enfrentam desafios na integração dessas crianças, muitas vezes devido à falta de formação continuada nessa área. Essa lacuna na formação docente pode contribuir para a perpetuação do preconceito e das desigualdades sociais. Portanto, o estudo propõe uma análise da base jurídica das famílias homoafetivas, bem como a definição de estratégias para a implementação do multiculturalismo nos currículos escolares como forma de superar essa deficiência. O trabalho enfatiza a importância de um currículo escolar que reconheça e respeite as diferentes formas de família, garantindo uma educação inclusiva e digna para todas as crianças. Por meio dessa abordagem, espera-se promover a igualdade e combater o preconceito nas escolas e, também, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e tolerante. O artigo não explora a temática da aprendizagem, mas enfatiza a importância de acolher com respeito as crianças de famílias homoafetivas.

O artigo intitulado “O respeito à diversidade e a formação social do indivíduo: uma análise do *bullying* sofrido por crianças advindas de famílias homoafetivas”, publicado na revista Opinião Jurídica e escrito pelos autores Jaqueline Fraga Pessanha e Marcelo Sant'Anna Vieira Gomes (2014), no ano de 2014, disponível no Periódico Capes, investiga uma questão crucial e alarmante: o *bullying* direcionado a crianças de famílias homoafetivas. Em um cenário

no qual os valores sociais parecem em desalinho, e a tolerância à diversidade muitas vezes é negligenciada, o fenômeno do *bullying* se torna uma preocupação premente, o que evidenciou não apenas a falta de empatia, mas também os preconceitos arraigados na sociedade. O estudo de Pessanha e Gomes (2014) se diferencia, ao focar na violência moral enfrentada por crianças e adolescentes provenientes de famílias homoafetivas. Os autores ressaltam a importância de desafiar os paradigmas sociais estabelecidos e promover uma reflexão profunda sobre a valorização da diversidade. Além de identificar os sintomas visíveis do preconceito e da humilhação, os autores buscam compreender as origens profundas desses problemas.

Ao incentivar o debate e a conscientização sobre o tema, o estudo de Pessanha e Gomes (2014) visa propor soluções concretas para criar um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso para todos os alunos, independentemente de sua origem familiar. Com uma análise crítica e perspicaz, o artigo oferece contribuições valiosas para o entendimento e a mitigação do *bullying* em todas as formas, especialmente quando direcionado a grupos minoritários, como as crianças de famílias homoafetivas. Ao adotar uma abordagem centrada no respeito à diversidade e na formação social do indivíduo, os autores nos instigam a rever nossas atitudes e a nos comprometermos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

As pesquisas apresentadas revelam, de maneira geral, que as estruturas familiares diversas, como as homoafetivas, ainda enfrentam resistência no contexto escolar, muitas vezes permeadas por preconceito e discriminação. Essa realidade pode influenciar diretamente a percepção dos professores sobre a aprendizagem escolar, ao associar, de forma equivocada, o desempenho escolar à configuração familiar não convencional. Ademais, as relações no contexto escolar são essenciais para criar um ambiente favorável à aprendizagem e à presença de discursos discriminatórios em certas escolas. Porém, isso contrasta com a necessidade de práticas educativas para promover a diversidade familiar, evidenciando a urgência de intervenções que contribuam para a inclusão das múltiplas configurações familiares.

Por fim, os estudos ressaltam que as dinâmicas familiares, especialmente as baseadas em laços socioafetivos, são fundamentais para o bem-estar emocional das crianças. Isso enfatiza o papel da escola não apenas como espaço de aprendizagem, mas como agente ativo na criação de um ambiente que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, torna-se evidente a importância de ações para promover uma interação positiva entre escola e família, fortalecer o envolvimento e favorecer a aprendizagem em um contexto de diversidade.

A revisão bibliográfica revelou que os estudos existentes abordam questões relacionadas ao ambiente escolar frequentado por crianças de famílias homoafetivas e a visão dos professores

sobre essas famílias. No entanto, há uma carência significativa na discussão específica sobre a aprendizagem escolar de crianças de famílias homoafetivas. Além disso, nos trabalhos revisados, também não se identificou o referencial teórico buscado: a Teoria da Complexidade de Morin e seus princípios operadores.

Após o reconhecimento das uniões estáveis homoafetivas pelo STF, em 2011, e, posteriormente, em 2013, com a regulamentação do casamento civil, por meio da Resolução nº 175/2013, do CNJ, às famílias homoafetivas agora reconhecidas como entidade familiar, são possibilitadas, a adoção de menores de idade, bem como fazer processos de inseminação artificial e barriga solidária. Com esse cenário, as escolas passam a receber os filhos dessas famílias e precisam viabilizar um ambiente acolhedor que promova a aprendizagem escolar. A revisão de literatura especializada também aponta uma carência na discussão sobre a aprendizagem escolar, o que justifica a necessidade de ampliar esse conhecimento.

Este trabalho de pesquisa teve como eixo de investigação o pensamento complexo de Morin (2000, 2007, 2011a, 2011b, 2011c, 2012, 2015a, 2015b, 2015c, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020), em diálogo com autores que refletem sobre a diversidade e o respeito à condição humana, tais como Severino (2006a), Louro (2018), Crochik (2006), Mezan (1998) e Miskolci (2009) e, também, autores que discutem sobre o papel da educação na transformação da sociedade. A confluência entre o pensamento complexo, os autores, bem como a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram utilizados para a compreensão da temática.

No que se refere ao pensamento complexo, destacam-se as categorias dos operadores hologramático, recursivo e dialógico, operadores de exclusão e inclusão, a ecologia da ação, os complexos imaginários, a compreensão complexa, o *imprinting* cultural e o papel da educação no processo de reparadigmatização. Nesse sentido, apoiados nas ideias de Morin (2018, p. 59), “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”. Assim, não se trata de incerteza como dúvida, mas sim da consciência da limitação de um saber completo, pois a construção do saber é contínua.

A presente pesquisa está organizada em sete capítulos, que abordam aspectos específicos:

O capítulo três, “Heteronormatividade e cultura”, discorre acerca da construção heteronormativa na sociedade brasileira, disseminada por meio da colonização e como perpetua preconceitos, discriminação e intolerância contra a população LGBT+.

No capítulo quatro, intitulado “Educação e diversidade: trajetos e desafios”, aborda o papel da educação, com foco na legislação educacional brasileira. O capítulo destaca a importância da educação na promoção da diversidade familiar e examina a LDB, os PCNs e a BNCC. Destaca-se, primeiramente, como esses documentos podem contribuir para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores para todas as formas de família, além de demonstrar os retrocessos e as resistências nesse caminho, devido a grupos conservadores.

No capítulo cinco, “O pensamento complexo”, apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, com ênfase no conceito de Morin. Serão explorados os conceitos de complexidade, princípios operadores, complexos imaginários, compreensão complexa, *imprinting* cultural, ecologia da ação e cultura, que enriquecerão nossa compreensão da diversidade familiar e da educação inclusiva.

O capítulo seis descreverá os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa, os quais incluem as razões para a escolha de uma pesquisa qualitativa exploratória com uma pergunta aberta feita a professores de escolas públicas do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo e Região Metropolitana. Ao encerrar a dissertação, serão desenvolvidas as análises da pesquisa, seus resultados e as considerações finais.

3 HETERONORMATIVIDADE E CULTURA

Como as famílias não se enquadram nos padrões normativos de gênero e orientação sexual, seus membros podem enfrentar preconceito, por serem vistos como desvios dessa norma. Portanto, a fim de compreender a homofobia, torna-se necessário explicar o conceito de heteronormatividade. Concebido por Warner (1993), nos anos 1990, descreve a padronização de um sistema de crenças que enfatiza a heterossexualidade. A partir dos sexos biológicos (masculino e feminino), estabeleceram-se normas de gênero, das quais se originaram as orientações sexuais (heterossexual e homossexual). Isso significa que há a imposição de uma ligação entre sexo biológico, gênero e orientação sexual, categorias consideradas mutualmente dependentes e complementares. De acordo com Seffner (2013, p. 150), a heteronormatividade é compreendida

[...] como norma que articula as noções de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo (nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa). Esse modelo binário e dicotômico é entendido como natural e para muitos parece estar na ‘ordem das coisas’, o que faz com que indivíduos que não se reconheçam nele sejam percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transformados, pecadores etc.

Portanto, a sociedade espera que sexo biológico, gênero e orientação sexual estejam sempre alinhados, isto é, homens devem se interessar por mulheres, e mulheres por homens. Por sua vez, Louro (2018) compreende que qualquer desvio do modelo heterossexual é visto como ameaça à estabilidade desse paradigma, e qualquer comportamento que se afaste da norma heterossexual é encarado como algo que pode perturbar a harmonia dos papéis sociais estabelecidos com base no gênero, de maneira a impactar, por consequência, a sociedade como um todo.

Já Meyer *et al.* (2004) reforçam a perspectiva de Louro (2018), ao mencionarem como os discursos sociais e culturais sustentam e reiteram esses papéis de gênero. Esses discursos naturalizam comportamentos e expectativas de gênero, contribuem para a manutenção de normas sociais que privilegiam a heteronormatividade e marginalizam as identidades que fogem desse padrão. Longe de serem naturais, os papéis sociais de gênero são construídos e reforçados por práticas discursivas que garantem a perpetuação da ordem social tradicional. Isso obscurece questões sobre a arbitrariedade dessas normas e relega a um segundo plano questionamentos sobre a suposta naturalidade da heteronormatividade. Para Miskolci (2009, p. 157):

a heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade [...] a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade (Miskolci, 2009, p. 157).

A heteronormatividade não apenas define qual orientação sexual se considera apropriada, mas também normatiza as relações de gênero. Assim, estabelece uma divisão entre masculino e feminino e promove a heterossexualidade como a única forma aceitável de relação afetiva e sexual. Então, as interações sociais são estruturadas conforme essas normas, que regulam como as pessoas devem se comportar em relação ao gênero, ao ideal de casamento e à monogamia. Qualquer comportamento desviante dessas normas é frequentemente criticado, estigmatizado como desvio e, conseqüentemente, rejeitado.

Butler (2003) argumenta que a heteronormatividade é uma construção social que estabelece normas e expectativas rígidas em relação ao gênero e à sexualidade, o que reforça a dominação e a opressão de grupos não heterossexuais. A autora reflete sobre a percepção da homossexualidade como um desvio, o que resulta, em seu ponto de vista, como algo que precisa ser reintegrado à norma. No entanto, a homofobia não tem justificativa, pois sexualidade não pode ser reduzida apenas à questão biológica. Butler (2003) ressalta a importância de uma desconexão entre questões biológicas e a sexualidade, o que foi culturalmente construído. Louro (2018) postula que na lógica binária (homossexual *versus* heterossexual) sempre haverá e permitirá que um polo seja desvalorizado e definido como minoria que, embora diferente ou desviante, pode ser tolerada pela sociedade.

Ao impor uma ligação direta entre sexo biológico, gênero e sexualidade, a heteronormatividade tende a marginalizar aqueles que não se encaixam no modelo. No entanto, a importância da diversidade reside no fato de que cada indivíduo é único, com sua própria identidade e experiência. A diversidade permite reconhecer a riqueza das experiências humanas e promover uma sociedade inclusiva, na qual todos – independentemente de raça, religião, sexo, idade, sexualidade, entre outras diversidades – sejam respeitados e valorizados. Compreender o conceito de diversidade, auxiliará a construir e uma sociedade melhor, em que o respeito será a base para o acolhimento.

Thomas Junior (1990) refere-se à diversidade como diferentes aspectos de raça e gênero, juntamente com uma vasta gama de fatores, que inclui também idade, estabilidade, estilo de

vida, religião, orientação sexual e capacidade física. Para Fleury (2000), a diversidade é uma mistura de pessoas com identidades diferentes, em que convivem grupos que são maioria e grupos que são minorias. Cox (1993, p. 5) interpreta diversidade como:

[...] a representação, em um sistema social, de pessoas com afiliações a grupos claramente diferentes em termos de significado cultural. A questão da diversidade em um contexto de sistema social é caracterizada por um grupo majoritário e por grupos minoritários, isto é, aqueles grupos com menor quantidade de membros representados no sistema social.

A diversidade em um sistema social envolve a representação de pessoas ligadas a grupos culturalmente distintos, com um grupo majoritário e vários minoritários que enfrentam desafios de reconhecimento e inclusão, de maneira a refletir as dinâmicas sociais e as interações na sociedade contemporânea. Na visão de Munanga (2010), a diversidade pode ser interpretada como a formação ao longo do tempo, influenciada por aspectos históricos, culturais e sociais, das distinções entre indivíduos. Essa formação transcende as características visíveis a olho nu. Nesse contexto, as variações são também moldadas pelos membros da sociedade ao longo da evolução histórica e cultural, conforme as pessoas ajustam-se ao contexto social no contexto das relações de poder.

Com base nas ideias dos autores sobre diversidade, compreende-se que se refere a várias características que tornam as pessoas e os grupos únicos e distintos uns dos outros, pela raça, etnia, religião, sexualidade, entre outras. Essas perspectivas também reconhecem a existência de dois grupos, chamados de maioria e minoria, que vivem em sociedade de forma conjunta. Ao abordar os conceitos de heteronormatividade e diversidade, é essencial compreender como as culturas moldam e perpetuam o preconceito, o estigma, a discriminação e a intolerância, e como esses elementos foram incutidos na sociedade e se fazem presentes na atualidade.

3.1 CULTURA, PRECONCEITO, ESTIGMA, DISCRIMINAÇÃO E INTOLERÂNCIA

Para entender o significado de cultura, Morin (2012) explica que ela molda, orienta e influencia o indivíduo desde o nascimento, internaliza-se como heranças culturais e tradições que fundamentam a formação, a direção e a interação social. Assim, na visão do autor: “A cultura é, no seu princípio, a fonte geradora/regeneradora da complexidade das sociedades humanas. Integra os indivíduos na complexidade social e condiciona o desenvolvimento da complexidade individual” (Morin, 2012, p. 166). A cultura atua como eixo propulsor e

revitalizador da complexidade das sociedades humanas, ao integrar os indivíduos nesse contexto complexo e promover o desenvolvimento das características individuais.

Laraia (2003) oferece uma visão abrangente das diversas teorias que abordam o conceito de cultura. Vale notar que a palavra “cultura” (*Kultur*) já era utilizada na Alemanha, no século XVIII, para se referir aos aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* se relacionava mais às realizações materiais de um povo. Para Laraia (2003), Tylor foi responsável por unificar esses conceitos sob a inglesa *Culture*. A concepção de cultura de Tylor amplia a compreensão, especialmente quando o autor argumenta que:

Cultura ou Civilização, tomada em seu sentido etnológico amplo, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. A condição da cultura, entre as diversas sociedades da espécie humana, na medida em que é passível de ser investigada nos princípios gerais, é um tema apropriado para o estudo do pensamento e da ação humana (Tylor, 1871, p. 11 *apud* Thompson, 2009, p. 171).

A definição de cultura para Laraia (2003, p. 68) é apresentada como “[...] o modo como percebemos o mundo, nossas avaliações morais e valores, nossos comportamentos sociais diversos, e até mesmo nossas posturas corporais. Tudo isso é o produto de uma herança cultural, resultante da influência de uma cultura específica”. Portanto, para o autor, a cultura atua como um orientador de conduta em todas as sociedades, de maneira a determinar nossas vestimentas, o que se considera apropriado ou não, como nos relacionamos com os outros, fazendo com que nossas ações sejam moldadas pelas influências recebidas por meio do processo de socialização.

Dessa forma, entende-se como cultura um sistema de conhecimentos, crenças, valores, práticas e símbolos compartilhados por uma sociedade, que age de forma dinâmica e influenciada pelas interações entre indivíduos e ambiente, e está enraizada na história e na diversidade humana. Ao analisar a cultura, é possível compreender os padrões naturalizados naquela sociedade e, nesse contexto, poder explorar os estereótipos construídos em torno dos modelos familiares e, também, das pessoas pertencentes aos grupos LGBT+. Nesse sentido, a arte, a mídia e os meios de comunicação contribuíram para reforçar a visão heteronormativa do modelo familiar. Quando se expõem, em livros, obras, músicas, filmes, novelas e comerciais, modelos heterossexuais como exemplos, excluem da reflexão outros modelos familiares. Logo, ao se veicularem apenas famílias heterossexuais, fixa-se uma normalidade desse modelo, o que interfere nas transições das mudanças culturais.

A imagem da família contém o ideal da individuação como meta de um desenvolvimento pessoal. [...] Encontramos ali as boas-vindas à renovação da vida e um possível terceiro caminho entre as solicitações individuais e as coletivas: o caminho da individuação. Com esse termo, denota-se um processo por meio do qual cada qual se movimenta no rumo de um pleno realizar de seus potenciais singulares (Stevens, 1998, p. 144).

Com a visibilidade da imagem de uma família feliz, plena, conservadora e tradicional, a representação patriarcal de um modelo de família reafirma e cristaliza essa ideia como modelo ideal e correto. Ao se estruturar apenas tal tipo de família, conhecida na publicidade como famílias do tipo “comercial de margarina”, enfatiza-se o modelo heterossexual, o que dificulta a visibilidade da imagem de outros tipos de famílias existentes na sociedade. Morin (2000) argumenta que as representações sociais são configuradas como uma proposta interdisciplinar, pois permitem explorar o senso comum dentro de seu contexto social, cultural e histórico, bem como a construção de seus significados. Cabe ressaltar que os estereótipos em torno da população LGBTQ+ difamam ainda mais a imagem desse grupo. As mensagens depreciativas e negativas passam a ser associadas e compartilhadas pela sociedade. De acordo com Carvalho (2004, p. 107), “o ponto de partida do *flash* cultural da própria mensagem publicitária é, na maioria das vezes, um estereótipo cultural, utilizado como referência pela coletividade”.

Severino (2006a) explica sobre as interações culturais e simbólicas, as relações com o mundo exterior e a construção da identidade. Com base nisso, utilizamos as explicações sobre a esfera social e a esfera simbólica que conectam a cultura. A esfera social, de acordo com Severino (2006a), lida com as interações e as relações humanas, abrange elementos como vínculos interpessoais, interações na sociedade, instituições sociais e a maneira como as pessoas se relacionam em um contexto social. O autor também apresenta a esfera simbólica, que se refere ao universo de significados, valores, crenças e símbolos que permeiam a experiência humana, desempenha um importante papel na construção de identidades individuais e coletivas, no que tange à ética, na compreensão de diferentes culturas e na reflexão da condição humana. Essa construção simbólica influencia como percebemos a nós mesmos, aos outros e ao mundo ao nosso redor.

Dessa maneira, o ser humano elabora uma concepção simbólica das condições de existência no mundo, o que influencia a formação de conceitos e valores. Conforme Severino (2002), “nós nos tornamos conscientes do propósito de nossa existência, percebendo por que estamos aqui no planeta, por que vivemos” (Severino, 2002, p. 185). Essa consciência individual se entrelaça com o contexto cultural e social da vida enraizada em tradições em que vivemos, mas também em constante transformação. Neste olhar, reconhecemos que a

sexualidade não é apenas um traço biológico, mas também social e cultural, moldada por criações, discursos e uma arquitetura moral que define normas de aceitação. Assim como comportamentos, identidades e padrões de normalidade, essas normas foram incorporadas, sancionadas e validadas socialmente pela cultura. No entanto, a sociedade moderna se caracteriza pela mudança constante de paradigmas historicamente estabelecidos.

Não diferente, embora seja um componente construído culturalmente que marginaliza outras sexualidades, a heteronormatividade pode ser desconstruída e reconstruída. Para tal, é necessário compreender os elementos que contribuíram para sua construção e questionar as normas e os valores que a sustentam. Para compreender os aspectos culturais e simbólicos que originaram a heteronormatividade e a marginalização de outras sexualidades na sociedade brasileira, é importante investigar a influência da colonização, que estabelece uma junção entre a história colonial e os aspectos ligados à diversidade.

Quijano (2007) refere-se ao colonialismo como a chegada de um grupo com uma identidade X (os colonizadores), em um território habitado por outro grupo com identidade Y (os colonizados). Por meios políticos e/ou militares, o grupo invasor subjuga a população local para explorar seus recursos e a força de trabalho em benefício próprio, o que resulta na perda da soberania do povo colonizado em prol dos interesses do povo colonizador. Em contrapartida, concebe-se a colonialidade como uma dimensão simbólica do colonialismo, que perpetua as relações de poder originárias das práticas e discursos dos colonizadores, com a perspectiva de explorar os povos colonizados.

Severino (2019) afirma que os indivíduos na sociedade atual ainda sofrem opressão devido ao domínio externo, à imposição de conhecimentos alheios e à deterioração de sua identidade, uma condição que resulta diretamente de seu passado. Para Restrepo e Rojas (2012), a colonialidade é um fenômeno histórico complexo que transcende o colonialismo, abrange um padrão de relações de poder que opera por meio da naturalização de hierarquias relacionadas a território, raça, cultura, gênero e conhecimento. Segundo os autores, essa naturalização garante a exploração de um povo, marginaliza e apaga tradições, experiências e formas de vida do grupo explorado e rotulado.

Assim, dentro da colonialidade, apesar do término do colonialismo, uma lógica de relação colonial persiste entre os conhecimentos e os diversos modos de vida, simbolicamente apresenta-se de inúmeras formas ao longo do tempo. Absorver os conceitos de colonialismo e colonialidade contribui para compreensão dos aspectos culturais, que advêm dos europeus que se instalaram. Ao chegarem nas terras brasileiras, os portugueses perceberam que as diversas

manifestações da sexualidade humana já existiam no país e eram abordadas de maneira distinta dos preconceitos da cultura cristã europeia da época. Sousa (2000) demonstra que viajantes já documentavam a homossexualidade indígena desde os primórdios da colonização. De acordo com o autor, um viajante explorador em 1587, ao relatar os aspectos do comportamento sexual dos indígenas tupinambás, diz que:

são os tupinambás tão luxuriosos que não há pecado de luxúria que não cometam; os quais sendo de muita pouca idade têm conta com mulheres, e bem mulheres; porque as velhas, já desestimadas dos que são homens, granjeiam estes meninos, fazendo-lhes mimos e regalos, e ensinam-lhes a fazer o que eles não sabem, e não os deixam de dia, nem de noite. É esse gentio tão luxurioso que poucas vezes têm respeito às irmãs e tias, e porque este pecado é contra seus costumes, dormem com elas pelos matos, e alguns com suas próprias filhas; e não se contentam com uma mulher, mas têm muitas, como já fica dito pelo que morrem muitos de esfalfados [cansaço]. [...] São muito afeiçoados ao pecado nefando, entre os quais se não têm por afronta; e o que se serve de macho, se tem por valente, e contam esta bestialidade por proeza; e nas suas aldeias pelo sertão há alguns que têm tenda pública a quantos os querem como mulheres públicas (Sousa, 2000, p. 322-323).

Com a expansão da colonização portuguesa no Brasil, evidenciou-se a política de dominação cultural, e a Igreja Católica como figura central, na tentativa de “salvar” almas dos chamados “gentios”. Então, a sexualidade indígena tornou-se grande preocupação para os portugueses, que buscavam o controle e a disciplina como parte do processo de integração desses povos ao domínio da coroa portuguesa (Sousa, 2000). De acordo com Barbosa e Ceccarelli (2019), houve um processo de aculturação, o que impactou significativamente a vida dos povos originários, pois os colonizadores retratavam os indígenas como seres hostis e moralmente questionáveis.

Conforme apontado por Lima (2016), durante o período colonial no Brasil, as normas vigentes se baseavam nas Ordenações Filipinas do Reino de Portugal. Segundo Almeida (2016), as Ordenações Filipinas se referem a um conjunto normativo composto por cinco livros, sendo que o primeiro aborda o sistema jurídico, o qual delineia os papéis e as responsabilidades de seus funcionários, como desembargadores, magistrados, procuradores oficiais da justiça, tabeliões, entre outros; o segundo trata das relações entre o Estado e a Igreja, e, também, aborda questões tributárias e fazendárias; o terceiro se concentra predominantemente em temas processuais civis, com questões relacionadas ao processo penal; o quarto discute os direitos das pessoas e dos bens no contexto civil e comercial; e o quinto se dedica à matéria penal, em que os crimes se categorizam em títulos, atribuindo um título específico a cada tipo penal (Almeida, 2016).

Consoante o autor (2016), o Livro V dessas ordenações detalha especificamente o que se classificava como crime de sodomia e estabelece punições, incluindo a pena de morte por meio do fogo, a apreensão de bens, a imposição de infâmia e a incapacitação tanto do autor quanto de seus filhos e netos. A sodomia, historicamente associada à destruição bíblica de Sodoma, foi considerada pela Igreja uma prática que abrangia tanto atos homoeróticos quanto comportamentos sexuais não procriativos, como o sexo anal. De acordo com Boswell (1980) e Vainfas (1986, 2006), o termo sofreu transformações ao longo do tempo, com uma definição vaga até a Baixa Idade Média, quando passou a ser reconhecido como um pecado grave. A partir dos séculos XI e XII, recebeu maior rigor teológico, o que resultou na inclusão na jurisdição da Inquisição no século XVI. Ainda assim, não possuía definição exata, pois abrangia diversas práticas sexuais entre parceiros do mesmo sexo ou de sexos diferentes, o que se caracterizava como crime e, de acordo com Borrillo (2010), deixou resquícios de preconceitos e discriminação, até os dias atuais.

Conforme Lima (2016), em 1830, ocorreu uma mudança, quando o primeiro Código Criminal Brasileiro foi sancionado. Embora não tenha legalizado explicitamente as relações homoafetivas, também não mencionou diretamente a homoafetividade como passível de punição, o que resultou na ausência de regulamentação legal. Desde a colonização do Brasil, esses princípios penetram nas terras brasileiras e moldam a história do país por meio de leis adotadas na colônia portuguesa. Com o tempo, o entendimento evoluiu e passou a condenar o comportamento homossexual não apenas como um pecado contra Deus, mas também como ameaça à moral e aos bons costumes da sociedade. O Código Penal Brasileiro de 1940, por exemplo, classificou as relações homossexuais como “ultraje público ao pudor” e as restrições foram fortalecidas durante a ditadura militar a partir de 1964 (Lima, 2016).

Na sociedade, a expressão da homoafetividade era vista como contrária à moral e frequentemente denunciada, principalmente quando ocorria em locais públicos, com base em dispositivos legais relacionados ao comportamento impróprio. O artigo 233 do atual Código Penal, em vigor desde 1940, de acordo com Lima (2016), estabelece pena de um a seis meses de prisão, para quem praticar ato obsceno em lugar público, aberto ou exposto ao público. Assim, percebe-se a falta de detalhamento em relação a quais comportamentos poderiam se qualificar como atentado ao pudor, o que deixava margem para diversas interpretações influenciadas por normas morais, que variavam conforme pessoa e período. Nesse contexto, em casos de punições relacionadas à homoafetividade, quando ocorriam, não decorriam da prática de um crime estritamente definido, mas resultavam de uma compreensão geral que considerava

essas práticas como indecentes, o que, por sua vez, contribuía para a manutenção da heteronormatividade na sociedade.

Os aspectos culturais trazidos pelos colonizadores também se construíram e influenciaram paralelamente ao progresso científico. No campo da ciência, as contribuições para o fortalecimento da homofobia e da discriminação trouxeram novamente o olhar inadequado para os homossexuais, ao considerar a homossexualidade como distúrbio e desvio. De acordo com Green (2000) e Trevisan (2018), os discursos biomédicos, especialmente os oriundos do higienismo e da psiquiatria, não apenas construíram categorias e classificações que rotularam os homossexuais, mas também disseminaram um padrão cisheteronormativo. Essas abordagens, refletidas nas práticas de educação sexual, reforçaram a ideia de que a sexualidade saudável se limita ao padrão heterossexual e procriativo, enquanto os comportamentos homossexuais eram tratados como desvios, associados a doenças, síndromes, patologias, degenerescências, loucura e perversão. Sob a influência do Racionalismo, nos séculos XVII e XVIII, ocorrem mudanças nas explicações dos fenômenos sociais.

Segundo Russo (2011), a medicina passa a abordar o tema “sexualidade”, no final do século XIX, e leva ao nascimento da ciência da sexualidade, pelo médico alemão Iwan Bloch. Novamente, a sexualidade contrapõe entre “normal” e “anormal”, e a medicina diferencia a sexualidade, no sentido da procriação, como “normal”; e sem procriação, como “anormal”. Assim, o autor explica que a repressão sexual implicava que os indivíduos considerados desviantes deveriam ser tratados e curados.

Em Foucault (2020), a repressão sexual não se limita a um simples silenciamento ou punição das sexualidades consideradas desviantes. Ao contrário, funciona como estratégia que incita a produção de discursos sobre o sexo e promove a classificação, a análise e o controle das expressões sexuais. De acordo com o autor, o que se apresenta como repressão sexual foi, na verdade, um meio de incitar a fala sobre a sexualidade, onde se permitiu criar novas categorias e saberes para regulamentar os corpos e as práticas consideradas desviantes. Em vez de uma simples supressão, a repressão sexual discutida por Foucault é um mecanismo que amplifica o controle sobre a sexualidade, inserindo-a em um campo discursivo e científico que legitima intervenções. Como aponta Russo (2011), a diferenciação entre comportamentos sexuais considerados normais e anormais serviu como justificativa para medicalizar e normalizar a sexualidade, transformando-a em objeto de saber e controle.

Em 1897, Hirschfeld fundou o Comitê Científico Humanitário, uma iniciativa que, de acordo com Silva (2009), buscava a igualdade para pessoas homossexuais e reivindicava

remover a criminalização da homossexualidade do Código Penal alemão. Hirschfeld desenvolveu estudos que mostravam as variantes da sexualidade e a existência da homossexualidade mundialmente, que, conforme com Borrillo (2010), visava transformar o que antes era considerado sodomia em uma condição médica. Isso resultou na medicalização e na patologização da homossexualidade.

A tentativa de definir mais rigorosamente as características do ‘pervertido’ foi um elemento importante na hétero-normalização nos séculos XIX e XX. Essa definição era, em parte, um empreendimento no campo da sexologia que se debruçou em duas tarefas diferentes, ao final do século XIX. Em primeiro lugar, procurou definir as características básicas do que constitui a masculinidade e a feminilidade normais, vistas como características biológicas distintas para os homens e as mulheres. Em segundo lugar, ao catalogar a infinita variedade de práticas sexuais, produziu uma hierarquia na qual o anormal e o normal poderiam ser distinguidos. Para a maioria dos sexólogos, tais análises estavam intimamente ligadas às atividades genitais e consequentemente, a escolha do objeto heterossexual. As demais atividades sexuais foram qualificadas como prazeres preliminares ou aberrações (Vieira, 2009, p. 493).

Assim, a sexologia nos séculos XIX e XX desempenha um papel significativo na heteronormatização de duas maneiras distintas. Primeiramente, busca definir as características consideradas normativas para masculinidade e feminilidade. Em segundo lugar, ao categorizar diversas práticas sexuais, estabelece uma hierarquia que distingue o normal do anormal e privilegia a atividade genital heterossexual como padrão predominante. Tal processo contribui para moldar e regular os comportamentos sexuais de acordo com as normas sociais da época. De acordo com Badinter (1992), a “invenção” da homossexualidade pela medicina foi definida pela patologização e, até mesmo, como uma perversão (ao associar-se a uma doença psíquica), que ameaçava a ordem social e a instituição “família”. Com isso, no século XX, ao perceberem esse desejo sexual e entenderem como uma anomalia, muitos homens pediam para serem castrados (Naphy, 2006).

No século XX, com o nazismo e as guerras mundiais, houve uma intensa hostilidade em relação aos indivíduos homossexuais, que eram encaminhados para campos de concentração e submetidos a experimentos científicos, em um esforço para suprimir e regular a diversidade biológica (Foucault, 1999). Conforme Seel (1995), por sua vez, no campo de concentração de Sachsenhausen, na Alemanha, os homossexuais eram designados a trabalhos árduos, separados dos outros, no intuito de corrigir a sexualidade. Ao presenciarem a morte de amigos e conhecidos, muitos definhavam lentamente, cometiam suicídio, e milhares foram executados. As atrocidades revelam um capítulo sombrio na história, destacam a importância de lembrar e

aprender com o passado, a fim de reforçar o compromisso de construir uma sociedade que celebre e respeite a diversidade e combata a discriminação e a violência.

Pelo ponto de Shirmer (2016), os estudos psicanalíticos começam a ganhar visibilidade e referência, o que depois, com os teóricos pós-freudianos, acarreta influenciou a patologização e a inclusão da homossexualidade no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). De acordo com Shirmer (2016), a partir de 1948, a homossexualidade recebeu o Código Internacional de Doença (CID), na categoria 320 Personalidade Patológica, como uns dos termos de inclusão da subcategoria 320.6 (desvio sexual), originando o termo “homossexualismo”, que perdurou até 17 de maio de 1990, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde.

Para Trevisan (2018), até boa parte do século XX, as pessoas que hoje identificamos como LGBTQ+ eram frequentemente encaminhadas para instituições psiquiátricas, mesmo na ausência de qualquer transtorno mental, devido a denúncias da sociedade sobre o que era percebido como comportamento obscuro. O autor alega que houve uma relação com a teoria eugenista, que trazia uma ideia de “limpeza social”, e as internações compulsórias deram início aos laudos psiquiátricos para essas pessoas. Esse período foi marcado pela criação de manicômios destinados a conter a chamada “escória da sociedade”, grupo onde se encontravam imigrantes pobres, dependentes químicos, pessoas deficientes, prostitutas, mães solteiras e os pertencentes à comunidade LGBTQ+. Como apontado por Trevisan (2018), os psiquiatras no Brasil consideravam equivocadamente como anormal a atração pelo mesmo gênero, e resultou no diagnóstico, à época, de “inversão sexual”. Segundo o autor, o entendimento se respaldava pela primeira edição do DSM, que categorizava a homossexualidade como desvio sexual (American Psychiatric Association, 1952), e levava o sistema judiciário a recorrer a avaliações e laudos psiquiátricos como forma de internação obrigatória.

Conforme destaca Barbosa (2022), na cidade de Franco da Rocha, em São Paulo, houve a construção do Asilo de Alienados do Juquery, em 1898, e em Minas Gerais, o antigo hospital psiquiátrico na cidade de Barbacena. De acordo com Carneiro (1993), o Hospital Psiquiátrico do Juquery exercia um papel social importante, sendo estabelecido no século XIX, sob a concepção de loucura da época, como uma forma de exclusão em uma sociedade amplamente dividida entre senhores e escravos. No contexto, havia uma considerável parcela de indivíduos considerados inadaptados aos quais se procurava reprimir e disciplinar (Carneiro, 1993).

Machado (1978) discorre que, em meio às significativas reformas urbanas em São Paulo, no início do século XX, devido à ampliação do processo de industrialização, a psiquiatria e a medicina se mobilizaram em prol das políticas de saúde pública, higiene, segurança e controle social. Conforme o autor, o objetivo era alcançar uma espécie de normalização da sociedade, fundamentada na concepção de uma cidade limpa em diversos aspectos, composta por cidadãos “sãos” (Machado, 1978). Logo, o modelo manicomial se elabora como base de um sistema de autoridade e disciplina, que permitia a exclusão dos que não se conformavam com as normas predominantes, por meio de tratamentos e métodos punitivos. Isso inclui o uso excessivo de medicamentos, castigos físicos e a utilização de eletroconvulsoterapia.

Arbex (2013) afirma que, no hospital psiquiátrico de Barbacena, os tratamentos com eletrochoques eram tão agressivos, que, quando não matavam os pacientes, deixavam com graves sequelas. Nesse sentido, Oliveira (2019, p. 48) destaca que:

[...] na passagem de um choque elétrico pelo cérebro de uma pessoa através da utilização de eletrodos colocados na superfície do crânio. A corrente elétrica desencadeia impulsos motores que se manifestam através de convulsões. Estas são vistas como antagonistas de sintomas psicóticos, o que se baseia na antiga observação de que a epilepsia, uma doença caracterizada mais comumente por convulsões, exclui a coexistência da esquizofrenia e de outros transtornos psicóticos.

A brutalidade dos métodos terapêuticos evidencia uma forma de controlar e punir pacientes que não se conformavam com as normas sociais predominantes. De acordo com Arbex (2013), cerca de 70% dos indivíduos internados no antigo Hospital Psiquiátrico de Barbacena não apresentavam condição psiquiátrica, mas eram simplesmente diferentes da norma estabelecida ou vistos como ameaça à ordem pública.

No que diz respeito às condições estruturais e de higiene, Arbex (2013) chama a atenção para uma superlotação, pois o local era projetado para acomodar apenas 200 pessoas, porém estima-se que em Barbacena havia mais de 5 mil pacientes internados. Segundo a autora, o ambiente era completamente insalubre. Como muitas vezes, ficavam ao relento para dormir com cobertores finos, muitos não sobreviveram às noites de inverno. Somente em 1978, graças às pressões internacionais, aconteceu o movimento da Reforma Psiquiátrica Brasileira, e iniciaram os processos de desinstitucionalização de pessoas que diferiam pela orientação sexual ou de identidade de gênero.

A conexão entre o que era considerado moralmente reprovável e higienicamente desaconselhável, conforme identificado por Moraes e Carrara (1985), emergiu de conceitos

enraizados em um imaginário social: práticas consideradas impuras e relacionadas ao pecado; e comportamentos como o sexo anal, associados à perversão, uma vez que:

[...] coloca em contato regiões do corpo carregadas de significação e valores opostos em nossa cultura: de um lado, o *falus*, o princípio gerador da vida, de força masculina, fecundante; de outro o ânus, que se liga àquilo que deve ser eliminado, que em nós mesmos representa o que está morto e é cercado de ritos de separação e evitação. [...] Uma via invertida que dá origem a uma doença invertida, já que a AIDS se usa das defesas do organismo para atacar (Moraes; Carrara, 1985, p. 15).

A persistente estigmatização dos indivíduos LGBTQ+ reflete-se na forma como certas partes do corpo, historicamente imbuídas de significados opostos, são vinculadas a preconceitos culturais. Além disso, a relação temporária estabelecida pela comunidade médica entre a AIDS e a homossexualidade contribuiu para perpetuar uma visão distorcida da doença. Ao explorar a heteronormatividade, a diversidade e as influências culturais, desde a colonização do Brasil, destacamos como moldam e perpetuam o preconceito, o estigma, a discriminação e a intolerância. Isso evidencia a importância de compreendermos os conceitos para entender a sociedade em que estamos inseridos.

O preconceito, como um elemento característico a essas normas culturais, desafia a sociedade na compreensão de sua influência nas interações diárias. Segundo Crochik (1996), o preconceito é definido por um aspecto particular direcionado ao seu alvo, o que acarreta uma reação específica em relação a ele e pode se manifestar com estranhamento e hostilidade. Para o autor, o preconceito envolve dois elementos. O primeiro é quando se atribuem características, comportamentos e julgamentos a pessoas que não são verdadeiros. Isso faz com que se percebam as coisas de forma distorcida. O segundo é quando se tomam características supostas de um grupo e se generalizam para todos os indivíduos desse grupo. Esses elementos evidenciam o preconceito e não permitem espaço para conhecer as pessoas individualmente, pois as coloca em categorias, o que dificulta a experiência de enxergar além dos estereótipos. O autor sustenta que

[...] no próprio processo civilizatório está presente uma contradição que, ao mesmo tempo que permite o progresso, indica a manutenção da ordem social. Os preconceitos serviram para auxiliar a conservação desta ordem, na medida em que tendem a fixar e a naturalizar a realidade a partir da qual são criados (Crochik, 1996, p. 50).

E reflete sobre o papel do preconceito e a relação da manutenção da ordem social, e evidencia que solidifica e naturaliza a realidade da qual se origina. Assim, o preconceito pode ser utilizado para argumentar e perpetuar desigualdades e hierarquias sociais que existem na

sociedade. Ao distorcer a visão da realidade e classificar as pessoas ou grupos como superiores ou inferiores, com base em características como raça, gênero, classe social, religião etc., prejudica o avanço e a igualdade na sociedade.

De acordo com as ideias de Crochik (2006), a presença de preconceito é comum em sociedades injustas e desiguais como elementos fundamentais. O preconceito não é uma questão individual, apesar de se manifestar por intermédio de indivíduos. O autor justifica que é necessário analisar a sociedade como um todo para compreender o que leva as pessoas a serem preconceituosas ou não. Mezan (1998) acrescenta que o preconceito pode se definir como a combinação de crenças, atitudes e ações que envolvem atribuir uma característica negativa a qualquer pessoa que faça parte de um grupo específico. Assim, tal característica é percebida como pertencente e fundamental para a identidade desse grupo e, conseqüentemente, aplicada a todos os indivíduos que são parte dele. Ambos os autores, Crochik (1996) e Mezan (1998), concordam que o preconceito está enraizado na sociedade, deixando de ser questões individuais, o que pode resultar em discriminação, violência e intolerância com relação aos grupos considerados minoritários.

Para Karnal e Fernandes (2023), “[...] o preconceito é tão antigo quanto a história, porém apresentou práticas e teorias diferentes a cada instante”. Os autores adicionam que “[...] o preconceito tem uma invenção, uma origem. Ele nasce e se desenvolve a partir de um momento específico. Inventado por humanos, atendendo às necessidades humanas, ele pode ser vencido pelo mesmo grupo que o criou” (Karnal; Fernandes, 2023, p. 22). Os autores ainda ressaltam: “[...] o preconceito estabelece uma ordem, controla uma forma de existir como única e cria a ideia de natureza ou de tradição identificada com a natureza. ‘Sempre foi assim’ procura selar minha posição com o argumento histórico e essencialista” (Karnal; Fernandes, 2023, p. 305).

Karnal e Fernandes (2023) destacam a natureza evolutiva do preconceito ao longo da história, ao ressaltarem que as manifestações e as teorias variam com o tempo. Eles argumentam que o preconceito não é inerente, mas inventado e desenvolvido em momentos específicos, para atender a necessidades humanas. Além disso, apontam que o preconceito estabelece uma ordem social, em que reforça uma única forma de existência e cria uma falsa ideia de natureza ou tradição imutável. Ao desafiar a narrativa de que “sempre foi assim”, os autores incentivam a luta contra o preconceito como parte do processo de alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

Em busca de uma evolução e isonomia nas relações sociais, é necessário combater o preconceito. Ao refletirmos sobre o preconceito, notamos ideias injustas e visões negativas que

influenciam as relações sociais, promovem desigualdades e acarretam a criação de estereótipos e estigmas que afetam diretamente esses grupos. Os conceitos de estereótipos e estigma estão intimamente ligados, mas há distinções fundamentais entre eles. A principal diferença está no fato de que os estereótipos podem existir de forma positiva ou negativa, enquanto o estigma sempre se associa a aspectos negativos, conforme refletem os autores.

Segundo Crochik (1996), o estereótipo é formado por um conjunto de características fixas e associadas a um objeto ou grupo, em que um deles é o principal, a partir do qual outros são derivados. O autor traz, como exemplo, o estereótipo de um intelectual que envolve a visão de alguém desconectado do mundo material, com pouco interesse em atividades esportivas, pedante e autoafirmado como detentor da verdade. No caso, o atributo principal é ser um intelectual, o que surge da divisão social do trabalho. Naturalmente, o indivíduo rotulado como tal possui outras qualidades não relacionadas a esse estereótipo, como gênero, crenças religiosas, envolvimento com esportes, mas essas características são frequentemente desconsideradas no instante em que se aplica o rótulo.

Crochik (1996) acrescenta que os estereótipos são construídos a partir de distinções culturais, que nomeiam, categorizam e atribuem valores e julgamentos a elas. Nesse sentido, historicamente, nota-se a maior valorização do trabalho intelectual comparado aos trabalhos manuais; associação do trabalho doméstico às mulheres; a desvalorização de pessoas com deficiência; superioridades entre raças; entre outros exemplos que geram discriminação. Karnal e Fernandes (2023) refletem sobre o papel da mulher no contexto do século XIX, especialmente durante o período de industrialização e destacam que, nessa época, emergiu a figura do homem como “provedor do lar”. Esse período histórico marcou não apenas uma transformação econômica, mas também reforçou as desigualdades de gênero e contribuiu para a construção de estereótipos e expectativas sociais que perduram até os dias atuais. Ao se referir às mulheres nesse período histórico, os autores contextualizam:

[...] novamente confinadas em espaço doméstico, como se ali fosse o lugar de sua natureza, as mulheres de elite das sociedades europeias que se industrializavam eram perfeitas quando refletiam o ideal do recato, do lar, do cuidado maternal. Por outro lado, a maioria das mulheres, que precisavam do trabalho pago, fora de casa, para o orçamento mensal da família, sofriam o estigma de serem más esposas e mães (Karnal; Fernandes, 2023, p. 63).

Ao criar o estereótipo da figura da mulher, o estigma também passa a acompanhá-la. Goffman (1982) conceitua o estigma como uma marca que uma pessoa carrega e, quando identificada, leva à exclusão social. Tal marca pode se manifestar de diferentes maneiras:

fisicamente, como cor da pele ou deficiências físicas; moralmente, em que envolve comportamentos condenáveis; ou étnico-racial, relacionado às origens dos indivíduos. Independentemente da natureza da marca, há um ponto em comum: impede a plena aceitação social da pessoa estigmatizada e concentra a atenção do outro no atributo depreciativo, que limitou, assim, a percepção de outras características individuais. Goffman (1982) argumenta que a função social do estigma é diferenciar e excluir, pois o atributo estigmatizante de alguém é usado para reforçar a normalidade de outra pessoa.

O estereótipo e o estigma que cercam o grupo LGBTQ+ são amplamente reconhecidos, e os membros da comunidade se deparam com concepções simplistas, como o exemplo da associação de homens gays com traços afeminados ou de mulheres lésbicas com uma aparência masculina. Essa visão simplista prejudica e subestima a complexidade e a diversidade. A heteronormatividade, que, de acordo com Louro (2018), traz essa visão binária do masculino e feminino, carrega uma suposição cultural de que a heterossexualidade é a norma, e relacionamentos e identidades heterossexuais são socialmente aceitáveis e esperados. Isso exclui, marginaliza e invisibiliza o grupo LGBTQ+, fazendo com que esses estereótipos limitem a aceitação da diversidade de sexualidades e identidades de gênero e contribuindo para a discriminação.

Crochik (2006) reflete que, a partir do preconceito, emerge a discriminação que na forma de violência, seja econômica, política, simbólica ou física, atinge grupos como negros, indígenas, mulheres, LGBTQ+, pessoas com deficiências, entre outros. A discriminação pode se manifestar de diversas formas, como a recusa de emprego, moradia, serviços de saúde ou educação e envolver violência verbal, física ou psicológica, bem como o uso de estereótipos que prejudiquem a imagem do indivíduo. Jakutis (2006, p. 28) considera

[...] discriminação pode ser entendida como ‘o preconceito em movimento’, de sorte a excluir, prejudicar ou marginalizar outrem. Em outras palavras, por discriminação entende-se o desprezo e (ou) prejuízo imposto a uma pessoa, ou grupo de pessoas, por conta de um preconceito. Assim quando uma pessoa é marginalizada e deixa de receber um benefício em razão da cor da pele, da idade, do sexo ou da orientação sexual, política, religiosa, por exemplo, dizemos que essa pessoa está sendo vítima de discriminação, que então pode ser classificada como racial, sexual, etária, política, religiosa etc.

Para Jakutis (2006), ao contrário do preconceito, a discriminação está relacionada a ações ou omissões que efetivamente violam direitos, com base em características como raça, gênero, idade, estado civil, deficiência física ou mental, religião, entre outros. Na perspectiva de Rios (2007), a discriminação viola os direitos humanos de forma tangível e, para combater

esse problema, é necessário não apenas evitar a perpetuação automática e inconsciente, mas também confrontar as intenções deliberadas por trás dela. Mesmo na ausência de intenção discriminatória, surgem, se desenvolvem e se propagam distinções, exclusões, restrições e preferências injustas, o que reproduz estruturas sociais discriminatórias.

Pelo ponto de vista de Jakutis (2006) e Rios (2007), a discriminação abrange diversos comportamentos, desde o preconceito enraizado em estereótipos, até ações ou omissões concretas que violam os direitos de indivíduos com base em características como raça, etnia, gênero, idade, sexualidade, religião, entre outros que se manifestam de diferentes formas e reproduzem uma sociedade discriminatória. Assim, a discriminação surge quando uma atitude ou um pensamento estabelece uma separação entre as pessoas, há um tratamento desigual e resulta em um preconceito. Para Souza (2015), as definições de preconceito e discriminação, especialmente no que diz respeito à homofobia nas múltiplas dimensões, são fundamentais para entender as várias formas de rejeição e violência que atingem pessoas LGBTQ+.

Para fins desta pesquisa, adota-se o termo “homofobia” em uma perspectiva mais ampla, com base nos estudos de autores como Borrillo (2010), Junqueira (2007), Louro (2018) e Rios (2007), que utilizam o conceito de homofobia de maneira abrangente. Isso pois inclui não apenas o preconceito e a discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, mas também contra outras formas de diversidade sexual que se manifestam em comportamentos, estilos de vida e aparências que divergem dos padrões socialmente impostos. Esse entendimento amplo do termo reflete a gravidade das violações de direitos humanos sofridas por esses indivíduos e grupos, e destaca como a homofobia, mais do que uma questão individual, representa uma forma de opressão social e cultural profundamente enraizada.

A homofobia é a discriminação relacionada à sexualidade e à identidade de gênero que se afasta do modelo heterossexual, normatizado pela cultura de muitas sociedades. A palavra “homofobia” foi concebida por Weinberg em 1972, que, de acordo com Costa e Nardi (2015), significa o pavor de estar próximo a homossexuais e, no caso dos próprios homossexuais, a uma autoaversão. Junqueira (2007) aborda a influência de um discurso patológico no conceito de homofobia:

o termo costuma ser empregado quase que exclusivamente em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a pessoas homossexuais ou assim identificadas. Essas emoções, em alguns casos, seriam a tradução do receio (inconsciente e ‘doentio’) de a própria pessoa homofóbica ser homossexual (ou de que os outros pensem que ela seja) (Junqueira, 2007, p. 4).

A homofobia é um fenômeno complexo que perpassa diferentes esferas da sociedade, caracterizando-se por discriminação, violência e marginalização voltadas a pessoas em função de orientação sexual ou identidade de gênero. De acordo com Borrillo (2010), a homofobia está enraizada em estruturas sociais e culturais que perpetuam o ideal heteronormativo como padrão socialmente aceitável, desencorajam a diversidade sexual e reforçam estigmas. Rios (2007) acrescenta que a homofobia também é um produto de contextos históricos específicos que, ao longo dos séculos, construíram normas sobre o “correto” comportamento de gênero e sexualidade, e associaram qualquer desvio a conceitos de inferioridade ou patologia.

Segundo Louro (2018), a homofobia é sustentada por crenças e tabus que veem a heterossexualidade como a única forma legítima de relacionamento, promovendo o controle sobre corpos e sexualidades que escapam dessas normas. Essas crenças são frequentemente naturalizadas, formando um “regime de verdade” que marginaliza as identidades dissidentes. Junqueira (2007) enfatiza que a desconstrução da homofobia passa pela necessidade de compreender as especificidades de seus discursos e suas práticas, que operam de maneira a invisibilizar a presença da diversidade sexual em vários contextos sociais. A autora sugere que a homofobia é, muitas vezes, instrumentalizada como forma de manter a ordem social, ao perpetuar desigualdades e hierarquias que consolidam a heterossexualidade como norma.

Inevitavelmente, a homofobia se refletirá também no ambiente escolar e pode influenciar as experiências e o desenvolvimento de estudantes LGBTQ+, bem como os filhos de casais homoafetivos. A homofobia, como discutido, é um fenômeno multifacetado que opera em diversas esferas sociais, ao promover a exclusão e a violência contra pessoas LGBTQ+, reforçar padrões de comportamento que marginalizam identidades dissidentes. No entanto, esse processo de exclusão e controle de comportamentos também se manifesta em outras formas de intolerância, especialmente no contexto das convicções religiosas.

As crenças religiosas, quando associadas a discursos de controle sobre a sexualidade, muitas vezes legitimam atitudes e normas que rejeitam as diversidades e impõem restrições baseadas em moralidades específicas. Essa relação entre religião e intolerância, particularmente em questões de gênero e sexualidade, exige uma análise crítica, pois influenciam as legislações e políticas de direitos humanos, e refletirão no cotidiano social e escolar. Guerriero (2006) pondera sobre a complexa relação entre religião e sociedade, e sugere o incentivo às instituições religiosas para a reavaliação de valores e atitudes, especialmente acerca do respeito às diversidades. Machado e Picolo (2011) argumentam que a imposição religiosa na regulação das sexualidades leva à rejeição de modelos que divergem do padrão heterossexual, disseminando

uma mensagem que estigmatiza a homossexualidade. Emmerick (2013) aponta para a influência religiosa no cenário político brasileiro, e Cunha e Lopes (2013) enfatizam a necessidade de um debate democrático sobre os direitos LGBTQ+, destacando o desafio de preservar a laicidade do Estado em defesa dos direitos humanos (Beatty, 2014).

Para Rios (2011), as convicções religiosas não devem ser usadas para privar grupos sociais, como a população LGBTQ+, de seus direitos. O autor reforça que, além da liberdade de crença, os cidadãos têm o direito de não serem discriminados por leis baseadas em valores religiosos impostos à sociedade civil. Ao comentar o pensamento de Locke, Santos (2014) destaca que a tolerância consiste na abstenção do uso da força para impor crenças, sendo responsabilidade de indivíduos, igrejas e do próprio Estado. Locke (1983) sustenta que a verdadeira tolerância é fundamental para a emancipação humana, e prejudicada quando diferentes religiões buscam o poder e a ortodoxia em detrimento da convivência pacífica.

No “Tratado sobre a Tolerância” (1763), Voltaire (1993) critica a intolerância religiosa e o fanatismo, ressaltando que o uso abusivo da religião para controlar e perseguir resulta em violência e violações dos direitos humanos. Segundo Bethencourt (2000), essa intolerância, institucionalizada em tribunais como o Santo Ofício, fez inúmeras vítimas em Portugal, Espanha e Itália. Voltaire (1993) defende que a verdadeira democracia e o respeito aos direitos dos cidadãos só podem ser alcançados quando se desconstrói a relação entre Estado e Igreja, eliminando a interferência religiosa sobre questões civis e garantindo liberdade e dignidade de todos.

3.2 A LUTA PELO RECONHECIMENTO DA POPULAÇÃO LGBTQ+

Para contextualizar alguns acontecimentos marcantes na história da comunidade LGBTQ+, ressaltamos, inicialmente, a Rebelião de Stonewall Inn, em Nova York. De acordo com Prado e Machado (2008), as relações entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas ilegais e, por isso, bares e clubes serviam de refúgio para o encontro, onde podiam se socializar e se expressar livremente. Em 28 de junho de 1969, policiais invadiram o bar-restaurant com um mandado e, agressivamente e impulsionados pelo preconceito, prenderam treze pessoas, entre funcionários e frequentadores. Essa atitude agressiva por parte dos policiais revoltou as pessoas que estavam do lado de fora do bar e originou a chamada “Rebelião de Stonewall Inn”. Ao lutar contra a discriminação e a perseguição dos policiais, ganharam forças os protestos em busca de respeito e o direito de existir, e foram vistas manifestações nos arredores da cidade nos cinco

dias seguintes, envolvendo milhares de pessoas, o que iniciou o movimento LGBTQ+. No final da década de 1970, já organizados juridicamente, mas ainda sem patrocinadores para as ações sociais (publicações de jornais, revistas etc.), o movimento LGBTQ+ americano realizou um protesto nacional, no qual pediram que, naquele dia, toda a nota de dólar que passasse na mão de um indivíduo LGBTQ+, deveria ser riscada com uma caneta rosa, no canto superior direito. Ao amanhecer, foram contabilizadas milhares de milhões de notas coloridas, o que apontou a força do chamado atualmente Pink Money. Esta organização influenciou o ativismo LGBTQ+ estadunidense e em diversos países. Com isso, desencadearam as primeiras marchas por direitos, hoje chamadas Paradas do Orgulho LGBTQ+ (Prado; Machado, 2008).

No Brasil, os primeiros movimentos LGBTQ+ começaram aparecer na segunda metade do século XX, impulsionados pela Revolução Sexual, diretamente ligada ao crescimento do feminismo, ao aumento das comunidades de gays, lésbicas e travestis, bem como aos debates sobre a luta contra a guerra, o racismo, o patriarcalismo, o aborto, aos métodos contraceptivos, à criação de creches, aos postos de trabalhos até então considerados masculinos etc. Essas demandas, de acordo com Marson (1996), visavam alcançar a igualdade de direitos com os homens e promover melhorias sociais que ampliassem as oportunidades. Na década de 1970, grupos da comunidade LGBTQ+ procuravam desfazer as ideias preconcebidas sobre sexualidade homo e heterossexual, ao dar preferência a uma abordagem da sexualidade centrada no prazer em vez da reprodução (Miskolci, 2007). Conforme relata Facchini (2003), na metade da década de 1970, inicia-se o movimento homossexual⁷, que a autora divide em três períodos.

O primeiro período, segundo a autora, ocorre durante a abertura política no Brasil, centrada no eixo Rio-São Paulo, até a metade da década de 1980, quando a democracia foi restaurada e emergiu a crise da AIDS (Facchini, 2003). O segundo período, na segunda metade dos anos 1980, é menos documentado e considerado uma fase de declínio para o movimento LGBTQ+, com obstáculos evidentes para uma política de identidade homossexual. O terceiro período, nos anos 1990, testemunhou o ressurgimento das iniciativas militantes, maior visibilidade na mídia, participação ativa em direitos humanos e luta contra a AIDS, além da proposição de legislações e a formação de associações e grupos, que incluíram eventos emblemáticos, como o Dia do Orgulho Gay (Facchini, 2003).

⁷ O termo “movimento homossexual” é aqui entendido como o conjunto de associações e entidades, mais ou menos institucionalizadas, constituídas com o objetivo de defender e garantir direitos relacionados à livre orientação sexual e/ou reunir, com finalidades não exclusivamente, mas necessariamente políticas, indivíduos que se reconheçam a partir de qualquer uma das identidades sexuais tomadas como sujeito desse movimento (Facchini, 2003, p. 84).

De acordo com Trevisan (1978), em 1976, a imprensa independente começou a dar visibilidade à comunidade LGBT+, e o jornal paulista Última Hora criou uma coluna direcionada a esse público, escrita pelo jornalista Curi, na qual informações sobre os entretenimentos da comunidade eram divulgados, e o espaço abordava temas relacionados à sexualidade, para promover trocas de mensagens entre leitores que buscavam relacionamentos amorosos. Segundo o autor, a coluna se manteve até o final do ano de 1977 e, por conta de corte de orçamentos, o jornalista foi demitido e a coluna, encerrada.

A Reforma Psiquiátrica Brasileira, em 1978, trouxe a desinstitucionalização de pessoas homoafetivas dos manicômios, o que marcou a história não só pela busca da democracia, mas também pela cidadania e direitos civis. No mesmo ano, segundo Mott (2005), fundou-se o jornal gay Lâmpião da Esquina, no Rio de Janeiro, editado por jornalistas, intelectuais e artistas homossexuais, que denunciavam a violência policial contra a população LGBT+ e debatiam diversos temas considerados tabus e censurados na sociedade, além de promover um local para falar de cultura e aproximar os leitores. Os colaboradores foram perseguidos e sofreram inquéritos policiais e, após muitas repressões e crises internas, encerrou as atividades em 1981 (Quinalha, 2021). Segundo Prado e Machado (2008), o jornal Lâmpião da Esquina se destacou como um dos veículos da imprensa alternativa brasileira que alcançou os mais diversos e elevados graus de transgressão e representou um marco na formação das identidades gays. De acordo com os autores, o Lâmpião foi uma fonte de inspiração para muitas pessoas que viviam na obscuridade de sua própria identidade. Para essa geração, foi fundamental ver que não estavam sozinhas, não eram anormais ou doentes (Prado; Machado, 2008).

No ano seguinte, em 1979, há o surgimento do Grupo de Afirmação Homossexual (SOMOS), que buscava alianças com outras minorias (negros, feministas, índios e movimentos ecológicos) e trouxe inúmeras repercussões no país. Segundo Prado e Machado (2008), foi o primeiro movimento que abordou questões políticas e reivindicou respeito a essa população, e encerrou as atividades em 1983 (Facchini, 2003). Ao final de 1979, foi realizado o 1º Encontro de Homossexuais Militantes, no Rio de Janeiro, que, segundo Facchini (2003), tinha o objetivo de mobilizar a inclusão do respeito à chamada “opção sexual”, termo utilizado na Constituição Federal Brasileira para se referir à orientação sexual, assim como era até então reivindicada a exclusão da homossexualidade da categoria de diagnósticos mentais.

Com a chegada dos anos 1980, surge o Grupo Gay da Bahia (GGB), que exerce bastante influência e ativismo na região, e iniciou uma campanha nacional para despatologização da homossexualidade (Facchini, 2018). No mesmo período, houve uma crise mundial de saúde

pública, com a chegada do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e da AIDS, que afetou diretamente o movimento social e a proposta de liberação sexual. A AIDS, associada às pessoas LGBT+ e apelidada de câncer gay, teve um impacto significativo. De acordo com Molina (2011), neste período, notou-se o fortalecimento dos grupos e associações a favor das causas homossexuais, bem como uma maior visibilidade do movimento. Houve uma aproximação do movimento ao Estado Nacional, com esforços conjuntos e políticas públicas para combater a AIDS e conter a propagação do vírus.

A epidemia obrigou a sociedade a discutir sexualidade. Independentemente da forma como foi orientada a temática, ela passou a estar presente nas agendas e a ser preocupação para familiares, escolares e estatais. O surgimento da AIDS abriu espaço para a visibilidade homossexual, ainda que se tenham inicialmente refreado as tentativas de mobilizar setores do movimento. A doença foi também uma das principais responsáveis pela força com que esse movimento (re)emergiu na década de 90 do século passado (Molina, 2011, p. 955).

Atualmente, sabe-se que a transmissão pelo vírus da HIV não possui relação com a sexualidade ou o gênero, mas ocorre através de relação sexual desprotegida, compartilhamento de seringas, transfusão de sangue contaminado, uso de instrumentos perfurocortantes não esterilizados e de mãe infectada para o filho durante a gravidez (Brasil, 2023b). Porém, a identificação do vírus às associações LGBT+ trouxe ainda mais estigmas, preconceito e discriminação que contribuíram para que esta população fosse levada à exclusão social, à marginalização, à diminuição das oportunidades. Com isso, iniciaram-se as formações de guetos, onde poderiam experimentar a sexualidade sem repressão.

Em combate ao vírus, grupos e Organizações Não-Governamentais (ONGs), destacam-se, segundo Mott (2002), o Grupo de Incentivo à Vida (GIV), o Triângulo Rosa, o grupo de Resistência Asa Branca (GRAB) e o GGB, que iniciam campanhas de conscientização e prevenção. No Brasil, os grupos de estudos e assistência voltados ao HIV/AIDS surgiram em 1985, com a fundação do primeiro Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS (GAPA), em São Paulo, que atualmente possui unidades espalhadas pelo país (Contrera, 2000). O período foi também um marco importante nas discussões sobre a não-discriminação da homossexualidade na Constituição em elaboração. De acordo com Facchini (2003), um dos avanços significativos foi a substituição do termo “opção sexual” por “orientação sexual”.

Durante as etapas de elaboração e defesa da inclusão da não-discriminação da homossexualidade na Constituição, em consulta com acadêmicos e profissionais de várias áreas, os ativistas envolvidos chegaram a um consenso sobre o uso da expressão “orientação sexual”. Essa escolha contribuiu para reduzir a controvérsia em torno da homossexualidade ser

vista como “opção” ou característica inata, permitindo afirmar a concretude da experiência homossexual sem adentrar o debate sobre suas origens. Baumfeld *et al.* (2012) observam que também tem se utilizado o termo “orientação afetivo-sexual” para descrever a vivência de pessoas homossexuais, ressaltando a dimensão afetiva e relacional dessa identidade.

Freire e Cardinali (2012) trazem outro marco importante em 1985: a retirada da homossexualidade do rol de doenças. Por decisão do Conselho Federal de Medicina, deixa de ser usado o termo “homossexualismo” e, em 1990, a OMS retirou a homossexualidade da lista de doenças, decisão atualizada na décima edição do CID, em 1993. A partir de então, final da década de 1980 e início dos anos 1990, há fortalecimento e aumento nos grupos LGBT+, que ampliam as discussões sobre a defesa e os direitos da população. Os Encontros Brasileiros de Homossexuais passam a abordar temas que promovam os direitos de casamento, a visibilidade positiva da homossexualidade na mídia, a inclusão do tema nos currículos escolares etc. Com o aumento do número de participantes, em 1995, os encontros passam a contar com financiamentos governamentais relacionados às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs/AIDS) e ocorre, no primeiro momento, a mudança do nome do evento para Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas (EBGL) e, depois, para Encontro Brasileiro de Lésbicas, Gays, Travestis (EBLGT), no qual começam a ser discutidas, segundo Facchini (2003), as relações com os profissionais da saúde, a igreja, os movimentos internacionais e as agências financiadoras.

Outro marco importante para o movimento, que agregou entidades de todo o país, foi a criação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em 1995 (Prado; Machado, 2008). Em 1996, o Sistema Único de Saúde (SUS) passou a oferecer gratuitamente todo o tratamento as pessoas com HIV, e garante o direito à vida e a responsabilidade do Estado no tratamento, na prevenção e na promoção à saúde (Brasil, 2023a). Impulsionados pelo fortalecimento do movimento LGBT+, no dia 28 de junho de 1997, na cidade de São Paulo, aconteceu a 1ª Parada do Orgulho LGBT+ do país. O evento conseguiu reunir aproximadamente 2 mil pessoas na Avenida Paulista, e se tornou uma das principais formas de manifestação do movimento homossexual no Brasil. Isso trouxe grande visibilidade, e outras cidades passaram a realizar eventos semelhantes. Nos dias atuais, a Parada do Orgulho LGBT+, na cidade de São Paulo, é considerada a maior do mundo, com um público estimado em três milhões de pessoas (Sobre [...], 2023).

Em decorrência das crescentes atividades do movimento LGBT+, das discussões sobre sexualidade, da retirada da homossexualidade da categoria diagnóstica de doença, em 1999, o

Conselho Federal de Psicologia (CFP) lançou a Resolução nº 01, de 22 de março de 1999, a qual prevê a proibição de psicólogos em oferecer serviços que sugerem tratamento ou cura, que visava uma conversão de orientação sexual, bem como discriminar pessoas por sua orientação sexual (Conselho Federal de Psicologia, 1999). A partir de 2001, por meio da Lei nº 10.948, de 5 de novembro, o estado de São Paulo passa a criminalizar a LGBTfobia e, devido à morosidade da tramitação das leis no legislativo e a uma ala mais conservadora dos legisladores, os principais direitos civis passam a ser garantidos pelo Poder Judiciário (São Paulo, 2001). A luta pelo reconhecimento das uniões estáveis entre casais homossexuais começa a ganhar força e, após inúmeras tentativas de projetos de lei, em 5 de maio de 2011, o STF julgou como procedentes as ações que pediam o reconhecimento das uniões homoafetivas, os direitos e as garantias constitucionais.

Desde então, os cartórios no Brasil não podem mais recusar os pedidos de união estável, e as famílias homoafetivas passam a ser reconhecidas como entidade familiar e, assim, é possível a adoção de menores de idade (Brasil, 2011). Aconteceu em 14 de maio de 2013, por meio da Resolução nº 175/2013, do CNJ (2013), a regulamentação do casamento civil por casais homoafetivos. Segundo Pereira (2007), o reconhecimento das uniões homoafetivas deve ser abordado sob dois aspectos: o reconhecimento do direito de os casais homossexuais de formarem uma família, que envolve os princípios fundamentais da igualdade e da liberdade de orientação sexual; e o das responsabilidades mútuas entre os parceiros que compõem uma entidade familiar homoafetiva. Isso decorre do papel dos membros da família em relação aos direitos fundamentais, os quais os obrigam a garantir as condições necessárias para o bem-estar e o desenvolvimento digno das pessoas que fazem parte do grupo familiar.

Estamos há uma década de tal divisor de águas, e as lutas não cessam. Ainda na luta pela criminalização da homofobia, em 13 de junho de 2019, o STF julgou procedente os pedidos de reconhecimento de mora do Poder Legislativo em aprovar uma lei de criminalização da LGBTfobia em âmbito nacional, e que até o sancionamento desta lei, fossem aplicadas condutas segundo a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que abrange o racismo (Brasil, 1989). Com esta decisão do STF, o Brasil se tornou o 43º país a criminalizar a homofobia e transfobia e, em 11 de janeiro de 2023, foi sancionada a Lei nº 14.532, que tipifica como crime de racismo a injúria racial, com pena aumentada de um a três anos para dois a cinco anos de reclusão. Enquanto o racismo é compreendido como um crime contra o coletivo, a injúria é específica e focada no indivíduo.

De acordo com Facchini (2018), no Brasil, em relação à identidade de gênero, alguns direitos foram conquistados nas últimas décadas. A partir dos anos 2000, decisões judiciais, como a do STF em 2009, garantiram o direito à cirurgia de redesignação sexual pelo SUS. Em 2010, a Resolução nº 1.955, de 3 de setembro, do Conselho Federal de Medicina (CFM) regulamentou o atendimento a pessoas trans, e o Ministério da Educação (MEC) permitiu o uso do nome social em instituições federais, ampliado em 2013 para os serviços de saúde pública. Em 2018, o STF permitiu a mudança de nome e gênero em documentos sem a necessidade de cirurgia, o que consolidou tais direitos.

Diante da persistente influência da heteronormatividade na sociedade e das normas culturais que marginalizam identidades e sexualidades dissidentes, observa-se a urgência de promover uma transformação na forma como a diversidade é integrada. Esse processo requer tanto políticas públicas e leis efetivas que combatam a homofobia quanto iniciativas que valorizem a diversidade nas instituições. A escola, como espaço de formação social, desempenha um papel central, ao acolher todas as formas de identidade e fomentar a convivência. No próximo capítulo, serão abordados os trajetos e os desafios para integrar a diversidade na educação, ao destacar como o ambiente escolar pode contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva.

4 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: TRAJETOS E DESAFIOS

Como pilares da sociedade, a educação e a família desempenham papéis essenciais no desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos, capacitando-os para assumir responsabilidades e direitos no contexto social. Garantir que a educação seja eficaz é de suma importância, assim como requerer mecanismos que verdadeiramente promovam o desenvolvimento dos alunos. Logo, este capítulo abordará a relevância da educação e seu papel como pilar para o pleno desenvolvimento e a participação na sociedade. Além disso, fornece a base para a posterior discussão sobre o papel específico da escola no contexto de crianças de famílias homoafetivas.

Nessa perspectiva, Sousa (2010) destaca que o direito à educação é essencial para a manutenção do Estado de Direito, pois contribui para o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo, ao possibilitar, consequentemente, o exercício completo da cidadania. A educação é um processo fundamental de aprendizagem e transmissão de conhecimento para crianças e adolescentes, o que permite explorar diferentes áreas do saber humano. Esse processo estimula a capacidade de aprendizado e contribui para a formação de ideias e valores essenciais para o desenvolvimento da futura cidadania. “A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva” (Severino, 2006a, p. 621).

O artigo 28 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança reconhece o direito das crianças à educação, estabelece diretrizes importantes e afirma que os Estados Partes devem garantir a todas as crianças o acesso à educação primária obrigatória e gratuita (Organização das Nações Unidas, 1989). Ademais, devem promover o desenvolvimento de diferentes tipos de ensino, como o geral e o profissional, inclusive por meio de assistência financeira, se necessário. É também importante que o ensino superior seja acessível a todos, com base na capacidade individual, e que se ofereçam informações e orientação educacional e profissional a todos. Para isso, os Estados Partes devem adotar medidas para incentivar a frequência regular à escola e reduzir a taxa de evasão escolar. A disciplina escolar deve ser ministrada de forma compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a Convenção. Além disso, é fundamental promover a cooperação internacional em questões educacionais e dedicar-se especialmente à eliminação do analfabetismo e à facilitação do acesso

ao conhecimento científico e técnico, especialmente nos países em desenvolvimento (Organização das Nações Unidas, 1989).

A educação envolve a escola, a família, a sociedade e o Estado, e desempenha um papel essencial na transformação social, ao introduzir novos valores e promover a diversidade de pensamentos para debates e crescimento intelectual. Como se integra à rotina diária de crianças e adolescentes, a escola deve ser acolhedora e sem preconceitos, além de estimular a participação em discussões e proporcionar convivência harmoniosa entre famílias, educadores e alunos. O conceito de educação, segundo Elias (2005), refere-se a um trabalho sistemático, seletivo e orientador que nos ajusta à vida conforme necessidades e propósitos. Para Meyer (2009, p. 222):

[...] o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e ‘lugares pedagógicos’ para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de ‘socialização’ [...].

Assim, o processo de se tornar sujeito de uma cultura envolve várias influências e aprendizagens que ultrapassam instituições tradicionais, como família e escola, pois abrange diversos espaços educativos em que ocorrem interações que delineiam a identidade cultural dos indivíduos, também conhecidas como socialização. A educação busca garantir que todas as crianças e os adolescentes sejam incluídos na escola para atender suas necessidades essenciais. A abordagem inclusiva visa envolver alunos com diferentes habilidades, interesses e características, e proporcionar oportunidades equitativas, por meio de um processo de aprendizado colaborativo entre professores e alunos. O artigo 205 da Constituição Federal, de 1988, fortalece esse direito, ao enfatizar que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, [2023], cap. III, art. 205).

Nesse contexto, o direito à educação é respaldado pelas leis vigentes, como evidenciado pelo artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e é reconhecido como um direito fundamental primordial. Essa prerrogativa garante às crianças e aos adolescentes o acesso a uma formação digna, exercendo uma influência significativa em sua convivência na sociedade. O ECA, em seu artigo 53, dispõe que:

a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil, 1990, cap. III, art. 53).

Assim, os direitos à educação são reafirmados pela Constituição e pelo ECA, que buscam assegurar à criança e ao adolescente o acesso e as condições necessárias para se desenvolverem. Nesse sentido, segundo Teixeira e Magnabosco (2010), o processo de formação da criança e do adolescente se inicia com a educação, que pode ser familiar, social, cultural e/ou escolar, porque a educação é um processo de desenvolvimento pessoal que visa ao crescimento integral para uma participação efetiva na cidadania e ao aprimoramento das habilidades para o trabalho.

Sousa (2010) fortalece a ideia, ao afirmar que o direito à educação, integrante dos direitos fundamentais, é importante para a ordem jurídica nacional, pois vai além das fronteiras do sistema nacional. A contribuição do autor se evidencia em aspectos tanto substanciais quanto sistemáticos, ressaltando a necessidade de os direitos fundamentais abrangerem os direitos humanos. Afinal, é através da educação que os cidadãos do futuro são moldados e impulsionarão, assim, o desejo por uma sociedade marcada pela liberdade, pela justiça e pela solidariedade. Dessa forma, a educação é vista como o alicerce do futuro social, que capacita cada pessoa a adquirir conhecimento e promove o desenvolvimento pessoal e cidadão, ao cultivar a consciência crítica e a livre determinação para uma sociedade verdadeiramente democrática (Sousa, 2010).

A Constituição Brasileira de 1988 incluiu o direito à educação como parte dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito, assim como a cidadania e a dignidade humana. Isso está alinhado com o objetivo do Estado de construir uma sociedade mais justa, solidária e igualitária, ao reduzir as desigualdades sociais e promover o bem de todos, sem discriminação (Lima, 2003). Portanto, tanto a Constituição quanto o ECA orientam as instituições educacionais e as famílias a oferecerem uma educação que forme indivíduos conscientes e participativos. Além disso, a legislação infraconstitucional⁸ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 detalha a LDB, ao delinear a educação formal como um processo incorporado à vida

⁸ Legislação infraconstitucional são as normas jurídicas criadas pelo legislativo, pelo executivo e pelo judiciário, abaixo da Constituição Federal, regulando relações sociais e definindo direitos e deveres dos cidadãos. Assim, formam o conjunto de leis, regulamentos e normas subordinado à Constituição de um país.

familiar, à interação social, ao contexto profissional, às instituições escolares e ao convívio na sociedade.

Segundo Saviani (2006), ao analisar as propostas da LDB, é necessário entender que fixar as diretrizes da educação nacional significa estabelecer os caminhos que a educação no país deve seguir, o que revela a concepção de homem, sociedade e educação. De acordo com a Constituição, o ECA e a LDB, a educação é uma responsabilidade tanto da família quanto do Estado, sendo guiada pelos princípios de liberdade e solidariedade humana, e busca preparar os estudantes para a cidadania e o trabalho. A educação escolar é essencial para todas as crianças e adolescentes participarem dignamente na sociedade, ao capacitá-los a expressar suas opiniões sobre questões importantes. O autor destaca que a educação escolar se tornou a forma principal de educar na modernidade e serve como referência para avaliar outras formas de educação.

A escola, ao ser pública, primária, secundária, para todos e sem religião específica, desempenha um papel crucial na formação da cidadania. Os sistemas de ensino, coordenados pela União, estados, Distrito Federal e municípios, trabalham juntos para desenvolver a política nacional de educação e criar o Plano Nacional de Educação. Conforme Saviani (2006), a Constituição, além de buscar uma educação primária de qualidade, consagra o Ensino Médio público, universal e aberto a todos. A obrigatoriedade do ensino abrange a educação básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, juntamente com a LDB, que define os critérios fundamentais.

A instituição escolar precisa ser apresentada como um ambiente preparado e bem estruturado para proporcionar um ensino de qualidade, de maneira lógica, para facilitar o aprendizado dos estudantes e prepará-los para o mercado de trabalho, assim como promover uma convivência harmoniosa na sociedade. Saviani (2006) destaca a importância de universalizar o Ensino Médio e articular diversas experiências para formar seres humanos plenamente desenvolvidos.

A LDB institui que a educação básica tem como meta o crescimento do aluno, ao fornecer uma formação essencial e necessária para a participação na sociedade, bem como adquirir habilidades fundamentais para futuras atividades profissionais e acadêmicas. Além disso, o artigo 26 da LDB destaca a necessidade de uma base nacional comum nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, a qual deve ser acrescida pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Em suas disposições gerais, o artigo prevê:

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.

§ 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 indígenas, africana e europeia (Brasil, 1996, p. 21-22).

O §1 desse artigo refere-se à obrigatoriedade de o currículo integrar aspectos regionais e sociais, e destaca a importância de incluir disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências naturais e estudos sobre a realidade social e política nacional (Brasil, 1996). Em suma, a educação se destaca como um pilar fundamental para o desenvolvimento individual e social, ao protagonizar a construção de uma sociedade inclusiva e democrática. As diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal, pelo ECA e LDB reforçam o compromisso do Estado e da sociedade em garantir uma educação de qualidade para todos. Ao promover a diversidade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, a educação não só capacita os indivíduos para o exercício pleno da cidadania, como também molda o futuro da nação, ao preparar cidadãos críticos e conscientes, aptos a contribuir para o bem comum.

4.1 OS CAMINHOS PARA A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA

A legislação educacional, representada pela LDB, tem o objetivo de direcionar as políticas educacionais do país. No entanto, é evidente que a definição dos rumos do ensino já foi estabelecida pela Constituição Federal, o que torna questionável a necessidade de uma lei adicional para tal fim. Apesar da legislação, o sistema nacional de educação ainda carece de uma organização plena, e demanda a intervenção do MEC para a publicação dos PCN.

Conforme as diretrizes do MEC, os PCN representam um conjunto de referência para aprimorar a qualidade do Ensino Fundamental em todo o território nacional. Eles se estabelecem como um instrumento orientador, ao promover a uniformidade e a pertinência dos investimentos no sistema educacional, enquanto fomentam debates, pesquisas e orientações práticas. Embora flexíveis, tais parâmetros propõem-se a subsidiar decisões locais e regionais sobre currículos e programas educacionais, nos quais se respeite a diversidade sociocultural e a autonomia pedagógica das instituições de ensino. O cerne de sua proposta reside na promoção da cidadania e na busca por uma igualdade de direitos entre os cidadãos, com base em princípios democráticos. Contudo, vale ressaltar que os PCN não se configuram como uma solução integral para os desafios da qualidade educacional, o que demanda investimentos em diversas

áreas, como formação docente, estrutura salarial, material didático e questões curriculares (Brasil, 1997).

Quanto à família homoafetiva e à homossexualidade, o MEC introduziu um direcionamento curricular que aborda a orientação sexual, destinado a discutir sobre sexualidade em todas as faixas etárias. Com isso, busca-se entender a sexualidade como natural, importante para a saúde e presente na vida humana, envolvendo o direito ao prazer e a uma sexualidade responsável. Assim, inclui questões de gênero, respeito próprio e pelos outros, além da diversidade de crenças, valores e culturas em uma sociedade diversa e democrática (Brasil, 1997).

A inclusão da orientação sexual nos currículos escolares desempenha um papel essencial no desenvolvimento dos estudantes nessa área específica, pois enriquece sua formação social. Ao proporcionar um ambiente propício para debates e discussões, a escola assume uma tarefa crucial, especialmente ao considerar a diversidade de culturas familiares entre os estudantes, que muitas vezes reproduzem preconceitos e discriminação aprendidos. Isso se torna ainda mais relevante ao percebermos que o tema pode não ser adequadamente abordado no ambiente familiar. Nesse sentido, os PCN estabelecem:

a sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, por meio das relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota com seus e espera que as crianças e os adolescentes o assumam. De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Neste sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação (Brasil, 1997, p. 299).

Nesse contexto, a família introduz valores sobre sexualidade, enquanto a escola complementa, ao abordar diversas perspectivas da sociedade. Assim, o trabalho escolar chamado Orientação Sexual não substitui, mas enriquece a formação dos alunos. Essa abordagem é planejada e sistematizada, pois ocorre dentro da instituição e com a intervenção consciente dos educadores.

Conforme Melo, Grossi e Uziel (2009), os PCN sugeriram a abordagem transversal de temas como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural na escola, a fim de integrá-los às disciplinas existentes. Os autores destacam a importância de discutir a diversidade familiar no cotidiano escolar e enfatizam que a escola é um espaço propício para promover o respeito à dignidade das pessoas e de suas famílias, além de abordar a discussão

sobre “orientação sexual” como meio de sensibilização à diversidade humana, especialmente na área da sexualidade (Melo; Grossi; Uziel, 2009).

Todas as escolas devem garantir os direitos fundamentais de crianças e adolescentes para promover seu desenvolvimento pleno. A compreensão da união homoafetiva como família reflete mudanças sociais e sublinha a importância de uma educação inclusiva e abrangente. Diniz (2020) enfatiza que o cuidado infantil é baseado no vínculo afetivo entre a criança e seu cuidador e na capacidade deste se adaptar às necessidades da criança, sem relação com o gênero ou o vínculo biológico. Isso possibilita novas formas de cuidado parental que promovem a saúde e o bem-estar infantil.

A proposta de uma política educacional inclusiva, segundo Araújo, Santos e Alves Sobrinho (2017), enfrenta desafios antidemocráticos, ao acolher os alunos de maneira desigual ou rotulá-los por características étnicas, religiosas, de gênero, classe social, deficiências, local de residência, profissão dos pais e méritos cognitivos. A trajetória da educação inclusiva, iniciada nos anos 1980, busca adaptar o sistema educacional para proporcionar uma educação de qualidade e que valorize as diferenças individuais como enriquecimento pessoal.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 no Brasil, grupos historicamente marginalizados começaram a ganhar visibilidade, ao se organizarem em movimentos reivindicatórios e conquistarem espaço nos discursos políticos e nas políticas públicas. Entre eles, os movimentos LGBTQ+ se destacam e trazem à tona as questões de exclusão e violência, além de enfatizarem a importância de uma Educação Sexual nas escolas que contemple a diversidade de vivências e expressões da sexualidade. De acordo com Monteiro e Ribeiro (2020), as discussões sobre cidadania e direitos começaram a integrar os discursos sociais e políticos, com destaque para os marcadores de Gênero e Sexualidade.

Em 2003, durante a administração do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal instituiu a Secretaria Especial de Direitos Humanos. Na educação, conforme menciona Souza Júnior (2018), foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que posteriormente passou a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa secretaria começou a delinear políticas públicas destinadas a enfrentar desigualdades e violências e trabalhou em conjunto com a academia e outras entidades sociais, incluindo ONGs, para implementar projetos nos municípios. Até então, as ações governamentais tinham principal foco na saúde, com ênfase na prevenção de doenças como AIDS/HIV, o que refletia as preocupações dos anos 1980.

César (2009) destaca que, além do surgimento da epidemia de doenças, a gravidez na adolescência, entre jovens em idade escolar, se tornou um fator importante que impulsionou a necessidade de prevenção no contexto da sexualidade, pois foi reconhecida também como um problema pedagógico. Nesse contexto, a escola começou a ganhar relevância e a ser um ponto focal para pesquisadores, sendo vista como um ambiente adequado para debates sobre sexualidade. O espaço escolar, habitado por diversos sujeitos com diferentes valores, torna-se fundamental para refletir sobre como tais questões podem influenciar e modificar os currículos. O Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, criado pelo MEC, em 2004, apresenta o papel da escola inclusiva:

o olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui. Nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica. A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. É no dia-a-dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno. Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional. A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive (Brasil, 2004b, p. 7-8).

A escola inclusiva deve reconhecer e respeitar a diversidade dos alunos, assim como organizar-se para atender às diferentes necessidades e potencialidades. A Educação Inclusiva é um processo em constante desenvolvimento que abrange diversos grupos minoritários. Deve proporcionar a todos o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da cidadania. Assim, deve incorporar valores inclusivos que

orientem as práticas educacionais, tais como: participação, igualdade, compaixão, comunidade, respeito à diversidade, sustentabilidade e direitos.

Ademais, em 2004 foi implementado o Brasil Sem Homofobia (BSH): Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual, em colaboração com o Ministério da Saúde e o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, como delineado no Plano Plurianual 2004-2007 (Brasil, 2003). Fruto de aproximadamente seis meses de diálogo entre o governo e a sociedade civil, o BSH foi criado com o objetivo de avançar nas políticas de direitos humanos e integrar efetivamente a população LGBT+. A missão é promover a cidadania de indivíduos LGBT+ e buscar igualdade de direitos e o combate à violência e à discriminação homofóbicas (Brasil, 2004a). O Ministério da Saúde, em sua publicação “Brasil Sem Homofobia”, destaca a importância de a educação acolher a diversidade e propõe diversos meios para alcançar tal objetivo:

- elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual;
- fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
- formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
- estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB;
- criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (Brasil, 2004a, p. 22-23).

O BSH é considerado um ponto de referência no cenário nacional e representa a primeira iniciativa do governo federal em definir diretrizes para políticas públicas voltadas exclusivamente à comunidade LGBT+. Porém, segundo Silva Júnior (2011), ao analisar o contexto da criação, identificam-se elementos na redação do documento oficial que delineia o programa, os quais podem parecer ultrapassados, dada a evolução das discussões sobre a temática nos últimos anos. Esse aspecto ressalta a importância de revisitar e aprimorar constantemente as condutas e as estratégias para as políticas públicas, a fim de refletir com precisão a dinâmica e a complexidade de assuntos ligados à diversidade e à inclusão.

No início do BSH, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação não era exclusivo para a comunidade LGBT+, o que indicava uma ampliação na perspectiva da gestão do Conselho em relação às diversas formas de preconceito na sociedade brasileira. Criado em

2001, inicialmente focava em políticas para garantir os direitos civis de vítimas de violência étnico-racial (Brasil, 2001). A partir de 2005, vinculou-se à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (Brasil, 2005a). Em 2010, a finalidade expandiu-se para diretrizes específicas à população LGBTQ+ (Brasil, 2010).

A homofobia se manifesta por meio de atitudes hostis contra os homossexuais, ao retratá-los como diferentes do padrão natural ou socialmente aceito. Essa postura preconceituosa resulta em discriminação, exclusão, aversão e violência, com o objetivo de diminuir e inferiorizar os homossexuais na sociedade brasileira. A violência perpetrada por homofóbicos atinge a integridade física e mental de quem busca relacionamentos com pessoas do mesmo sexo e viola direitos fundamentais de liberdade, igualdade e afetividade. Frente a essa realidade, Silva Júnior (2011) destaca a essencial intervenção do Estado para erradicar a discriminação e o preconceito contra os homossexuais e suas famílias, tanto em âmbito social quanto educacional. Segundo o autor, isso exige a adoção de políticas públicas direcionadas para conscientizar, educar e promover o respeito à diversidade sexual.

A marginalização e a exclusão dos estudantes pertencentes a famílias homoafetivas no ambiente escolar contribuem para a homofobia experimentada por seus pais e mães. De acordo com as reflexões de Melo, Grossi e Uziel (2009), os educandos oriundos de arranjos familiares homoafetivos frequentemente se confrontam com situações constrangedoras, vexatórias e, por vezes, amedrontadoras, em virtude dos preconceitos enraizados no ambiente escolar. Paralelamente, por temor de sofrerem discriminação, as famílias podem abster-se de compartilhar com a instituição educacional que a criança pertence a uma família homoafetiva. Por conseguinte, essa omissão coloca a criança em uma encruzilhada entre a potencial destruição de sua identidade vinculada ao sigilo de suas origens e a pressão moral e psicológica decorrente da homofobia dirigida aos seus pais e suas mães (Melo; Grossi; Uziel, 2009).

Bandeira e Batista (2002) destacam que, mesmo em ambientes que se propõem acolhedores, a presença de normatividades sutis e preconceitos implícitos pode pressionar crianças de famílias homoafetivas a reafirmarem continuamente suas identidades familiares. A aceitação superficial, frequentemente condicionada à não confrontação das normas e expectativas culturais subjacentes, demonstra que a diversidade é muitas vezes apenas tolerada, em vez de plenamente compreendida e legitimada. Os autores ressaltam a necessidade de um debate crítico no ambiente escolar, para a inclusão ir além de mera tolerância, e transformar-se em prática que desafie normatividades e promova aceitação genuína de diferentes configurações familiares.

Já Lionço e Diniz (2009) enfatizam que a normatividade sutil e os preconceitos implícitos frequentemente presentes no ambiente escolar podem impactar significativamente a experiência de crianças de famílias homoafetivas. Os autores destacam a importância de a escola não apenas acolher a diversidade, mas também promover um ambiente de reflexão crítica e mudança cultural, a fim de desconstruir práticas excludentes. Para os autores, a aceitação da diversidade deve transcender a tolerância superficial, legitimando plenamente as configurações familiares e garantindo que todos os alunos desenvolvam identidade e autoconfiança, sem a necessidade de reafirmações constantes. Nesse sentido, a escola se concebe como um espaço ativo de transformação social, onde o respeito às diferenças e a pluralidade são pilares fundamentais para uma educação inclusiva.

O percurso histórico da educação no Brasil evidencia uma trajetória de desafios e avanços significativos em relação à promoção da diversidade sexual no ambiente escolar. Ao longo do tempo, observamos uma transformação gradual das perspectivas educacionais, impulsionada por eventos e iniciativas que visavam garantir os direitos e a cidadania da comunidade LGBTQ+. Nesse contexto, destacam-se as Conferências Nacionais de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, que representam marcos importantes na busca por uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade.

A primeira Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, realizada em 2008, teve o objetivo central de conceber o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos dessa população, o que fortaleceu o Programa BSH. Dentre as 60 propostas geradas, algumas acerca da educação, destacam-se: a elaboração de diretrizes curriculares para promover o respeito à diversidade sexual, a sensibilização das famílias em reuniões escolares, a revisão dos conteúdos dos livros didáticos e a criação de programas de apoio psicossocial (Brasil, 2008).

Na segunda edição, realizada em 2011, as cinco diretrizes para a educação incluíam: a orientação aos sistemas de ensino, a implementação de fóruns de discussão, a inclusão de temas LGBTQ+ nos currículos, o acesso de estudantes e profissionais LGBTQ+ nos ambientes educacionais e o apoio a pesquisas e materiais didáticos (Brasil, 2011). Já na terceira Conferência, em 2016, as propostas educacionais abrangiam: formações continuadas, campanhas de incentivo à permanência de LGBTQ+ no ambiente escolar, eventos culturais e ações de cidadania nas redes de ensino, além de educação permanente para estratégias de atenção à saúde da comunidade LGBTQ+ nas instituições de ensino (Brasil, 2016b).

As iniciativas em prol da diversidade sexual na educação brasileira representam avanços significativos. Ao analisar as palestras da primeira Conferência Nacional LGBTQ+, nota-se um progresso na compreensão, destacado pela diferenciação entre sexualidade e gênero. As propostas educacionais, presentes em todas as edições da Conferência, evidenciam esforços contínuos para reconhecer e incluir a população LGBTQ+, e demonstrar o compromisso em abordar a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, bem como criar ambientes educacionais mais inclusivos e respeitosos. Ao continuar os esforços para abarcar a diversidade, o MEC elaborou, em 2006, o curso de formação continuada “Gênero e Diversidade na Escola”, que buscou capacitar profissionais da educação da rede pública. Os quatro módulos abarcaram aspectos essenciais para promover um ambiente educacional inclusivo.

No primeiro módulo, “Sexualidade e Orientação Sexual”, são discutidos conceitos sociais de masculinidade e feminilidade, ao explorar temas como sexualidade, corpo e desejos sexuais. O segundo módulo, “Orientação Sexual e Identidade de Gênero”, esclarece as diferenças entre esses dois conceitos, e destaca manifestações como homoafetividade e transgênero, além de traçar o histórico do movimento LGBTQ+ brasileiro. O terceiro módulo aborda estratégias educacionais para prevenir e combater o *bullying* LGBTQfóbico nas escolas e resgata propostas do BSH. Assim, propõe a aplicação dessas diretrizes para criar ambientes mais inclusivos e seguros. O último módulo apresenta casos reais que envolvem alunos homoafetivos e transgêneros, e expõe os desafios com relação a preconceitos e desconhecimento por parte dos profissionais. O objetivo é proporcionar reflexões e questionamentos que orientem educadores em situações similares, e fortalecer o papel da escola na promoção da diversidade (Brasil, 2009).

Destacou-se a formação continuada aos profissionais da educação, por esclarecer conceitos-chave, como sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero, e promover a autorreflexão dos profissionais por meio de perguntas. Além disso, propôs a reformulação de padrões normativos que excluem alunos LGBTQ+ e reconhece a importância da educação sexual na prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e gravidez precoce. Também, ampliou-se a abordagem da sexualidade e gênero, e das relações sexuais, enfatizando a necessidade de uma proposta educativa que promova reflexão e valorize a diversidade (Brasil, 2009). Ao reconhecer a importância da autorreflexão dos profissionais da educação sobre temas de sexualidade e gênero, sugere que os professores podem desempenhar um papel fundamental no enfraquecimento da LGBTQfobia nas escolas. De acordo com Louro (2010, p. 43):

uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (Louro, 2010, p. 43).

Historicamente um ambiente adverso para indivíduos LGBT+, o que leva a muitos se afastarem para evitar violências, a escola passa a ser objeto de esforços por parte de educadores, com a finalidade de modificar essa dinâmica e transformar-se em uma instituição inclusiva e acolhedora para todos. Para tal, Pessanha (2020) destaca a necessidade de um currículo escolar que respeite as diversas configurações familiares e assegure uma educação inclusiva e digna para todas as crianças. César (2009) aponta a urgência de programas de formação na temática da diversidade, uma vez que indivíduos LGBT+ são parte integrante do cenário escolar atual, e é essencial reconhecê-los como seres humanos. O autor instiga a refletir:

[...] para esta instituição que nasceu para disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido. Assim, um trabalho que assuma como princípio a diversidade sexual marca a entrada em um ‘campo epistemológico’ desconhecido, na medida em que a ‘epistemologia’ reconhecível é a do sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero (César, 2009, p. 48).

Assim, destaca a dificuldade das instituições normativas em lidar com a diversidade sexual, pois desafia o sistema heteronormativo estabelecido. Adotar a diversidade sexual como princípio implica entrar em um campo de conhecimento novo e desconhecido.

O Projeto Escola Sem Homofobia, amplamente conhecido como kit anti-homofobia, foi uma iniciativa financiada pelo MEC em colaboração com a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ABGLT), a Pathfinder do Brasil e a ONG Reprolatina. Com o propósito de combater a homofobia nas escolas, o projeto tinha como princípios norteadores a igualdade, o respeito à diversidade, a laicidade do Estado, a universalidade das políticas e a justiça social. Os objetivos eram bastante específicos, ao buscar alterar concepções pedagógicas e curriculares, enfrentar o preconceito, promover reflexões críticas e divulgar o respeito aos direitos humanos (Brasil, 2011).

Contudo, conforme Oliveira Júnior e Maio (2017), o Projeto Escola Sem Homofobia enfrentou considerável oposição política e resistência de setores conservadores. Às vésperas do lançamento em 2011, uma ala mais conservadora do Congresso Nacional expressou veemente desaprovação, ao rotulá-lo pejorativamente como “kit gay”. O material educacional conhecido

como kit anti-homofobia consistia em recursos didático-pedagógicos elaborados com o objetivo de desfazer estereótipos associados à população LGBTQ+ e fomentar um convívio democrático pautado pela aceitação das diferenças.

Oliveira Júnior e Maio (2017) descrevem o projeto desenvolvido ao longo de dois anos, envolvendo a criação de diversos recursos didáticos, com Boletins Escola sem Homofobia (Boleshs), cartazes de divulgação, cartas de apresentação para gestores e educadores, um caderno (Escola sem Homofobia) e recursos audiovisuais, como os vídeos “Medo de quê?”, “Boneca na mochila”, “Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade”. Na apresentação do material, a postura contestadora e irônica do Secretário de Educação, André Lázaro, provocou reações negativas de políticos e da sociedade, impulsionando uma onda de discursos contrários à adoção do kit anti-homofobia, o que ganhou destaque na mídia digital e televisiva. Mesmo sem acesso ao conteúdo, muitas pessoas reproduziram a narrativa de que o material incentivaria práticas homoafetivas, influenciadas pelo discurso do parlamentar (Estado [...], 2011a).

De acordo com César e Duarte (2017), disseminaram-se alegações infundadas de que o projeto incentivaria atividades sexuais e a homossexualidade, o que ocasionou uma forte rejeição em todo o país. Figuras políticas, como o ex-presidente Jair Bolsonaro, na época deputado federal, manifestaram-se contrariamente ao projeto, contribuindo para o arquivamento. Tal oposição marcou o início de uma onda conservadora e demonstrou a resistência a iniciativas direcionadas aos alunos, apesar de sua importância para combater o preconceito e a discriminação contra a população LGBTQ+ nas escolas.

É essencial desconstruir esses discursos, pois influenciam revisões legislativas e documentos educacionais, como os Planos Nacional e Municipais de Educação discutidos entre 2014 e 2015. Segundo Souza Júnior (2018), houve alterações no texto do Plano Nacional de Educação (PNE), as quais o autor atribuiu a solicitações da bancada fundamentalista. Esses movimentos conservadores que pedem respeito à família e são contra a ideologia de gênero, de acordo com Faco e Melchiori (2009), refletem uma visão de família nuclear tradicional, composta por pai, mãe e filhos, e sugere que outras configurações familiares são vistas como menos válidas, especialmente as homoafetivas, consideradas por esses grupos como socialmente desviantes.

De 1997 para cá, ocorreram muitas mudanças e desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais houve significativa e importante ampliação do debate sobre Sexualidade e Educação Sexual; o movimento feminista e a discussão sobre Gênero e a igualdade da mulher tornaram-se presentes e ouvidos na sociedade brasileira; e o

combate à homofobia e a defesa dos direitos LGBT passaram a fazer parte do discurso social e jurídico. No entanto, os ventos da repressão e da moralidade exacerbada e sem sentido começaram a chegar por volta de 2014 e, por ocasião da votação da ‘sucessora’ dos PCN (embora fossem documentos totalmente distintos), uma onda de conservadorismo inundava o país (Monteiro; Ribeiro, 2020, p. 4).

Diante desses aspectos, é fundamental discutir as questões de gênero e sexualidade na escola para reinterpretar construções culturais disseminadas ao longo do tempo, presentes nos currículos escolares, o que pode dificultar a inclusão saudável de todas as identidades. Para promover uma escola e um currículo mais humanizado, é necessário contemplar essas diversas identidades. Portanto, é fundamental resistir aos grupos conservadores que obstaculizam a concepção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O cenário político desfavorável culminou no veto do projeto pela então presidente Dilma Rousseff, que alegou não caber ao governo fazer propaganda de “opções sexuais” (Estado [...], 2011b). Bancadas conservadoras influentes no Congresso Nacional, somadas a ameaças de votos contrários a projetos governistas, contribuíram para o arquivamento do Projeto Escola Sem Homofobia. Esse episódio reflete não apenas a falta de compreensão sobre o conteúdo e os objetivos do projeto, mas também a emergência de uma narrativa contrária, erroneamente rotulada como “ideologia de gênero”. Contudo, a experiência destaca a importância de programas voltados diretamente aos alunos para mitigar o preconceito e a discriminação nas escolas e promover a diversidade.

Diante de um contexto educacional brasileiro que oscila entre avanços e retrocessos na promoção da diversidade sexual e de gênero, a BNCC assume uma função orientadora para a construção de currículos nacionais. No entanto, críticos como Silva, Souza e Santos (2023) apontam que a BNCC, ao adotar uma abordagem tecnicista e conteudista, tende a homogeneizar os conteúdos e negligenciar a diversidade sociocultural, especialmente em temas como a Educação Sexual, que foi substancialmente reduzida em sua versão final. Esse formato reflete pressões políticas conservadoras, que acabam por minimizar a representatividade de diferentes identidades e expressões no ambiente escolar.

Na atualização do PNE, por exemplo, esses retrocessos tomaram forma nas metas do atual plano decenal, gerando tensões e modificando a redação final (Brasil, 2014). O progresso dos debates sobre a educação para as relações de gênero despertou críticas e ataques intensos, difundidos em Planos Municipais e Estaduais de Educação, a partir de movimentos conservadores que promoveram um “pânico moral” sob o argumento de que a chamada “ideologia de gênero” representaria uma ameaça à dignidade do matrimônio e à família (Junqueira, 2018).

A proposição da existência de uma “ideologia de gênero” não se origina dos Estudos de Gênero ou dos movimentos feministas e LGBTQ+, mas foi criada pelo Pontifício Conselho para a Família e conferências episcopais na década de 1990, e ganhou força no início dos anos 2000. Essa ideia se disseminou em manifestações conservadoras, especialmente ligadas a igrejas evangélicas no Brasil, contra políticas sociais e ações pedagógicas que promovem os direitos sexuais e combatem preconceitos (Junqueira, 2018). Uma figura notável nesse cenário é a ex-ministra Damares Alves, que ficou conhecida pela frase “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”, símbolo da resistência conservadora a políticas inclusivas de gênero e sexualidade.

A limitação imposta pela BNCC reflete uma resistência em confrontar normas e estereótipos, reforçando uma visão higienista da educação sexual, que privilegia o controle e a prevenção em detrimento de uma formação cidadã e crítica. Essa postura tecnicista inviabiliza que o currículo escolar se torne uma ferramenta de questionamento das construções sociais de gênero e sexualidade. Assim, perpetua a heteronormatividade e a exclusão no ambiente escolar (Silva; Souza; Santos, 2021). Franco e Munford (2018) defendem que o currículo, mais do que um instrumento de normatização, deve ser compreendido como artefato cultural e político, capaz de dar visibilidade à pluralidade de identidades e experiências sociais. Mesmo com essas limitações, a BNCC permite explorar temas de relevância local na parte diversificada do currículo, e possibilita adaptações que incentivem uma educação inclusiva e crítica nas escolas, embora a prática dependa da iniciativa de cada instituição e docente.

Conforme as definições do MEC, a BNCC é um documento normativo que estabelece o conjunto essencial e progressivo de aprendizagens para todos os alunos durante a Educação Básica (Brasil, 2017). A história da BNCC remonta à Constituição de 1988, que previu a fixação de conteúdos mínimos para a formação básica. A LDB de 1996 regulamentou uma base nacional comum para o currículo (Brasil, 1996). Em 1997, o governo lançou os PCN, que orientam escolas na elaboração de seus currículos. Embora não compulsórios, os parâmetros forneceram diretrizes técnicas para o desenvolvimento da educação básica e incluem a abordagem da educação sexual como tema transversal (Vicente, 2021).

Durante a elaboração da BNCC, os assuntos relacionados a gênero e sexualidade enfrentaram resistência de parlamentares e setores conservadores, resultando na supressão de termos que promoviam a visibilidade e os direitos da população LGBTQ+. A primeira versão da BNCC foi elaborada no contexto do *impeachment* de Dilma Rousseff, com discussões que se destacavam pela busca de equidade, acolhimento à diversidade e respeito a acordos

educacionais. O desenvolvimento envolveu uma equipe de docentes e profissionais de universidades, além do diálogo com correntes teóricas curriculares e os currículos estaduais.

Micarello e Frade (2016) afirmam que os direitos sociais, políticos e éticos, juntamente com a formação completa dos indivíduos, deveriam orientar o desenvolvimento da BNCC. Eles argumentam que, como base para inspirar currículos, a BNCC deve buscar a equidade, valorizar a diversidade e se alinhar com acordos e documentos já existentes na Educação Básica. Conforme Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), na elaboração da BNCC, manifestações divergentes surgiram, com grupos conservadores e progressistas críticos ao documento. No âmbito da sexualidade e gênero, a primeira versão da BNCC propunha abordagens em diversas etapas e áreas do conhecimento, mas não foi implementada na versão final.

A terceira e última versão da BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, é a versão oficial seguida atualmente, e ressalta-se que o conteúdo com o Ensino Médio foi introduzido em dezembro de 2018, após as diretrizes serem homologadas. Contudo, o documento destinado ao Ensino Médio não aborda questões relacionadas à sexualidade ou ao gênero (Brasil, 2017). Nota-se a escassez referente ao campo de sexualidade e gênero, com apenas uma menção à comunidade LGBT+, que aborda predominantemente os homossexuais e deixa outras variações de orientações sexuais e identidades de gênero. A maior parte das discussões sobre sexualidade se concentra em aspectos estritamente reprodutivos. Na elaboração do documento, antes do oficial, observam-se ajustes nos textos referidos, com as habilidades, ampliação das menções relacionadas a gênero e/ou sexualidade, conforme observa-se no componente curricular de Ciências, do 8º ano do Ensino Fundamental.

Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de sexo, de identidade de gênero e de orientação sexual (Brasil, 2017, p. 301).

Na elaboração da terceira versão, bem como nas anteriores da BNCC, havia uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre a diversidade sexual, com menções aos termos “gênero” e “orientação sexual” e as múltiplas dimensões da sexualidade. No entanto, devido à controvérsia provocada pela temática de gênero, o MEC optou por remover esses termos da versão oficial, além de se comprometer a elaborar um documento específico sobre os temas no futuro. Conforme o texto da versão oficial da BCNN, homologada e seguida atualmente, a menção explícita da temática da sexualidade ocorre de forma muito discreta, restrita ao componente de Ciências e limitada ao currículo do oitavo ano do Ensino Fundamental.

No contexto da disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, o documento aborda de forma limitada a temática da sexualidade. Dentro da unidade temática “Vida e Evolução”, são propostos tópicos como mecanismos reprodutivos que convidam os alunos a comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. Além disso, abordam-se questões relacionadas à sexualidade humana, incluindo a análise das transformações que ocorrem na puberdade, a comparação de métodos contraceptivos e a discussão sobre a prevenção de gravidez precoce e DSTs. Também discutem-se principais sintomas, modos de transmissão, tratamentos e métodos de prevenção de DST, com ênfase na AIDS. Por fim, os alunos são incentivados a selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana, tais como os aspectos biológicos, socioculturais, afetivos e éticos (Brasil, 2017). É importante destacar que a habilidade delineada para o oitavo ano do Ensino Fundamental, no âmbito da disciplina de Ciências, que visa “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”, apresenta fragilidades que podem impedir ou prejudicar o desenvolvimento pelos alunos (Brasil, 2017, p. 349).

O conhecimento dos aspectos anatômicos e fisiológicos da reprodução humana é fundamental, mas não suficiente para promover uma intervenção abrangente e capaz de influenciar atitudes e comportamentos dos jovens em relação à sexualidade. Acreditamos que uma abordagem educacional eficaz em relação à educação sexual não pode se limitar apenas ao aspecto cognitivo, uma vez que fatores sociais e emocionais desempenham papel essencial em tal processo. Apesar de a BNCC destacar a relevância de abordar as diversas dimensões da sexualidade humana, uma análise mais ampla do documento revela a abordagem predominantemente centrada no aspecto biológico da educação sexual, com foco na prevenção de problemas de saúde pública.

Ao analisar o contexto das habilidades anteriores, percebemos que o documento oficial não fornece orientações suficientes para os professores planejarem as aulas, de forma a abordar todas as dimensões da sexualidade, já que a BNCC prioriza principalmente os aspectos biológicos em detrimento das outras dimensões que compõem a sexualidade humana. Segundo Rizza, Ribeiro e Mota (2018), os professores enfrentam dificuldades ao abordar a sexualidade em sala de aula, devido não apenas a deficiências na formação, mas também às suas próprias crenças e valores. Isso sugere que, durante os processos de ensino e aprendizagem, as dimensões sociocultural, afetiva e ética da sexualidade delineadas pela BNCC podem ser negligenciadas pelos docentes.

O silenciamento das questões de gênero na BNCC foi evidenciado pela ausência explícita ou implícita do termo ao longo do documento, como destacado pela mídia na época de sua promulgação. De acordo com Abreu e Santos (2015), a abordagem unicamente biológica das questões de gênero pelos PCN aponta para a naturalização do binarismo de gênero e da heteronormatividade. Essa omissão pode reforçar a discriminação no ambiente escolar, o que afeta não só estudantes LGBTQs+, mas também crianças de famílias homoafetivas. A não inclusão do gênero no corpo da BNCC pode influenciar a elaboração das matrizes curriculares em nível nacional e abre caminho para a exclusão da temática dos processos educativos.

Vianna e Unbehaum (2004) ressaltam a necessidade de incluir o conceito de gênero em documentos oficiais de educação; enquanto Fernandes (2016) salienta que a ausência de discussão sobre diversidade sexual e de gênero em políticas públicas educacionais dificulta a análise das desigualdades, resultando na perpetuação de práticas discriminatórias e na manutenção de disparidades. Essa superficialidade na abordagem do tema sexualidade, na BNCC oficial, não vai de encontro com o compromisso da educação, descrita em seu texto introdutório, conforme se observa:

nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

O documento oficial da BNCC apresenta uma contradição, ao incorporar tanto preconceito quanto medidas repressivas para lidar com as questões de diversidade sexual e de gênero na educação. Enraizada na heteronormatividade, a escola se torna um ambiente propício para perpetuar padrões normativos de gênero e sexualidade e marginalizar aqueles que não se enquadram nesses padrões (Louro, 2018).

Consequentemente, observa-se um retrocesso na discussão dessas questões em comparação com os PCN, como argumentado por Palma *et al.* (2015), que também falharam em abordar de forma efetiva a diversidade sexual e de gênero. Para França e Calsa (2011), a incorporação dessas temáticas na prática pedagógica não é exagero, mas sim uma necessidade urgente. Segundo as autoras, as culturas são formadas por conceitos, e os indivíduos

reproduzem seus comportamentos com base nos significados que circulam entre eles. Em uma sociedade que aspira à civilidade, espera-se que a violência e o preconceito não encontrem espaço nos pensamentos e nas ações de seus membros. Porém, as autoras argumentam que os discursos, conforme o emissor, podem legitimar e justificar desigualdades de classe, gênero, etnia, raça e sexualidade (França; Calsa, 2011).

Mello, Rorato e Silva (2018) e Picoli (2020) apontam que, mesmo no século XXI, manifestações ideológicas revelam intolerância profunda. Diariamente, negros são agredidos ou mortos no Brasil e em todo o mundo. Além disso, o Brasil é um dos países com os mais altos índices de violência contra a comunidade LGBTQ+. Por outro lado, a BNCC, aprovada recentemente, deveria promover a diversidade, mas reflete múltiplas intenções moldadas por interesses políticos, religiosos e mercadológicos. Em vez de fomentar reflexão, a BNCC opta por censurar termos, temas e perspectivas que desafiam a ideologia dominante, conforme apontado por Mello, Rorato e Silva (2018) e Picoli (2020). O documento uniformiza as singularidades regionais e impõe um padrão que ignora as especificidades de cada localidade do Brasil. Isso reforça a visão de França e Calsa (2011) sobre um ambiente educacional que se restringe a um modelo de aluno conformado com a norma social dominante: indivíduos cujas características de gênero, orientação sexual e estrutura familiar se alinham às expectativas sociais predominantes. A inclusão da diversidade na escola, especialmente acerca de sexualidade, identidade de gênero e diversidade familiar, é fundamental para construir um ambiente educacional acolhedor. Iniciativas como os PCN e o Programa BSH são passos importantes, mas ainda há desafios a serem superados. É essencial continuar a aprimorar políticas públicas que garantam o respeito e a inclusão de todos os estudantes.

4.2 A ESCOLA COMO AGENTE TRANSFORMADOR SOCIAL

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 no Brasil, grupos historicamente marginalizados começaram a ganhar visibilidade, ao se organizarem em movimentos reivindicatórios e conquistarem espaço nos discursos políticos e nas políticas públicas. Entre eles, os movimentos LGBTQ+ se destacam e trazem à tona as questões de exclusão e violência que enfrentam, além de enfatizarem a importância de uma Educação Sexual que contemple a diversidade de vivências e expressões da sexualidade nas escolas. De acordo com Monteiro e Ribeiro (2020), as discussões sobre cidadania e direitos começaram a integrar os discursos sociais e políticos, com destaque para os marcadores de Gênero e Sexualidade.

Com o avanço dos direitos e a maior visibilidade dos grupos marginalizados, novos desafios surgiram no ambiente educacional, especialmente em relação à inclusão e ao respeito à diversidade sexual e de gênero. No cenário educacional atual, as adversidades são várias e interligadas. No que diz respeito à diversidade sexual, a educação se depara com o confronto de interesses de grupos conservadores que visam omitir o tema e invisibilizar a população LGBTQ+. Desde a implementação das diretrizes instituídas pela LDB até a incorporação efetiva das orientações dos PCN e da BNCC, percebem-se as conquistas e os retrocessos enfrentados não só pela educação, mas também para a população LGBTQ+. Esses grupos enfrentam barreiras adicionais dentro do sistema educacional, desde a falta de representatividade nos currículos até a discriminação nas próprias instituições de ensino. Assim, torna-se fundamental o posicionamento da escola como um espaço seguro e acolhedor, promovendo não apenas a diversidade, mas também o respeito e a igualdade para todos os alunos, independentemente de orientação sexual, identidade de gênero ou composição familiar.

É essencial destacar que as políticas regressivas no campo da sexualidade na BNCC são influenciadas por grupos conservadores, e a retirada de termos relacionados à sexualidade dos currículos não resolve as tensões na escola, mas pode aumentar a intolerância e a violência contra a comunidade LGBTQ+. Portanto, a compreensão e a discussão aberta sobre questões sexuais podem ajudar a desconstruir tabus, assim como na verdadeira missão da educação de formar cidadãos críticos e conscientes. Enquanto essas políticas regressivas ameaçam os avanços conquistados, a necessidade de políticas educacionais inclusivas se evidencia cada vez mais. A proposta de uma política educacional inclusiva, segundo Araújo, Santos e Alves Sobrinho (2017), enfrenta desafios antidemocráticos, ao acolher os alunos de maneira desigual, rotulando-os por características étnicas, religiosas, de gênero, classe social, deficiências, local de residência, profissão dos pais e méritos cognitivos.

Em um contexto de transformações vertiginosas e novas demandas sociais, Mosé (2013) argumenta que a escola deve se constituir como um ambiente que transcende a mera transmissão de conteúdos, assumindo-se como um espaço de produção de conhecimento, onde professores e alunos sejam estimulados a uma convivência ética e democrática. A autora defende que a escola contemporânea precisa acolher a diversidade e responder às incertezas do mundo moderno, promovendo uma formação que vá além dos aspectos técnicos e incentive o desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de refletir sobre o mundo ao seu redor e de se posicionar ativamente na sociedade.

Mosé (2013) ressalta a importância de práticas pedagógicas que considerem o aluno como protagonista de sua aprendizagem, em vez de receptor passivo, e o ensino deve se basear em experiências reais e em problematizações do contexto social. Para a escola cumprir esse papel essencial, é importante se configurar como um espaço vivo, de interação e construção de saberes, onde as questões de gênero, etnia e diversidade sejam discutidas de forma aberta e inclusiva, refletindo o papel da escola como microcosmo da sociedade. Dessa forma, a escola contribui para formar indivíduos mais conscientes e preparados para a vida em sociedade.

Corazza (2009) propõe que o ambiente escolar seja um espaço em constante transformação, onde professores e educadores se adaptem continuamente às necessidades de inclusão dos alunos, promovendo uma redução significativa dos preconceitos. Essa perspectiva destaca que o professor deve estar em “devir”, ao reconhecer a complexidade das interações sociais no ambiente escolar e refletir sobre sua própria prática para criar um espaço verdadeiramente inclusivo. Assim, o processo educativo deve considerar as identidades diversas dos alunos, proporcionando um ambiente que acolha e legitime essas diferenças como parte integral do desenvolvimento acadêmico e social. Feltrin (2007) também reforça que, embora a escola não resolva todos os problemas, ela fornece subsídios essenciais para a integração do indivíduo em vários aspectos da vida, inclusive em relação a crianças de famílias homoafetivas.

Além disso, Alves (2018) destaca a importância de os alunos conhecerem suas próprias histórias e discutirem abertamente sobre elas com seus pais, pois um ambiente seguro e acolhedor contribui para o desenvolvimento emocional das crianças e fortalece a sensação de pertencimento à família. Portanto, a aceitação e a legitimação das famílias homoafetivas no contexto escolar são essenciais para o desenvolvimento das crianças, de modo a assegurar um ambiente educativo que valorize a diversidade e combata o preconceito, com o objetivo de melhorar a sociedade. No entanto, conforme apontado por Farias (2017), muitas escolas ainda não estão totalmente preparadas para lidar com a diversidade sexual e familiar.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas é essencial para evitar a exclusão de estudantes e demanda uma formação adequada dos professores. Segundo Santos (2006), ao converter as ciências humanas em disciplinas, estabelece-se um dispositivo de normalização que, ao mesmo tempo, qualifica e desqualifica. Atribuir rótulos de inferioridade, loucura, criminalidade ou perversão reforça o ciclo de exclusão, o que imprime a perigosidade pessoal à justificativa para tal. Essa exclusão da normalidade se reflete em regras jurídicas que endossam e perpetuam a marginalização (Santos, 2006). Não se resume apenas a um assunto

normativo, mas de garantir o direito à igualdade e ao respeito às diversidades familiares presentes na sociedade.

Para Michaliszyn (2012), essa liberdade de expressão é fundamental para a educação, e deve considerar a complexidade da condição humana. Na luta pela igualdade e contra a exclusão social, fundamentada em princípios de liberdade e respeito, reconhecemos a importância de um ambiente educacional inclusivo e democrático, no qual todos são bem-vindos e não há lugar para discriminação. Conforme Junqueira (2009), a “educação na diversidade” visa assegurar que cada indivíduo, independentemente de suas particularidades, tenha um lugar igualitário nos distintos cenários socioculturais, promovendo seu pertencimento e aceitação. Esse conceito aborda o acolhimento e a integração do “outro”, reconhecendo a necessidade de ultrapassar práticas de exclusão e marginalização.

Além disso, a “educação pela diversidade” busca explorar as potencialidades pedagógicas que surgem da convivência com diferentes identidades, valores e experiências. Essa abordagem não apenas enriquece o processo educacional, mas também desafia a normatividade, estimulando a formação de uma sociedade mais justa e plural. Em um terceiro nível, a “educação para a diversidade” aprofunda-se no reconhecimento e na problematização dos processos sociais que produzem diferenças, enfatizando que as identidades são construídas em meio a relações de poder e, portanto, sujeitas a disputas e tensões. Junqueira (2009) argumenta que a promoção de uma “educação para a diversidade” exige enfrentar as estruturas de opressão e desconstruir estereótipos que reforcem hierarquias e desigualdades.

Diante da diversidade na comunidade, compreender e aplicar esses conceitos se torna essencial, pois a sociedade está em um processo contínuo de transformação, o que demanda um entendimento profundo e respeito às diferenças no cotidiano e no ambiente escolar. Ao incorporar esses princípios, a escola não apenas prepara o indivíduo para uma convivência harmoniosa, mas também contribui para construir uma sociedade que valoriza a pluralidade e se compromete com a inclusão e os direitos humanos.

Enriquecido por uma abordagem cultural inclusiva, o diálogo fortalece o papel do currículo em promover uma educação significativa e transformadora. De acordo com Morin (2011b), é essencial incorporar o ensino sobre a condição humana, que elucida a necessidade de compreender as pessoas como seres dotados de dimensões físicas, psíquicas e sociais diversas. O autor ainda enfatiza que a interação entre os indivíduos resulta em subjetividades em constante evolução, contradição e desmonte. Ademais, ressalta a importância do ensino

democrático não como uma imposição da vontade de alguns sobre outros, mas como garantia dos direitos individuais e respeito às particularidades de cada um.

Ao mesmo tempo, a revisão contínua das práticas educacionais é necessária para o currículo refletir uma sociedade justa e inclusiva. Segundo Almeida e Sanches (2012), ensinar e aprender sobre a compreensão humana não é tarefa simples, porém é um dos pilares essenciais para consolidar um ensino educativo que valorize a condição humana. Isso não apenas proporciona os conhecimentos formais indispensáveis para a formação de alunos, mas também capacita a enfrentar os desafios da vida. As mudanças pedagógicas implementadas pelos professores estabelecem relações mais profundas com os alunos e promovem um respeito mútuo entre si. Além disso, os educadores inspiram nos estudantes o desejo de mudar a atitude, não apenas dentro da escola, mas também em suas vidas cotidianas.

Esse enfoque na emancipação educacional conduz à reflexão sobre a necessidade de abordagens teóricas robustas, como as propostas por Morin, para enfrentar os desafios educacionais complexos. Assim, a escola se torna um espaço para impulsionar as transformações na sociedade, abre espaço para o diálogo, a compreensão e o respeito da diversidade humana. Segundo, Arilha e Calazans (1998), atualmente se espera que o educador, no contexto escolar, possua uma atitude crítica em relação aos valores socialmente vinculados à sexualidade e aos papéis de gênero, ao buscar desconstruir os conceitos estabelecidos pela sociedade para os sexos e as formações familiares.

Magalhães (2018) destaca que a sexualidade não se resume apenas às características biológicas, mas também como são percebidas e valorizadas pela sociedade. O autor argumenta que a percepção do que é considerado feminino ou masculino se molda por representações e conceitos sociais associados ao gênero. A autora ressalta a importância de que crianças e adolescentes aprendam, por meio da educação formal, a considerar não apenas os aspectos biológicos dos sexos, mas também as construções sociais que os rodeiam. Magalhães (2018) exemplifica que, embora um pai possa ser gay, isso não impede de ser reconhecido como homem e cidadão com direitos e responsabilidades. Dessa forma, enfatiza a necessidade de ampliar a compreensão sobre as estruturas familiares para além das convenções binárias de gênero.

Dessa maneira, o papel da escola e de todo corpo educacional é de estarem preparados para acolher crianças e adolescentes que possam se deparar com situações difíceis ou constrangedoras no ambiente escolar, seja por se assumirem homossexuais, uma nova identidade de gênero ou, mesmo, tenham pais homossexuais. Nesse sentido, Magalhães (2018)

ressalta a importância das práticas discursivas que amenizam a discriminação e a homofobia no ambiente escolar, além de promover o respeito e a compreensão da diversidade. Oliveira (2020) aponta a necessidade urgente de revisão das práticas educacionais para promover um ambiente inclusivo, acolhedor e que reconheça e legitime a diversidade familiar.

Conforme Silva (2015), as características do contexto familiar dos alunos não diferenciam significativamente entre aqueles com e sem dificuldades de aprendizagem. A resistência ao preconceito e à exclusão passa pela formação de educadores e pela adaptação dos materiais didáticos, o que garante que todas as configurações familiares sejam respeitadas e representadas. O autor também ressalta a importância de um diálogo contínuo e multidisciplinar para romper estigmas e promover uma sociedade mais esclarecida. Enriquecido por uma abordagem cultural inclusiva, o diálogo fortalece o papel do currículo em promover uma educação significativa e transformadora. Logo, o diálogo desempenha um papel crucial para construir uma sociedade mais justa. Freire (2019) salienta a importância de utilizar as palavras como ferramentas significativas para interpretar e transformar a realidade, rejeitando uma abordagem superficial e alienante. Assim, a educação deve ser vista como prática emancipatória e dialogada, enriquecida por múltiplos sentidos e intenções. O propósito fundamental é capacitar integralmente os educandos e facilitar a conscientização de seus direitos e responsabilidades.

Além disso, Scocuglia (2005) argumenta que a negação dos direitos individuais compromete a construção da cidadania e prejudica a capacidade de os cidadãos exercerem seu poder. Segundo Menezes e Santiago (2014), em uma educação libertadora, a existência plena dos indivíduos no mundo é alcançada por intermédio do desenvolvimento da consciência crítica, que possibilita uma interpretação reflexiva da realidade. As autoras destacam ainda que, ao se tornarem conscientes, homens e mulheres transcendem a condição de oprimidos para se tornarem agentes ativos de suas próprias histórias, as quais são continuamente moldadas pela interação entre subjetividades em diferentes contextos históricos, sociais e culturais.

Assim, Freire (1967) destaca a cultura como um componente fundamental na elaboração curricular, para os conteúdos serem significativos para os educandos dentro de uma abordagem abrangente que valorize não apenas os conceitos, mas também as expressões e as manifestações sociais. Scocuglia (2005) defende que o currículo deve se centrar no fortalecimento das relações estabelecidas pelos sujeitos por meio do conjunto conhecimento-consciência-diálogo. Essa abordagem reforça a interação entre as práticas sociais e educativas, que contribuem para o desenvolvimento coletivo da educação e da escola.

Freire (2020) enfatiza que o ato de ensinar envolve assumir riscos, estar aberto ao novo e rejeitar qualquer forma de discriminação. No entanto, a discriminação é uma questão antiga na história humana e, portanto, deve ser incluída no currículo e discutida nos ambientes educacionais para provocar questionamentos e promover sua superação. Freire (2020, p. 37) salienta:

a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com o bom-senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez.

A prática preconceituosa, antidemocrática e desumanizante encontra-se, muitas vezes, no cenário educacional. Nessa perspectiva, Souza, Silva e Santos (2015) ressaltam a responsabilidade da instituição escolar, pois tem potencial de disseminar conhecimentos essenciais para combater preconceitos e discriminações por meio de seus integrantes. Dessa forma, Souza e Casanova (2011) enfatizam a importância de a escola trabalhar conteúdos referentes aos diversos modelos familiares existentes, mostrando semelhanças e diferenças que precisam ser conhecidas e respeitadas. Para Severino (2006b, p. 309):

à educação cabe, como prática intencionalizada, investir nas forças emancipatórias dessas mediações, num procedimento contínuo e simultâneo de denúncia, desmascaramento e superação de sua inércia de entropia, bem como de anúncio e instauração de formas solidárias de ação histórica, buscando contribuir, com base em sua própria especificidade, para a construção de uma humanidade renovada. Ela deve ser assumida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríptico universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. Em suma, a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens... (Severino, 2006b, p. 309).

Assim, o papel da educação como uma prática intencional, voltada para a emancipação e a transformação social, deve continuamente denunciar e superar as forças que perpetuam a opressão, além de promover ações solidárias que contribuam para uma sociedade mais justa. Ao refletirmos sobre a diversidade no contexto educacional, percebemos que as dinâmicas

sociais se desdobram em camadas complexas, nas quais a escola não apenas reflete, mas também influencia as relações humanas e o modo como os indivíduos percebem e ocupam seu espaço no mundo. Cada interação no ambiente escolar, entre alunos, professores ou famílias, carrega em si a diversidade de experiências e valores que caracterizam a sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é necessário um olhar que contemple as múltiplas dimensões dessas interações, especialmente diante dos desafios de inclusão e respeito à pluralidade. No capítulo seguinte, será explorado o pensamento complexo de Morin, uma abordagem que oferece ferramentas para entender as relações sociais como fenômenos em constante transformação, na qual a diversidade e a interação são consideradas como elementos essenciais para a formação humana. Essa visão permite reconhecer a escola como um espaço de múltiplas conexões e significados, refletindo e contribuindo para a complexidade social que a envolve.

5 O PENSAMENTO COMPLEXO

Nos capítulos anteriores, exploramos contribuições teóricas de autores que destacam a importância da diversidade, do respeito à condição humana e do acolhimento de múltiplas experiências no contexto educacional. Ao considerar as complexas interações entre os diferentes aspectos que influenciam o ambiente escolar e social, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem que permita abarcar integralmente tal multiplicidade. Nesse contexto, o pensamento complexo de Morin se coloca como um suporte essencial, pois oferece uma estrutura que não apenas compreende as partes isoladas, mas também revela as conexões e as interdependências que compõem o todo.

Em um ambiente escolar caracterizado por uma diversidade crescente, como é o caso de crianças de famílias homoafetivas, o pensamento simplificador é insuficiente para compreender as múltiplas camadas de relações e experiências que compõem o cotidiano educacional. Esse tipo de pensamento tende a categorizar e reduzir a realidade a elementos isolados, desconsiderando a riqueza de interações e influências recíprocas. No entanto, ao abordar o ambiente escolar como um sistema, o pensamento complexo permite reconhecer que a inclusão e a diversidade são parte de uma rede interligada de fatores, na qual cada elemento influencia e é influenciado pelos demais.

A complexidade proposta por Morin (2015a) sugere um afastamento do paradigma da simplificação e favorece uma visão que acolhe a diversidade e a complexidade inerentes à experiência humana. Com isso, é possível ampliar a compreensão dos processos educativos, abordando-os como fenômenos dinâmicos e interligados, nos quais questões de inclusão, identidade e respeito ganham novos significados e convidam a repensar o papel da educação em uma sociedade diversa.

Morin (2015a) reflete que o termo “paradigma” é entendido como um elemento que estabelece relações específicas e necessárias entre categorias ou conceitos básicos de um campo de pensamento que orienta e influencia o uso da lógica, o significado das palavras e a visão de mundo, tornando-se um modelo predefinido, utilizado para liderar grupos, sociedades e culturas. O paradigma é invisível para os seguidores, cria a ilusão de obedecer aos fatos, enquanto, na verdade, é governado por princípios de seleção, estabelecimento e estratificação de axiomas que procuram proporcionar coesão e coerência dentro de determinado pensamento. Assim, automaticamente, exclui desse sistema qualquer valor que o contradiga (Morin, 2011b). Segundo o autor:

a simplificação é a disjunção em entidades separadas e fechadas, a redução a um elemento simples, a expulsão do que não cabe em um esquema linear. Eu parto com vontade de não ceder a estes modos fundamentais do pensamento simplificador:

– *idealizar* (acreditar que a realidade possa ser assimilada pela ideia, de que o real é inteligível),

– *racionalizar* (querer enclausurar a realidade na ordem e na coerência de um sistema, proibir qualquer transbordamento deste, ter a necessidade de justificar a existência do mundo conferindo-lhe um certificado de racionalidade),

– *normalizar* (quer dizer, eliminar o estranho, o irreduzível, o mistério).

Eu parto também da necessidade de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas reconheça o não idealizável, o não racionalizável, o que foge às regras, o incomensurável. *Necessitamos de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas revele o mistério das coisas* (Morin, 2016, p. 36).

Ao relacionar esse pensamento simplificador à heteronormatividade, é possível compreender que a sociedade, como um sistema, afastou e excluiu a homoafetividade. Morin (2015b) argumenta que a ciência clássica segue o paradigma da simplificação, validando a objetividade, a razão, o determinismo e a essência, sem considerar a subjetividade, o sentimento, a liberdade, a existência e a individualidade. O autor nomeia como ciência clássica “[...] qualquer procedimento científico que obedece ao paradigma da simplificação”, que “[...] opera por redução (do complexo ao simples, do molar ao elementar), rejeição (do risco da desordem, do singular, do individual), disjunção (entre os objetos e o ambiente, entre o sujeito e o objeto)” (Morin, 2015b, p. 497).

A lógica desse pensamento simplificador tem base em um modelo identitário, dedutivo e indutivo. De acordo com o autor, o modelo identitário é baseado em três princípios: o princípio da identidade, que estabelece a impossibilidade de um objeto existir e não existir ao mesmo tempo; o princípio da contradição, que aborda a inviabilidade de um atributo pertencer e não pertencer a um sujeito simultaneamente; e o princípio do terceiro excluído, conforme o qual entre duas proposições contraditórias, apenas uma pode ser verdadeira (Morin, 2011b). Assim, os elementos constituintes e os princípios fundamentais da ciência clássica convergem para sustentar uma concepção de mundo pautada pela ordem, unidade e simplicidade. Isso constitui a verdadeira realidade oculta por trás das manifestações de confusão, pluralidade e complexidade (Morin, 2011b).

Para explicar a realidade, o princípio da simplificação não se mostra mais adequado ou suficiente. Logo, é necessário um princípio de complexidade que, derivado da distinção e da análise, reconecte o que está separado e reestabeleça a comunicação entre o sujeito observador e o objeto observado (Morin, 2019). Há a eliminação do sujeito, ao abordar o conhecimento de maneira determinista, especialmente nas ciências humanas, e isoladamente, sem considerar as

inter-relações essenciais com o ambiente e o objeto, como estratégia para evitar riscos (Morin, 2018).

Ao contrário dessa abordagem, o pensamento complexo reintegra o sujeito como entidade biológica, cultural e social, ao enfatizar duas ideias inseparáveis desse conceito: a autonomia e o indivíduo. De acordo com o autor, o sujeito não existe como entidade autônoma absoluta e depende de condições ambientais para ter uma autonomia relativa e relacional (Morin, 2018). A compreensão do indivíduo e da sociedade é indissociável no pensamento complexo, que reconhece a trindade humana: indivíduo/sociedade/espécie. Para Morin (2012), o sujeito se fundamenta no indivíduo e acarreta uma condição egoísta e altruísta, e cuja relação com o outro é ambivalente, em que revela simultaneamente simpatia e medo. A subjetividade é essencial para a objetividade, e a separação entre sujeito e objeto, típica do paradigma cartesiano, não aborda a complexidade e a multidimensionalidade da realidade, de maneira que exige tal pensamento complexo (Morin, 2018).

Em sua origem, o pensamento complexo reside na compreensão de haver interação mútua entre a vida, a humanidade, o mundo físico e o cosmo, que coexistem. Morin (2020) destaca que, na natureza, a ordem e a desordem, apesar de aparentemente antagônicas, coabitam através de uma eco-organização, o que demonstra uma interdependência necessária. O autor aborda a complexidade na ciência, como multidimensional e inseparável do contexto histórico e social (Morin, 2019). O conhecimento científico, segundo Morin (2015a), não reflete as leis da natureza, mas tem influência em teorias, ideias e paradigmas enraizados na cultura, na história e nas condições bioantropológicas. Segundo Morin (2019, p. 25):

[...] o conhecimento científico não é o reflexo das leis da natureza. Traz com ele um universo de teorias, de ideias, de paradigmas, o que nos remete, por um lado, às condições bioantropológicas do conhecimento (porque não há espírito sem cérebro) e, por outro lado, ao enraizamento cultural, social, histórico das teorias. As teorias científicas surgem dos espíritos humanos no seio de uma cultura *hic et nunc*.

O autor ressalta a importância de reconhecer o erro e a ilusão na construção do conhecimento, e destaca que todas as percepções são traduções e reconstruções cerebrais baseadas em estímulos captados pelos sentidos (Morin, 2011b). A ciência, em sua complexidade, incorpora tanto o princípio de rivalidade quanto o de unanimidade, e revela uma complementaridade conflitual entre a verificação e a imaginação (Morin, 2015a). Logo, o erro e a ilusão são integrados à construção do conhecimento no pensamento complexo, pois “o conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro” (Morin, 2011b,

p. 20). Esse entendimento é, ao mesmo tempo, tradução e reconstrução, incluindo interpretação, além de trazer consigo a possibilidade de equívocos na forma como o conhecedor percebe o mundo e seus princípios de conhecimento.

Morin (2015a) destaca a incompletude e a incerteza como componentes essenciais do pensamento complexo, evitando uma visão unidimensional e abstrata que mutila o conhecimento. O autor critica a tendência do pensamento disjuntivo, que busca explicar um todo pela constituição de suas partes, de maneira que é necessário superar isso. Dentro desse sistema, os conceitos de ordem, desordem e organização são fundamentais para entender como práticas pedagógicas e interações sociais refletem a complexidade das dinâmicas escolares. Com a inclusão de crianças de diferentes configurações familiares, desafia-se a “ordem” tradicional, pois introduz o que pode ser visto como “desordem” para aqueles acostumados a estruturas convencionais. Porém, é precisamente tal desordem que possibilita novas formas de organização, e a escola pode emergir como um espaço de acolhimento e respeito à pluralidade.

O pensamento complexo tem origem nas verificações das ciências físicas, especialmente na microfísica, que reconhece a complexidade de sistemas constituídos por partículas dotadas de características dualistas (Morin, 2016). A relação entre ordem-desordem-interações-organização é complexa, e a desordem de certos fenômenos contribui para o desenvolvimento da ordem em situações específicas. Para o autor:

ordem, desordem, organização se coproduziram, portanto, simultânea e reciprocamente. Sob efeito dos encontros aleatórios, as constrições originais produziram a ordem organizacional, as interações produziram as inter-relações organizacionais. Mas podemos afirmar que, sob efeito das constrições originais e das potencialidades organizacionais, os movimentos desordenados, desencadeadores de encontros aleatórios, produziram a ordem e a organização. [...] Daí decorre seu aspecto extraordinário: *uma vez constituídas, a organização e a sua ordem própria são capazes de resistir a um grande número de desordens* (Morin, 2016, p. 76).

O autor destaca que a sociedade e seus progressos ocorrem, também, devido ao erro, à desordem e à fantasia, e aponta uma condição contraditória complexa. A ordem biológica é considerada mais desenvolvida que a ordem física e comporta-se de maneira mais tolerante em relação à desordem (Morin, 2015a). Embora o problema da complexidade ainda seja marginalizado no pensamento científico e filosófico, Morin (2019) enfatiza que a complexidade não é uma resposta, mas um desafio ou uma motivação para o pensamento. Assim, ele critica a ideia de considerar a complexidade como completude, mas pensar complexamente seria reconhecer a incompletude e articular os aspectos biológicos, psíquicos, culturais, sociais e espirituais, que são frequentemente disjuntados pelo pensamento linear.

Para Morin (2019), a problemática da impossibilidade de eliminar a complexidade aparente nos fenômenos humanos foi, por muito tempo – e possivelmente ainda é –, uma questão nas ciências humanas e sociais. Atualmente, é evidente a dificuldade em explicar de maneira simplificada fenômenos das ciências biológicas e físicas, antes considerados resíduos não científicos das ciências humanas, o que agora se integra a uma problemática geral do conhecimento científico. O acaso e a desordem desempenham papéis ativos na evolução do universo, mas a incerteza dessas noções não pode ser totalmente resolvida. De acordo com o autor:

[...] devemos constatar que a desordem e o acaso estão presentes no universo e ativos na sua evolução e, por outro lado, não podemos resolver a incerteza que as noções de desordem e de acaso trazem; o próprio acaso não está certo de ser acaso. A incerteza continua, inclusive no que diz respeito à natureza da incerteza que o acaso traz. (Morin, 2019, p. 178).

Ao longo dos séculos, o conhecimento científico construiu saberes e alcançou precisão em diversas áreas de atuação, assim como gerou sérios problemas ao estabelecer a ciência como algo simultaneamente bom e mau, benéfico e prejudicial (Morin, 2019). O autor ressalta que “[...] os cientistas produzem um poder sobre o qual não têm poder”, e exemplifica com a energia atômica, que, mesmo quando usada de forma pacífica, “[...] comporta perigos não só biológicos, mas, também e sobretudo, sociais e políticos” (Morin, 2019, p. 18).

A divisão da ciência resultante da separação entre os domínios do conhecimento acarretou algumas desvantagens ao campo científico, e uma das principais é o “[...] desligamento das ciências da natureza daquilo a que se chama prematuramente de ciências do homem” (Morin, 2019, p. 16). Consequentemente, a ciência da natureza começou a abordar questões relacionadas ao ser humano sob uma perspectiva biológica e desconsiderou suas características culturais. Por sua vez, a ciência do homem contemplava o humano sem considerar aspectos biológicos. O autor sugere uma reconexão dos saberes, especialmente ao analisar o conhecimento produzido pelos indivíduos, que são igualmente biológicos e culturais.

Morin (2019) apresenta a ciência como um domínio em constante evolução, capaz de acolher contestações e dúvidas em relação ao conhecimento científico previamente estabelecido. Esse ambiente de questionamento propicia o avanço da ciência. Essencialmente, Morin (2019) enfatiza a importância de reconhecer que nenhuma verdade é definitiva ou eterna, sendo necessário constantemente renovar os saberes científicos. O autor reflete sobre os problemas essenciais enfrentados pela ciência e ressalta a disjunção e a especialização fechada ou a hiperespecialização como um deles, pois promove uma inteligência parcelada, que não

permite a “[...] integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte” (Morin, 2011b, p. 38).

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização ‘abs-trai’, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto; rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio; introduz o objeto no setor conceptual abstrato, que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado (Morin, 2011b, p. 38-39).

Outro limitador do conhecimento do todo, enfrentado pela ciência, é o princípio da redução, que “[...] leva naturalmente a restringir o complexo ao simples” (Morin, 2011b, p. 39). Ao buscar conhecimento sobre as complexidades vivas e humanas, aplica-se um método mecanicista e determinista, que cega e exclui tudo o que não é mensurável ou quantificável. Ao reconhecer a complexidade humana, moldadas por características inerentes à espécie, à cultura, à comunidade, à família, entre outros elementos, ao longo de sua existência, o autor argumenta que a fragmentação do conhecimento e a análise objetiva são fatores que resultam na chamada cegueira científica.

A partir do momento em que, de um lado, aconteceu a disjunção da subjetividade humana reservada à filosofia ou à poesia e, do outro, a disjunção da objetividade do saber que é próprio da ciência, o conhecimento científico desenvolveu as maneiras mais refinadas para conhecer todos os objetivos possíveis, mas se tornou completamente cego na subjetividade humana; ele ficou cego para a marcha da própria ciência: a ciência não pode se conhecer, a ciência não pode se pensar, com os métodos de que dispõe hoje em dia (Morin, 2019, p. 128).

Ao separar as culturas das humanidades e científica, resultou em problemas graves para ambas, mas poderia ser superada pela união, ao demandar uma capacidade de organizar o conhecimento e promover uma mudança de paradigmas no modo de pensar (Morin, 2018). Morin (2019) destaca a importância de uma consciência da determinação etnossociocêntrica, que limita a concepção de sociedade, cultura e homem, e reconhece a visão parcial e relativa do observador. Assim, o autor esclarece a importância de considerar a subjetividade como um elemento central na formulação das concepções sobre sociedade, cultura e indivíduo.

Com isso, Morin (2012) compreende a subjetividade como a maneira única pela qual cada indivíduo vive, experimenta e compreende o universo, e que influencia suas ações sobre si. O autor destaca que essas características envolvem um certo egocentrismo, entendido não como egoísmo, mas em seu sentido epistemológico: o ato de colocar-se no centro de seu próprio

universo. Ocupar esse centro é uma consequência da qualidade de ser sujeito, vivenciada de forma singular, o que implica em uma diversidade única em cada indivíduo (Morin, 2012).

Conforme Dias (2008), a subjetividade é entendida como um sistema que organiza e desorganiza o mundo interno e externo do sujeito, o que influencia seu desenvolvimento pessoal, a forma como lida com o passado e projeta o futuro, além de revelar e distinguir o que é singular e especial. Para Morin (2019), ser sujeito implica dispor-se no centro do universo e reconhecer a qualidade de autorreferência. O autor também destaca que a inteligência cega rejeita a condição humana do outro, enquanto a subjetividade possibilita a objetividade e permite ao sujeito tratar objetivamente seus problemas subjetivos (Morin, 2012). Reconhecer a subjetividade no outro é respeitar a condição humana e a qualidade do sujeito que lhe dá unicidade (Morin, 2019).

Morin (2015a, p. 13) propõe a teoria da complexidade e define complexidade como “um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas [...]”, e envolve um “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico”. Essa definição se liga intrinsecamente a três conceitos-chave: sistema, organização e emergências. Conforme Morin (2016), emergências se referem a características inéditas que surgem quando elementos previamente isolados se integram em um sistema que constitui um todo. Esse processo gera novos elementos e combinações que não existiam quando as partes atuavam de maneira separada. É importante salientar que as emergências não se manifestam apenas no nível do todo (macroemergências), mas também influenciam as partes (microemergências), que estimulam o desenvolvimento de novos aspectos que só seriam possíveis por meio das interações presentes no sistema.

Morin (2016) exemplifica esse fenômeno na sociedade humana, considerando que a formação da cultura leva os indivíduos a aprimorarem suas habilidades na linguagem, no artesanato e na arte. Logo, as qualidades individuais mais ricas emergem no contexto do sistema social. Segundo o autor, um sistema é uma unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações e indivíduos. Esse sistema é composto por emergências, propriedades oriundas da organização de elementos diversos associados num todo, que não podem ser deduzidas a partir das partes isoladas. Por sua vez, a organização é o encadeamento de relações entre componentes ou indivíduos:

a organização transforma uma diversidade descontínua de elementos em uma forma global. As emergências são as propriedades globais e particulares que resultam dessa formação inseparável da transformação dos elementos. As aquisições e as perdas qualitativas nos indicam que, antes de mais nada, os elementos que participam de um sistema são transformados em parte de um todo (Morin, 2016, p. 146).

Nesse cenário, emerge um princípio sistêmico fundamental: a interconexão entre formação e transformação. “Tudo o que forma transforma. Este princípio se tornará ativo e dialético na escala da organização viva, em que a transformação e a formação constituem um circuito recursivo ininterrupto” (Morin, 2016, p. 146). Por sua vez, as “emergências” representam os resultados inesperados e inovadores construídos quando se adotam as práticas inclusivas, o que permite que o ambiente escolar se transforme e se adapte às realidades sociais.

Morin (2016) destaca a interdependência entre o todo e as partes, e enfatiza que o sistema só existe devido às interrelações entre suas partes, que dependem do todo para sua existência. O autor argumenta que, por um lado, um todo é mais do que a soma de suas partes, pois permite o surgimento de emergências e qualidades que não existiriam fora do contexto sistêmico. Por outro lado, o todo é menos do que a soma de suas partes, pois a organização sistêmica impõe restrições sobre as emergências para evitar desordens. É crucial reconhecer que não se pode reduzir o todo ou as partes um ao outro.

Morin (2016, p. 160-161) destaca que a noção de sistema não deve ignorar as emergências, as complementaridades, os antagonismos e as restrições entre elas. Com isso, evidencia-se a presença constante de conflitos e divergências, presentes no todo. “Essa totalidade é muito mais e muito menos do que costumamos imaginá-la. [...] A verdadeira concepção da totalidade reconhece a insuficiência da totalidade”. Logo, Morin (2016) mostra a incompletude da totalidade.

O autor ilustra a possibilidade de antagonismos dentro de um sistema, como a solidificação de moléculas gasosas e a regulação da atividade celular na cultura humana, por exemplo. Ou seja, diversos sistemas estão em funcionamento simultâneo e abrangem desde sistemas atômicos até sistemas universais, nos quais os seres humanos são reconhecidos como componentes do sistema designado como sociedade/cultura (Morin, 2016). Segundo o autor, o sujeito vivo surge de um processo complexo de auto-eco-organização, em que as noções de ser, máquina, cômputo e sujeito são inseparáveis e fundamentais. Toda organização viva opera em função de um cômputo, que é a chave de um contínuo processo de autoprodução, constituição e organização de um ser-máquina, que simultaneamente é um indivíduo-sujeito (Morin, 2015c).

Para o indivíduo-sujeito realizar a auto-eco-organização, ele depende da realização da autoexorreferência. Para o autor, “[...] a autoexorreferência permite conceber o tratamento

objetivo dos dados, objetos, coisas, inclusive o tratamento objetivo de si mesmo, a partir e em função do interesse subjetivo” (Morin, 2015c, p. 55). As características de autonomia e interdependência que surgem desse processo de auto-eco-organização no sistema só se concretizam quando o indivíduo estabelece uma referência a si mesmo em relação ao entorno e se assume como uma unidade autônoma com identidade própria, porém dependente do todo em que está integrado (Morin, 2015c).

Ser sujeito implica a existência de um indivíduo, mas essa compreensão só se valida ao incorporar a concepção de sujeito. Assim, a formação da identidade própria permite ao indivíduo-sujeito ocupar um espaço egocêntrico, entendido pelo autor como: “Ser sujeito implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir”. (Morin, 2012, p. 74). Essa ocupação comporta dois princípios: de exclusão e de inclusão.

Princípio de exclusão: ninguém mais pode ocupá-lo, nem mesmo um gêmeo univitelino, ao qual, contudo, assemelha-se a ponto de confundirem-se, dispondo exatamente da mesma identidade genética, anatômica, psicológica, afetiva, mas na ocupação do espaço egocêntrico por um Eu que unifica, integra, absorve e centraliza cerebral, mental e afetivamente as experiências de uma vida. [...] O sujeito é egocêntrico, mas o egocentrismo não conduz somente ao egoísmo. A condição de sujeito comporta, ao mesmo tempo que o princípio de exclusão, um princípio de inclusão; este nos permite nos incluirmos numa comunidade, um Nós (casal, família, partido, Igreja) e incluir esse Nós no centro do mundo (Morin, 2012, p. 75).

Embora opostos, esses princípios viabilizam a integração em uma comunidade e favorecem atitudes altruístas e o compartilhamento de experiências (Morin, 2012). Certos conceitos de Morin (2018), como os princípios operadores do pensamento complexo, os complexos imaginários e a compreensão complexa, colaboram para entender o conhecimento de maneira conectada e promover o que o autor considera como reforma do pensamento ou mudança paradigmática.

No pensamento complexo, inclusão e exclusão coexistem como forças que se manifestam de maneira sutil e impactante nas práticas pedagógicas e nas percepções dos educadores. Para crianças de famílias homoafetivas, essas forças influenciam profundamente o cotidiano escolar, pois as ações de inclusão, embora essenciais, muitas vezes não conseguem neutralizar completamente as percepções e as práticas excludentes arraigadas no ambiente educacional. Nesse contexto, a inclusão vai além do simples acesso físico ao espaço escolar, mas exige o reconhecimento real das diferentes configurações familiares como parte legítima da comunidade escolar. Por outro lado, a exclusão pode se manifestar de forma silenciosa, seja

pela ausência de representatividade ou pelo silêncio acerca de temas familiares diversos, o que leva a criança a sentir-se à margem da comunidade e limitar sua plena integração.

Nesse contexto, a escola é chamada a revisar suas práticas, a fim de que todos os alunos se sintam pertencentes, ao reconhecer que a exclusão pode ocorrer de maneiras implícitas, como a ausência de representatividade ou o silenciamento de questões relacionadas à diversidade familiar. Ao contrário, a inclusão exige que o ambiente educacional valorize essas diferentes configurações e ofereça um espaço onde todos se sintam realmente integrados.

5.1 PRINCÍPIOS OPERADORES, ECOLOGIA DA AÇÃO, COMPLEXOS IMAGINÁRIOS E COMPREENSÃO COMPLEXA

Há três princípios de inteligibilidade que ajudam a compreender a complexidade – os princípios operadores da complexidade: o princípio dialógico, o recursivo e o hologramático.

5.1.1 Dialógico

Aplicar o princípio dialógico permite uma compreensão profunda de como forças aparentemente opostas, como acolhimento e preconceito, coexistem e influenciam as interações dentro do ambiente escolar. Para as crianças de famílias homoafetivas, a convivência em um espaço que alterna entre aceitação e resistência desafia a construção de sua identidade e autoestima, o que influenciaria a forma como percebem o seu lugar na escola e na sociedade. Quando o acolhimento se sobrepõe ao preconceito, o ambiente dialógico pode oportunizar o fortalecimento pessoal e que a criança se sinta validada e respeitada. Reconhecer a complexidade do espaço escolar como um campo de forças dialógicas permite a educadores, alunos e famílias transitar entre aceitação e preconceito, desafiar normas estabelecidas e expandir os limites da convivência.

Esse princípio dialógico oferece uma estrutura para a educação ir além da simples tolerância à diversidade. Ao reconhecer contradições e tensões, o educador é convidado a criar espaços nos quais a diferença possa coexistir de forma produtiva e, assim, desenvolver um ambiente que reflete a pluralidade da sociedade. No caso das crianças de famílias homoafetivas, isso significa não apenas aceitar suas realidades familiares, mas também valorizar essas experiências como oportunidades de aprendizado e crescimento para toda a comunidade escolar. De acordo com Morin (2018, p. 76), o princípio dialógico desvela a coexistência de

duas lógicas aparentemente opostas, como exemplificado pela dualidade do homem, que “[...] é, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural [...]”, bem como “[...] o processo sexual produz indivíduos, os quais produzem o processo sexual” (Morin, 2015a, p.73). Isso demonstra que são dualidades complementares e antagônicas coexistentes nas dimensões individuais, sociais, biológicas, psicológicas, históricas e culturais.

Ao revelar uma colaboração entre ambas na produção de organização e complexidade, mesmo que inicialmente contrárias, Morin (2015a) destaca a interação entre ordem e desordem. Essa dialógica entre elementos opostos se estende a diversas áreas, desde a concepção do ser humano até a compreensão do cosmos. O autor explora a dualidade do masculino-feminino:

[...] o masculino está no feminino e vice-versa, genética, anatômica, fisiológica e culturalmente. Poucas são as mulheres totalmente femininas e os homens totalmente masculinos, de acordo com a soma dos critérios biológicos; cada sexo comporta o outro de maneira recessiva e mesmo anatomicamente o homem tem seios, infelizmente estéreis, e a mulher carrega um sexo masculino embrionário no clitóris; há homens mais ou menos efeminados e mulheres mais ou menos masculinizadas, além de toda a gama de bissexuais, homossexuais e transexuais que escapam a perspectiva simplificadora (Morin, 2012, p. 83-84).

O princípio dialógico também se manifesta na interrelação entre *homo sapiens* e *homo demens*, conforme Morin (2012). O autor enfatiza que a racionalidade, a objetividade, o trabalho, a produção, a elaboração de estratégias que são características do *homo sapiens*, se tornam insuficientes para explicar o humano, sendo necessário complementar e dialetizar a noção de *sapiens*. O *homo demens* representa o “[...] componente irracional, louco e delirante do humano” (Morin, 2012, p. 117), que expressam violência, lutas e guerras entre indivíduos, cidades ou nações. O embate entre ética e política pode resultar em vários compromissos, nos quais a ética procura conciliar-se com o poder, e empregá-lo para seus propósitos. Não é admissível a anulação da ética na esfera política e transformá-la em mero cinismo. Da mesma maneira, é inviável aspirar a uma política submissa à ética. A interdependência dialógica entre ética e política envolve desafios, incertezas e, ocasionalmente, contradições (Morin, 2017).

Morin (2015c) concebe o princípio dialógico como a associação complexa de instâncias necessárias para a existência, o funcionamento e o desenvolvimento de um fenômeno organizado. Essa dialógica se manifesta na relação entre liberdade e restrição, essenciais para a manutenção do todo sistêmico. A superação da dicotomia entre concepções biológicas e antropológicas é proposta por Morin (2011b), com base no princípio dialógico, que reconhece a sua complementaridade na formação do indivíduo-sujeito humano. Em suma, o princípio dialógico é fundamental para compreender a interconexão, a complementaridade e o

antagonismo presentes nas complexidades da vida e do conhecimento, conforme proposto por Morin (2011b) em sua abordagem sistêmica e multidimensional.

5.1.2 Recursivo

O princípio recursivo ressalta o caráter interativo e circular das relações no ambiente escolar, em que atitudes e experiências se influenciam mutuamente, ao criar ciclos de impacto entre educadores, alunos e colegas. Em um ambiente com crianças de famílias homoafetivas, essa recursividade é especialmente evidente, pois as percepções e as práticas dos professores, assim como as interações com colegas, refletem e desafiam a realidade familiar dessas crianças.

Ao reconhecer e valorizar essas configurações familiares, o educador não apenas valida as identidades dos alunos, mas também contribui para um ciclo positivo de inclusão e pertencimento. Esse ciclo fortalece a sensação de aceitação; por outro lado, a falta de reconhecimento pode gerar um ciclo de exclusão, levando a criança a internalizar um sentimento de marginalização e inadequação. Tudo interage e se interconecta no ambiente escolar, onde as experiências pessoais e as percepções coletivas formam uma rede dinâmica e recursiva que ora fortalece, ora desafia o sentido de comunidade e acolhimento.

A recursividade retoma que o processo educacional é formado por múltiplos ciclos de influência mútua. Ao promover um ambiente de acolhimento, o educador não apenas influencia a experiência das crianças, mas também contribui para criar uma cultura institucional inclusiva. Esse ciclo de influência transforma as práticas pedagógicas em um campo dinâmico, no qual cada interação contribui para um ambiente que reflete e, ao mesmo tempo, molda a diversidade social e cultural.

Esse princípio, segundo Morin (2018), é um sistema que produz efeitos simultaneamente produzidos e produtores daquilo que os origina e vai além de um simples processo retroativo. O autor destaca que os produtos são essenciais para a própria produção do processo e configura uma dinâmica autoprodutiva e auto-organizacional. Morin (2018) ilustra essa dinâmica, ao afirmar que os seres humanos, como produtos de um sistema de reprodução que remonta aos primórdios, contribuem para a reprodução desse sistema, por meio do acasalamento. Ele enfatiza que os indivíduos produzem a sociedade por meio de interações, e, reciprocamente, a sociedade emergente molda a humanidade desses indivíduos, o que lhes fornece linguagem e cultura.

A trindade proposta por Morin (2012) – indivíduo/sociedade/espécie – revela uma relação recursiva entre essas noções. Cada termo contém os outros e estabelece uma interdependência complexa. Os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas, ao mesmo tempo, esse processo depende da ação dos indivíduos. As interações entre indivíduos geram a sociedade, que, por sua vez, influencia a cultura e os próprios indivíduos, formando-se um ciclo autoprodutor (Morin, 2012). Morin (2015b) também aplica o princípio da recursividade a diversos contextos, como os ciclos na biosfera:

o ciclo hidráulico é, ao mesmo tempo, físico (do mar à terra via nuvens, da terra ao mar, via rios) e biológico, pois a água, que constitui 90% ao menos dos organismos vivos, circula sem parar do meio físico aos organismos que a absorvem (pelos poros, raízes, bocas) e a expelem (transpiração, urina) num políciclo ininterrupto. O ciclo O_2 – CO_2 é o grande ciclo propriamente biológico. As plantas liberam, a partir do dióxido de carbono, o oxigênio necessário à desintoxicação dos animais aeróbicos, os quais expelem dióxido de carbono; esses processos contrários encadeiam-se num circuito que, vital para os animais terrestres e aéreos, constitui a base da complementariedade vegetal – animal (Morin, 2015b, p. 44).

Ele resgata ciclos como o hidráulico e os ciclos de O_2 e CO_2 , enfatizando que cada momento desses ciclos desempenha papéis diferentes, mas todos se interligam. Além disso, o autor aplica o princípio recursivo à história das sociedades, em que elas se organizam de maneira recursiva, ao resistir à barbárie, conservar e, ao mesmo tempo, buscar a revolução e o progresso. Individualmente, a autorreflexão é uma prática recursiva que permite avaliar e contestar as próprias ideias (Morin, 2017).

A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz. Se não houvesse a sociedade e sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos ao mesmo tempo produtos e produtores (Morin, 2015a, p. 74).

O princípio recursivo, assim como o dialógico, não existe isoladamente. Os indivíduos produzem a sociedade, que, por sua vez, produz os indivíduos. Essa ideia rompe com a concepção linear de causa/efeito e estrutura/superestrutura. Morin (2012) destaca que somos simultaneamente produtos e produtores desse processo, em que a recursão está intimamente ligada à retroação. Portanto, a recursividade é fundamental para compreender os fenômenos complexos, desde os processos biológicos até as interações sociais. O princípio recursivo destaca a interconexão e a interdependência entre os elementos de um sistema, ao demonstrar como cada parte influencia e é influenciada por outras partes, em que forma um ciclo dinâmico e contínuo.

5.1.3 Hologramático

Na perspectiva do princípio hologramático, cada parte do ambiente escolar reflete o todo e é, ao mesmo tempo, uma expressão dele. No contexto das famílias homoafetivas, esse princípio ajuda a compreender que a aceitação ou a discriminação vivida por essas crianças na escola reflete e amplifica as atitudes e os valores da sociedade mais ampla. Desse modo, ao promover práticas inclusivas para crianças de famílias diversas, a escola contribui para uma transformação cultural que transcende seu próprio espaço. O princípio também evidencia que as experiências individuais dos alunos não são elementos isolados, mas representam a pluralidade da sociedade. Assim, cada criança de uma família homoafetiva traz para o ambiente escolar uma representação da luta pela diversidade e pela inclusão.

Ao acolher e valorizar essas histórias, a escola atua como um microcosmo social, onde a prática inclusiva influencia e é influenciada por valores culturais em constante transformação. Ao oferecer uma perspectiva em que cada parte do ambiente escolar reflete o todo e é, ao mesmo tempo, uma expressão dele, podemos relacioná-lo ao contexto das famílias homoafetivas. Assim, a integração ou a discriminação vivida por essas crianças ecoa as atitudes e valores da sociedade. Essa interação constante entre o ambiente escolar e a sociedade permite à criança vivenciar valores de pluralidade e respeito, fundamentais para o fortalecimento de uma identidade saudável e segura. Ao adotar práticas inclusivas para alunos de diferentes configurações familiares, a escola não apenas promove um ambiente acolhedor, mas também contribui para uma transformação cultural que transcende seu próprio espaço.

Fundamental no pensamento complexo de Morin (2016), o princípio hologramático revela-se como a interseção dinâmica entre ação e retroação, ao manter o sistema em constante recursão. Intrinsecamente ligado aos operadores dialógico e recursivo, ele não pode ser compreendido sozinho, pois demanda uma visão integrada. Ao explorarmos a formação humana sob essa perspectiva, identificamos que a subjetividade do indivíduo-sujeito é forjada por determinações multifatoriais, conferindo uma identidade dual: individual e social. Essa dualidade, segundo Morin (2016), participa hologramaticamente de um processo que constitui a sociedade e evidencia a intercomunicação como elemento essencial para a formação de um sistema.

A sociedade, concebida como um todo organizado e organizador, emerge das interações comunicativas e associativas entre indivíduos-sujeitos. Nesse contexto, a linguagem de dupla articulação na sociedade humana desempenha um papel crucial, ao possibilitar um

desenvolvimento intercomunicacional complexo e a criação de um vasto capital cultural. Além disso, ao adentrarmos na complexidade do ser humano, a visão hologramática proposta por Morin (2018) destaca que somos simultaneamente biológicos e culturais. Essa dualidade revela-se em cada aspecto da vida, desde atividades biológicas elementares até manifestações culturais mais complexas. Assim, o ser humano é parte e todo, que estão intrinsecamente interligados.

Num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, como o todo está na parte. O princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico. [...] A ideia, pois, do holograma vai além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo, que só vê o todo. É um pouco a ideia formulada por Pascal: ‘Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo’ (Morin, 2015a, p. 74).

Portanto, o princípio hologramático emerge como peça fundamental para compreender a complexidade humana e conectar a formação individual à trama social e cultural.

5.1.4 Ecologia da ação

A ecologia da ação destaca que cada ação gera consequências no ambiente em que ocorre, muitas delas além do controle direto de quem as realizou. Em um ambiente escolar, as ações dos educadores em relação à inclusão de crianças de famílias homoafetivas têm efeitos que se expandem e reverberam, pois afetam tanto os próprios alunos quanto a comunidade escolar como um todo. Logo, uma atitude inclusiva e respeitosa pode inspirar mudanças positivas no comportamento de outros alunos e facilitar a construção de relações significativas com colegas e professores, bem como influenciar práticas institucionais. Por outro lado, ações ou comentários excludentes também deixam marcas e podem perpetuar estigmas, bem como reforçar atitudes discriminatórias.

Esse conceito reforça a importância de cada decisão e postura dos educadores, que têm o poder de configurar o ambiente escolar como um espaço acolhedor ou excludente. Assim, a ecologia da ação lembra que, no contexto educativo, as ações nunca são isoladas e sempre possuem desdobramentos maiores, o que reforça o compromisso com uma postura inclusiva e consciente. Na proposta do pensamento complexo de Morin (2018), ocorre uma conversa e uma interação entre ideias que, ao mesmo tempo, se opõem e se complementam. Esse processo envolve a união de partes e do todo, e forma uma consciência que consegue lidar com as complexidades, bem como entender a relação mútua entre causas, a causalidade circular (retroativa, recursiva) e as incertezas causais. Isso acontece porque causas semelhantes podem

levar a resultados diferentes, assim como os mesmos resultados podem surgir de causas diferentes.

De acordo com Morin (2017), o princípio de incerteza na relação entre intenção e ação torna a ética desafiadora, embora exista uma compreensão clara do bem e do dever. Enfrentamos dificuldades sem solução, ao depender exclusivamente da consciência de realizar o bem, agir corretamente e cumprir nossas responsabilidades. Assim, surge uma lacuna entre a intenção e a ação, em que, infelizmente, a intenção pode falhar na execução. Isso destaca a limitação de uma moral que negligencia os efeitos e as consequências das ações.

A fragilidade da moral se revela quando percebemos que a ação pode não concretizar a intenção, embora esta tente antecipar as possíveis consequências, pois a ética, como parte da experiência humana, inevitavelmente lida com incertezas. A expressão “de boas intenções o inferno está cheio” reflete a consciência de que os efeitos de uma intenção moral podem ocasionalmente ser imorais (Morin, 2017). Assim, segundo Morin (2017), há uma relação simultaneamente complementar e antagônica ao considerarmos juntos a intenção e o resultado da ação moral. Complementar, pois a intenção moral só ganha significado no desfecho da ação; antagônica, devido às possíveis consequências imorais de uma ação moral e às possíveis consequências morais de uma ação imoral.

Para entender as consequências de qualquer ação, o autor reflete sobre outro conceito: a ecologia da ação. Na visão de Morin (2017), tal concepção destaca que as ações, ao interagirem com o ambiente, escapam cada vez mais ao controle do autor, podendo não apenas falhar, mas também sofrer desvios de sentido. Assim, a ecologia da ação sugere que a pureza dos meios não garante necessariamente os fins desejados, e a impureza não é automaticamente prejudicial. Dois princípios orientam essa abordagem: no primeiro, “[...] os efeitos da ação dependem não apenas das intenções do ator, mas também das condições próprias ao meio onde se acontece. Ao considerar o contexto, a ecologia da ação introduz incerteza e contradição ética”. (Morin, 2017, p. 42). No segundo, a impossibilidade de prever a longo prazo destaca que “Podemos imaginar ou supor os efeitos a curto prazo de uma ação, mas seus efeitos a longo prazo são impossíveis de prever”. (Morin, 2017, p. 46). Logo, além da incerteza absoluta quanto ao resultado, somam-se os riscos de desastres decorrentes de boas intenções e ações bem planejadas, demonstrando que nenhuma ação está garantida de seguir o curso de sua intenção inicial (Morin, 2017).

Em conjunto com os princípios operadores, os conceitos discutidos a seguir formam uma maneira complexa de estruturar o pensamento, chamada de complexos imaginários, que

não apenas têm origem na imaginação, mas também se integram totalmente à vida do indivíduo (Morin, 2011a).

5.1.5 Complexos imaginários

Morin (2012) destaca a importância de não limitarmos a compreensão da vida apenas ao mundo tangível percebido externamente. O autor explica que, ao decorrer da história, a imaginação desempenhou um papel significativo e manifestado por meio de espíritos, lendas, mitos e sonhos. Esses elementos imaginários têm consequência direta na realidade e na cultura, e influenciam a vida das pessoas de maneira profunda, embora, muitas vezes, também inconsciente. A relação entre o mundo e o espírito é tão intrínseca, que Morin (2012) argumenta ser impossível discernir claramente entre sensatez e loucura, sapiência e demência, pois o pensamento simbólico e o racional estão entrelaçados. Para o autor, forças que podem ser personificadas, como espíritos ou demônios, permeiam a vida humana e podem coexistir tanto interna quanto externamente.

O autor introduz a tríade de processos imaginários, representada por Projeção, Identificação e Transferência (P.I.T.). Os conceitos são fundamentais para entender como as percepções dos educadores sobre crianças de famílias homoafetivas podem ser influenciadas pelas próprias crenças e experiências pessoais (Morin, 2011a). A projeção envolve a transferência de estados psíquicos subjetivos para o exterior, ao fixar-se em imagens ou símbolos que passam a existir objetivamente. Essa projeção ocorre quando os educadores, consciente ou inconscientemente, transferem as próprias ansiedades, os preconceitos ou os valores para os alunos, afetando o modo como interagem com eles. A identificação, por sua vez, consiste no processo de introjeção, em que algo externo ao sujeito é internalizado e sentido como próprio. Em casos de identificação, pode haver uma aproximação empática, mas também o risco de não reconhecerem as especificidades das experiências dos alunos, ao generalizar as próprias vivências.

Morin (2012) destaca que as artes e a cultura desempenham um papel crucial, ao facilitarem os processos de projeção e identificação. Então, livros, peças de teatro, seriados, novelas e filmes apresentam personagens que envolvem o espectador e permitem que se projete e se identifique com as narrativas. Da mesma forma, os heróis proporcionam compreensão, pois o indivíduo projeta suas próprias características no herói e se identifica com aspectos do

personagem. Já a transferência ocorre reciprocamente entre os processos de projeção e identificação, o que indica a dinâmica de passagem de um estado para outro (Morin, 2011a).

Esses mecanismos, quando bem compreendidos e trabalhados, podem transformar o ambiente educacional. O reconhecimento da transferência nas relações pedagógicas possibilita ao educador uma postura reflexiva, com a qual consegue identificar e evitar atitudes que prejudiquem o acolhimento dos alunos. Para crianças de famílias homoafetivas, esses conceitos auxiliam a construir um ambiente onde os educadores atuam de forma consciente, evitam julgamentos projetivos e promovem uma convivência respeitosa. Para o autor (Morin, 2011a, p. 90-91), a vida imaginária é moldada pelos complexos imaginários, pois:

ela é projeção de desejos, medos, aspirações, necessidades. Estes criam imagens, as alienam ou se agarram quer a imagens de antemão exteriores, quer a objetos, quer de modo mais amplo, ao mundo. Esse mundo colorido, transformado ou duplicado pelos poderes projetivos é também experimentado subjetivamente. Ele permite processos de identificação. Ao mesmo tempo, ocorre uma grande quantidade de transferências internas no centro do próprio imaginário, do real para o imaginário e vice-versa. O complexo imaginário é um análogo (*analogon*) psíquico das relações de troca entre um ser vivo e seu meio.

Alguns estados resultantes desses complexos podem ser especificados, complementam-se mutuamente e enriquecem a percepção e a compreensão. Assim, Morin (2011a) ressalta a importância da dimensão imaginária na vida humana, ao evidenciar a influência não apenas na percepção, mas também na formação dos complexos imaginários e na dinâmica dos processos psíquicos. A dimensão imaginária, conforme apontado pelo autor, desempenha um papel significativo na maneira como os indivíduos percebem e interagem com o mundo ao seu redor.

O estado da magia, segundo Morin (2011a), é conceituado como um sistema imaginário, uma visão de mundo e uma forma de pensamento que constituem uma estrutura mental fundamental. Nesse estado, as transferências projetivas e introjetivas resultam em uma alienação mútua entre o sujeito e seu meio ambiente, no qual estados subjetivos se desprendem do indivíduo e aderem ao mundo, o que cria uma realidade aparente. Essa propensão mágica inclui a tendência de antropomorfizar o não humano e cosmologizar o humano, como animais que sentem como seres humanos ou fenômenos naturais interpretados como expressões da ira divina. A literatura e a poesia exploram livremente essa relação antropomórfica e cosmomórfica e alimenta a criação artística sem necessariamente refletir crenças.

O estado mágico engloba as P.I.T., influenciadas por emoções que conectam estados subjetivos ao mundo exterior. Em particular, o sentimento estético, componente da sensibilidade humana, proporciona uma experiência estética próxima do mágico e do

mitológico. As disposições mentais ligadas ao complexo mágico persistem nas sociedades contemporâneas por meio de mitos, religiões, crenças e paixões, e manifesta-se de maneira semelhante à observada em sociedades antigas (Morin, 2011a).

Morin (2011a) também introduz o estado afetivo ou realista-sentimental, como um complexo distinto do estado mágico, destacando a interpenetração limitada entre a subjetividade e o mundo exterior. Situado entre a magia e a consciência subjetiva, tal estado se caracteriza pela intensidade da vida afetiva, e evidencia a gama das P.I.T. sentimentais, predominantemente realistas-sentimentais. Ao contrário do antropomorfismo do estado mágico, ele envolve a convergência de sentimentos, afinidades e humores, sem resultar em uma fusão completa. Morin (2011a) exemplifica tal dinâmica com o amor, no qual ocorre uma simbiose afetiva, mas mantém a distinção entre os amantes. O estado realista-sentimental não apenas abandona temas quase fantásticos presentes nos romances populares do século XIX, mas também se expande nas culturas contemporâneas, integrando-se de maneira desinibida ao estado estético-lúdico.

Quanto ao estado racional-empírico, Morin (2011a) delinea como a interrelação entre as atitudes individuais perante os acontecimentos do mundo. Este estado se manifesta na abertura empírica para os fenômenos e na tentativa racional de projetar as estruturas lógicas do discurso racional no cosmos. O autor destaca a natureza projetiva da razão, que se esforça para aplicar no mundo um sistema coerente gerado pela atividade mental (Morin, 2019). A explicação na atitude racional-empírica obedece a processos de P.I.T., pois há projeção contínua de esquemas nos fatos e uma tendência de reduzir a explicação à identificação de fenômenos aparentemente heterogêneos (Morin, 2011a).

O autor diferencia sua concepção de racionalidade do racionalismo, enfatiza a adaptação da explicação lógica à realidade, em contraste com a visão que considera o real como exclusivamente racional. Morin (2019) também destaca a dialógica entre a vontade da razão de abranger todo o real e a resistência do real à razão, ilustra a complementaridade e o antagonismo entre imaginação, verificação, empirismo e realismo. Porém, o complexo racional-empírico está sujeito a influências dos processos imaginários do estado mágico, que busca adaptá-los enquanto enfrenta ameaças internas de transbordamentos ou escleroses imaginárias em direção a sistemas fechados e ilusões (Morin, 2011a).

Conforme Morin (2017), o estado estético-lúdico se caracteriza pelo impacto emocional, como amor, ódio e maravilhamento, experimentado pelo sujeito e que se aproxima do místico sem ser religioso. A estética parte das P.I.T. é ilustrada no cinema, na qual o espectador projeta-

se e identifica-se com personagens, transforma a tela em uma janela para um mundo vivo. No eixo lúdico, o indivíduo não é apenas espectador, mas um agente que participa ativamente em uma prática condicionada por participações imaginárias, envolvendo riscos e ganhos. Há uma consciência de jogo alterada, ao passo que o entusiasmo ultrapassa os limites e desconsidera o estado empírico-racional.

Morin (2012) destaca que o estado estético-lúdico proporciona a satisfação em viver, e envolve um desafiante oscilar entre razão e paixão, sabedoria e loucura, prosa e poesia. Este estado abrange os outros três complexos, representa a dialógica bipolarizada entre *sapiens* (vida prosaica) e *demens* (afetividade, estética, poesia), e proporciona uma experiência que equilibra razão e emoção, além de desafiar os riscos de petrificação na razão ou naufrágio na loucura (Morin, 2018).

5.1.6 Compreensão complexa

Morin (2017) destaca a nocividade da incompreensão nas relações humanas e a associa a mal-entendidos, desprezo, ódio e violência. Tal proposta de compreensão complexa abrange o entendimento objetivo, o subjetivo e o complexo, que rejeita a redução do outro a um único aspecto e valoriza a multidimensionalidade. A necessidade de incorporar essa compreensão complexa do ser humano, também denominada compreensão humana por Morin (2015c), é fundamental para um entendimento mais abrangente do outro em todas as suas facetas. A compreensão, de acordo com Morin (2015c, p. 159), é descrita como um:

[...] conhecimento empático/simpático (*Einfühlung*) das atitudes, sentimentos, intenções, finalidades dos outros; ela é fruto de uma mimese psicológica que permite reconhecer ou mesmo sentir o que o outro sente. A compreensão, portanto, comporta uma projeção (de si para o outro) e uma identificação (com o outro), num duplo movimento de sentido contrário formando um ciclo.

Dessa forma, a compreensão se desenvolve por meio de um processo de projeção e identificação. Nesse processo, o indivíduo se coloca no lugar do outro em uma determinada situação e busca uma compreensão mais profunda dos sentimentos daquela pessoa naquela circunstância. Como resultado, o indivíduo se identifica com o próximo, ao imaginar o que ele sentiria em sua posição (Morin, 2015c).

Morin (2017) identifica a incompreensão como fonte de conhecimento e erro, e surge do mesmo processo interpretativo. A indiferença à condição alheia é criticada, especialmente quando a sensibilidade temporária a desgraças não se traduz em compaixão duradoura. O autor

aponta a incompreensão cultural como um obstáculo à interculturalidade, e destaca a necessidade de superar o medo da compreensão, que não justifica nem acusa, mas enriquece o julgamento.

A abertura proposta pela compreensão complexa reconhece o inexplicável e incentiva a autocompreensão, ao desafiar a desconstrução do pensamento excludente em prol de uma visão ampla, caótica e ordenada, que reconhece a unidade na diversidade, aceita incertezas e acasos na complexidade da vida humana (Morin, 2017). Nessa perspectiva, Dias (2010, p. 46) enfatiza: “A compreensão complexa provoca e instiga a disciplinarização do egocentrismo em face do desenvolvimento do altruísmo, da compaixão, do respeito e da generosidade”.

5.2 IMPRINTING CULTURAL E EDUCAÇÃO

A sociedade humana se destaca das demais devido à linguagem de dupla articulação, que proporciona um desenvolvimento e uma organização intercomunicacional mais complexos do que em outras espécies, por intermédio de vocábulos com significados. Para o autor:

a cultura é a emergência maior da sociedade humana. Cada cultura concentra um duplo capital: por um lado, um capital cognitivo e técnico (práticas, saberes, *savoir-faire*, regras); por outro lado, um capital mitológico e ritual (crenças, normas, interdições, valores). Trata-se de um capital de memória e de organização, como é o patrimônio genético para o indivíduo. A cultura dispõe, como patrimônio genético, de uma linguagem própria (mas muito mais diversificada), permitindo rememoração, comunicação, transmissão desse capital de indivíduo a indivíduo e de geração em geração. [...] *A cultura é, no seu princípio, a fonte geradora/regeneradora da complexidade das sociedades humanas. Integra os indivíduos na complexidade social e condiciona o desenvolvimento da complexidade individual* (Morin, 2012, p. 165-166).

Morin (2015c, p. 272) destaca que esse diferencial resulta em um vasto capital cultural, e define cultura como um “[...] patrimônio informacional constituído por saberes, habilidades, regras, normas próprias de uma sociedade, incluindo conhecimentos acumulados, normas sociais, crenças e visão de mundo”. Os termos “sociedade” e “cultura” podem referir-se à humanidade em geral, mas há diversas “sociedades” e “culturas” específicas e dependem da comunidade ou localização do indivíduo. Cada cultura, por meio de saberes, habilidades, regras, normas e visões, de acordo com Morin (2011b, p. 30), imprime “[...] um *imprinting* cultural que marca os humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão”, que se normaliza e se impõe.

O *imprinting* cultural refere-se às influências e aos valores culturais que marcam as percepções e atitudes dos indivíduos desde cedo e, no contexto educacional, pode influenciar como educadores, alunos e demais atores escolares percebem e interagem com a diversidade familiar. Essas impressões culturais, internalizadas de maneira sutil e contínua, podem dificultar a desconstrução de preconceitos e a abertura para a integração de todas as configurações familiares no ambiente escolar. No caso dos educadores, o reconhecimento dessas influências culturais permite desenvolver postura crítica, com a qual é possível questionar valores arraigados e evitar atitudes excludentes. Para alunos e demais membros da comunidade escolar, o processo de conscientização possibilita a criação de um ambiente integrador, em que a diversidade se torna um valor central e essencial.

Compreender o *imprinting* cultural ajuda a refletir como a educação pode funcionar como um reforço dessas impressões ou como um espaço para questioná-las e transformá-las. Ao adotar uma postura crítica e reflexiva, os educadores podem reconhecer suas próprias impressões culturais e trabalhar para superá-las, por meio da criação de um ambiente em que a diversidade é realmente integrada. Dessa forma, o ambiente escolar se transforma em um espaço de crescimento para todos, onde educadores, alunos e comunidade escolar aprendem a valorizar a pluralidade e a lidar com as próprias impressões culturais de maneira consciente.

Percebe-se a persistência do *imprinting* cultural em relação às famílias homoafetivas, no instante em que Costa (2020) destaca que, apesar de o STF ter equiparado a união estável entre pessoas do mesmo sexo aos direitos dos casais heterossexuais, a mídia, especialmente o jornal Folha de São Paulo, manteve um discurso predominantemente silencioso ou desfavorável à adoção por casais homoafetivos entre 2011 e 2018. A autora aponta que a influência da Igreja e do Estado moldou representações sociais conservadoras, o que reforçou o modelo de família tradicional heteronormativa.

Teixeira (2018) corrobora que a família homoparental enfrenta baixa aceitação social no Brasil e nos Estados Unidos, ao evidenciar preconceito e discriminação, mesmo entre defensores da diversidade. Essas famílias enfrentam uma dinâmica complexa, em que se exigem contínuas adaptações e superação de desafios, na busca de serem reconhecidas como legítimas, e poderem expressar seu amor sem julgamentos. Oliveira (2016) reforça a ideia de *imprinting*, quando os professores associam as dificuldades educacionais das crianças com a estrutura de famílias homoafetivas, que segundo a autora, muitas vezes, são baseados em argumentos religiosos. Costa (2020) ressalta a necessidade de um diálogo plural para desconstruir preconceitos e discriminações e promover igualdade e respeito para novos arranjos familiares.

A cultura, junto com o *imprinting* e a normalização, molda conhecimentos, crenças e valores, e estabelece relações dialógicas entre indivíduos e cultura. De acordo com Morin (2011b), a rigidez dos paradigmas culturais pode gerar preconceitos e discriminações contra o que é considerado diferente, e isso pode se relacionar à inclusão e à exclusão.

A normalização manifesta-se de maneira repressiva ou intimidatória; cala os que teriam a tentação de duvidar ou de contestar. Assim, ainda e sempre, em muitas sociedades, a liquidação física dos heréticos e desviantes normaliza todos [...]. A normalização, portanto, com os seus subaspectos de conformismo, exerce uma prevenção contra o desvio e elimina-o se ele se manifesta. Mantém, impõe a norma do que é importante, válido, inadmissível, verdadeiro, errôneo, imbecil, perverso. Indica os limites a não ultrapassar, as palavras a não proferir, os conceitos a desdenhar, as teorias a desprezar (Morin, 2011b, p. 31).

Apesar de promover a normalização, a cultura deve acomodar desvios para permitir a emergência de novas qualidades. A dialógica cultural favorece a pluralidade de pontos de vista, promove um debate de ideias que fortalece a efervescência cultural. Conforme se promove essa pluralidade sem violência, contribui para o crescimento da complexidade social. Morin (2011b) enfatiza que a dialógica estabelece um ambiente cultural no qual doutrinas, em vez de impor suas verdades, aceitam ser contraditadas, e geram, por sua vez, uma retroalimentação do diálogo. Isso estabelece uma esfera de permissividade, variável em intensidade e tolerância, em que a normalização se enfraquece, permitindo que mentes parcialmente influenciadas pelo *imprinting* possam se expressar.

Esse processo suaviza o *imprinting*, cujo enfraquecimento facilita ainda mais as trocas de ideias e a dinâmica dialógica. A flexibilização da norma possibilita a expressão de mentes que já são secretamente autônomas, e permite a manifestação de desvios potenciais. Logo, forma-se um ciclo onde o próprio enfraquecimento do *imprinting* amplifica o crescimento dos desvios, que, por sua vez, crescem ainda mais (Morin, 2011b).

Ao desconstruir o pensamento preconceituoso, é possível criar uma esfera cultural mais inclusiva, na qual diferentes configurações familiares, como as formadas por casais homoafetivos, são não apenas toleradas, mas compreendidas e aceitas. Essa desconstrução não apenas suaviza o *imprinting* cultural, mas também fortalece a dialógica cultural e permite um ambiente mais aberto ao diálogo, à compreensão e à aceitação. A prática da compreensão do próximo, proposta por Morin (2012), torna-se fundamental nesse processo, pois contribui para a superação de preconceitos e discriminações que possam afetar as crianças de casais homoafetivos. Portanto, entender algo só é possível de forma compartilhada, ao reconhecer o outro como um indivíduo com pensamentos próprios e complexidades. Isso significa enxergar

a pessoa como um todo, com complementaridades, concorrências e antagonismos, sem reduzi-la a partes isoladas (Morin, 2012).

Para Morin (2015b), é importante distinguir compreensão e explicação. A explicação lida com dados objetivos, como regras e estruturas, enquanto a compreensão se concentra no entendimento subjetivo do outro como um ser singular e complexo. O autor também destaca que, embora explicação e compreensão possam parecer opostas, elas são complementares e devem ser usadas juntas para uma compreensão abrangente (Morin, 2017).

Morin (2015b) questiona a ideia de remover a subjetividade do conhecimento científico, ao dizer que todo conhecimento é criado por pessoas com pensamentos e sentimentos próprios. O olhar do pesquisador influencia o objeto de estudo e a forma como ele se manifesta. O pensamento complexo não confunde subjetividade e subjetivismo. Adotar uma postura crítica em relação à própria subjetividade é essencial para integrá-la à objetividade, sem cair em armadilhas como o negacionismo e o autoritarismo (Morin, 2015c).

A complexidade requer que a ciência reveja como cria conhecimento, suas práticas e os conhecimentos gerados. Cada cientista, pesquisador e acadêmico precisa ter uma postura autocrítica e reflexiva para entender como sua subjetividade afeta a pesquisa e a compreensão do objeto estudado. É importante valorizar o conhecimento produzido, bem como considerar as possíveis influências das variáveis da pesquisa e da perspectiva do pesquisador no fenômeno estudado (Morin, 2015c). Isso pois, quando o cientista não questiona suas influências biológicas, psicológicas e culturais, há o risco de cair no subjetivismo, que busca confirmar as crenças pessoais na ciência. Nesse caso, a pesquisa fica comprometida, e gera apenas uma sensação de verdade resultado de autoengano e subjetivismo (Morin, 2015c). Se o subjetivismo não é questionado, pode se transformar em ideologia.

Morin (2011b) enfatiza que as ideologias nascem das ideias individuais, tornam-se dogmáticas e perdem complexidade ao criar axiomas. Ideologias são fechadas e não se autorrefletem, diferente das teorias científicas que, embora fechadas para manter estabilidade, permanecem abertas a verificações e contestações baseadas em evidências (Morin, 2011b). Segundo Morin (2012), esses princípios se associam intimamente aos conceitos de racionalidade e racionalização. A racionalidade, na qualidade de defensora da objetividade do universo, pode metamorfosear-se em racionalização, no ponto em que um arcabouço teórico se fecha, a fim de preservar sua lógica, e, assim, desconsiderar as perturbações empíricas. As práticas científicas refratárias a revisões transmutam o exercício do raciocínio em racionalização, e a teoria, em doutrina (Morin, 2011b).

Assim, a reparadigmatização, também conhecida como revolução paradigmática, ameaça interesses significativos, ao perturbar as estruturas arraigadas de modos de vida e concepções de mundo estabelecidos. Os paradigmas, profundamente arraigados nas sociedades e nas culturas que orientam, permanecem invisíveis e ocultas por trás dos princípios que prescrevem. Tais princípios são internalizados pelos indivíduos-sujeitos como fatos, e transformam-se em axiomas, dogmas, ideologias e doutrinas que são percebidos como verdades incontestáveis (Morin, 2011c).

Contudo, Morin (2011c) argumenta que a viabilidade da reparadigmatização começa com a consciência da existência desses paradigmas. Reconhecer um paradigma invisível implica distanciar-se dele. Embora a execução de uma revolução paradigmática possa ser desafiadora, torna-se impossível sem esse reconhecimento inicial. A partir disso, surge a necessidade de questionamento, novas emergências e o surgimento de novas qualidades que possam induzir desordens e demandar reorganização. Embora a reparadigmatização seja custosa devido às crises que pode evocar, é essencial tanto para dismantelar conceitos falsos, subjetivismos e autoritarismos que levam ao obscurantismo, exclusão e violência, quanto para promover a evolução da ciência, das sociedades e da humanidade como um todo.

A reparadigmatização é um conceito que envolve uma transformação profunda das estruturas e dos valores que orientam a compreensão e a prática educacional. No contexto da diversidade familiar, o termo destaca a necessidade de questionar e reestruturar paradigmas tradicionais que ainda prevalecem nas práticas pedagógicas e nas atitudes de educadores em relação a configurações familiares não convencionais, como as famílias homoafetivas. Esse processo sugere uma mudança de perspectiva, na qual a diversidade é integrada como um valor essencial à formação humana. Ao acolher o conceito de reparadigmatização, a educação passa a considerar a pluralidade de experiências e identidades como elementos centrais do aprendizado, o que fomenta um ambiente onde as crianças de todas as configurações familiares se sentem valorizadas e incluídas. Esse processo exige que os educadores se desfaçam de concepções tradicionais e se abram para novas maneiras de compreender e interagir com os alunos e suas famílias, de forma a criar uma escola alinhada com os valores de respeito e inclusão, essenciais para uma sociedade plural e democrática.

Pode ser facilitada pela educação a transição de uma concepção paradigmática simplificadora para uma visão de vida mais complexa. O sistema educacional, fundamentado no paradigma da simplificação e na hiperespecialização, segmenta os conhecimentos em diversas disciplinas. Essa segmentação é necessária para a compreensão do conhecimento,

porém na educação tradicional, ela resulta em uma falta de comunicação entre essas disciplinas e retira os saberes de seus contextos. A divisão proporciona apenas fragmentos isolados da realidade e, ao buscar eliminar incertezas e contradições, simplifica o complexo, que compromete a habilidade dos alunos em lidar com desordens, integrar conhecimentos e contextualizá-los (Morin, 2018). Nesse sentido Morin (2018, p. 88-89) destaca:

há, efetivamente, necessidade de um pensamento:

- que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
- que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;
- que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);
- que respeite a diferença, enquanto reconhece a unidade.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

Tal método educacional volta-se para acumular informações de maneira fragmentada e sem contexto, o que impede transformar essas informações em verdadeiro conhecimento. Morin (2018) enfatiza que o verdadeiro conhecimento ocorre quando conseguimos conectar as informações em uma totalidade complexa. O autor faz uma distinção importante entre ter muitas informações, mas sem a habilidade de selecionar, organizar e dar significado (cabeça bem cheia); e ter a capacidade de pensar, resolver problemas e dar sentido aos conhecimentos (cabeça bem-feita).

Morin (2015c) também menciona que o cérebro humano é naturalmente projetado para resolver uma variedade de problemas em diferentes situações, funcionando como General Problems Solver (GPS), traduzido para “Solucionador de Problemas Gerais”, em português. Segundo Morin (2015b), antes da ciência clássica, as pessoas eram capazes de apreender e lidar com vários aspectos do mundo ao seu redor, produzir instrumentos e compreender a natureza.

Morin (2012) argumenta que a ascensão do Estado, visto como um sistema central que controla a sociedade e é dominado por uma elite econômica e política, contribuiu historicamente para a especialização excessiva do conhecimento. Essa estrutura, chamada de megamáquina por Morin (2012), é organizada em diferentes níveis de controle e divisão do trabalho, com a ciência clássica a desempenhar um papel ao especializar as pessoas em atividades específicas para manter a ordem estabelecida.

O autor ressalta a necessidade de uma abordagem educacional que não apenas transmita informações, mas também promova a conexão e a compreensão entre elas, reconheça a complexidade do conhecimento e evite a especialização excessiva que leva a uma visão fragmentada do mundo. Morin (2012) categoriza as estruturas sociais controladas por um Estado central como sociedades históricas de baixa ou alta complexidade. As de baixa complexidade, típicas de regimes totalitários, são caracterizadas por um controle estatal rígido, hierarquias inflexíveis e especializações excessivas. Por outro lado, as sociedades de alta complexidade, como democracias, possuem um Estado com poderes descentralizados, que favorece a troca de saberes e competências gerais.

Morin (2012) destaca os efeitos negativos da simplificação causada por um paradigma redutor na ciência clássica, especialmente na fragmentação excessiva do conhecimento em hiperespecializações. Essa abordagem mutila os objetos de estudo e negligencia as inter-relações partes/todo. A disseminação desses métodos baseados no isolamento das especializações inibe a capacidade humana de inovação, criatividade e adaptação ao novo. Logo, Morin (2015b) sublinha a importância da complementaridade entre programas e estratégias na ciência, em que o programa é um ponto de partida planejado, e a estratégia é essencial para lidar com situações imprevistas e promover flexibilidade e ajuste contínuo.

A interligação de diversos conhecimentos é necessária para estimular a criação de estratégias no cérebro humano, como afirmado por Morin (2015a), que o compara a um GPS, isto é, um “Solucionador de Problemas Gerais”. Isso indica que os seres humanos possuem diversas habilidades para lidar com uma ampla gama de situações. Nesse contexto, a educação desempenha um papel importante, ao fomentar a inteligência geral e permitir a flexibilização diante do desconhecido. O dever educacional inclui a introdução da incerteza no ensino, o que é fundamental para desenvolver o pensamento crítico dos alunos e possibilitar a transformação social (Morin, 2018).

Ao destacar a relevância da filosofia no currículo escolar, Morin (2018) promove um espírito problematizador e não conformista a ser vivenciado entre os alunos. A filosofia, longe de ser separada da ciência, deve alimentar a ciência com suas inquietações, incentivando a reflexão dos indivíduos-sujeitos sobre o conhecimento e sua aplicação à realidade. Essa transformação é viável, ao considerar que a escola reflete e é parte integrante da sociedade, e estabelece uma relação hologramática e recursiva. Alterações em uma podem influenciar a outra, o que indica a possibilidade de mudanças para melhor (Morin, 2018).

A educação voltada à transformação social requer desenvolver o pensamento crítico, a comunicação entre disciplinas, a interligação de saberes, a compreensão global e complexa dos fenômenos e a contextualização do conhecimento. Assim, o objetivo educacional deve transcender a mera transmissão de informações, buscar a transformação do conhecimento em sapiência, isto é, sabedoria benéfica à humanidade. Morin (2018) destaca a importância da compreensão, que vai além da explicação objetiva, incorpora relações intersubjetivas e aceitação da diversidade.

O autor enfatiza o papel crucial das artes e da cultura, especialmente literatura, teatro, artes plásticas e música, para desenvolver a compreensão dos alunos em relação aos outros indivíduos-sujeitos (Morin, 2018). Para ser produtiva, a escola deve conectar o ensino à vida e adotar uma abordagem paradigmática baseada na complexidade, e substituir o pensamento simplificador por um método educacional que considere o global, as partes interligadas, os princípios da identidade, a dedução e a indução, enquanto também acolhe o imprevisível, os antagonismos e a criticidade. Essa revolução paradigmática, denominada por Morin (2018) como reforma do pensamento, visa aprimorar a organização do conhecimento e promover o pleno uso da inteligência.

Morin (2018) destaca que escola e sociedade têm uma relação próxima, que influencia uma à outra e, portanto, mudanças em uma afetam a outra. Ao se tratar da transformação das escolas e da sociedade, Morin (2018) defende que alguns educadores dedicados são essenciais, pois têm a responsabilidade de ensinar outros, mudar a forma de pensar e renovar o ensino, para liderar assim a transformação. No âmbito dos paradigmas sociais presentes nas escolas, o foco recai sobre a sexualidade e a heteronormatividade construída socialmente, que tende a afetar as crianças de famílias homoafetivas. Morin (2015c) explora as diferenças biológicas, cerebrais e anatômicas entre os sexos masculino e feminino, sublinhando-se a influência sociocultural desde o período pré-natal. Apesar das bases biológicas, a plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida é moldada pelos papéis sociais atribuídos a cada sexo, na qual resulta em uma relação complexa e dialógica entre influências biológicas e socioculturais.

Morin (2012) discute como a cultura utilizou as divergências entre os sexos para estabelecer estratificações sociais, regulamentar as atividades sexuais e manter um modelo familiar reprodutivo. Essa abordagem cultural também resultou em restrições e interditos, como a proibição das relações homoafetivas, que persiste em diversas partes do mundo. Essa normalização heteronormativa, fundamentada em padrões simplificadores, gera preconceitos e discriminações contra a comunidade LGBTQ+, que desconsidera a diversidade sexual e de

gênero. Ao relacionar com as famílias homoafetivas com filhos, observa-se como esses padrões sociais podem impactá-las, e destaca-se a necessidade de reconhecimento e respeito à diversidade familiar. Nesse sentido, Morin (2015c, p. 220-221) enfatiza:

[...] a importância dos confrontos e das discussões, não somente para estabelecer informações corretas e completas, mas sobretudo para que uma complementariedade de estilos cognitivos possa favorecer um conhecimento e um pensamento mais correto e completamente organizados. [...] A utilização plena do pensamento tem como condição necessária (mas não suficiente) o diálogo, o confronto e a discussão; [...] são as condições de complexidade cultural que comportam pluralismos, trocas, concorrência, possibilidades de desvio. É nessas condições que certos espíritos, pouco marcados pelo *imprinting* sociocultural (o poder absoluto dos paradigmas, dos preconceitos, das doutrinas, intimidações, conformismos), dispõem de certa autonomia em relação aos modos de pensar dominantes, aos preconceitos, às intimidações, aos diversos conformismos e assim escapam aos hábitos e viseiras mentais.

Nesse sentido, o autor salienta a importância de confrontos e discussões para a construção de conhecimento, enfatiza a complementariedade de estilos cognitivos e relaciona à desconstrução social. No que se refere às famílias homoafetivas com filhos, o ambiente escolar é um importante local para considerar a plena utilização do pensamento, o que requer diálogo, confronto e discussão, para quebrar paradigmas, preconceitos e doutrinas. Zanini (2016) revela que as práticas escolares têm se adaptado para refletir as variadas realidades familiares dos alunos, ao incluir mudanças em datas comemorativas e materiais didáticos, contribuindo não só para representações, mas também abrindo espaço para o diálogo.

Ao introduzir discussões sobre diversidade familiar e incluir experiências de famílias homoafetivas, a escola cria um espaço propício para o confronto de ideias e a desconstrução de preconceitos socioculturais. Estimular pluralismos, trocas e concorrência de pensamentos no ambiente escolar proporciona autonomia a indivíduos em relação aos modos de pensar dominantes. Dessa forma, escapam-se dos hábitos mentais condicionados, e contribui para uma mentalidade mais aberta, inclusiva e livre de conformismos em relação às diferentes maneiras de constituição familiar.

Os papéis e as especializações culturais atribuídos pela sociedade, que são moldados por paradigmas simplificadores, têm impacto na normalização de padrões heteronormativos, o que gera preconceitos contra a comunidade LGBTQ+. Ao considerar a diversidade familiar e incluir aquelas formadas por casais homoafetivos com filhos, é preciso superar os estigmas e os preconceitos construídos culturalmente. A sociedade está em constante evolução e desafia as normas tradicionais de masculino e feminino e diversidade familiar.

A escola, como espaço de produção de conhecimento, tem a possibilidade de quebrar paradigmas e promover a compreensão da complexidade das diversas constituições familiares. Logo, a educação pode desempenhar um papel fundamental na desconstrução desses paradigmas, ao proporcionar um ambiente escolar inclusivo e promover o diálogo e o debate entre alunos e educadores. Ao abraçar a complexidade e interligar diferentes campos de conhecimento, a escola leva os alunos a compreenderem a diversidade e promoverem o respeito.

Essa abordagem contribui para a auto-eco-organização dos indivíduos, permitindo que expressem a singularidade e reduzam o risco de discriminação com base em um modelo heteronormativo. Segundo Morin (2011b), a educação do futuro tem a responsabilidade de garantir que a concepção da unidade da espécie humana não elimine a noção de diversidade, e a compreensão dessa diversidade não obscureça a percepção da unidade. Ao destacar a complexidade humana, esse enfoque educacional visa facilitar o entendimento e, consequentemente, promove a consciência da condição compartilhada por todos os seres humanos e da abundante e importante diversidade presente em indivíduos, comunidades e culturas (Morin, 2011b).

Ao considerar as reflexões acerca da diversidade nos arranjos familiares presentes no ambiente escolar, o próximo capítulo abordará o caminho metodológico percorrido e a análise das entrevistas com professores que tiveram experiências, ao lecionarem para crianças de famílias homoafetivas.

6 CAMINHOS PERCORRIDOS

Este capítulo apresenta a metodologia adotada para investigar a percepção dos educadores sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas. Com uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, a pesquisa fundamenta-se em fontes bibliográficas, documentais e de campo. A escolha pela abordagem qualitativa visa compreender as percepções e as experiências subjetivas dos educadores, o que pode permitir uma análise aprofundada de interações e experiências vivenciadas no ambiente escolar. O caráter exploratório, por sua vez, justifica-se pelo tema complexo e multifacetado, ainda pouco discutido, requerendo uma investigação aberta e detalhada.

Para a coleta de dados, optou-se pela técnica de entrevista aberta, realizada individualmente com cada participante por meio de videoconferências na plataforma Google Meet. A técnica oferece aos participantes a liberdade de expressar as percepções de maneira espontânea, favorecendo uma compreensão mais profunda das práticas e das interações com a diversidade familiar no ambiente escolar.

A entrevista foi guiada por uma questão desencadeadora, elaborada com base nos objetivos da pesquisa: “Qual é a sua percepção sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas?”. Participaram seis professores(as) de escolas públicas do Ensino Fundamental I, da cidade de São Paulo e grande São Paulo, o que proporcionou uma diversidade de perspectivas dentro do contexto educacional dessa região. Por fim, foram feitas as transcrições das entrevistas e a análise.

6.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

A seleção da metodologia de pesquisa mais apropriada para o objeto em questão demanda um cuidado meticuloso e uma atenção minuciosa, em paralelo com a própria natureza da investigação proposta. Como mencionado por Demo (2002), a qualidade acadêmica de uma proposta se associa fundamentalmente à precisão epistemológica, o que implica tal cuidado com a capacidade de compreender e apreender a realidade. Nessa perspectiva, de acordo com o autor, torna-se imprescindível evitar a adesão a conclusões definitivas e inferências empíricas derivadas de análises superficiais e precipitadas que permeiam a literatura acadêmica.

Ao considerar essas ponderações, o ponto de partida para selecionar os procedimentos de pesquisa é o próprio objeto de interesse. Segundo Severino (2016), é fundamental compreender que, além da escolha da abordagem de pesquisa, o aspecto mais relevante é a

coerência epistemológica, metodológica e técnica a ser desenvolvida ao longo do estudo científico. Existe, também, um consenso quanto à relevância social da pesquisa, que deve estar alinhada às questões pertinentes à educação e promover soluções para os desafios enfrentados por grupos sociais. De acordo com Rapimán (2015), a conexão entre o conhecimento adquirido e o objetivo da pesquisa deve primordialmente beneficiar o conhecimento coletivo.

Considerando a abordagem qualitativa, com base na necessidade de captar a complexidade do ser humano em sua interpretação do mundo e de si, tal escolha se baseia na ideia da construção da compreensão humana por meio de uma multiplicidade de nuances, muitas vezes contraditórias e, ao mesmo tempo, complementares, que emergem em suas interações com os outros (Morin, 2012). Conforme Denzin e Lincoln (2011), a pesquisa qualitativa é um campo interpretativo que visa entender a complexidade do mundo social e abordar a experiência humana sob diversas perspectivas. Assim, Demo (2002, p. 364) reflete:

a pesquisa qualitativa é muito mais difícil e complexa, precisamente porque busca reduzir ao mínimo possível o reducionismo implícito na formalização metodológica [...]. Toda interpretação, obviamente, é objeto de interpretação – este círculo hermenêutico é inescapável. De novo, a discutibilidade parece ser o contexto mais promissor de demarcação científica, porque não colhe apenas os lados mais formais, mas inclui naturalmente os consensos possíveis com base na autoridade do argumento [...]. Mais que em qualquer outro paradigma, a pesquisa qualitativa se põe o desafio de captar com a maior precisão possível o impreciso.

A pesquisa qualitativa enfrenta o desafio de capturar com precisão o impreciso e exige uma abordagem cuidadosa para explorar a complexidade dos fenômenos estudados. Por sua vez, Severino (2016) destaca que o objetivo exploratório visa coletar informações sobre um objeto específico, delinear um campo de estudo e identificar as condições em que tal objeto se manifesta.

Ao buscarmos as técnicas de entrevistas, optou-se pela aberta (Szymanski, Almeida e Prandini, 2018), composta por um conjunto de procedimentos, na busca pela compreensão do objeto investigado. Os objetivos da pesquisa são a base para criar uma questão desencadeadora, que, segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2018), tem a finalidade de manifestar a primeira elaboração que o participante pode disponibilizar sobre o tema que é introduzido. Segundo as autoras, para se elaborar a questão desencadeadora, devem-se considerar alguns critérios:

- [...] a) a consideração dos objetivos da pesquisa;
- b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- c) o cuidado de evitar indução de respostas;

- d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante; e
 - e) a escolha do termo interrogativo.
- Questões que indagam o ‘porquê’ de alguma experiência do entrevistado [...] (Szymanski; Almeida; Prandini, 2018, p. 31-32).

Ao assumir a tarefa de entrevistar pessoas, Szymanski, Almeida e Prandini (2018) sugerem a entrevista como um cenário de interação entre entrevistado e entrevistador, com uma construção de significados, incluindo a intencionalidade advinda de ambas e sustentadas pelas emoções e sentimentos das partes. Ao mesmo tempo, o pesquisador age como instrumento de investigação, que “[...] visa assimilar o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2016, p. 133). A função da entrevista é uma intervenção orientada como comunicação de informação e traz, como aspecto importante, a reação psicoafetiva que emerge e disponibiliza dados significativos (Morin, 2007).

A questão desencadeadora para compreender a percepção do professor sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas foi: “Qual é a sua percepção sobre o processo de aprendizado de crianças de famílias homoafetivas?”. Com a pergunta formulada, acreditou-se obter informações descritas nos objetivos, que, conforme Morin (2007, p. 66-73):

a questão aberta, a resposta espontânea (sobretudo na análise profunda) traz à fabulação um sentido autêntico, uma riqueza significativa: mas, desta vez, o maior risco de erro se situa ao lado do entrevistador, na sua aptidão em decifrar a mensagem do entrevistado. [...] O interesse da entrevista não dirigida vai além da informação [...] dá a palavra ao homem interrogado, em vez de fechá-la em questões pré-formuladas. [...] Pode ainda contribuir à auto-elucidação, a uma tomada de consciência do indivíduo. O indivíduo dirá ao mesmo tempo que ele é, o que ele pensa ser ou aquilo que ele gostaria de ser.

Assim, o autor enfatiza a importância da abordagem aberta em entrevistas, nas quais as respostas espontâneas revelam uma narrativa autêntica e traz como desafio principal a capacidade do entrevistador em interpretar corretamente as mensagens transmitidas pelo entrevistado. As entrevistas foram agendadas e conduzidas individualmente por meio de videoconferência e da plataforma Google Meet. A ferramenta se insere no contexto da cibercultura, que, conforme Couto Junior *et al.* (2023), trouxe inovações significativas, mas ainda valoriza os métodos tradicionais. De acordo com os autores, a cibercultura se caracteriza pelas tecnologias digitais conectadas à internet, com novas possibilidades interativas e hipertextuais, assim como transformar as formas de registro e comunicação.

Embora esses avanços ampliem os métodos de pesquisa, permanecem importantes as abordagens tradicionais, como entrevistas e observações, e adquirem novas características na

era digital. A pandemia de Covid-19 acelerou a adoção de tecnologias digitais e incluiu entrevistas on-line, que se tornaram uma alternativa essencial durante as restrições de mobilidade e distanciamento social. Ferreira e Rosas (2023) destacam que a gravação das conversas on-line facilita a revisitação e a análise dos dados. As autoras observam que as entrevistas virtuais também oferecem flexibilidade de horários e economia de deslocamento, além de acesso a participantes distantes, o que foi especialmente valioso durante a pandemia. No entanto, as entrevistas virtuais enfrentam desafios, como instabilidade de conexão e limitações de tempo.

Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020) apontam que as entrevistas on-line oferecem benefícios, como maior abrangência geográfica, economia de recursos e maior segurança durante a pandemia. Contudo, cuidados com a duração das entrevistas e a qualidade da gravação são essenciais para garantir resultados eficazes. A pandemia ajudou a potencializar o uso dessas tecnologias, que se tornaram uma solução prática e necessária para a pesquisa. Além disso, os autores destacam a importância de habilidades digitais e a necessidade de ambientes adequados para entrevistas on-line. Nesta presente pesquisa, essas medidas foram adotadas, garantindo boa qualidade nas gravações, e contribuiu significativamente para o estudo.

6.2 A BUSCA POR PARTICIPANTES E O PRIMEIRO CONTATO

Os participantes desta pesquisa consistem em professores do Ensino Fundamental I, atuantes em escolas públicas, na cidade de São Paulo e grande São Paulo, que lecionam ou lecionaram para crianças de famílias homoafetivas. Para Szymanski, Almeida e Prandini (2018), o primeiro contato com os sujeitos é fundamental para o procedimento empregado, pois é o momento quando deve ocorrer o entendimento sobre os objetivos da pesquisa da qual colaborarão como voluntários. Deve-se viabilizar, no primeiro contato, um espaço para perguntas e dúvidas, de maneira a estabelecer uma relação cordial.

A busca por participantes para a pesquisa ocorreu no contato com associações LGBTQ+ na cidade de São Paulo e pertencentes à grande São Paulo, nas quais buscávamos saber se havia nos cadastros de famílias com filhos, para entrar em contato. Em todas as respostas, informavam não possuir cadastros ou índices com esse perfil. Ainda em procura de participantes, foram pesquisadas, em redes sociais, grupos fechados LGBTQ+, e enviadas solicitações para participar do grupo. Porém, os moderadores podem solicitar uma pequena

descrição sobre as intenções do usuário em participar do grupo, o que pode ser ou não aceito pelo moderador ou administrador do grupo. Com isso, enviaram-se mensagens com explicações sobre a pesquisa e a busca por participantes, sem retorno dos moderadores.

Outro percurso adotado foi a visita a algumas secretarias de educação dos municípios de São Paulo, Caieiras e São Caetano do Sul, quando se explicou o objetivo da pesquisa e solicitaram-se contatos com as escolas, mas não houve retornos. Por fim, recorreu-se a pessoas de convívio que conheciam professores que lecionavam ou haviam lecionado para crianças com essa configuração familiar. O método foi fundamental para viabilizar a seleção dos participantes e, por meio dele, seis professores se voluntariaram para a pesquisa, o que ajudou a superar as dificuldades iniciais de recrutamento.

Após selecionados os participantes da pesquisa (Quadros 2 e 3), estabeleceram-se os dias e os horários para realizar as entrevistas, conforme as condutas pertinentes. Houve a apresentação pessoal do entrevistador e do entrevistado, e apresentaram-se os objetivos da pesquisa, o que propiciou um clima mais informal. Para Szymanski, Almeida e Prandini (2018), a preparação de uma entrevista é um processo cuidadoso, fornecendo informações importantes para o pesquisador.

A abordagem metodológica e os objetivos da pesquisa foram previamente apresentados aos professores envolvidos, que foram convidados a participar de forma voluntária. Além disso, foram esclarecidos de que envolveria uma entrevista relacionada à experiência individual com as crianças em questão. Os participantes concordaram voluntariamente em participar da pesquisa e foram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

De acordo com as recomendações de Szymanski, Almeida e Prandini (2018), a fase inicial da entrevista envolveu uma introdução pessoal, durante a qual os propósitos da pesquisa foram novamente esclarecidos ao entrevistado e solicitou-se a autorização para a gravação. Após a fase de esclarecimentos, concedeu-se ao professor a oportunidade de expressar quaisquer dúvidas antes do início efetivo da entrevista. Reforçaram-se as orientações para a condução da entrevista, e foi ressaltado que seria apresentada uma pergunta inicial, o que lhe possibilita responder sem interrupções. O pesquisador destacou a importância de registrar quaisquer pontos relevantes do discurso do entrevistado e postergou esclarecimentos adicionais até o término da fala. Ademais, salientou-se a flexibilidade em interromper a entrevista a qualquer momento, sem repercussões negativas para ele ou para a pesquisa.

Na metodologia proposta por Szymanski, Almeida e Prandini (2018), a pergunta inicial é denominada “questão desencadeadora”, e tem o objetivo de permitir que os entrevistados

expressem os pensamentos de forma reflexiva, no ritmo que desejarem, sem restrições temporais. As autoras enfatizam a importância de diversos aspectos tanto durante as entrevistas quanto na análise subsequente. Além disso, existe a influência do contexto no qual a entrevista ocorre, bem como as interações que se desenvolvem durante a coleta de informações, e enfatiza a necessidade de considerar todos os elementos, sejam acidentais ou imprevistos, como dados a serem analisados (Szymanski, Almeida e Prandini, 2018).

Os relatos são organizados e seguem uma ordem cronológica das entrevistas; enquanto os nomes atribuídos aos participantes são fictícios e ordenados alfabeticamente, com a intenção de criar uma dinâmica de diálogo que reflete a suposta desorganização e a imprevisibilidade das narrativas (Morin, 2015a). Após coletar os relatos, iniciou-se o processo de transcrição das entrevistas, com a abordagem sugerida por Szymanski, Almeida e Prandini (2018), que instrui o entrevistador a registrar o discurso do entrevistado de maneira precisa e fiel à expressão original. Isso demanda uma cuidadosa passagem da linguagem oral para a linguagem escrita, resultando em um processo de tradução entre modos de expressão distintos.

6.2.1 Caracterização dos participantes

Quadro 2 – Caracterização dos participantes

Participante	Idade	Experiência (anos)	Local de Atuação
André	25	5	Redes Municipais de Caieiras e Franco da Rocha
Beatriz	35	12	Rede Municipal de Franco da Rocha
Camila	59	28	Rede Municipal de São Paulo
Daniela	48	26	Rede Municipal de São Paulo
Eliel	52	34	Rede Municipal de Santo André
Fábio	48	22	Rede Municipal de São Paulo

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

6.2.2 Professores e descrição das crianças correspondentes

Quadro 3 – Professores e descrição das crianças correspondentes

Professor(a)	Idade da criança	Série
André	7 anos	2º ano do Ensino Fundamental
Beatriz	≅ 8 a 9 anos	3º ou 4º ano do Ensino Fundamental
Camila	≅ 8 a 9 anos	3º ano do Ensino Fundamental
Daniela	8 anos	3º ano do Ensino Fundamental
Eliel	≅ 6 a 7 anos	1º ano do Ensino Fundamental
Fábio	≅ 8 a 9 anos	3º ano do Ensino Fundamental

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

O apêndice A proporciona acesso integral às transcrições das entrevistas com os professores. O TCLE, utilizado para a autorização e a compreensão dos participantes sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa, encontra-se disponível no apêndice B. A transcrição das entrevistas, que representa a primeira versão textual das conversas registradas, revela:

[...] novas articulações conceituais. Leituras e releituras do texto completo das entrevistas [...] permitem a elaboração de sínteses provisórias [...] visualizando a fala dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos. Estes, nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria. A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo sua compreensão (Szymanski; Almeida; Prandini, 2018, p. 73).

De acordo com Morin (2007), além da informação comunicada durante a entrevista, é fundamental considerar o processo psicoafetivo que ocorre simultaneamente, o qual se entrelaça com as palavras proferidas e conecta o real ao imaginário. Ao analisar as narrativas dos professores, é necessário compreender que não relatam apenas o percebido no contexto escolar, mas também como se veem e interpretam as próprias experiências e as práticas pedagógicas, podendo existir dissimulação ou fabulação em suas percepções subjetivas.

O autor ainda argumenta que a necessidade intrínseca de ocupar um lugar egocêntrico para entender a si como sujeito impede a completa objetividade no processo de compreensão de qualquer fenômeno (Morin, 2015b). Ao refletir sobre a eficácia do *cômputo*, Morin (2015b) observa a capacidade da mente humana de lidar com dados e informações objetivamente, ao alcançar um entendimento objetivo de certos elementos do mundo exterior. No entanto, o conhecimento adquirido de forma vivencial inevitavelmente envolve subjetividade, pois requer ao sujeito se posicionar no centro de seu próprio mundo para essa compreensão.

Conscientizar-se desse processo não é negligenciar a interferência da subjetividade na pesquisa, mas sim realizar autocrítica como pesquisador em relação aos aspectos subjetivos, o que garante maior rigor no tratamento dos dados. Conforme destacado por Szymanski, Almeida e Prandini (2018), é essencial agir com rigor ao considerar a influência da subjetividade no processo de coleta de dados. Nessa mesma linha de pensamento, a perspectiva de Morin (2015b) converge, ao enfatizar a importância de trazer à consciência os elementos subjetivos para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em análise.

Antes de iniciar a análise das entrevistas, é necessário esclarecer que as entrevistas foram feitas no ano de 2024. Assim, considera-se que, há treze anos, o STF reconheceu as uniões homoafetivas como um núcleo familiar e, também, há mais de dez anos a Resolução nº 175/2013 do CNJ entrou em vigor, concedendo o direito de casais homoafetivos realizarem o

casamento civil. Nesse sentido, também se conclui o que Morin (2017) denomina como “a compreensão dos contextos”. Segundo o autor:

a compreensão humana comporta não somente a compreensão da complexidade do ser humano, mas também a compreensão das condições em que são forjadas as mentalidades e praticadas as ações. Os contextos culturais devem ser reconhecidos para compreender os pensamentos e os atos dos indivíduos oriundos de diferentes culturas, das quais o sagrado, o tabu, o lícito e a honra nos são estranhos e estrangeiros. Daí a necessidade de compreender que a honra do outro possa obedecer a um código diferente do nosso, logo considerá-la segundo os critérios dessa cultura, não dos nossos (Morin, 2017, p. 115).

Ao compreendermos os contextos, poderemos verificar se, ao longo dos anos, houve modificações culturais relacionadas às famílias homoafetivas, com base na literatura especializada, a partir da revisão bibliográfica. De acordo com Lorieri (2010), os contextos são como teias em que elementos se entrelaçam, conferindo-lhes significado. Nesse cenário, o todo só obtém sentido devido à contribuição dos elementos que o compõem, às conexões entre eles e à maneira como se relacionam com o todo em si.

Da mesma forma, cada elemento só encontra sentido dentro desse contexto e das relações que estabelece. Em cada ambiente, cada elemento adquire uma significância específica, moldada também pelo próprio contexto: nada possui sentido isoladamente ou alheio ao contexto. Os contextos funcionam como o ambiente, no qual diferentes significados dos elementos se desdobram: em contextos distintos, os elementos assumem significados diversos.

Nesse sentido, a escola engloba uma diversidade de momentos, situações e contextos com aspectos compartilhados e revelam o *imprinting* cultural e a (in)compreensão que nos molda. Ela trata das incertezas a que estamos sujeitos e busca promover melhorias possíveis, ao considerar a unidade presente na multiplicidade e a multiplicidade presente na unidade.

6.3 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

A partir da perspectiva do pensamento complexo, não se propõe a identificação de categorias com o intuito de fragmentá-las e simplificar sua compreensão, o que resultaria em uma abordagem unidimensional de algo multidimensional (Morin, 2011b). O método utilizado para analisar os dados consiste em explorar temas não exclusivos entre si, mas destacam características que se conectam aos conceitos fundamentais desse referencial teórico.

É importante não dissociar esses processos, e sim considerá-los a partir da ótica da compreensão complexa, que os examina como um todo, em suas partes individuais e nas

interconexões entre elas, e entre o todo e as partes. Como será demonstrado adiante, as análises estão estruturadas em temas que se manifestam em várias entrevistas ou são abordados sob diferentes perspectivas na mesma entrevista.

6.3.1 A aprendizagem escolar

No campo da educação, compreender a “aprendizagem escolar” exige uma abordagem atenta às particularidades e aos desafios enfrentados tanto por esses alunos quanto pelos educadores. Os princípios operadores, dialógico, recursivo e hologramático oferecem uma base teórica que permite observar a aprendizagem como um fenômeno integrado, no qual elementos aparentemente contraditórios coexistem e interagem, de maneira a promover uma compreensão profunda das experiências das crianças no contexto escolar.

O primeiro passo nesta análise será a apresentação dos trechos das entrevistas com os professores André, Beatriz, Camila, Daniela, Eliel e Fábio, que trazem suas percepções sobre o processo de aprendizagem dessas crianças. Em seguida, aplicaremos os princípios do pensamento complexo para explorar as dinâmicas subjacentes a essas falas, de modo a considerar como os desafios e as potencialidades percebidos pelos educadores refletem uma interação entre o contexto escolar e o familiar.

O professor André menciona: “Com relação ao processo de aprendizagem, eu posso dizer que da turminha de primeiro ano que é onde ela se... se situava... Ela foi uma das primeiras alunas a conseguir se alfabetizar e a pegar a fluência de leitura”. A fala sugere que o desempenho da aluna, que se alfabetizou rapidamente, talvez reflita a influência de um ambiente familiar fortalecedor de habilidades desde cedo. Podemos considerar que essa criança traz consigo uma influência de contexto que valoriza e estimula o desenvolvimento cognitivo, parecendo se manifestar em sua experiência escolar. O progresso aparentemente rápido também indica uma possível retroalimentação entre o contexto familiar e o ambiente escolar, em que o suporte familiar facilita seu desempenho inicial e, por sua vez, fortalece sua confiança e seu desejo de participação ativa, ao criar um ciclo potencial de autoconfiança e engajamento.

Ao mencionar o rápido desenvolvimento da aluna em alfabetização, sugere uma reflexão à luz das contribuições de Severino (1998), Mosé (2013), Meyer (2009), Junqueira (2009) e Souza (2017), que discutem a aprendizagem como um processo interdependente, influenciado por múltiplos contextos e reforçado pela representatividade da diversidade no currículo escolar. Severino (1998) trata da educação como uma construção em uma rede de

interações, sugerindo que o contexto familiar e o escolar colaboram para o desenvolvimento cognitivo. Essa visão permite considerar que o desempenho da aluna pode refletir um ambiente familiar que valoriza o aprendizado, o que se conecta com as ideias de Mosé (2013) sobre a educação como um processo em diálogo constante com as experiências culturais e familiares externas à escola.

Meyer (2009) e Junqueira (2009) reforçam a importância de uma perspectiva educacional que integre a diversidade das configurações familiares e culturais, ao argumentar que essa inclusão contribui para ciclos positivos de retroalimentação. Esses ciclos, por sua vez, fortalecem o engajamento escolar, pois o apoio e a valorização da educação no ambiente familiar podem impactar diretamente a participação ativa da criança na escola. Souza (2017) também trata da importância de um ambiente escolar inclusivo, apontando que acolher as particularidades de cada aluno contribui para um ciclo de fortalecimento mútuo entre aprendizado e contexto familiar.

Logo, torna-se relevante assegurar a representatividade da diversidade familiar e cultural por meio de um currículo inclusivo e de leis que garantam esse direito, conforme apontado por Pessanha (2020). A presença dessas pautas no currículo visa promover um ambiente escolar que legitime e integre as diferentes configurações familiares, além de reforçar o sentido de pertencimento e autoconfiança das crianças, aspectos fundamentais para o desenvolvimento educacional.

A professora Beatriz acrescenta:

[...] é..., em relação à aprendizagem deles, tudo o que você conversava com eles, se eles tinham dificuldade, eles não tinham problema em perguntar, eles perguntavam [...] em relação à aprendizagem deles, eu acho que era [...]. Assim, eu vejo uma diferença, não é pouca, é muita diferença, muuuuuita diferença, muito positiva, muito, muito, muito [...].

A fala sugere que o processo de aprendizagem ocorre de forma ativa e colaborativa, o que pode evidenciar um ambiente onde a criança se sente segura para participar e buscar respostas para suas dúvidas. A ênfase na “diferença muito positiva” pode se relacionar ao apoio recebido por esses alunos tanto em casa quanto na escola, e provavelmente cria um contexto de desenvolvimento contínuo.

Oliveira (1993) propõe que a aprendizagem é um processo social e cultural, influenciado pela interação entre a criança e seu meio. A partir dessa perspectiva, o relato de Beatriz sugere que os ambientes familiar e escolar se complementam, e parecem oferecer bases que facilitam a confiança e o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem. Em relação ao

comportamento questionador dos alunos, que, segundo Beatriz, “não têm problema em perguntar”, observamos tanto o princípio dialógico quanto o recursivo de Morin (2007).

O princípio dialógico propõe a coexistência de independência e cooperação, e sugere refletir uma dinâmica em que os alunos exercem sua autonomia enquanto também interagem com o professor e os colegas. Esse aspecto dialógico parece demonstrar a integração entre a confiança dos alunos para questionar e a disposição do ambiente escolar em acolher essas interações. Já o princípio recursivo sugere uma relação de retroalimentação entre o contexto familiar e a escola, em que a confiança e a autonomia desenvolvidas inicialmente em casa são reforçadas no ambiente escolar. Essa recursividade cria um ciclo positivo, em que se intensifica a segurança para questionar e participar, tornando-se parte central do processo de aprendizagem.

Libâneo (2013) sugere que a segurança e a confiança para questionar são elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social, pois promovem uma vivência educacional na qual o conhecimento é explorado de forma colaborativa entre aluno e professor. A inclusão, como discutida por Meyer *et al.* (2004), desempenha um papel central nesse processo, especialmente ao considerar as diferentes configurações familiares que compõem o ambiente escolar. Para crianças de famílias homoafetivas, a inclusão representa a garantia de um ambiente onde se sintam seguras, sem temer julgamentos ou discriminações devido à estrutura familiar. Essa perspectiva de acolhimento do desenvolvimento emocional se alinha à visão de Morin (2007), o qual defende uma educação que integre o aluno de forma plena, e incentive sua participação ativa no processo de aprendizado, ao promover seu sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

A professora Camila ressalta: “[...] ela não tinha aparentemente nenhum problema... já veio alfabetizada... ela ia muito bem, era muito organizada [...]”, sugerindo que a aluna demonstra um nível de organização e um desempenho acadêmico notórios, especialmente por já apresentar habilidades de alfabetização ao ingressar na escola. Essa percepção pode ser compreendida como sinais de um processo de aprendizagem escolar de forma contínua e estruturada. No ambiente escolar, essas habilidades são ampliadas e reforçadas, como ilustrado pelo princípio hologramático de Morin (2007), que propõe que a totalidade da experiência educacional da criança está presente em cada aspecto de seu desenvolvimento acadêmico. A organização e o domínio da leitura, portanto, resultam de uma interação complexa entre o que a aluna traz consigo e o que encontra no ambiente escolar, onde amplia suas capacidades.

Porém, o fato de a professora destacar que “ela era bem quietinha, sabe?! ” parece ampliar a compreensão para possíveis situações nas quais a aluna demonstra um foco interno e uma organização pessoal que, ao mesmo tempo, a mantém engajada nas atividades escolares. A quietude, nesse sentido, talvez reflita uma postura concentrada, o que pode facilitar o desempenho acadêmico e a capacidade de absorver os conteúdos com mais autonomia. Por outro lado, tal quietude também pode ser vista sob um ângulo que sugere cautela ou um processo de observação ativa.

De acordo com autores como Nunes e Silveira (2009), o comportamento mais reservado pode indicar uma estratégia de adaptação, uma maneira de a criança buscar segurança antes de interagir plenamente. Ao estar em um ambiente novo, pode apresentar receios sobre como será aceita, especialmente por considerar a possibilidade de sua configuração familiar influenciar a percepção do espaço escolar. Esse comportamento quieto pode ser uma forma de observação cuidadosa, através da qual a aluna avalia o ambiente antes de se envolver por completo. Essa postura pode ser tanto uma estratégia de adaptação quanto uma maneira de internalizar a vivência no ambiente escolar. Isso pode refletir experiências anteriores que influenciaram sua forma de se relacionar com novos contextos.

Mosé (2013) enfatiza que a escola deve ser um espaço de acolhimento e inclusão, onde a diversidade dos alunos seja respeitada, valorizada e integrada. Essa abordagem ajuda a criar um ambiente de segurança, fundamental para que os alunos de diferentes contextos familiares, como as crianças de famílias homoafetivas, sintam-se aceitos e confortáveis para participar ativamente do processo educativo. No entanto, a presença de preconceitos sutis, conforme apontam Bandeira e Batista (2002), revela que, mesmo em ambientes teoricamente inclusivos, certos preconceitos podem se manifestar de forma dissimulada, afetando a maneira como esses alunos percebem e interagem com o espaço escolar (preconceito sutil). Assim, o comportamento discreto da aluna pode ser uma estratégia de adaptação a um ambiente que, apesar de acolhedor, ainda carrega marcas de normatividades que ela pode observar e avaliar cuidadosamente antes de estabelecer seu lugar e sua voz.

O relato da professora Daniela enfatiza que pertencer a uma família homoafetiva não interfere na aprendizagem do aluno: “Ele é uma criança bem participativa, realiza as atividades propostas e eu não vejo nenhum empecilho por ele ter duas mães. [...] Ele é uma criança alfabetizada [...]”. A professora observa que o estudante participa ativamente e realiza as atividades propostas, com engajamento e capacidade de aproveitar o ambiente escolar para desenvolver suas habilidades. Aqui, é evidente a dialogia na interação entre diferentes

realidades familiares, pois, embora o aluno pertença a uma configuração familiar que foge da normatividade, isso não impede a integração e o sucesso no contexto educacional. A diversidade familiar e o ambiente escolar não apenas coexistem, mas também se complementam, permitindo ao aluno se beneficiar plenamente das oportunidades de aprendizado.

Cada experiência individual do aluno é também uma extensão do ambiente escolar como um todo, o que pode refletir os resultados do acolhimento e do respeito às particularidades. Esse contexto inclusivo não apenas beneficia o aluno diretamente, mas também contribui para um ambiente de aprendizado mais enriquecedor e diverso para toda a escola. Dessa forma, a valorização da estrutura familiar atua em múltiplas dimensões, ao promover um espaço onde o aluno pode se desenvolver plenamente, com confiança e segurança, o que reflete em seu engajamento contínuo e disposição para aprender. Logo, percebe-se um ciclo de retroalimentação positivo. Esse ciclo de aceitação e envolvimento pode ampliar o foco no aprendizado, mostrando que, ao valorizar as diversas realidades familiares, o ambiente escolar se torna mais integrador e favorável ao desenvolvimento de todos.

Segundo Junqueira (2009), a escola deve ser um “lugar de direitos”, onde diferentes configurações familiares coexistem e são valorizadas, promovendo um espaço de convivência democrática e acolhedora. Lionço e Diniz (2009) reforçam essa visão, ao defenderem a inclusão de temas sobre diversidade no currículo, o que transforma o ambiente educacional em um espaço de pertencimento para todos os alunos, podendo fortalecer a autoconfiança e a participação plena das crianças no processo de aprendizagem. Severino (1998) complementa que a escola é fundamental para construir conhecimentos, ao valorizar as interações e as particularidades dos alunos, contribuindo para a formação integral, ao legitimar suas vivências e promover uma educação que transcende os conteúdos acadêmicos. O professor Eliel aborda uma nova percepção:

observando o desempenho da criança, constatou-se que ele não conseguiu adquirir todas as capacidades previstas para sua fase. Apesar disso, conseguia expressar a criatividade por meio de atividades artísticas, como por exemplo, colagens, recortes e pintura. Tinha boas interações sociais com os colegas, se envolvendo com empenho nas atividades em equipe. Participa de exercícios recreativos em sala de aula e na quadra esportiva. [...] O tempo todo ele queria expor a composição de sua família e defendê-la. [...] Foi um fator marcante no processo de integração e aprendizagem dele. Nas leituras e brincadeiras desenvolvidas no grupo ele constantemente trazia o tema para o grupo e, na minha percepção, sempre pronto para expor sua experiência e defendê-la. Muitas vezes a questão nem tinha coerência com o assunto em pauta no grupo. Este aspecto, no meu entender, acabou prejudicando o desenvolvimento geral dele.

O relato de Eliel sugere uma dualidade no desenvolvimento do aluno. Por um lado, o demonstra habilidades expressivas e sociais em atividades recreativas e artísticas, mas, por outro, apresenta dificuldades em alcançar o desempenho acadêmico esperado para a fase. Essa disparidade destaca as múltiplas relações e interações que constituem o processo de aprendizagem escolar, indicando que diferentes dimensões do desenvolvimento não acontecem de forma isolada, mas como partes de um todo complexo e interdependente. As boas interações com colegas e o destaque em atividades criativas apontam para um potencial que vai além do desempenho acadêmico tradicional, e indicando que o aprendizado é um fenômeno multifacetado, composto por diversas formas de expressão.

A observação de que o aluno assume uma postura defensiva ao dar visibilidade a sua configuração familiar revela o impacto do ambiente escolar na formação de identidade e confiança. Segundo Flexor (2015) e Junqueira (2013), para muitas crianças de famílias homoafetivas, o ambiente escolar ainda representa um desafio, em que preconceitos sutis, disfarçados de normatividade, reforçam a ideia de certos tipos de famílias serem “normais”, enquanto outros, como as homoafetivas, marginalizados. Tal contexto reflete a necessidade de uma “reparadigmatização” no espaço educacional, como propõe Morin (2007), para transformar as estruturas formais e as práticas pedagógicas, promovendo uma inclusão genuína que respeite as identidades familiares diversas em cada interação cotidiana.

O aluno insiste em defender sua família, o que pode ser entendido como uma resposta a um ambiente ainda carregado de traços de discriminação sutil. Dessen e Braz (2005) apontam que a segurança emocional e a autoestima são cruciais para o desempenho escolar. Por sua vez, um ambiente de apoio à diversidade permite que as crianças se desenvolvam sem precisar justificar sua identidade familiar. Quando o aluno sente que sua configuração familiar precisa ser defendida, acaba adotando uma postura de vigilância, o que pode interferir em seu engajamento e, possivelmente, criar uma barreira para o aprendizado.

Essa análise levanta questões fundamentais sobre o papel do professor e da escola em criar um espaço onde todos os alunos desenvolvam plenamente suas capacidades, sem receio de julgamento. Corazza (2009) sugere que o professor deve estar em constante “devir”, transformando-se e adaptando-se às necessidades de inclusão dos alunos, de modo a reduzir preconceitos e acolher as identidades que compõem o ambiente escolar. Nesse sentido, Silva (2015) ressalta que a aprendizagem de um aluno é fruto de uma complexa rede de fatores, incluindo diversos elementos, bem como a interação entre a escola e a família. Silva (2015) sugere que, muitas vezes, educadores atribuem as dificuldades de aprendizado exclusivamente

ao aluno ou à família, sem considerar sua própria influência e o papel do ambiente escolar no processo de aprendizagem.

Isso convida a uma reflexão crítica sobre a responsabilidade compartilhada dos educadores em promover um ambiente verdadeiramente inclusivo. Nesse sentido, a abordagem reflexiva e atenta do professor, como proposto por Pessanha (2020) e Junqueira (2013), ao incorporar um currículo multicultural, pode criar um ambiente seguro e integrador, onde o aluno se sinta parte em todas as atividades. Esse contexto destaca como o ambiente escolar e as atitudes dos professores influenciam diretamente a forma de o aluno se sentir e interagir com o aprendizado.

Quando o ambiente educativo oferece um espaço de apoio e respeito, o aluno se sente motivado a participar sem receio de ser julgado, o que enriquece seu desenvolvimento. Nesse sentido, pode-se sugerir que o comportamento defensivo do aluno seria minimizado em um ambiente onde ele não precisasse afirmar ou defender sua identidade familiar constantemente, mas sim se dedicasse ao aprendizado de forma plena e confiante.

A fala do professor Fábio destaca:

e em relação às crianças, são crianças muito dedicadas aos estudos, são crianças que fazem questão de, de participar [...]. E acho que o foco central das aprendizagens é não, essas crianças não demonstram nenhum tipo de diferença, pelo contrário a maioria delas é bastante dedicada aos estudos.

Morin (2011b) propõe compreender a educação como um sistema interligado e multidimensional, e a fala de Fábio destaca o desempenho acadêmico uniforme e a participação ativa das crianças, sem apontar diferenças visíveis entre elas. Esse olhar reflete uma visão de homogeneidade que, ao focar na “ausência de diferenças aparentes”, pode ignorar as nuances da diversidade. Como Morin (2011b) sugere, uma análise profunda da inclusão requer reconhecer que a educação não é apenas a soma de comportamentos uniformes, mas um espaço onde singularidades e complexidades se entrelaçam para formar um todo.

Essa perspectiva é ampliada por autores como Louro (1997) e Borrillo (2009), que defendem a necessidade de problematizar a percepção de inclusão, para que se distinga efetivamente o conceito de diversidade. Borrillo (2009) observa que a homofobia não se limita a atos explícitos de discriminação, mas também se manifesta de forma velada, como o que ele chama de “homofobia liberal”, que tolera a presença de pessoas LGBTQ+ desde que seus comportamentos não desafiem normas tradicionais de gênero e sexualidade. Esse tipo de inclusão aparente, que desconsidera as particularidades, não reconhece as singularidades de

cada aluno, conforme sugere Morin (2011b), ao apontar que um sistema educativo deve integrar a diversidade em sua totalidade para promover uma verdadeira inclusão.

Souza (2015) complementa essa visão ao afirmar que o ambiente escolar deve atuar como um espaço em que as diferenças são ativamente respeitadas e integradas. A verdadeira inclusão, portanto, vai além da ausência de conflitos ou de “diferenças visíveis” e requer práticas estruturais e contínuas, como a formação de educadores para identificar e enfrentar preconceitos sutis e homofobia velada.

Ao abordar a aprendizagem escolar, é essencial reconhecer que esse processo vai além de uma simples transmissão de conteúdo. Ele envolve uma complexa rede de interações entre aluno, escola, família e sociedade, conforme sugerem os princípios dialógico, recursivo e hologramático de Morin (2011b). Esses princípios permitem uma compreensão integrada do aprendizado, em que múltiplas dimensões se interligam para formar um todo maior e significativo.

Observa-se, nas percepções dos professores analisados, que a influência das diferentes configurações familiares e contextos pessoais dos alunos se manifesta de maneiras sutis e, por vezes, determinantes para seu desempenho e participação. A diversidade de vivências é fundamental para enriquecer o processo de aprendizagem e exige que o ambiente escolar seja um espaço que valorize as singularidades de cada criança, e promova uma inclusão que vá além da uniformidade aparente. Assim, a educação, como destaca Morin (2011b), deve ser um sistema que abrace a complexidade das experiências, e garanta que a escola funcione como um espaço de apoio e valorização das particularidades dos alunos, ao promover uma aprendizagem integral e inclusiva, que legitime suas identidades e potencialize seu desenvolvimento.

6.3.2 As relações no contexto escolar

Os relatos dos professores sugerem que o contexto escolar pode, em alguns cenários, facilitar a inclusão de crianças de famílias homoafetivas. O professor André, por exemplo, destaca que “quando viam as duas mães virem buscá-la na escola, também não tinha nenhum tipo de questionamento, nada que causasse estranheza para os alunos”. Essa ausência de questionamentos entre os colegas possivelmente reflete o princípio dialógico de Morin (2011b), no qual coexistem aceitação e diversidade, e sugere que a convivência entre alunos de diversas configurações familiares contribui para um ambiente em que as diferenças são percebidas com naturalidade. Como observa Mosé (2013), a educação que acolhe as múltiplas experiências

culturais e familiares permite que os alunos se integrem ao espaço escolar, ao fortalecerem sua autoconfiança e sensação de pertencimento.

A fala de André também aponta para o princípio hologramático, pois a autoconfiança da aluna e sua tranquilidade ao falar sobre a família possivelmente refletem uma experiência integrada, em que sua aceitação no ambiente escolar reforça sua identidade e percepção positiva de si mesma. Esse processo, segundo Severino (1998), ocorre em uma rede de interações entre escola, família e sociedade, o que sugere que a cultura inclusiva presente na escola de André se estende para além de seus muros, ao fortalecer os vínculos sociais da criança. No relato do professor André, ao mencionar que a aluna explicava a configuração de sua família com “tranquilidade” e concluía com a frase “ah! mas está tudo certo, né professor?!”, sugere-se que a aluna possivelmente demonstra uma segurança e aceitação de sua estrutura familiar, o que pode refletir tanto um ambiente escolar acolhedor quanto o apoio que ela recebe em casa.

Ao observar que a aluna lidava com sua configuração familiar “na maior tranquilidade” e explicava sua situação aos colegas sem constrangimentos, percebemos a possível presença do *imprinting* cultural em sua identidade e comportamento. Essa tranquilidade ao tratar de sua família, bem como sua percepção de que “está tudo certo”, pode ser entendida como resultado de valores e atitudes familiares internalizados desde cedo, que são projetados no ambiente escolar. Como aponta Morin (2011b), o *imprinting* cultural envolve a transmissão de valores, expectativas e formas de ver o mundo, que as crianças absorvem de seus familiares e levam consigo em outros contextos, e nesse caso parece ser reforçado no contexto escolar. Local em que ela se parece se sentir à vontade para projetar seus valores familiares e compartilhar a informação sobre sua formação familiar.

Ao mesmo tempo, essa tranquilidade da aluna poderia levantar um contraponto: a aceitação que ela recebe na escola talvez seja mais normativa e menos engajada, de modo que ela explica e justifica sua configuração familiar sem necessariamente ser questionada, o que pode indicar uma forma sutil de distinção. Como apontam Bandeira e Batista (2002), mesmo em ambientes inclusivos, podem existir preconceitos sutis ou normatividades que, sem rejeitar explicitamente a diversidade, levam o aluno a sentir necessidade de legitimar sua família. Esse cenário levanta a hipótese de que o ambiente escolar oferece uma aceitação superficial, possivelmente receptiva, mas que ainda demanda da aluna uma reafirmação de seu pertencimento.

O trecho em que o professor André diz que a aluna parecia “bem resolvida com ela mesma, com a família dela e com o meio que ela estava inserida”, sugere um cenário em que a

aluna possui uma identidade fortalecida, talvez devido a um processo recursivo de autoconfiança que se desenvolve entre sua vida familiar e escolar. A confiança com que ela lida com o tema da família reflete o princípio hologramático, no qual a segurança e aceitação que ela vive em um contexto (como o familiar) repercute e se amplia no outro (o escolar), ao construir uma base de autoconfiança que a acompanha em suas interações. Souza (2017) reforça a ideia de que o ambiente escolar, ao acolher a diversidade, possibilita que os alunos internalizem e reforcem sua autoconfiança, o que parece se manifestar na forma como a aluna lida com sua realidade familiar.

Entretanto, outro cenário a considerar é que essa autoconfiança da aluna, interpretada pelo professor como “estar bem resolvida”, possa na realidade ser uma forma de adaptação e autocontrole diante de uma necessidade latente de reafirmação de seu lugar na escola e na sociedade. Como observam Flexor (2015) e Junqueira (2013), crianças de famílias homoafetivas podem adotar comportamentos que buscam continuamente validar sua realidade, sobretudo em contextos em que a diversidade é aceita de maneira superficial. A necessidade de “esclarecer” sua configuração familiar pode, então, ser uma resposta adaptativa que busca evitar potenciais rejeições ou desconfortos, na qual sugere uma dinâmica dialógica entre aceitação e vigilância. Esse comportamento poderia, possivelmente, refletir a maneira como a aluna internaliza a diversidade como uma realidade a ser explicada, e não apenas vivida naturalmente.

A professora Beatriz observa que “[...] os colegas eram super receptivos com eles, porque já vieram lá desde o pré, então já tinham contato com esses alunos”, o que sugere que a convivência prolongada entre as crianças pode facilitar a aceitação e a inclusão das diferentes configurações familiares. Esse cenário parece refletir o princípio recursivo de Morin (2015a), no qual as interações contínuas promovem um ciclo de aceitação e familiaridade, o que pode normalizar a diversidade no contexto escolar. Pessanha (2020) indica que essa continuidade e apoio entre pares favorecem uma aceitação genuína, ao transformar as diferenças em aspectos cotidianos da convivência.

Contudo, esse cenário também abre espaço para uma visão complementar. A receptividade observada pode decorrer de uma aceitação mais normativa e menos crítica, em que as diferenças familiares são notadas, mas não discutidas profundamente. A falta de uma abordagem crítica pode sugerir uma aceitação superficial, que, segundo Bandeira e Batista (2002), poderia mascarar preconceitos sutis, e manter a diversidade no nível de tolerância, sem necessariamente promover uma compreensão profunda das implicações e desafios enfrentados por essas crianças e suas famílias.

Quando Beatriz relata que um aluno diz “a minha família é diferente da sua, mas é uma família”, nota-se uma projeção dos valores inclusivos que ele internalizou. Esse comportamento indica um *imprinting* cultural positivo, no qual a valorização da diversidade se enraíza tanto no ambiente familiar quanto escolar. Junqueira (2009) destaca que essa internalização é fundamental para que o ambiente escolar funcione como um “lugar de direitos”, no qual as crianças se sintam integradas e seguras ao compartilhar suas identidades.

No entanto, o fato de o aluno sentir a necessidade de explicar e justificar sua configuração familiar talvez indique uma expectativa social subjacente de que ele deve “confirmar” a validade de sua família. Esse cenário aponta para um aspecto dialógico, no qual o reconhecimento da diversidade convive com uma exigência implícita de explicação. Bandeira e Batista (2002) sugerem que, mesmo em ambientes aparentemente inclusivos, a normatividade cultural ainda pode pressionar as crianças de famílias homoafetivas a reafirmarem sua identidade, especialmente em contextos em que a aceitação não é questionada criticamente.

Assim, ao afirmar que “minha família é diferente da sua, mas é uma família”, o aluno revela uma confiança que, pelo princípio hologramático de Morin (2015a), encapsula valores familiares e escolares, que parecem ser projetados no ambiente escolar. Mosé (2013) observa que o reconhecimento dessas realidades culturais e familiares é essencial para uma educação que acolha e legitime a diversidade como parte integral do aprendizado.

Porém, existe também a possibilidade de que essa aceitação se limite ao contexto escolar imediato e não se estenda para fora dele, o que poderia criar um ambiente em que a inclusão é experimentada de forma fragmentada. A confiança do aluno pode ser reforçada apenas no ambiente escolar, sem necessariamente refletir uma aceitação ampla da sociedade. Essa distinção sugere que o *imprinting* cultural positivo promovido pela escola precisa de uma base sólida que ultrapasse o contexto escolar para se consolidar plenamente na identidade do aluno.

A experiência relatada pela professora Camila, ao descrever a aluna como “[...] bem quietinha, sabe?!”, parece evidenciar um processo de adaptação ao novo contexto escolar que envolve uma série de desafios internos. A professora observa que a aluna “não se sentia muito parte do grupo... estava sempre isolada”, o que sugere que o comportamento de distanciamento adotado pela criança talvez seja uma estratégia de proteção, uma resposta adaptativa para lidar com o desconhecido. Esse isolamento inicial pode refletir o princípio hologramático, em que as interações da aluna com o ambiente e o grupo não se limitam ao contexto atual, mas trazem consigo marcas de suas experiências anteriores. Essa visão hologramática destaca que cada

atitude da aluna contém elementos de sua história e que, ao mesmo tempo, essas experiências passadas influenciam sua adaptação ao novo ambiente.

A professora observa que, apesar de a aluna se autoexcluir, “as outras crianças chamavam ela para brincar e tudo, mas ela se isolava”. Esse comportamento sugere um aspecto dialógico, pois a relação entre a aluna e o grupo envolve tanto a abertura dos colegas quanto a resistência dela em se integrar. Conforme apontam Nunes e Silveira (2009), o comportamento reservado pode ser um mecanismo de adaptação, em que a criança avalia o ambiente antes de se envolver plenamente. Assim, enquanto o convite dos colegas aponta para um contexto potencialmente acolhedor, a resposta da aluna talvez reflita receios internos, possivelmente relacionados a uma percepção de vulnerabilidade em relação à sua configuração familiar. Esse contraste ressalta a complexidade do processo de adaptação, no qual a inclusão pode coexistir com uma sensação de não pertencimento inicial.

A fala da professora Camila também indica uma transformação significativa no comportamento da aluna: “[...] eu percebi que ela ficou bem empolgada e ela foi se soltando e eu comecei a conversar e ela me falou que ela tinha duas mães”. Esse momento de abertura talvez sugira que a aluna, ao encontrar um ambiente de acolhimento, começa a sentir-se segura para compartilhar aspectos de sua vida pessoal. Aqui, observa-se o princípio recursivo, pois a confiança que ela adquire no ambiente escolar realimenta seu processo de adaptação, e parece reforçar sua autoconfiança.

No entanto, o fato de a aluna falar sobre sua estrutura familiar talvez aponte para um possível ponto de tensão: embora o ambiente pareça acolhedor, a necessidade de se expressar sobre o tema pode sugerir um desejo de reafirmar sua configuração familiar e indicar uma normatividade sutil, na qual ainda existe uma expectativa de que ela precise legitimar sua realidade familiar. Flexor (2015) observa que, em ambientes escolares, mesmo sem discriminação explícita, crianças de famílias homoafetivas podem sentir a necessidade de reafirmar sua identidade familiar, o que aponta para um contexto dialógico, no qual o acolhimento e o desejo de aceitação coexistem com uma vigilância interna.

Nesse sentido, ao relatar que “a criança começou a fazer novas amizades, ela começou a soltar e foi muito... muito bacana de verdade, ver essa mudança de comportamento é dela”, Camila revela o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento por parte da aluna. Esse processo de integração reflete o *imprinting* cultural, no qual a aluna internaliza valores de aceitação e respeito que parecem estar presentes no ambiente escolar e na sua vida familiar.

Contudo, essa mudança positiva também levanta um ponto de divergência: a adaptação bem-sucedida no contexto escolar não garante que a aluna vá experimentar o mesmo nível de aceitação em outros ambientes sociais. O conforto e a segurança que ela encontra no ambiente escolar podem ser específicos desse contexto e, ao sair desse espaço, ela possivelmente enfrenta diferentes desafios. Esse cenário reforça a importância do princípio hologramático, no qual a realidade escolar da aluna reflete e é influenciada pela sociedade como um todo, e sua autoconfiança no ambiente escolar pode ser testada em outras esferas sociais.

Segundo Libâneo (2013), a confiança e a sensação de pertencimento no contexto escolar são essenciais para que o aluno se sinta seguro para participar e explorar suas capacidades, o que parece ter ocorrido com a aluna, ao passar a formar novas amizades e se integrar ao grupo. Consequentemente, a fala da professora mostra que o processo de adaptação e inclusão é complexo e multifacetado, e envolve múltiplas influências que vão além do contexto escolar imediato. A interação entre o princípio hologramático, dialógico e recursivo parece revelar que a aluna, ao vivenciar aceitação no ambiente escolar, passa por um ciclo de autoconfiança, mas também navega uma tensão interna entre aceitação e vigilância, ao refletir a normatividade ainda presente na sociedade.

Ao descrever o aluno como “uma criança bem participativa”, a professora Daniela destaca um aspecto positivo de seu envolvimento no ambiente escolar, o que pode sugerir que ele se sente à vontade e motivado para interagir e participar das atividades propostas. Essa afirmação pode indicar que o ambiente escolar proporciona um espaço acolhedor, no qual o aluno se sente seguro para engajar-se plenamente, o que possivelmente reflete o princípio recursivo, no qual sugere que as interações e o envolvimento do aluno reforçam e são reforçados pelo ambiente escolar e aparenta gerar um ciclo de integração e participação ativa.

Por outro lado, a simplicidade da observação de Daniela pode apontar para uma análise superficial do contexto familiar e da vivência do aluno, e pode deixar em aberto uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e emocionais que ele possa experimentar. A descrição limitada a “bem participativa” talvez indique que a professora não considerou plenamente as possíveis influências da configuração familiar na experiência escolar do aluno, o que pode refletir um entendimento normativo e pouco crítico. Como Borrillo (2009) sugere, uma abordagem educativa que naturalize as diferenças familiares sem explorá-las a fundo pode deixar de reconhecer os desafios específicos que o aluno enfrenta, e gerar uma aceitação aparente do que efetiva.

Além disso, a participação ativa do aluno pode ser interpretada sob diferentes ângulos. É possível que o aluno se sinta integrado e acolhido, e reflita uma experiência positiva no ambiente escolar. Também, o comportamento participativo pode indicar uma tentativa de corresponder às expectativas sociais, no qual o desejo de ser aceito leva o aluno a se envolver intensamente como forma de obter validação e reconhecimento no grupo. Flexor (2015) argumenta que, em alguns casos, a participação ativa pode ser um mecanismo adaptativo para lidar com normatividades implícitas no ambiente escolar, especialmente para crianças de famílias não tradicionais, que buscam constantemente reafirmar seu lugar no espaço escolar. Portanto, a breve observação da professora Daniela abre margem para uma interpretação dual: enquanto a participação ativa do aluno sugere um nível de engajamento positivo, também levanta a questão de como a configuração familiar influencia, de forma sutil ou explícita, o comportamento e a experiência dele na escola.

O professor Eliel observa que o aluno “tinha boas interações sociais com os colegas, se envolvendo com empenho nas atividades em equipe”, o que sugere uma habilidade social e um desejo de integração, possivelmente reforçados por um ambiente escolar que incentiva a colaboração. Esse comportamento parece indicar uma adaptação positiva ao contexto escolar, no qual o aluno sente-se à vontade para interagir e colaborar. A recursividade nas interações e o engajamento nas atividades em grupo retroalimentam-se e podem fortalecer o sentimento de pertencimento e a confiança do aluno, essenciais para o desenvolvimento da autoconfiança e das habilidades sociais, como aponta Libâneo (2013).

No entanto, o relato do professor Eliel de que “o tempo todo ele queria expor a composição de sua família e defendê-la” traz uma outra camada para essa adaptação: a postura defensiva do aluno indica que, embora ele tenha boas interações sociais, sente necessidade de reafirmar constantemente sua identidade familiar. Esse comportamento pode ser interpretado como um reflexo do princípio dialógico, no qual coexistem a aceitação e a vulnerabilidade. Ao se envolver com os colegas, o aluno se integra ao ambiente escolar, mas, ao mesmo tempo, enfrenta uma tensão interna que o leva a se defender. Corazza (2009) aponta que o ambiente escolar, embora inclua, também pode gerar desafios, especialmente para crianças de configurações familiares não tradicionais, que precisam equilibrar o desejo de pertencimento com a percepção de que sua realidade familiar pode não ser totalmente aceita.

A necessidade de o aluno se posicionar constantemente em relação à sua família talvez indique um *imprinting* cultural no qual valores de aceitação e defesa familiar são tão enraizados que ele sente a necessidade de projetá-los em suas interações. No entanto, essa necessidade

também pode sugerir uma expectativa cultural implícita que o leva a sentir que deve legitimar sua configuração familiar repetidamente. Flexor (2015) observa que crianças de famílias homoafetivas, em ambientes em que as normatividades ainda estão presentes, podem sentir-se compelidas a reafirmar sua identidade para evitar questionamentos, o que se alinha ao conceito de transferência de valores familiares para o ambiente escolar.

O professor Eliel também comenta que “ele pouco relaxava, procurando saber o que as crianças pensavam e falavam a respeito”, o que sugere uma vigilância constante, possivelmente motivada pela preocupação com como sua família é vista pelos outros. Esse comportamento vigilante parece intensificar um ciclo recursivo de autodefesa, no qual o aluno busca continuamente afirmação e aceitação. Essa atitude talvez seja um reflexo de uma normatividade sutil que ele percebe e tenta combater ou por algo que já tenha experienciado. Como Bandeira e Batista (2002) apontam, em ambientes no qual a inclusão é parcial, as crianças podem assumir uma postura defensiva para responder a preconceitos velados, o que pode criar uma barreira emocional que interfere na espontaneidade e no comprometimento.

Esse comportamento de defesa e vigilância pode ser interpretado sob duas perspectivas: por um lado, ele reflete a internalização de um orgulho familiar e de uma autoconfiança cultivada no ambiente doméstico. Por outro lado, levanta a possibilidade de que o aluno sinta que precisa estar constantemente em alerta, o que pode afetar sua experiência de pertencimento e segurança no contexto escolar.

O professor Eliel revela um cenário dialógico e recursivo no qual o aluno participa ativamente do ambiente escolar, mas com uma vigilância interna e uma postura de defesa que refletem tanto o desejo de pertencimento quanto uma resposta à percepção de normatividade cultural, que parece evidenciar o *imprinting* cultural vivenciado pela criança. Esse contexto complexifica a inclusão, ao mostrar que a integração de diferentes configurações familiares pode coexistir com uma expectativa implícita de conformidade, e impactar o bem-estar e a naturalidade com que o aluno se expressa no espaço escolar.

Segundo Bandeira e Batista (2002), a normatividade sutil e os preconceitos implícitos, mesmo em ambientes que se propõem acolhedores, podem pressionar a criança a reafirmar sua identidade familiar continuamente. Mosé (2013) complementa essa visão ao discutir a escola como um espaço que pode refletir, mas também questionar, as normatividades, ao proporcionar um ambiente em diálogo com a diversidade cultural e familiar.

O professor Fábio, ao mencionar que “são crianças que fazem questão de participar e [...] são acolhidas também pelas outras crianças”, sugere um ambiente escolar no qual a

aceitação é uma constante. A hesitação de Fábio ao usar a palavra “acolhida”, ao afirmar que “não sei se a palavra acolhida é a melhor”, supõe que as diferenças familiares são tratadas com tamanha naturalidade que a inclusão ocorre de forma quase espontânea, sem necessidade de esforços conscientes. Esse contexto pode refletir o princípio hologramático, no qual o todo – a cultura inclusiva da escola – se manifesta em cada parte, no qual inclui as atitudes e comportamentos das crianças. Aqui, a inclusão torna-se uma experiência integrada, e parece que as crianças internalizam a diversidade como parte normal do ambiente escolar.

Essa aceitação, entretanto, levanta um ponto de contraste, pois a naturalidade com que as crianças lidam com as diferenças familiares pode, por vezes, indicar uma aceitação superficial, no qual o respeito às diversidades não é necessariamente acompanhado por uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por colegas de configurações familiares não convencionais. Louro (1997) e Borrillo (2009) destacam a importância de promover uma cultura de respeito que vá além da mera tolerância e incentive uma inclusão ativa e crítica. Esse tipo de inclusão não apenas reconhece a diversidade, mas se propõe a educar para a empatia e compreensão, e possibilitar que os alunos desenvolvam um entendimento mais abrangente das diversas realidades familiares.

O uso do termo “acolhida” também pode ser interpretado por meio do *imprinting* cultural, à medida que as crianças parecem absorver e reproduzir os valores de aceitação presentes no ambiente escolar. Essa internalização de valores inclusivos, como aponta Junqueira (2009), contribui para que as crianças levem consigo uma cultura de respeito e reconhecimento das diferenças, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Esse *imprinting* cultural positivo, talvez possa naturalizar a diversidade e fortalecer uma cultura de inclusão que ultrapassa os limites da escola, e também influenciar as interações sociais das crianças.

Entretanto, a hesitação de Fábio ao escolher a palavra “acolhida” pode sugerir que essa aceitação ocorre em um nível superficial, no qual o respeito às diferenças familiares ainda carece de uma base crítica mais sólida. Embora as crianças talvez não demonstrem preconceito evidente, a falta de um diálogo mais profundo sobre a diversidade familiar pode resultar em uma aceitação que depende da invisibilidade de certas realidades. Como observam Bandeira e Batista (2002), a aceitação sem discussão crítica corre o risco de ser uma aceitação condicional, na qual a diferença é tolerada desde que não desafie as normas e expectativas subjacentes.

Assim, o professor Fábio parece revelar um ambiente aparentemente inclusivo, mas com nuances que sugerem a necessidade de uma inclusão mais ativa e consciente. Embora o ambiente escolar pareça promover uma aceitação fluida e integrada, é importante considerar

que a ausência de um debate profundo sobre a diversidade familiar pode resultar em uma aceitação parcial, que influencia a compreensão sobre os alunos de configurações familiares não tradicionais.

Ao analisar as falas dos professores, o contexto escolar apresenta-se como um espaço complexo e multifacetado, no qual a inclusão de crianças de famílias homoafetivas oscila entre a integração e as tensões internas relacionadas às normatividades culturais. Enquanto a recursividade e o princípio hologramático destacam a importância das interações escolares na promoção do pertencimento e da autoconfiança, a necessidade frequente de reafirmação da identidade familiar revela uma normatividade sutil que desafia a inclusão. Percebe-se, portanto, a importância de uma abordagem educacional que vá além da aceitação passiva, promovendo um espaço de reflexão crítica e acolhimento ativo, capaz de fortalecer o respeito às diferenças e enriquecer as relações no ambiente escolar.

6.3.3 A família

Neste item, busca-se compreender a percepção dos professores sobre a participação de famílias homoafetivas na vida escolar de seus filhos e como essa participação pode influenciar o desenvolvimento e a integração das crianças no contexto escolar. A fala do professor André, ao destacar que “ela gostava muito da família e que ela tinha as mães, iam buscá-la na escola e a gente percebia que ela se sentia super bem”, ressalta a importância da participação ativa da família homoafetiva na vida escolar da criança. Essa presença constante permite que a criança vivencie sua configuração familiar de maneira positiva e integrada, e pode fortalecer sua identidade e autoconfiança. Assim, o *imprinting* cultural aparece de forma positiva e descreve como valores, normas e crenças transmitidos pelo núcleo familiar são absorvidos e reproduzidos pela criança em outros contextos, como o escolar. No caso, o suporte emocional e a valorização da diversidade familiar internalizados no ambiente familiar parecem visíveis no bem-estar e na segurança da criança na escola, o que pode formar uma base de autoconfiança que sustenta seu desenvolvimento.

O princípio hologramático, também proposto por Morin (2015a), complementa essa ideia ao sugerir que cada parte do contexto escolar – as relações, os valores e as interações – reflete e contém a totalidade da experiência familiar da criança. Assim, a aceitação e o acolhimento que a criança vivencia na escola não são elementos isolados, mas uma extensão das vivências positivas dentro de sua família. Nesse sentido, o ambiente escolar e o familiar

atuam de forma interdependente, cada um influencia e é influenciado pelo outro, o que talvez permita um desenvolvimento integral e harmônico.

Junqueira (2009) e Mosé (2013) reforçam a importância de a escola atuar como um espaço de convivência democrática e crítica, no qual a diversidade das configurações familiares é acolhida e valorizada. Para Junqueira (2009), a participação ativa de todas as formas familiares legitima a diversidade e amplia a noção de cidadania no ambiente educacional, enquanto Mosé (2013) destaca que a escola deve questionar normatividades, e respeitar as singularidades. A percepção do professor André destaca como a participação ativa das famílias homoafetivas pode fortalecer a autoconfiança da criança e contribuir para um ambiente escolar acolhedor. Esse apoio reforça o sentimento de pertencimento e pode favorecer a integração, bem como refletir no desenvolvimento integral do aluno.

A professora Beatriz observa que as famílias homoafetivas demonstram uma participação ativa e compromisso com a vida escolar de seus filhos, ao descrever essa assistência como “super aberta” e proativa. Ao afirmar que “eles têm, eu acho, muito mais assistência do que os pais de famílias consideradas normais” e que “os pais eram muito participativos”, Beatriz sugere que essas famílias buscam garantir uma presença constante no ambiente escolar. Esse envolvimento, conforme apontado por Alves (2018) pode indicar uma tentativa dessas famílias de assegurar que seus filhos se sintam plenamente acolhidos e incluídos, ao reduzir possíveis barreiras sociais.

Para Freire (1996), a educação se enriquece com a participação ativa e dialógica entre família e escola, ao criar uma comunidade escolar colaborativa e promotora do desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, o comprometimento das famílias homoafetivas, conforme destacado pela professora, fortalece a autoconfiança dos alunos e contribui para um ambiente escolar integrador e com respeito e valorização das singularidades.

Contudo, ao comparar essas famílias com as “famílias consideradas normais”, a professora Beatriz revela um *imprinting* cultural sutil, que parece refletir uma normatividade implícita. Esses valores e normas sociais são transmitidos de maneira inconsciente, marcam percepções e atitudes (Morin, 2011b). A expressão utilizada pela professora, ao referir-se à “normalidade” de certas configurações familiares, sugere que o modelo de família nuclear cisheterossexual ainda é percebido como referência, mesmo que de forma inconsciente. Essa normatividade, embora sutil, demonstra uma expectativa de “normalidade” que impacta as interações no ambiente escolar, ao reforçar a percepção de que configurações familiares diferentes são “não-padrão”.

Essa visão cultural enraizada, que categoriza famílias homoafetivas como “diferentes”, ainda que sem preconceito explícito, aponta para a necessidade de práticas educacionais que promovam a desconstrução dessas normatividades. Souza (2017) argumenta que uma inclusão ocorre quando há uma abordagem crítica que desafie normas sociais implícitas, ao oferecer um espaço de respeito à diversidade. Ao utilizar o termo “famílias consideradas normais”, a escola corre o risco de perpetuar estigmas que pressionam as crianças de configurações familiares não tradicionais a justificar ou legitimar sua realidade familiar.

Por outro lado, o reconhecimento da professora Beatriz sobre o compromisso dessas famílias com a educação dos filhos, ao comentar que “os pais conversam muito com eles, eles são suuuper abertos” e “prontamente os pais aceitavam, respondiam... Lição para fazer, eram os primeiros a fazer”, destaca o impacto positivo dessa presença no desenvolvimento das crianças. Severino (1998) ressalta a importância da interação entre os contextos familiar e escolar para fortalecer o sentimento de pertencimento, e apoiar a formação emocional e social do aluno.

Desta maneira, as falas de Beatriz refletem que, mesmo em meio a normatividades culturais implícitas, a participação ativa e engajada das famílias homoafetivas desafia essas normas, ao evidenciar o papel transformador que elas desempenham no ambiente escolar. Ao evidenciar que “eles participam muito” e “são muito presentes”, a professora Beatriz reconhece o impacto positivo desse envolvimento, sugerindo que o espaço escolar se beneficia da diversidade familiar e que, ao desafiar normatividades, a escola avança em direção a uma inclusão efetiva.

A fala da professora Camila evidencia o desejo da criança de integrar sua família ao ambiente escolar, demonstrado por sua alegria ao apresentar suas duas mães na festa da Primavera. Essa presença familiar, mesmo que pontual, reforça o vínculo entre a vida escolar e o contexto familiar, sendo essencial para fortalecer o sentimento de pertencimento e apoiar o desenvolvimento emocional e social do aluno, conforme destacado por Severino (1998). No entanto, uma das mães revela seu receio em se envolver mais ativamente, ao expressar que “não se sentia bem” e “achava que a comunidade não aceitava esse tipo de família”. Essa hesitação aponta para barreiras sociais e culturais que, de maneira sutil, podem dificultar a participação completa das famílias homoafetivas na vida escolar dos filhos. A professora Camila, ao encorajar essa família a participar mais, tenta criar um ambiente acolhedor, em que todas as configurações familiares possam se sentir parte integrante da comunidade escolar.

Esse cenário reflete um processo em que as normas e expectativas sociais são transmitidas e internalizadas de forma quase invisível, mas influente. A mãe, ao hesitar, parece ter absorvido uma percepção cultural de possível rejeição, talvez baseada em experiências anteriores ou em pressões culturais, o que limita sua participação. Esse padrão de expectativas cria um ciclo que reforça uma normatividade implícita, na qual mesmo que não haja um preconceito aberto, a necessidade de legitimar a configuração familiar persiste. Essa barreira revela como tais pressões sociais, ainda presentes, impactam diretamente a relação entre as famílias e a escola, conforme apontado também por Oliveira (2016).

Assim, nota-se a urgência em transformar a escola em um espaço de verdadeira convivência e respeito à diversidade, conforme destaca Junqueira (2009). A percepção de uma possível rejeição pela comunidade escolar aponta uma lacuna nesse acolhimento e sinaliza que a valorização da diversidade exige mais do que tolerância. Esse contexto demanda ações que promovam a inclusão efetiva e a apreciação de todas as configurações familiares, para que a escola possa evoluir como um espaço realmente democrático e plural.

Souza (2017) reforça que a real inclusão só é possível quando a escola adota uma postura ativa, em que o acolhimento e o respeito à diversidade permeiam toda a comunidade escolar. Ao incentivar a participação da família, a professora Camila parece se colocar como mediadora desse processo, e buscar superar as normatividades culturais que restringem a inclusão. Esse incentivo sinaliza que a presença das mães é bem-vinda e fundamental para a construção de um ambiente escolar enriquecedor e para a criação de uma comunidade verdadeiramente inclusiva e receptiva às múltiplas realidades familiares.

A professora Daniela observa a participação significativa das mães na vida escolar da criança, ao afirmar que “as mães participam bastante” e mostram “uma preocupação em suprir todas as necessidades dele e dar todo um apoio necessário para que ele possa estudar, concluir os estudos e ter uma meta de formação no futuro”. Esse envolvimento reflete um compromisso familiar com o desenvolvimento acadêmico do filho e demonstra uma presença ativa que reforça o vínculo entre o ambiente escolar e o contexto familiar, que de acordo com Souza (2017) é essencial para o desenvolvimento integral do aluno, pois fortalece a confiança e o sentimento de pertencimento dentro da comunidade escolar.

Contudo, a professora também percebe desafios na organização do aluno, ao mencionar que ele “deixa de entregar algumas tarefas, de fazer algumas coisas e parece que não tem muita orientação da família, sei lá, de estruturar uma rotina de estudos mais efetiva”. Esse julgamento parece revelar um preconceito sutil, no qual a professora, ao questionar a orientação familiar,

pode estar inconscientemente assumindo que a configuração familiar das mães é menos capaz de oferecer a estrutura necessária para a aprendizagem. Essa visão, mesmo que implícita, reflete uma normatividade que favorece estruturas familiares tradicionais, ao sugerir que o aluno precisaria de uma organização convencional para alcançar seu potencial.

A rotina de trabalho das mães é outro ponto mencionado pela professora: “Eu acho que pela rotina de trabalho que elas levam, a falta de tempo mesmo [...] impede um pouco de ele ser mais organizado”. Essa suposição revela uma visão limitada, que desconsidera a complexidade dos arranjos familiares e as dificuldades enfrentadas por famílias homoafetivas ao equilibrar a gestão do tempo e a vida escolar. Meyer *et al.* (2004) discute como discursos sociais e representações culturais estabelecem padrões sobre o papel das famílias, e podem influenciar percepções de competência e adequação. Esses discursos normativos podem reforçar sutilmente o preconceito ao presumir que configurações familiares não tradicionais enfrentam dificuldades inerentes para apoiar a educação dos filhos. Dessa forma, esse tipo de visão, ainda que indireta, pode fazer com que a família homoafetiva seja vista com expectativas e desafios adicionais em relação aos padrões culturalmente aceitos.

Essa observação levanta uma dinâmica recursiva, na qual o empenho das mães e as necessidades do filho se retroalimentam, ao criar um ciclo de apoio e dependência que, ao mesmo tempo que promove o acolhimento, pode dificultar a autonomia do aluno. A professora sugere que a ausência de uma rotina estruturada de estudos reflete a falta de tempo das mães, o que afeta o processo de organização do aluno. Esse cenário de interdependência entre o suporte familiar e a independência do aluno revela a importância de um equilíbrio, no qual a presença familiar fortaleça a autoconfiança sem comprometer o desenvolvimento da autonomia.

O conceito de *imprinting* cultural, como descrito por Morin (2011b), é relevante nesse contexto, pois reflete como valores e expectativas familiares são absorvidos e projetados pelas crianças. Neste caso, as mães internalizam uma expectativa de proteção e compensação, especialmente diante de possíveis desafios sociais, e parecem transmitir ao filho um sentimento de acolhimento e segurança. Essa preocupação e zelo reforçam a autoconfiança do aluno, mas também podem criar um ambiente em que ele depende do apoio constante, o que compromete sua habilidade de organizar-se de forma autônoma.

O princípio hologramático é visível na maneira como o envolvimento das mães reflete a totalidade de valores e normas do contexto familiar dentro do ambiente escolar. A escola se torna um espaço onde o aluno sente o acolhimento familiar, o que fortalece sua segurança emocional. No entanto, essa participação ativa das mães também aponta para uma tensão

dialógica, em que a busca por apoio e inclusão convive com a necessidade de desenvolver uma autonomia acadêmica. Essa tensão, parece destacar a complexidade do desenvolvimento humano, que ocorre em meio a interações contínuas entre apoio e independência.

A professora Daniela reconhece que, embora a participação ativa das mães favoreça o desenvolvimento do aluno, é preciso equilibrar essa relação para estimular sua autonomia acadêmica e pessoal. Como aponta Severino (1998), a interdependência entre os contextos familiar e escolar é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, ao fornecer uma rede de apoio que reforça sua identidade e promove habilidades sociais e pessoais. A presença das mães, mesmo com o desafio de apoiar a autonomia, fortalece o vínculo emocional e a formação de uma identidade segura, essenciais para o crescimento do aluno.

O relato do professor Eliel evidencia uma participação ativa e consistente dos pais na vida escolar da criança, o que demonstra um compromisso com seu desenvolvimento e bem-estar. Segundo o professor, “os pais estavam sempre presentes em reuniões e acompanhamento da criança”, o que indica um envolvimento constante e atento no processo educativo. Ao afirmar que “a família enfatizou na educação da criança maneiras a desenvolver e não aceitar no ambiente escolar as discriminações e preconceitos”, Eliel aparenta revelar uma postura familiar que visa proteger a criança e promover um ambiente de respeito. Essa orientação familiar reflete uma tentativa de evitar que a criança seja afetada por preconceitos, ao reforçar o valor da diversidade e inclusão, e prepará-la para um contexto social em que desafios podem ocorrer.

No entanto, o professor observa que essa preocupação com a defesa contra o preconceito parece ter contribuído para uma postura defensiva da criança, que, segundo ele, “queria expor a composição de sua família e defendê-la” constantemente. Esse comportamento demonstra uma complexa dinâmica recursiva, na qual o suporte familiar e a experiência escolar se retroalimentam, e cria-se um ciclo de autodefesa e vigilância. Ao internalizar a necessidade de proteger sua identidade familiar, a criança reage ao ambiente escolar com uma predisposição a se posicionar e justificar sua configuração familiar, o que pode afetar suas interações e limitar o conforto nas relações com os colegas. Esse ciclo evidencia que a defesa e a vulnerabilidade coexistem na criança, ao unir proteção e visibilidade em um ambiente que ao mesmo tempo acolhe e desafia.

O comportamento da criança no ambiente escolar reflete integralmente os valores e atitudes familiares. Cada atitude dos pais, presente na maneira como moldam as percepções do filho em relação à aceitação e à resistência ao preconceito, é transmitida e manifestada pela criança na escola. Como descreve o professor, a criança estava “o tempo todo na defensiva”, e

tal postura sugere que a ecologia da ação está em operação: as ações dos pais para instruí-la sobre a importância da inclusão influenciam diretamente seu comportamento na escola. Esse comportamento defensivo, embora fruto de uma rede de apoio positiva, mostra que o *imprinting* cultural é um elemento presente, no qual a família projeta valores de resiliência e segurança, e marcam a percepção da criança ao influenciar sua maneira de se relacionar com o mundo.

A percepção de Eliel, ao destacar a “postura defensiva” do aluno, também pode refletir um preconceito sutil, onde o esforço da família para promover a aceitação é interpretado como um excesso de proteção. Como aponta Junqueira (2013) na ideia da “pedagogia do armário”, a sociedade e, por extensão, a escola, podem impor pressões normativas que fazem com que indivíduos de configurações familiares não tradicionais sintam a necessidade de justificar ou proteger suas identidades. Esse contexto de normatividade cultural, muitas vezes implícita, contribui para a sensação de vulnerabilidade e defesa expressa pelo aluno, que internaliza a necessidade de reafirmar constantemente sua posição e a legitimidade de sua família.

Dessa forma, o ambiente escolar e familiar interage em um ciclo contínuo de influências mútuas. A presença ativa dos pais e a defesa da criança pela aceitação de sua família tornam-se partes de uma totalidade interconectada, na qual o apoio familiar fortalece a segurança emocional do aluno, mas também o condiciona a permanecer em alerta. Assim, o contexto escolar não é um espaço isolado; ele reflete as tensões sociais e culturais que atravessam o cotidiano familiar.

O professor Eliel, ao reconhecer o papel dos pais no fortalecimento da identidade do aluno, parece apontar também para um desafio dialógico: o aluno, ao buscar aceitação e defender sua família, vive um paradoxo entre inclusão e necessidade de proteção, o que aparenta influenciar sua espontaneidade e interações com os colegas. Além disso, quando o professor Eliel afirma que “ele já tinha acompanhamento psicológico e após nosso contato a questão foi trabalhada na terapia”, identifica-se um ponto de tensão na maneira como a criança se posiciona defensivamente, o que também é resultado do esforço da família para protegê-la de possíveis exclusões. Essa postura defensiva reflete a influência do *imprinting* cultural em ambientes de inclusão parcial, como observado por Bandeira e Batista (2002), que indicam que preconceitos sutis podem influenciar as percepções familiares e gerar uma expectativa de justificativa constante.

Portanto, a análise da postura familiar e da reação da criança revela a complexidade das interações e do desenvolvimento no ambiente escolar, em que a participação ativa da família contribui para a segurança e acolhimento do aluno, mas também gera desafios para sua

autonomia e para a naturalidade de suas interações sociais. O professor Fábio destaca o envolvimento ativo das famílias homoafetivas ao afirmar: “a gente percebe por parte dos seus responsáveis, um desejo, uma presença muito forte na escola”. Essa presença, segundo ele, inicialmente inicia com uma postura tímida, mas se transforma em uma participação constante: “primeiro chegam tímidos, mas são muito participativos, estão sempre nas reuniões”. Esse acompanhamento próximo dos “processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” reflete o compromisso dessas famílias em garantir que seus filhos encontrem um ambiente acolhedor e seguro na escola, o que Junqueira (2009) interpreta como uma estratégia para legitimar e naturalizar suas configurações familiares no espaço escolar.

Ao mencionar que, “logo que sentem que são acolhidos, demonstram muita simpatia pela escola e até mesmo uma espécie de agradecimento”, Fábio sugere que a reciprocidade entre família e escola fortalece a confiança mútua. Esse comportamento indica uma resposta ao *imprinting* cultural, no qual valores de proteção e aceitação familiar são projetados no contexto escolar, e buscam mitigar as discriminações sutis que os filhos possam enfrentar.

Fábio ainda observa: “As crianças adotadas que também demonstram questões de gênero, é..., os seus pais são ainda mais participativos. Acredito que já tentando evitar algum tipo de questão que possa ocorrer com essas crianças”. Esse nível de envolvimento revela a ecologia da ação, em que as interações entre pais e escola criam uma rede de suporte e influenciam diretamente a experiência das crianças no ambiente educacional. Meyer *et al.* (2004) destaca que a normatividade cultural frequentemente pressiona famílias não tradicionais a serem mais presentes e vigilantes, na tentativa de proteger seus filhos de julgamentos e exclusões. Dessa forma, a postura ativa dos pais diante das questões de gênero reforça a ideia de um apoio familiar que se ajusta conforme as necessidades específicas dos filhos, ao promover ambiente inclusivo para as diversidades.

A percepção do professor também sugere que o ambiente acolhedor da escola e a dedicação dos pais se refletem mutuamente, ao promover um ciclo de aceitação e inclusão. A presença ativa e cuidadosa dos responsáveis exemplifica como o envolvimento familiar e a resposta positiva da escola atuam juntos para reforçar a segurança e a confiança da criança, enquanto ela vivencia um espaço educacional que valoriza sua identidade e respeita sua singularidade.

Os relatos dos professores evidenciam que a presença ativa das famílias homoafetivas contribui para o fortalecimento do vínculo entre os ambientes familiar e escolar, e promove acolhimento e inclusão. No entanto, também são identificados desafios, pois o preconceito sutil

e as normatividades culturais ainda geram obstáculos à plena participação e ao reconhecimento dessas famílias. Esse cenário ressalta a importância de uma abordagem educacional que não apenas acolha, mas também questione as barreiras, e busque garantir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo à todas as configurações familiares.

6.3.4 A escola como agente ativo

Para compreender o papel da escola como agente ativo no enfrentamento de preconceitos e na promoção de um ambiente inclusivo, é fundamental observar sua dinâmica sob a ótica dos princípios do pensamento complexo. A escola pode ser vista como um sistema em constante interação com diversos elementos, ao incluir professores, alunos, famílias e o contexto sociocultural. Nesse sistema, a convivência entre ordem e desordem é inevitável, pois situações de conflito, preconceito ou exclusão desafiam as normas e valores estabelecidos, o que gera desestabilizações que podem, no entanto, favorecer a emergência de novas organizações.

O princípio dialógico é especialmente relevante, pois ele reconhece a coexistência de forças opostas, como ordem e desordem, inclusão e exclusão, integração e preconceito. A escola, ao intervir ativamente em situações de conflito, incorpora uma abordagem dialógica, ao buscar equilibrar e integrar essas forças para promover um ambiente harmonioso e acolhedor. Já o princípio recursivo destaca como as ações e intervenções realizadas no ambiente escolar produzem efeitos que retroalimentam o sistema, influenciando e sendo influenciadas pelas relações e valores que permeiam a comunidade escolar. Por exemplo, políticas contra o preconceito não apenas transformam o comportamento imediato, mas também marcam a cultura escolar, ao criar um ciclo contínuo de influência mútua.

O princípio hologramático reforça que cada elemento do sistema, professores, alunos, famílias e políticas escolares, contém e reflete o todo. As práticas adotadas pela escola, como as descritas pelo professor André, não apenas impactam o ambiente escolar como um todo, mas também carregam as marcas de valores sociais mais amplos, ao mesmo tempo em que contribuem para transformá-los. A escola é simultaneamente um reflexo e um agente de mudança na sociedade. Essas ideias podem ser ilustradas pelas experiências narradas pelo professor André ao apontar que:

Nas escolas que eu dava aula, inclusive nessa, de Franco da Rocha, onde eu tive a oportunidade de conviver com essa aluna... É... nós tínhamos assim... muitas atitudes contra o preconceito, contra o bullying, então quando acontecesse... é... alguma situação, já havia uma intervenção direta da escola, dos professores para evitar a propagação dessa situação.

As atitudes mencionadas pelo professor reforçam a percepção positiva da escola e dos professores em criar um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado. A recursividade é evidente na política da escola contra preconceito e *bullying*, no qual a intervenção direta em situações problemáticas reforça um ambiente de respeito e inclusão, pois beneficia o desenvolvimento de todos os alunos. Cada parte do sistema educacional (família, aluno, professores e políticas escolares) contém e reflete o todo.

O professor André menciona que a escola tinha políticas e práticas para combater o preconceito e o *bullying*, implementadas diretamente pelos professores e pela administração escolar. Essa postura se alinha ao conceito de ecologia da ação, pois a intenção de criar um ambiente seguro e inclusivo depende da execução das ações e da resposta do ambiente a essas intervenções. A eficácia dessas ações, no entanto, não é completamente previsível, pois depende das interações complexas no contexto escolar. Como destaca Freire (2019), o diálogo é essencial para promover mudanças significativas. A postura da escola ao dialogar com famílias e educadores reflete uma tentativa de transformar preconceitos e construir uma convivência respeitosa. O professor também relata situações desafiadoras que revelam preconceitos presentes na comunidade escolar:

esse ano, nós tivemos inclusive no começo do ano, dois casos que foram muito interessantes... uma era uma mãe que não queria que a aluna estudasse com uma determinada professora porque ela tinha o cabelo *Black Power* e a outra situação foi uma professora que acabou fazendo comentário extremamente... assim... desnecessário,... é... com relação a uma criança de vulnerabilidade na escola. [...] Não só nessa, mas em todas as que eu dei aula... nós não tínhamos assim uma ação direta com a comunidade promover seminários para evitar o preconceito e tudo mais. Mas quando nós identificávamos uma situação dessa... é... se partisse alguma coisa dos pais, a nossa diretora que era muito enérgica com relação a isso. Ela já chamava os pais para conversar para evitar que a criança acabasse absorvendo esse tipo de situação e quando era... partia de algum funcionário da escola, a professora tinha... a diretora tinha até mais energia, podia ser mais energética para evitar a propagação desse tipo de preconceito ou *bullying*.

A resistência de uma mãe à professora com cabelo *Black Power* evidencia o preconceito manifesto (Junqueira, 2009), enquanto o comentário inadequado da professora sobre uma criança vulnerável reflete um preconceito sutil (Souza, 2015). Essas situações mostram como o *imprinting* cultural (Morin, 2018) influencia as atitudes e percepções de indivíduos no ambiente

escolar. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental ao desafiar preconceitos enraizados e propor novas narrativas inclusivas.

A forma como a escola respondeu a essas situações também podem ser entendidas pelo conceito de reparadigmatização. Como espaço de transformação, a escola tenta reorganizar os valores da comunidade escolar ao lidar com preconceitos, embora enfrente desafios como a ausência de estratégias contínuas, como seminários e práticas pedagógicas sistemáticas, para envolver todos os atores do sistema. Severino (2019) e Mosé (2013) destacam que a transformação efetiva exige não apenas ações pontuais, mas também o desenvolvimento de um projeto educativo que promova o diálogo, a reflexão e a mudança cultural.

Conclui-se que, embora a escola relatada demonstre ações relevantes no enfrentamento de preconceitos, o processo de transformação é contínuo e desafiador. A efetividade dessas ações depende não apenas da intenção e da liderança, mas também da capacidade de engajar toda a comunidade escolar em um movimento de reflexão crítica e mudança cultural. A partir da abordagem dialógica e recursiva, a escola se posiciona como um agente ativo, promovendo não apenas intervenções imediatas, mas também a construção de novos paradigmas baseados no respeito, na inclusão e na diversidade.

A fala a seguir, da professora Beatriz, também ilustra o papel da escola como agente ativo na promoção da inclusão e do respeito à diversidade, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios enfrentados ao lidar com preconceitos presentes na comunidade escolar. Os princípios operadores orientam uma compreensão das interações sociais no ambiente educacional. Além disso, o relato dialoga com os pensamentos de Freire (2019) e Junqueira (2009), ao destacar a importância do diálogo e da convivência como instrumentos para superar preconceitos e construir uma cultura de respeito mútuo. A professora relata:

[...] eles se apresentaram como os pais do aluno, na hora eu observei que teve uma mãe que fez um semblante, mais ou menos que não gostou, mas continuei a reunião. Ao final, ela pediu para falar comigo e com a diretora e pediu para trocar os alunos. O filho dela no caso, né... de sala. Porque ela não concordava de ele estudar. Ela: não concordo que meus filhos estudam com crianças de pais gays. Aí, a gente falou: não é assim que funciona, vamos conversar aqui, porque não é assim... a gente está criando, a gente está trabalhando aqui para as crianças serem da sociedade em relação à convivência. Aqui é um núcleo que a gente coloca, insere as crianças, não que a gente já exclui, mas por que que tem que tirar eles? Ela: não, porque eu não concordo que eles estudem. Eu falei: mas sabe a senhora vai querer tirar eles da escola, sendo que na sociedade ele vai ter que conviver com todos os tipos de pessoas. Ele precisa respeitar todos os tipos de pessoas, como todos precisam respeitá-lo [...].

A resposta da professora demonstra o uso do princípio dialógico, ao reconhecer e enfrentar a tensão entre valores excludentes trazidos pela mãe e os valores inclusivos

defendidos pela escola. Ao invés de ceder ao pedido, a professora promove o diálogo como ferramenta para construir uma convivência respeitosa, alinhando-se à perspectiva freireana, que entende a educação como um espaço de transformação por meio da interação crítica e consciente.

O princípio recursivo se manifesta na forma como a cultura escolar de inclusão e respeito influencia as atitudes dos indivíduos, enquanto as interações individuais, como essa situação relatada, reforçam ou desafiam essa cultura. Como Morin (2018) aponta, sistemas sociais e culturais não apenas produzem comportamentos, mas também são marcados por eles. A recusa da professora em aceitar a exclusão solicitada pela mãe reflete o esforço da escola em quebrar ciclos de preconceito e promover valores equitativos.

Por sua vez, a professora ao enfatizar que a escola é um “núcleo” em que as crianças aprendem a conviver com as diferenças. Cada interação na escola reflete e contribui para o todo social, e mostra como as dinâmicas escolares influenciam os valores e comportamentos na sociedade. Isso dialoga diretamente com Junqueira (2009), que destaca a importância de enfrentar preconceitos tanto manifestos quanto sutis no ambiente escolar.

A resistência da mãe parece refletir um caso de projeção, ao atribuir seus preconceitos e desconfortos pessoais à convivência de seu filho com crianças de famílias homoafetivas. Essa atitude aparenta demonstrar a influência do *imprinting* cultural (Morin, 2018), que condiciona percepções e comportamentos baseados em valores transmitidos socialmente. Em contrapartida, a resposta da professora e da diretora sugere uma identificação com os valores de inclusão e respeito, ao transferir esses princípios para o diálogo com a mãe, numa tentativa de desconstruir preconceitos.

A postura da escola ao recusar a exclusão solicitada pela mãe parece evidenciar um exemplo de reparadigmatização, pois desafia paradigmas culturais excludentes e propõe novos valores baseados na convivência e no respeito à diversidade. A fala da professora parece reforçar o compromisso da escola em criar um ambiente inclusivo, no qual todas as crianças são reconhecidas. Como Morin (2011b) destaca, a reparadigmatização envolve a reconstrução de paradigmas que perpetuam preconceitos, o que abre espaço para práticas equitativas e inclusivas. A professora menciona:

[...] a gente conversava, mas ela aceitou e os meninos se davam muito bem, faziam muita atividade na sala juntos, eles gostavam muito de ser próximos e, por incrível que pareça, o filho dela era o que mais respeitava o menino, era muito prestativo, muito educado, muito tranquilo e eu acho que era mais a mãe mesmo que tinha essa resistência.

A fala da professora Beatriz sugere como a escola pode atuar como um agente ativo na construção de uma cultura de respeito e inclusão. Por meio de princípios do pensamento complexo – dialógico, recursivo e hologramático – e de abordagens educacionais que valorizam o diálogo, como as de Freire (2019), a escola não apenas enfrenta preconceitos, mas também promove a formação de cidadãos capazes de conviver em uma sociedade plural. Esse processo, ao mesmo tempo desafiador e transformador, reafirma a relevância da educação na reparadigmatização de valores e na construção de uma sociedade.

O relato da professora Camila destaca como a adaptação de atividades escolares pode promover inclusão e respeito à diversidade, ao mesmo tempo em que desafiou paradigmas culturais normativos. Ao propor uma releitura da atividade tradicional do Dia dos Pais, a professora demonstra uma compreensão complexa das dinâmicas escolares e familiares. A fala da professora parece evidenciar sua sensibilidade ao abordar o Dia dos Pais de forma inclusiva:

[...] tinha que fazer as lembrancinhas de Dia dos Pais, né. Porque já era agosto e aí eu falei não... vamos fazer uma coisa, vamos fazer uma lembrancinha em referência... assim... ao Dia dos Pais, né?! É... querendo dizer assim: Ah! quem você considera seu pai?! Porque nas outras salas normalmente fazem aquele negócio do... remetendo a uma gravata que é algo mais assim, da identidade masculina, né... Mas aí eu conversei com as crianças, fui explicando que existia um é várias configurações, tipos de configurações familiares e que não precisava ser uma figura masculina... era quem você considerava seu pai, né. E eu percebi que ela ficou, a criança ficou muito empolgada né [...].

A atitude da professora reflete o princípio dialógico, ao reconhecer e integrar as diferentes configurações familiares na atividade. Ela contrapõe o paradigma tradicional, que associa a figura paterna exclusivamente a um homem, e promove um ambiente em que todas as crianças podem se sentir representadas. Essa abordagem também evidencia um processo de reparadigmatização, ao questionar e reformular normas culturais estabelecidas, e criar espaço para novas compreensões sobre família e pertencimento. Como aponta Meyer (2009), a escola tem o papel de confrontar as normas hegemônicas que perpetuam exclusões e desigualdades. Ao propor uma atividade que valida diferentes configurações familiares, a professora contribui para desconstruir preconceitos e ampliar as possibilidades de aceitação e pertencimento no ambiente escolar.

A empolgação demonstrada pela criança após a explicação da professora sugere uma identificação com o ambiente acolhedor criado. Sentir-se reconhecida e validada contribui para a construção de uma autoestima positiva, essencial para o desenvolvimento integral. Nesse sentido, Souza (2015) reforça que práticas pedagógicas que valorizam a diversidade têm um

impacto direto no bem-estar emocional e na integração social dos alunos. A interação entre a professora, a criança e as mães reforçam a importância do envolvimento familiar na construção de um ambiente escolar inclusivo. A professora relata:

[...] ela quis muito que eu conhecesse as suas duas mães. Aí eu conheci e elas vieram falar sobre a lembrancinha. E eu disse que elas precisavam participar mais da... da comunidade escolar, né. E uma delas, assim.... estava meio constrangida e falou que não se sentia bem, que achava que a comunidade não aceitava esse tipo de família, né?! E eu disse que é por isso mesmo que a gente precisava da... da participação delas para desconstruir exatamente essa visão, né... E que não tinha nada de errado e que elas tinham que participar mesmo e depois disso eu percebi que a criança começou a fazer novas amizades, ela começou a soltar e foi muito [...].

A professora reconhece que a presença e a participação das mães na vida escolar são fundamentais para a integração da criança. Essa dinâmica evidencia o princípio recursivo, pois o envolvimento das mães não apenas beneficia a criança, mas também influencia positivamente a percepção da comunidade escolar sobre famílias homoafetivas. Por sua vez, essa mudança de percepção retroalimenta o sistema, e fortalece os laços entre escola e família. Essa interação também reflete o *imprinting* cultural (Morin, 2018), ao indicar que valores sociais enraizados podem ser desconstruídos por meio da convivência e do diálogo. Nesse sentido, a participação ativa das mães na comunidade escolar contribuirá com esse processo de desconstrução.

O relato da professora Camila ilustra a construção de um espaço em que a diversidade é integrada, valorizada e normalizada, beneficiando a convivência e o aprendizado de toda a comunidade. Ao desconstruir a ideia tradicional do Dia dos Pais e propor uma nova abordagem, a professora Camila desafia o paradigma cultural que associa paternidade exclusivamente a uma figura masculina. Essa atitude é um exemplo claro de reparadigmatização, pois promove uma visão mais inclusiva sobre as configurações familiares. A validação da experiência da criança com suas mães não apenas fortalece sua autoestima, mas também contribui para a sua integração social e acadêmica. Assim, o relato da professora evidencia como práticas inclusivas e reflexivas podem transformar o ambiente escolar e promover a integração da diversidade e adotar uma postura aberta ao diálogo.

O relato da professora Daniela parece refletir uma postura inclusiva ao demonstrar que a configuração familiar do aluno não deve ser vista como um fator de discriminação. A visão dela reforça o papel da escola na validação da diversidade familiar. Ao afirmar que o estudante, filho de duas mães, é “uma criança bem participativa” e que não vê “nenhum empecilho por ele ter duas mães”, a professora sinaliza um movimento em direção à normalização da diversidade familiar, e desafia normas culturais que perpetuam exclusões. Parece propor a desconstrução

de paradigmas tradicionais e a adoção de novas compreensões mais inclusivas sobre família e pertencimento.

A postura da professora Daniela, ao tratar com naturalidade a configuração familiar do aluno, reflete a possibilidade de desconstruir o preconceito. Além disso, a ausência de “empecilhos” também ajuda a desfazer preconceitos sutis, muitas vezes presentes em práticas escolares que reforçam normas excludentes de forma implícita, como apontado por Junqueira (2009). Essa desconstrução também se conecta com Mosé (2013), que destaca o papel da escola como um espaço de resistência às exclusões e desigualdades sociais.

Ao integrar a diversidade familiar à rotina escolar sem questionar sua legitimidade, a professora desafia estruturas normativas que, por muito tempo, excluíram famílias homoafetivas dos espaços educativos. Mosé (2013) enfatiza a necessidade de construir escolas que funcionem como espaços para a transformação social, ao propor práticas que favoreçam a pluralidade e o respeito às diferenças. A visão da professora Daniela demonstra o princípio dialógico, ao reconhecer e integrar diferentes arranjos familiares como parte do cotidiano escolar.

Essa abordagem dialoga com Freire (1967), que ressalta a educação como uma prática libertadora, pautada no respeito às singularidades e na promoção de um espaço de acolhimento. Ao considerar que a configuração familiar não interfere no desempenho acadêmico do estudante, a professora reafirma que o processo educativo deve estar centrado no sujeito e não em padrões normativos excludentes. Além disso, a aceitação e validação da diversidade familiar exemplificam como a educação pode atuar na reparadigmatização da sociedade. De acordo com Meyer (2009), práticas educativas que rompem com a normatividade hegemônica têm o potencial de transformar percepções e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados. A atitude da professora Daniela se alinha a esse princípio, ao tratar a família homoafetiva como parte integrante e legítima da comunidade escolar.

A visão da professora Daniela também reflete o princípio recursivo, ao reconhecer que a validação da diversidade familiar no espaço escolar não apenas beneficia o estudante diretamente envolvido, mas também contribui para transformar a percepção da comunidade escolar e, por extensão, da sociedade. A escola, ao adotar práticas inclusivas, cria um ciclo de retroalimentação em que as famílias se sentem mais acolhidas e fortalecidas, enquanto os alunos se beneficiam de um ambiente equitativo.

A integração do estudante e de sua família ao cotidiano escolar cria um ciclo positivo que reforça o papel da escola como promotora de mudanças sociais. Como afirma Junqueira

(2009), ao incluir famílias homoafetivas, a escola desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade justa, ao ensinar os alunos a reconhecerem e respeitarem diferentes configurações familiares. O relato da professora Daniela evidencia como práticas pedagógicas podem contribuir para a desconstrução de preconceitos e a transformação cultural, e reafirma o papel da escola como um espaço de reparadigmatização, capaz de promover uma transformação social.

O relato do professor Eliel destaca como a antecipação da informação sobre a configuração familiar da criança e as intervenções da escola refletem esforços para criar um ambiente inclusivo e acolhedor. Esse movimento pode ser analisado sob a ótica de autores como Severino (2006a), que reforça a importância da educação como prática social que transforma e é transformada pelos contextos históricos e culturais nos quais está inserida. Ao informar o professor sobre a configuração familiar do aluno, a escola parece atuar de forma proativa, ao reconhecer a necessidade de adaptação e conscientização para lidar com a diversidade de maneira humanizada e eficiente.

A intervenção da escola e o acompanhamento psicológico sugerem um esforço além do atendimento pontual à criança e sua família, o que evidencia a construção de uma cultura de inclusão que impacta toda a comunidade escolar. Isso dialoga com Junqueira (2009), que destaca como práticas escolares que valorizam as diferenças podem desconstruir preconceitos manifestos e sutis. No caso relatado, o suporte emocional e a integração planejada não apenas visam o bem-estar imediato do aluno, mas também refletem um movimento mais amplo de transformação das percepções dentro da escola, ao reforçar valores de equidade e respeito.

O suporte psicológico mencionado pelo professor Eliel também pode ser relacionado ao conceito de ecologia da ação (Morin, 2018), que reconhece que as intenções da escola para promover a inclusão dependem das complexas interações entre professores, alunos, famílias e contextos culturais. O acompanhamento emocional oferecido ao aluno não apenas responde às suas necessidades imediatas, mas também reflete o entendimento de que o bem-estar emocional está diretamente ligado à aprendizagem e à integração social.

A solicitação da família para informar a configuração familiar ao professor demonstra também um movimento de participação ativa dos pais na vida escolar, o que reforça o princípio recursivo de Morin (2012). Essa participação não apenas beneficia o aluno diretamente, mas também contribui para transformar a percepção do professor e da escola sobre famílias homoafetivas, e cria um ciclo positivo que retroalimenta a inclusão e a desconstrução de preconceitos, o que torna a escola um espaço de resistência, como apontado por Mosé (2013).

A atuação da escola nesse contexto pode ser compreendida como um exemplo de práxis educativa inclusiva, conforme proposto por Freire (1967), que vê a educação como um ato de amor e coragem, capaz de transformar tanto o educador quanto o educando, e reforça o papel da escola como agente ativo na formação de sujeitos críticos e conscientes.

O relato do professor Fábio ressalta a integração de princípios democráticos e de direitos humanos no ambiente escolar, o que parece refletir um compromisso com a criação de um espaço inclusivo e acolhedor. Ao mencionar que “a gente tem um projeto constante de direitos humanos, baseado muito na democracia na escola que é um livrinho que pertence a um conjunto de livros da mediação de conflito”, o professor destaca como essas iniciativas refletem cada parte do sistema (pais, crianças, professores e projetos pedagógicos) contribui para o todo. O projeto de direitos humanos e mediação de conflitos demonstra como cada elemento do ambiente escolar colabora para formar um espaço coeso e integrador, ao promover valores de inclusão e respeito.

A implementação de um projeto como esse representa um movimento de reparadigmatização, ao desafiar paradigmas educacionais tradicionais e introduzir formas complexas e inclusivas de abordar os direitos e as diversidades. Conforme proposto por Meyer (2009), práticas que integram os direitos humanos no cotidiano escolar transformam não apenas o ambiente, mas também as percepções individuais, e cria um ciclo de aprendizado coletivo. Ao trabalhar com a mediação de conflitos e promover uma visão democrática, o projeto reflete a tentativa de transformar o ambiente escolar em um espaço que não apenas reage às demandas imediatas, mas também promove mudanças estruturais nos valores da comunidade escolar.

O professor Fábio também reflete sobre a adequação do termo “acolhimento”, ao observar que “as crianças parecem mostrar que pouco importam se as crianças adotadas são filhas de dois pais, duas mães, um pai e uma mãe”. Essa percepção revela a complexidade das relações educacionais e como as ações planejadas interagem com o ambiente e produzem efeitos que muitas vezes escapam ao controle total do agente, conforme destacado pela ecologia da ação (Morin, 2018). A aceitação espontânea das crianças sugere que a internalização dos valores de respeito e diversidade vai além do planejado, o que pode refletir um ambiente escolar que normaliza a pluralidade.

A observação do professor de que “as crianças parecem mostrar que pouco importam” as configurações familiares parece apontar para a internalização de novos paradigmas, nos quais a pluralidade é vista como algo natural e comum. Como destaca Junqueira (2009), práticas educativas que integram a diversidade sem tratá-la como algo excepcional são fundamentais

para desconstruir preconceitos, tanto manifestos quanto sutis. O impacto desse projeto e da cultura inclusiva da escola é evidenciado na fala do professor, ao mencionar que a escola busca promover valores que transcendam ações isoladas. Ele afirma que “a gente tem um projeto constante”, o que sugere uma continuidade no esforço de criar um espaço escolar que valorize a diversidade e promova a equidade. Essa continuidade reflete o compromisso da escola em preparar as crianças para convivências amplas e integradas na sociedade.

Essa transformação reflete o impacto cumulativo de um ambiente escolar que, ao longo do tempo, promove valores de respeito, inclusão e aceitação. Ao preparar as crianças para conviverem com a diversidade como parte intrínseca da sociedade, a escola cumpre seu papel como agente transformador, e contribui para a formação de uma nova geração que vê a pluralidade de configurações familiares como algo inquestionável e integral ao tecido social.

Os relatos analisados evidenciam como práticas pedagógicas inclusivas, atreladas à reflexão sobre as normatividades culturais, podem transformar a dinâmica escolar em um espaço de acolhimento e aprendizado significativo para crianças de famílias homoafetivas. Por meio das falas dos professores, observou-se que a integração da diversidade familiar no ambiente escolar é um processo que vai além de ações isoladas, ao depender de um trabalho conjunto e contínuo entre escola, famílias e comunidade. A análise revelou a importância de práticas educativas que integrem a pluralidade como parte intrínseca da rotina escolar, ao considerar não apenas os desafios apresentados, mas também as potencialidades para a desconstrução de preconceitos e a construção de novos paradigmas baseados no respeito e na inclusão. Nesse sentido, ao atuar como agente ativo, a escola promove não apenas a validação das múltiplas realidades familiares, mas também contribui para a formação de um ambiente social equitativo.

O capítulo destacou a importância de uma abordagem multidimensional para a compreensão da diversidade no ambiente escolar, ao combinar o pensamento complexo com diferentes autores que dialogam entre si. As contribuições como Freire (2020), Severino (2006a), Meyer (2009), Junqueira (2009), Souza (2015) e Mosé (2013) foram fundamentais para contextualizar as experiências relatadas pelos professores, ao enfatizar o papel transformador da educação na construção de uma sociedade justa. A inclusão de famílias homoafetivas no espaço escolar exige não apenas práticas pedagógicas que validem suas experiências, mas também uma postura crítica que questione preconceitos manifestos e sutis, como indicam Borrillo (2009) e Bandeira e Batista (2002). Assim, a escola emerge como um espaço estratégico para a transformação cultural, ao legitimar a pluralidade e preparar seus

alunos para uma convivência social baseada no respeito às diferenças e na valorização das singularidades.

Com base nesses elementos, as considerações finais buscarão sintetizar os principais achados do estudo, ao conectar os caminhos percorridos na análise das percepções dos professores com os desafios e avanços relacionados à aprendizagem escolar de crianças de famílias homoafetivas. O percurso evidenciou como a integração entre diferentes configurações familiares, práticas pedagógicas inclusivas e o enfrentamento de normatividades culturais podem criar um ambiente escolar que valoriza a diversidade, promove o desenvolvimento integral dos alunos e reforça o papel da escola como agente transformador. Além disso, discutem-se possibilidades futuras de pesquisa e práticas educativas voltadas à valorização da diversidade no contexto escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a percepção dos professores sobre a aprendizagem escolar de crianças de famílias homoafetivas, considerando as possíveis facilidades e/ou dificuldades enfrentadas por essas crianças, bem como examinar e identificar os possíveis preconceitos e discriminações presentes no ambiente escolar. Além disso, buscou-se identificar ações pedagógicas que possam promover a aprendizagem, a inclusão escolar.

Para responder a esse objetivo, foi necessário explorar conceitos como heteronormatividade, diversidade, homofobia, preconceito, discriminação e inclusão, além de abordar o pensamento complexo, referencial teórico desta dissertação, para embasar a análise dos dados coletados.

As investigações conduzidas ao longo desta pesquisa, com o apoio da orientadora e, após o exame de qualificação, enriquecidas pelas contribuições das professoras avaliadoras presentes na banca, permitiram ampliar a compreensão sobre a diversidade familiar e suas implicações biológicas, psíquicas, sociais, culturais e históricas. Foram analisados conceitos acima citados e suas formas de manifestação, historicidade e interseções com o ambiente escolar. Além disso, discutiram-se avanços e retrocessos nos direitos civis da população LGBTQ+ e nas políticas públicas educacionais voltadas para essa população, sempre tecendo críticas pertinentes quando necessário. Reconhece-se que a criticidade é um elemento essencial no universo acadêmico, fundamental para a busca de um mundo em que igualdade e justiça social prevaleçam sobre o preconceito e o atraso.

Os resultados indicam que a qualidade das relações familiares e o apoio emocional são fatores fundamentais para o sucesso educacional, pois promovem a confiança e a participação ativa das crianças no ambiente escolar. Os(as) educadores(as) observam que os colegas dessas crianças parecem compreender de forma positiva essa formação familiar. Além disso, notam que as famílias homoafetivas estão altamente engajadas na educação de seus filhos, participam ativamente das atividades escolares e oferecem suporte constante. Por fim, os(as) educadores(as) destacam a escola como um local de acolhimento, e embora, ocasionalmente, ocorram episódios de preconceito e discriminação, os professores apontam várias ações pedagógicas implementadas para promover a inclusão e o desenvolvimento educacional dessas crianças.

Os professores que participaram da pesquisa ofereceram relatos ricos para análise, que possibilitaram atingir os objetivos específicos propostos. Ainda assim, as conclusões

apresentadas não pretendem ser definitivas. O conhecimento acadêmico deve estar sempre aberto a revisões, verificações e contestações, de modo a evitar que se transforme em doutrina. Essa abertura reflexiva é fundamental para garantir que o diálogo sobre inclusão, diversidade e justiça social continue em evolução.

Os resultados obtidos evidenciam um panorama em transformação, mas ainda permeado por desafios significativos que precisam ser enfrentados para garantir o pleno reconhecimento e valorização das diversidades familiares. Ao longo da pesquisa, foi possível observar que as famílias homoafetivas oferecem suporte emocional e acompanhamento educacional tão eficazes quanto os das famílias heterossexuais, o que confirma a hipótese inicial. Os professores entrevistados destacaram que a qualidade do vínculo familiar é um fator que influencia positivamente o desenvolvimento dessas crianças. A estabilidade e o apoio emocional, presentes no contexto familiar, favorecem a confiança e a autonomia dos alunos, o que, por sua vez, impacta diretamente em sua aprendizagem e participação ativa no ambiente escolar. Essa constatação reforça que as características estruturais de uma família não determinam o sucesso educacional, mas sim os vínculos afetivos que se estabelecem no núcleo familiar.

Entretanto, os desafios enfrentados no contexto escolar refletem a complexidade das interações sociais que permeiam esse espaço. Apesar de avanços no reconhecimento de famílias homoafetivas e na inclusão de suas crianças nas escolas, ainda persistem episódios de preconceito, discriminação e invisibilização. Esses episódios, embora muitas vezes sutis ou manifestados por meio de olhares e comentários velados, podem causar impactos profundos no bem-estar emocional das crianças, o que pode gerar sentimentos de exclusão e comprometer seu desempenho escolar. Esses desafios reforçam a necessidade de práticas que combatam preconceitos enraizados e promovam uma cultura escolar aberta à diversidade.

Os relatos dos professores revelaram que os preconceitos não se restringem apenas às interações entre alunos, mas também permeiam o comportamento de outros atores escolares, como famílias de estudantes e até colegas de profissão. A resistência em reconhecer as famílias homoafetivas como legítimas frequentemente reflete valores socioculturais enraizados, que colocam o modelo heteronormativo como único padrão aceitável. Essa realidade demonstra a necessidade de intervenções educacionais mais robustas, que não apenas reconheçam a diversidade, mas também a normalizem como parte do cotidiano escolar.

A invisibilidade das famílias homoafetivas em materiais didáticos foi apontada como um dos fatores críticos para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. Ao negligenciar a representação de diferentes configurações familiares, os currículos escolares acabam

reforçando a ideia de que essas famílias não pertencem ao “modelo ideal” de sociedade. Essa exclusão simbólica impacta não apenas as crianças, mas também a percepção da comunidade escolar em relação à diversidade. Nesse contexto, torna-se indispensável incluir narrativas que contemplem essas famílias, tanto em livros didáticos quanto em projetos pedagógicos, de forma a garantir que a pluralidade seja incorporada ao discurso educacional.

O papel da formação docente emerge como um ponto central para superar essas lacunas. Muitos professores, embora demonstrem boa vontade em abordar a diversidade, necessitam de formação continuada em temas como diversidade familiar e homofobia, para que não tenham insegurança e falta de preparo para lidar com situações que envolvem preconceitos ou discriminações. A formação inicial, frequentemente limitada a conteúdos técnicos, não contempla discussões aprofundadas sobre a diversidade sexual e familiar, o que limita a capacidade dos educadores de promover a inclusão. Programas de capacitação continuada, que abordem tanto os aspectos teóricos quanto práticos, são essenciais para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo.

À luz do pensamento complexo de Morin, os resultados desta pesquisa destacaram a importância de uma abordagem integrada que conecte os diferentes elementos do ambiente escolar. O princípio hologramático, que considera cada parte como um reflexo do todo, evidencia que a inclusão de crianças de famílias homoafetivas depende de uma articulação entre família, escola e sociedade. Pequenas mudanças nas práticas pedagógicas podem desencadear transformações significativas, desde que estejam alinhadas a um projeto educativo mais amplo que valorize o acolhimento, a integração e o respeito às diferenças.

Outro aspecto relevante identificado foi a influência das normas sociais sobre as dinâmicas escolares. Embora a escola seja frequentemente vista como um espaço neutro, os discursos e práticas que perpetuam a exclusividade do modelo heteronormativo ainda estão presentes em muitos contextos. Esse cenário ressalta a necessidade de iniciativas institucionais que promovam o diálogo e a reflexão crítica, desconstruindo padrões excludentes e valorizando a pluralidade. Além disso, atividades como semanas temáticas sobre diversidade, rodas de conversa com familiares e oficinas pedagógicas podem contribuir para ampliar a conscientização e a aceitação da diversidade.

Os dados desta pesquisa também sugerem que a construção de uma educação inclusiva exige esforços conjuntos de diferentes atores. Gestores escolares, ao lado de professores, têm um papel fundamental na criação de um ambiente seguro e acolhedor. Políticas institucionais claras, que definam estratégias para lidar com preconceitos, que integrem e valorizem a

diversidade, são essenciais para garantir que a inclusão não dependa apenas de iniciativas individuais, mas seja parte de um compromisso coletivo da escola.

No que diz respeito às políticas públicas, os resultados apresentados evidenciam a urgência de ações que incentivem a inclusão da diversidade nos currículos escolares e na formação de professores. Diretrizes nacionais que contemplem a pluralidade das famílias brasileiras podem oferecer subsídios importantes para que as escolas desenvolvam práticas mais inclusivas. Além disso, a promoção de parcerias entre escolas, universidades e organizações da sociedade civil pode contribuir para a implementação de projetos que promovam o reconhecimento e a integração das diferentes configurações familiares.

Embora esta pesquisa tenha identificado avanços e boas práticas, ela também revelou limitações que precisam ser consideradas. A amostra reduzida e o recorte geográfico limitam a generalização dos resultados, mas os dados obtidos destacam a relevância de ampliar as investigações para outros contextos e incluir diferentes atores da comunidade escolar, como gestores, famílias e alunos. Além disso, estudos longitudinais poderiam oferecer insights mais profundos sobre o impacto de práticas pedagógicas inclusivas no desenvolvimento educacional e social de crianças de famílias homoafetivas ao longo do tempo.

Do ponto de vista prático, os resultados apresentados oferecem subsídios valiosos para a formulação de políticas públicas e estratégias educacionais que reconheçam a diversidade como um elemento essencial na formação cidadã. A inclusão plena de crianças de famílias homoafetivas não é apenas uma questão de justiça social, mas também um componente fundamental para que a escola cumpra seu papel transformador na sociedade. A criação de diretrizes nacionais que incentivem práticas inclusivas, associadas a investimentos em formação docente e em materiais didáticos que reflitam a diversidade, é uma iniciativa necessária e urgente.

Ao concluir esta pesquisa, torna-se evidente que a inclusão de crianças de famílias homoafetivas no ambiente escolar é um processo contínuo, que exige esforços coordenados entre educadores, gestores, famílias e sociedade. O desafio vai além de combater preconceitos manifestos, pois envolve a desconstrução de preconceitos sutis e estruturais, que muitas vezes são naturalizados. Para isso, é essencial que as escolas assumam o papel de espaços de transformação, em que o respeito às diferenças seja cultivado como valor central.

Por fim, esta pesquisa deixa como legado a reflexão sobre a importância de uma educação que vá além da instrução acadêmica e promova a formação integral do ser humano. A valorização da empatia, do respeito e da convivência democrática deve estar no cerne das

práticas educacionais, para que as escolas sejam realmente espaços inclusivos. Que este estudo inspire novas pesquisas, práticas e políticas que contribuam para transformar o ambiente escolar em um lugar em que todas as crianças, independentemente de sua origem familiar, possam se sentir integradas, respeitadas e valorizadas em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rachel Luiza Pulcino de; SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 24-35, set. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/28373/17210>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- ALMEIDA, Cândido Mendes de. **Código Filipino, ou, Ordenações e Leis do Reino de Portugal**: recopiladas por mandado d'El-Rey D. Filipe I. Brasília, DF: Edições do Senado Federal, 2016. Tomo 1.
- ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; SANCHES, Márcia de Mattos. Esculpindo a formação docente. **Revista Metodista, Educação & Linguagem**, [s. l.], v. 15, n. 26, p. 206-222, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/3406>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- ALVES, Jéssika Rodrigues. **A representação familiar de crianças que vivenciaram o processo de adoção em diferentes configurações familiares**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/548>. Acesso em: 25 maio 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Washington, DC: APA, 1952.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus; ALVES SOBRINHO, Raquel Alves. **Educar na e para a diversidade**: lugares, saberes, práticas e conflitos. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. Amor, casamento e sexualidade: velhas e novas configurações. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 70-77, jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/c994NrJ8VpydGdwZ9h4z4gw/>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**: vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2006.
- ARILHA, Marta Guedes; CALAZANS Gabriela Leite. Sexualidade na adolescência: o que há de novo? In: COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília, DF: CNPD, 1998. p. 378-403.
- BADINTER, Elisabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 119-141, jan. 2002.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100007>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ref/a/77qSbxLKYLyttqQbSzFjMcb/?lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2024.

BARBOSA, Kelvinn Modesto Carvalho; CECCARELLI, Paulo Roberto. A manifestação da sexualidade indígena em um conto erótico. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, v. 1, n. 52, p. 95-102, jul./dez. 2019. Disponível em:
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372019000200011#:~:text=Uma%20das%20considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a,corpo%2C%20outro%20objeto%20ou%20genital. Acesso em: 10 dez. 2023.

BARBOSA, Rafael Pires. **Combate ao bullying LGBTQIfóbico na escola**: um estudo de caso. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. Disponível em:
<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2966>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BAUMFELD, Tiago Soares; SÁ, Raphael Botelho; SANTOS, Daniela Fernanda de Almeida; MONTEIRO, Otávio Montovanelli; FERREIRA, Mariana Benzaquen; SILVA, Edith Márcia Valadares; RAYMUNDO, Mário Augusto; QUEIROZ, Anderson Melo; BONOLO, Palmira de Fátima. Autonomia do cuidado: interlocução afetivo-sexual com adolescentes no PET-Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 36, n. 1, p. 71-80, mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022012000200010>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbem/a/n7HSkjDrRfsjS6HtKZdtYyG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2024.

BEATTY, David Mervyn. **A essência do Estado de Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BETHENCOURT, Francisco. **História das inquisições**: Portugal, Espanha e Itália. Séculos XV-XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília, DF: EdUnB, 2009. p. 15-46.

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

BOSWELL, John. **Christianity, social tolerance and homosexuality**: gay people in Western Europe from the beginning of the Christian era to the fourteenth century. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 175/2013, 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. Brasília, DF: CNJ, 2013. Disponível em:
<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1754>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 54, de 29 de abril de 2008**. Dispõe sobre a criação do Cadastrado Nacional de Adoção. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2008. Disponível em:

<https://www.tjpa.jus.br/CMSPortal/VisualizarArquivo?idArquivo=393910>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.952, de 04 de outubro de 2001**. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3952.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.952%2C%20DE%204%20DE%20OUTUBRO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Conselho%20Nacional,no%20inciso%20X%20do%20art. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005**. Dispõe sobre a composição, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5397.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.397%20DE%2022%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202005.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20composi%C3%A7%C3%A3o%20compet%C3%Aancia,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.388, de 09 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a composição, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7388.htm. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso: 7 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3 ed. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: MS, 2004a. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola sem homofobia**. Brasília, DF: MEC, 2011.

Disponível em: [https://nova-escola-](https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf)

[producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf](https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf). Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade**.

Brasília, DF: MEC, 2004b. Disponível em:

www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF:

MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso

em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Política para as Mulheres. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e**

relações étnico-raciais. Brasília, DF: SPM, 2009. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-diversos/publicacoes/publicacoes/gde-2007.pdf)

[br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-diversos/publicacoes/publicacoes/gde-2007.pdf)

[diversos/publicacoes/publicacoes/gde-2007.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-diversos/publicacoes/publicacoes/gde-2007.pdf). Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. AIDS/HIV. **Gov.br**, Brasília, DF, 2023a. Disponível em:

[https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aids-](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aids-hiv#:~:text=Todas%20as%20pessoas%20diagnosticadas%20com,e%20que%20a%20Aids%20apare%C3%A7a)

[hiv#:~:text=Todas%20as%20pessoas%20diagnosticadas%20com,e%20que%20a%20Aids%20apare%C3%A7a](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aids-hiv#:~:text=Todas%20as%20pessoas%20diagnosticadas%20com,e%20que%20a%20Aids%20apare%C3%A7a). Acesso em: 1 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. HIV e aids: o que é? **Gov.br**, Brasília, DF, 2023b. Disponível

em: <https://www.gov.br/aids/pt-br/assuntos/hiv-aids>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano Plurianual 2004-2007:**

projeto de lei. Brasília, DF: MP, 2003. v. 1. Disponível em:

[https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-](https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF)

[2007/proposta/anexo1.PDF](https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF). Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Relatório Final – 3ª Conferência**

Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais,

Travestis e Transexuais. Brasília: CNCD/LGBT, 2016b. Disponível em:

[https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2021/04/relatorio-final-3a-conferencia-nacional-lgbt-](https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2021/04/relatorio-final-3a-conferencia-nacional-lgbt-1.pdf)

[1.pdf](https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2021/04/relatorio-final-3a-conferencia-nacional-lgbt-1.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4277.**

ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL (ADPF). PERDA

PARCIAL DE OBJETO. RECEBIMENTO, NA PARTE REMANESCENTE, COMO AÇÃO

DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. UNIÃO HOMOAFETIVA E SEU

RECONHECIMENTO COMO INSTITUTO JURÍDICO. CONVERGÊNCIA DE OBJETOS

ENTRE AÇÕES DE NATUREZA ABSTRATA. JULGAMENTO CONJUNTO [...]. Relator:

Ministro Ayres Britto, 5 de maio de 2021. Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=11872> . Acesso em: 10 jul. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Negros, loucos negros. **Revista USP**, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 144-151, ago. 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26008>. Acesso em: 24 nov. 2023.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade, a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 2004.

CECCARELLI, Paulo Roberto. Novas configurações familiares: mitos e verdades. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 40, n. 42, p. 89-102, jun. 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352007000100007. Acesso em: 23 out. 2024.

CÊSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Revista Educar**, Curitiba, v. 1, n. 35, p. 37-51, mar. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CÊSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54713>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KfwSdvDGNG4q7DQvmg4N9pG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil: da senzala à abolição**. São Paulo: Moderna, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 01, de 22 de março de 1999**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. Brasília, DF: CFP, 1999. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

CONTRERA, Wildney Feres. Histórico do GAPA BR/SP. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de DST/AIDS. **GAPAs: uma resposta comunitária à epidemia de AIDS no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2000. p. 37-41. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/179_2Gapas.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Revista Periferia**, Duque de Caxias, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3422>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422>. Acesso em: 10 nov. 2024.

COSTA, Ângelo Brandelli; NARDI, Henrique Caetano. Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: debate conceitual. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 715-726, set. 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300015. Acesso em: 10 dez. 2023.

COSTA, Louise Ramiro da. **A representação social da adoção por casais homoafetivos na mídia impressa**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/0aa04093-375d-41cb-ac4a-407de4218fde>. Acesso em: 25 maio 2023.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; TEIXEIRA, Marcelle Medeiros; MADDALENA, Tania Lucía; SOARES, Reginaldo Rosa. Por que pesquisa *online* não é pesquisa remota emergencial? Particularidades e potencialidades investigativas na cibercultura. *In*: OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; FERNANDES, Adriana Hoffmann; SILVA, Dagmar de Mello e; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino (org.). **Metodologias de pesquisa online**: investigando em/na rede com o outro. Rio de Janeiro: Editora Ayvu, 2023. p. 404-429.

COX, Taylor. **Cultural diversity in organizations**: theory, research and practice. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1993.

CROCHIK, José Léon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1996. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004. Acesso em 10 dez. 2023.

CROCHIK, José Léon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006.

CUNHA, Cláudia Vannucchi; LOPES, Paula Vieira Lopes. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 17, n. 2, p. 333-348, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922002000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v17n2/v17n2a07.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2024.

DENZIN, Norman Keith; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman Keith; LINCOLN, Yvonna Sessions (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 79-110.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRAZ, Maria Paula. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. *In*: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz (org.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 113-131.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. Inclusão/Exclusão do aluno surdo do Ensino Médio: marcas culturais e subjetivas. **Revista Notandum**, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 41-46, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.hottopos.com/notand23/P41a46.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. Subjetividade, docência e adolescência: impactos no ato educativo. *In*: ALMEIDA, Cleide; PERISSÉ, Gabriel (org.). **Educação e linguagem**: ensaios. São Paulo: EdUSP, 2008. p. 59-66.

DIAS, Paula Barata. A influência do Cristianismo no conceito de casamento e de vida privada na Antiguidade Tardia. **Ágora: Estudos Clássicos em debate**, Aveiro, v. 1, n. 6, p. 99-133, mar.

2004. Disponível em:

<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/13456#:~:text=O%20cristianismo%20contribuiu%20para%20a,oscila%C3%A7%C3%B5es%2C%20at%C3%A9%20aos%20nossos%20dias>. Acesso em: 24 jul. 2023.

DINIZ, Thaiane Lopes. **Afinal, o que é cuidar bem de uma criança**: percepções de pais e avós no contexto da homoparentalidade. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15774>. Acesso em: 25 maio 2023.

DUBY, Georges; BARTHÉLEMY, Dominique; LA RONCIÈRE, Charles. Quadros. *In*: DUBY, Georges. **História da vida privada 2**: da Europa feudal à renascença. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 51-93.

ELIAS, Roberto João. **Direitos fundamentais da criança e do adolescente**. São Paulo: Saraiva, 2005.

EMMERICK, Rulian. **Religião e direitos reprodutivos**: o aborto como disputa política e religiosa. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

ENGELS, Friedrich. **Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ESTADO, sexualidade e educação: a questão do kit anti-homofobia. Florianópolis, UDESC, 2011a. 1 vídeo (7 min 39 s). Publicado pelo canal Alexandre Pedro de Medeiros. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_P3Rn0tfttg. Acesso em: 18 jul. 2023.

ESTADO, sexualidade e educação: a questão do kit anti-homofobia. Florianópolis, UDESC, 2011b. 1 vídeo (11 min 45 s). Publicado pelo canal Alexandre Pedro de Medeiros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fgnl2a6ljzU&t=165s>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FACCHINI, Regina. Histórico da luta de LGBT no Brasil. **1948: Declaração Universal dos Direitos Humanos**, [s. l.], 12 abr. 2018. Disponível em: <https://declaracao1948.com.br/2018/04/12/historia-direitos-lgbt-brasil/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FACCHINI, Regina. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos Arquivo Edgard Leuenroth**, Campinas, v. 10, n. 18/19, p. 79-123, set. 2003. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2510>. Acesso em: 1 jul. 2023.

FACO, Vanessa Marques Gibran; MELCHIORI, Lígia Ebner. Conceitos de família: adolescentes de zonas rural e urbana. *In*: VALLE, Tânia Gracy Martins do (org.). **Aprendizagem e desenvolvimento humano**: avaliações e intervenções. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2009. p. 121-135.

FARIAS, Mariana de Oliveira. **Experiências e vivências de famílias homoafetivas com filhos**: vozes de pais, mães e filhos. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_eb0ebaf7cc30761c6e9d19704a8405ee. Acesso em: 25 maio 2023.

FARIAS, Mariana de Oliveira; MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. **Adoção por homossexuais: a família homoparental sob o olhar da psicologia jurídica**. Curitiba: Editora Juruá, 2009.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERNANDES, Clodoaldo. Diversidade sexual e políticas educacionais: possíveis aproximações. In: FREITAS, Lúcia; BRZEZINSKI, Iria (org.). **Políticas educacionais: neoliberalismo, formação de professores, tecnologia, diversidade e inclusão**. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 377-395.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; ROSAS, Amanda Ribeiro. Rodas de conversas online. In: OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; FERNANDES, Adriana Hoffmann; SILVA, Dagmar de Mello e; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino (org.). **Metodologias de pesquisa online: investigando em/na rede com o outro**. Rio de Janeiro: Editora Ayvu, 2023. p. 498-521.

FLEURY, Maria Tereza. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 18-25, set. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902000000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/YqBJ94QnWgPFBRcD7FJHnQj>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. História da família no Brasil (parte II). In: BASTOS, Ana Cecília de Sousa; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos Moreira; PETRINI, Giancarlo; ALCÂNTARA, Miriã Alves Ramos de Alcântara (org.). **Família no Brasil: recurso para a pessoa e sociedade**. Curitiba: Editora Juruá, 2015. p. 67-110.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. v. 1.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. Gênero e sexualidade na formação docente: desafios e possibilidades. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 24, n. 2, p. 111-120, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2828/2858>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 158-171, out. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>. Acesso em: 29 out. 2024.

FREIRE, Lucas; CARDINALI, Daniel. O ódio atrás das grades: da construção social da discriminação por orientação sexual à criminalização da homofobia. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 12, p. 37-63, dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/3200>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Laleska Costa de; LIMA, Ivaldo Gonçalves de. Ideologia cisheteropatriarcal, contenção (cishetero) territorial e o videoclipe “Flutua”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESFAZENDO GÊNERO, 4., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-15. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/desfazendo-genero/2018/TRABALHO_EV129_MD1_SA22_ID1486_31102019124655.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

GASPAR, Victória Aryadne Negris. **Cisheteropatriarcado e pessoas trans**: desafios e resistências. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022. Disponível em: <https://repositorio.apps.uern.br/xmlui/handle/123456789/268>. Acesso em: 24 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

GREEN, James. **Além do carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

GUERRIERO, Silas. **Novos movimentos religiosos**: o quadro brasileiro. São Paulo: Paulinas, 2006.

JAKUTIS, Paulo. **Manual de estudo da discriminação no trabalho**. São Paulo: Editora LTR, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia e Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449- 502, dez. 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 10 dez. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e diversidade cultural. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009. p. 367-444. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas: estudos gays – gêneros e sexualidades**, Natal v. 1, n. 1, p. 1-22, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256/1689>. Acesso em 10 dez. 2023.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.320>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 30 out. 2024.

KARNAL, Leandro; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Preconceito: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, André Estefam. **Homossexualidade, prostituição e estupro: um estudo à luz da dignidade humana**. São Paulo: Saraiva, 2016.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2003.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. **Homofobia & Educação: Um desafio ao silêncio**. Brasília, DF: EdUnB, 2009.

LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LORIERI, Marcos Antônio. Complexidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e formação de professores. **Revista Notandum**, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 13-20, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.hottopos.com/notand23/p13a20.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer***. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MACHADO, Maria das Dores Campos; PICOLO, Fernanda Delvalhas. **Religião e homossexualidade**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011.

MACHADO, Roberto. **Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1978.

MAGALHÃES, Selma Reis. **Relação família-escola: no processo educacional de filho(a)s de homens gays**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

MARSON, Melina Izar. **Da feminista “macha” aos homens sensíveis**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MELLO, Elena Maria Billig; RORATO, Adriana; SILVA, Luciane Grecilo da. BNCC pra que(m)? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED-SUL), 12., 2018, Jaguarão. **Anais [...]**.

Jaguarão: Universidade Federal do Pampa, 2018. p. 1-7. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1609-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

MELO, Luiz; GROSSI, Mirian; UZIEL, Anna Paula. A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 159-182.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 25-62, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MEYER, Dagmar Estermann. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p. 213-234.

MEYER, Dagmar Estermann; SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos; OLIVEIRA, Dora Lúcia de; WILHELMS, Daniela Montano. “Mulher sem-vergonha” e “traidor responsável”: problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 51-76, maio-ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/qkmzS8Xmtyw5Ptwwbqzv66w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MEZAN, Renato. **Tempo de muda**: ensaios de psicanálise. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. PNE, a BNCC e as ameaças à democracia. **Portal ANPEd**, Rio de Janeiro, 12 set. 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/1897-news/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MICHALISZYN, Mario Sergio. **Educação e diversidade**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.

MISKOLCI, Richard. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jul. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/BkRJyv9GszMddwqpncrJvdn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2023.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 101-128, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/tWFyRWkCdWv4Tgs8Q6hps5r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2023.

MOLINA, Luana Pagano Peres. A homossexualidade e a historiografia e trajetória do movimento homossexual. **Antíteses**, Londrina, v. 4, n. 8, p. 931-944, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193321417022.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v. 1, n. 1, p. 1-24, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.37853/pqe.e202011>. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MORAES, Cláudia; CARRARA, Sérgio. Um vírus só não faz doença. **Comunicações de Iser**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 17, p. 5-19, dez. 1985. Disponível em: https://www.iser.org.br/wp-content/uploads/2020/07/comunicacoes-17_compressed.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Por trás do monograma do movimento LGBTQIAPN+: vidas, representatividade e esclarecimentos. **Revista Temporis(ação)**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.31668/rta.v22i02.13262>. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/13262>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, Edgar. **As duas globalizações**: complexidade e comunicação uma pedagogia do presente. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, Edgar. Complexos imaginários. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de Almeida; PETRAGLIA, Isabel (org.). **Edgar Morin**: ética, cultura e educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 89-103.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2020.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

MORIN, Edgar. **O método 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015c.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideias. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011b.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. São Paulo: Ática, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011c.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOTT, Luiz. A construção da cidadania homossexual no Brasil. **Revista Espaço Aberto**, Brasília, DF, v. 1, n. 25, p. 98-103, jan./fev. 2005. Disponível em: <https://dspace.sistemas.mpba.mp.br/jspui/handle/123456789/303>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MOTT, Luiz. **Evolução da ideologia e posicionamento dos homossexuais face à transmissão do HIV/AIDS no Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de DST/AIDS. Programa de Cooperação Técnica Brasil-França: Seminário Anual 2001: Novos desafios da prevenção da epidemia pelo HIV/AIDS junto aos homens que fazem sexo com homens. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002. p. 26-35. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/novos_desafios_prevencao.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

MOTT, Michel; CALDERÓN, Adolfo Ignacio; LIMA, Ana Carolina de; ALVES, Angélica Curvelo. A escola e os novos arranjos familiares. **Revista Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 6, n. 28, p. 63-66, mar. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/842/84202807.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**, Niterói, v. 1, n. 10, p. 38-54, jun. 2010. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_EducacaoEDiversidadeCultural.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

NAPHY, William. **Born to be gay**: história da homossexualidade. Lisboa: Edições 70, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6807>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807>. Acesso em: 10 dez. 2023.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília, DF: Editora Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. “Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais”: o discurso inaugural no “desagendamento” do kit gay do MEC. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 125-152, mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i1p125-152>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23427>. Acesso em: 11 jul. 2023.

OLIVEIRA, Anna Luzia de. **Discursos docentes sobre crianças cujo pais/mães vivem condição de conjugalidade homoafetiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8499?locale=pt_BR. Acesso em: 25 maio 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Roberdan Ferreira de. **Famílias homoparentais com filhos em contexto escolar**: conflitos, desafios e possibilidades da educação nesse cenário. 2020. Dissertação (Mestrado em

Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/eb49e7e9-3c70-49c9-abd5-69912b01e15f>. Acesso em: 25 maio 2023.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Eletroconvulsoterapia (ECT)/eletrochoque: a produção de evidências sobre seu uso, eficácia e eficiência. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 11, n. 28, p. 46-68, jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/cbsm.v11i28.69772>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69772>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional dos Direitos da Criança**. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PALMA, Yáskara Arrial; PIASON, Aline da Silva; MANSO, Almudena Garcia; STREY, Marlene Neves. Parâmetros Curriculares Nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2015.3-16>. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a16.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PERCEPÇÃO. *In*: MERRIAM-WEBSTER DICTIONARY. Springfield: Merriam-Webster, 2024. Disponível em: <https://webster1828.blogspot.com/search?q=percepção&btnG=Pesquisar>. Acesso em: 12 ago. 2023.

PEREIRA, Sumaya Saady Morhy. **Direitos fundamentais e relações familiares**. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2007.

PERROT, Michelle. O nó e o ninho. **Revista Veja**, São Paulo, abr. 1993. Disponível em: São Paulo: Abril, 1993. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/206062548/O-no-e-o-Ninho-Michelle-Perrot>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PESSANHA, Jackelline Fraga. A busca por um currículo multicultural que respeite as diferenças e as famílias homoafetivas. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 23, n. 40, p. 294-313, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v23i40.4549>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4549>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PESSANHA, Jackelline Fraga; GOMES, Marcelo Sant'Anna Vieira. O respeito à diversidade e a formação social do indivíduo: uma análise do *bullying* sofrido por crianças advindas de famílias homoafetivas. **Revista Opinião Jurídica**, Medellín, v. 13, n. 25, p. 51-68, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v13n25/v13n25a04.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PICOLI, Bruno Antonio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 1-23. abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15036.007>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>. Acesso em: 14 jun. 2024.

POCAHY, Fernando Altair. Um mundo de injúrias e outras violações: Reflexões sobre a violência homossexual e homofóbica a partir da experiência do CRDH rompa o silêncio. *In*:

POCAHY, F. **Rompendo o silêncio**: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea. Políticas, teoria e atuação. Porto Alegre: Nuances, 2007. p. 10-26.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades**: hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

PRETES, Érika Aparecida; VIANNA, Túlio. História da criminalização da homossexualidade no Brasil: da sodomia ao homossexualismo. *In*: LOBATO, Wolney; SABINO, Cláudia de Vilhena Schayer; ABREU, João Francisco de (org.). **Iniciação Científica**: destaques 2007. Belo Horizonte: PUC Minas, 2008. v. 1.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores, 2007. p. 285-325.

QUINALHA, Renan. Lampião da Esquina na mira da ditadura hetero-militar de 1964. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 1, n. 61, p. 1-17, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449202100610004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/SHVG63XcvL7Tz4Rp3FDBNMB/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. **Pesquisa qualitativa em educação**: possibilidades de investigação em educação. *In*: TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Metodologias qualitativas**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 211-230.

REIS, José Roberto Tozoni. Família, emoção e ideologia. *In*: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Editora Universidad del Cauca, 2012.

RIOS, Roger Raupp. **Homossexualidade e direitos sexuais**: reflexões a partir da decisão do STF. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

RIOS, Roger Raupp. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. *In*: RIOS, Roger Raupp. **Em defesa dos direitos sexuais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 13-38.

RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MOTA, Maria Renata Alonso. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-18, out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176870>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9WGxvy5RfrCNCNsstbGYzr/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Sheila Marta Carregosa. A família como um direito humano atravessando tempos e histórias. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 83-105, jan. 2018. Disponível

em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/67?articlesBySimilarityPage=5>. Acesso em: 1 ago. 2023.

RODRIGUEZ, Brunella Carla; GOMES, Isabel Cristina. Novas formas de parentalidade: do modelo tradicional à homoparentalidade. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 62, n. 136, p. 29-36, jun. 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000100004. Acesso em: 14 maio 2023.

ROMÃO, José Eustáquio. Pesquisa na instituição de ensino superior: referencial teórico, que bicho é este? In: TAVARES, Manoel; RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Metodologias qualitativas: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 173-191.

RUSSO, Jane Almeida. O campo da sexologia e seus efeitos sobre a política sexual. In: CORRÊA, Sonia; PARKER, Richard (org.). **Sexualidade e política na América Latina: histórias, intersecções e paradoxos**. Rio de Janeiro: Editora ABIA, 2011. p. 174-187.

SAMPAIO, Ângela Oliveira; VENTURINI, Renata Lopes Biazotto. Uma breve reflexão sobre a família na Roma Antiga. In: JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS: TRABALHOS COMPLETOS, 6., 2007, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2007. p. 1-10. Disponível em: <https://silo.tips/download/uma-breve-reflexao-sobre-a-familia-na-roma-antiga-sampaio-angela-oliveira-1-uem>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Antônio Carlos dos. Os elementos republicanos na tolerância de John Locke. **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 55, n. 130, p. 499-513, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2014000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/vCjk5HG7YbQqGZTYMgqCYWR/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 10.948, de 05 de novembro de 2001**. Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual. São Paulo: Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2001/lei-10948-05.11.2001.html>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de Covid-19. **Revista Família, ciclos de vida e saúde no contexto social**, Uberaba, v. 8, n. 4, p. 960-966, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18554/refacs.v8i4.4877>. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 1, n. 6, p. 81-92, mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a07.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SCOTT, Parry. A família brasileira diante de transformações no cenário histórico global. **Anthropológicas**, Recife, v. 16, n. 1, p. 217-241, set. 2005. Disponível em: [bing.com/ck/a?!&&p=f26bd0290d75b98f5217af424e1c8b1be1bc41465da3485f0dd7e0aa85a8e5c6JmltdHM9MTczOTc1MDQwMA&pptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=286cada0-6bcc-66cf-242c-b88f6a1a677a&psq=SCOTT%2c+P.+A+família+brasileira+diante+de+transformações+no+cenário+histórico+global.+Anthropológicas%2c+ano+9%2c+v+16\(1\)%2c+p.+217-241%2c+2005.&u=a1aHR0cHM6Ly9wZXJpb2RpY29zLnVmcGUuYnIvcnV2aXN0YXN0YXN0YWFudGhyb3BvbG9naWNhcy9hcnRpY2xlL2Rvd25sb2FkLzIzNjMwLzE5Mjg1&ntb=1](https://www.bing.com/ck/a?!&&p=f26bd0290d75b98f5217af424e1c8b1be1bc41465da3485f0dd7e0aa85a8e5c6JmltdHM9MTczOTc1MDQwMA&pptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=286cada0-6bcc-66cf-242c-b88f6a1a677a&psq=SCOTT%2c+P.+A+família+brasileira+diante+de+transformações+no+cenário+histórico+global.+Anthropológicas%2c+ano+9%2c+v+16(1)%2c+p.+217-241%2c+2005.&u=a1aHR0cHM6Ly9wZXJpb2RpY29zLnVmcGUuYnIvcnV2aXN0YXN0YXN0YWFudGhyb3BvbG9naWNhcy9hcnRpY2xlL2Rvd25sb2FkLzIzNjMwLzE5Mjg1&ntb=1). Acesso em: 21 jul. 2023.

SEEL, Pierre. **Deported homosexual**: a memoir of nazi terror. New York: Basic Books, 1995.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KHOAN, Walter. **Ensino de filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 53-62.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios para a filosofia da educação na América Latina. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; MARCONDES, Ofélia Maria (org.). **Filosofia da educação na América Latina**: aproximações, diálogos e perspectivas. São Paulo: Editora Cartago, 2019. p. 15-31.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**. São Paulo: FTD, 2006a.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves (ed.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006b. p. 289-320.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 3, p. 11-20, ago. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/rs6TbvQm7wPJL9PR65N4MJ/?lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2024.

SHIRMER, Anderson. **Homofobia, véu do real**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18835>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SILVA JÚNIOR, Enézio de Deus. Homofobia e violência doméstica. *In*: DIAS, Maria Berenice (org.). **Diversidade sexual e direito homoafetivo**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011. p. 495-510.

SILVA, Alessandro Soares. **Luta, resistência e cidadania**: uma análise psicopolítica dos movimentos e paradas do orgulho LGBT. Curitiba: Editora Juruá, 2009.

SILVA, Américo Luis Martins da. **A evolução do direito e a realidade das uniões sexuais**. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 1996.

SILVA, Elânia Francisca da; SOUZA, Elaine de Jesus; SANTOS, Claudiene.

Interculturalidade e transdisciplinaridade: o que a biologia tem a ver com isso? Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SILVA, Elânia Francisca da; SOUZA, Elaine de Jesus; SANTOS, Claudiene. Docência, BNCC e currículo de Biologia: problematizando “a grade” que organiza a escola. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-18, dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64845>. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, Elton Lopes da. **Crianças com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem**: caracterização do contexto familiar e o olhar de pais e professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/e0b03c9f-df0b-4eef-b89d-b06887a76159>. Acesso em: 25 maio 2023.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris**: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOBRE a parada SP. **Parada SP**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://paradasp.org.br/sobre-a-parada-sp/>. Acesso em: 30 maio 2023.

SOUSA, Eliane Ferreira de. **Direito à educação**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. São Paulo: EdUSP, 2000.

SOUZA JÚNIOR, Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 1-21, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/3924/pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.

SOUZA, Elaine de Jesus. **A diversidade sexual e a homofobia no contexto escolar**: representações sociais de educadores. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5954#:~:text=As%20representa%C3%A7%C3%B5es%20que%20educadores%20faz,vio%C3%AAncias%20em%20toda%20a%20sociedade>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Claudiene. Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. **Revista Estudos Feministas**,

Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 519-544, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p519>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ryHtPRYzgJDtvshQjNFZhPR/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2024.

SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Claudiene. Homofobia na escola: as representações de educadores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 635-647, set. 2015. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a09.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SOUZA, Hália Pauliv; CASANOVA, Renata Pauliv de Sousa. **Adoção: o amor faz o mundo girar mais rápido**. Curitiba: Editora Juruá, 2011.

STEVENS, Caroline Therese. As imagens arquetípicas que moldam a sua vida. In: DOWNING, Christine (org.). **Espelhos do self**. São Paulo: Editora Cultrix, 1998. p. 93-100.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Brasília, DF: Editora Liber Livro, 2018.

TEIXEIRA, Carlos Augusto. **Famílias camaleão: adaptações, mudanças e desafios da homoparentalidade**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_5d17e6c37e176bccf28476faad8d88c6. Acesso em: 25 maio 2023.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade: formação de educadoras/es**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THOMAS JUNIOR, Roosevelt. From affirmative action to affirming diversity. **Harvard Business Review**, Boston, v. 68, n. 2, p. 107-17, mar./apr. 1990. Disponível em: <https://hbr.org/1990/03/from-affirmative-action-to-affirming-diversity>. Acesso em: 17 set. 2023.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TREVISAN, João Silvério. Demissão, processo, perseguições: mas qual é o crime de Celso Curi? **Lampião da Esquina**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 0, p. 6, abr. 1978. Disponível em: <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/01-LAMPIAO-EDICAO-00-ABRIL-1978.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

TURKENICZ, Abraham. **Organizações familiares: contextualização histórica da família ocidental**. Curitiba: Editora Juruá, 2013.

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no ocidente cristão**. São Paulo: Ática, 1986.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil colonial**. São Paulo: Editora Objetiva, 2006.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. **Manual da homoafetividade: da possibilidade jurídica do casamento civil, da união estável e da adoção por casais homoafetivos**. São Paulo: Editora Método, 2012.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN>. Acesso em: 25 maio 2023.

VICENTE, Luciane da Silva. **A educação sexual nos documentos curriculares na perspectiva de professores do ensino fundamental**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2474>. Acesso em: 25 maio 2023.

VIEIRA, Luciana Leila Fontes. As múltiplas faces da homossexualidade na obra freudiana. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 487-525, jun. 2009. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000200006. Acesso em: 13 jul. 2023.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WARNER, Michael. **Fear of a queer planet: queer politics and social theory**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

ZANINI, Livia Anicet. **Adotando a adoção a partir de processos de formação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-05012017-103650/publico/zanini_corrigida.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

APÊNDICE A – Transcrição das entrevistas

Áudio 1: Professor André.

Data da entrevista: 13 de março de 2024.

Idade da criança e série: 7 anos, 2º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador:

Qual é a sua percepção sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas?

Professor:

A minha percepção sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas....

Como eu já trabalhei na escola com um casal de professores homossexuais e também enquanto professor eu tive em minha turma uma criança de uma família homoafetiva, nesse caso específico, a menina era filha de um casal de lésbicas... o que eu posso dizer é que esta questão nunca esparrou assim na vida da criança. Não era algo que gerasse algum desconforto, algum constrangimento, muito pelo contrário, ela gostava muito da família e que ela tinha as mães, iam buscá-la na escola e a gente percebia que ela se sentia super bem.

Então, eu nunca achei, nunca percebi que isso realmente afetava a vida escolar da aluna. É... essa menina era assim, uma criança muito para frente muito mais desenvolvida comparada com os outros alunos, né.

Ela parecia uma mini adulta, talvez até mesmo pela própria convivência que ela tinha...

É... com a família, as dificuldades que ela deve ter passado e tudo mais com relação aos meus demais colegas, sempre escutei eles comentarem também que ela não parecia uma criança de 7 anos.

Quando conversava com ela, ela demonstrava uma certa maturidade... que a gente até associava ela como uma criança de 10 anos.

E ela levava isso na maior tranquilidade, até mesmo houve um momento em que ela acabou esclarecendo, ela acabou explicando que ela tinha 2 mães e no final da história toda... ela disse: Ah! mas está tudo certo, né professor?!

Então para mim, não era nenhum tabu... observando ela, não era nenhum tabu para ela, assim como para todas as outras crianças... inclusive quando viam as 2 mães virem buscá-la na escola, também não tinha nenhum tipo de questionamento nada que causasse estranheza para os alunos para os coleguinhas dela.

Com relação ao processo de aprendizagem, eu posso dizer que da turminha de primeiro ano que é onde ela se... se situava... Ela foi uma das primeiras alunas a conseguir se alfabetizar e a pegar a fluência de leitura.

É... isso também pode estar associado a influência, né.. do mundo, do estilo de vida que ela tem, das dificuldades que ela já passou.

É... assim, como as outras crianças pareciam ser mais tipo criança de apartamento, não tinha uma convivência externa muito grande e quando a gente conversava com essa menina e quando a gente olhava para ela dava a impressão, assim... que se alguém olhasse torto para ela... ela não hesitava... ela já ia... já reagia sem pensar em nada.

Então, ela tinha uma determinação muito grande para a idade dela, assim como uma autonomia bem grande.

Levando em consideração toda a situação, o convívio que eu tive com ela, eu não consegui nunca observar que ela transparecesse uma infelicidade ou alguma angústia... Alguma, alguma sensação diferente ou achar que essa situação pudesse ser algo... é... de outro mundo.

Não, a impressão que a gente tinha é que ela era bem resolvida com ela mesma, com a família dela e com o meio que ela estava inserida, seja na escola, seja na rua, onde é que ela estivesse.

Nas escolas que eu dava aula, inclusive nessa, de Franco da Rocha, onde eu tive a oportunidade de conviver com essa aluna... É... nós tínhamos assim... muitas atitudes contra o preconceito, contra o *bullying*, então quando acontecesse... é... alguma situação, já havia uma intervenção direta da escola, dos professores para evitar a propagação dessa situação.

Esse ano, nós tivemos inclusive no começo do ano, dois casos que foram muito interessantes... uma era uma mãe que não queria que a aluna estudasse com uma determinada professora porque ela tinha o cabelo *Black Power* e a outra situação foi um foi uma professora que acabou fazendo comentário extremamente... assim.... desnecessário,... é... com relação a uma criança de vulnerabilidade na escola.

Não só nessa, mas em todas as que eu dei aula... nós não tínhamos assim uma ação direta com a comunidade promover seminários para evitar o preconceito e tudo mais. Mas quando nós identificávamos uma situação dessa... é... se partisse alguma coisa dos pais, a nossa diretora

que era muito enérgica com relação a isso. Ela já chamava os pais para conversar para evitar que a criança acabasse absorvendo esse tipo de situação e quando era... partia de algum funcionário da escola, a professora tinha... a diretora tinha até mais energia, podia ser mais energética para evitar a propagação desse tipo de preconceito ou *bullying*.

Áudio 2: Professora Beatriz.

Data da entrevista: 14 de março de 2024.

Idade da criança e série: aproximadamente entre 8 e 9 anos, 3º ou 4º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador:

Qual é a sua percepção sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas?

Professora:

Eu tive a oportunidade de dar aula pra duas crianças que eram dessa classe e eu vou falar assim, não vou falar nome nada né (risos) e na minha percepção como professor eles tinham uma assistência em relação aos pais, é..., muito mais do que os alunos que de famílias consideradas normais.

É..., em relação à aprendizagem deles, tudo o que você conversava com eles, se eles tinham dificuldade, eles não tinham problema em perguntar, eles perguntavam. Porque eles tinham essa clareza, se eu não sei, eu tenho que perguntar.

Aí falava pra mim sempre: Pro, o papai falou pra mim que eu tenho que perguntar se eu não sei.

Falei..., não, tá certo, tem que perguntar!

Ele tinha essa disponibilidade, essa clareza, de se eu não sei eu tenho que perguntar, como que eu tenho que fazer na sala, se eu fiz alguma coisa... Ah pro, está certo? não está certo? como que eu faço pra arrumar?

Eles tinham, é..., eles aceitavam bem. Essa fase de eu falar com eles, quando tem que... não sei se tem...eu acho que tem muito a ver, por conta da conversa, porque eles relatavam

muito de: meu pai conversa comigo e eles falavam: papai..., papai conversa muito comigo, Pro. Papai fala pra mim isso, Pro.

Eles falam sempre assim. E em relação à aprendizagem deles, eu acho que era... era não, é né... porque eu tenho contato. Assim, eu vejo uma diferença, não é pouca, é muita diferença, muuuuuita diferença, muito positiva, muito, muito, muito.

Eu acho que, que pelo fato, de que eu já falei que os pais conversam muito com eles, eles são suuuper abertos a, se um colega que no começo, é..., o primeiro que eu dei aula, no começo, ele explicava pros colegas:

Minha família é diferente da sua nesse aspecto, mas é uma família.

E ele explicava direitinho isso. E na escola que eu lecionava com eles, não tinha nenhum problema os colegas era super receptivo com eles, porque eles já vieram lá desde o pré, então eles já tinham contato com esses alunos. Eu peguei eles ou no terceiro ou quarto ano, então, eles já tinham contato com esses alunos, não era de agora, era de antes. Então, ele já... os pais já frequentavam a escola, já frequenta a comunidade.

Então a situação com eles lá na comunidade escolar é muito tranquila, eles têm uma relação, é..., muito boa com todos eles.

É.... eu, eu tenho uma família diferente da sua, mas... ele falava sempre isso: A minha família é diferente da sua, mas é uma família. Eles sempre falavam isso.

Eu acho que era até muito mais fácil para eles do que para os outros, porque tem alguns que tem algumas outras questões familiares e eles não.

Eles têm, eu acho que a assistência em relação à família deles, com eles na escola ela é muito grande, porque tudo... eu não sei se vai ter alguma pergunta relacionada a isso, mas tudo que eu perguntava ou questionava, o que eu mandava ou qualquer coisa em relação à escola, prontamente os pais aceitavam, respondiam. Pesquisa, eles eram o primeiro a fazer, não tinha que tipo ficar mandando, precisa responder... não. Lição para fazer, é...

Eu, eu na minha, eu até falei num..., num dos conselhos que na minha concepção, eu acho que eles têm muito mais assistência do que os pais se declaram normais, porque é muito frequente, eles participam muito, os pais eram muito participativos.

Se tava tendo, se tinha alguma dificuldade.

Ele: Prô, ele não está conseguindo fazer isso aqui, eu vou tentar ajudar ele dessa forma.

Se a gente falava: ó, ele estava um pouquinho de dificuldade nisso, ou ele expressou uma inquietação em relação a isso. O pai falava:

Não Pro, a gente vai estar ajudando lá em casa também, aí você ajuda aqui, que eu ajudo lá.

Quando a gente vai entrando em contato e tudo, tudo, tudo eles respondiam prontamente, mesmo que se era em relação a não gostar ou gostar, eles respondiam prontamente

Pesquisador:

Professora, a senhora após o término da entrevista, comentou que tinha esquecido de falar de um caso, de uma reunião que teve na escola que um pai, uma mamãe na verdade, se opôs ao filho estudar com o filho desse casal, a senhora poderia relatar para gente novamente?

Professora:

Todos os anos, a diretora tem a cultura, quando a gente entrava na, quando iniciava o ano, de fazer a primeira reunião para os pais se conhecerem... é..., fazia, falava pra gente fazer apresentação. Aí, conforme que eu fui fazer na reunião, fiz apresentação dos pais e na reunião sempre ia os dois pais e tinha várias mães que já conheciam eles, porque era uma escola que se juntavam a outra né e os alunos da outra escola vieram para essa, porque era uma escola rural e aí os alunos tinham lá o primeiro ano, aí o primeiro e segundo e no terceiro eles vinham para essa escola que eu estava trabalhando. E tinha chegado vários alunos e misturou as salas.

Aí começou a reunião, falei com os pais, falei com todos eles, né. E falei das apresentações, que a gente tem bastante alunos novos que vinham da unidade escolar para essa, para todos os pais se conhecerem, porque neste caso tinha um grupo do dos pais, né... de sala. Aí, eles se apresentaram e eu ficava observando os olhares, conforme iam se apresentando. Eu já estava na expectativa de chegar neles, né.

Aí, quando chegou neles, eles se apresentaram como os pais do aluno, na hora eu observei, que teve uma mãe que fez um semblante, mais ou menos que não gostou, mas continuei a reunião.

Ao final da reunião, ela pediu pra falar comigo com a diretora e pediu para trocar os alunos. O filho dela no caso, né... de sala. Porque ela não concordava de ele estudar.

Ela: não concordo que meus filhos estudam com crianças de pais gays.

Aí, a gente falou: não é assim que funciona, vamos conversar aqui, porque não é assim... a gente tá criando, a gente está trabalhando aqui, para as crianças serem da sociedade em relação

a convivência. Aqui é um núcleo que a gente coloca, insere as crianças, não que a gente já exclui.

Mas por que que tem que tirar eles?

Ela: não, porque eu não concordo que eles estudem.

Eu falei: mas sabe a senhora vai querer tirar eles da escola, sendo que na sociedade ele vai ter que conviver com todos os tipos de pessoas. Ele precisa respeitar todos os tipos de pessoas, como todos precisam respeitá-lo.

Aí, a diretora falou pra ela que não existia a possibilidade, porque... é..., não exercia essa didática na escola, não existia a possibilidade de trocar, é..., o filho dela de sala por este motivo. Se fosse por motivo de, de, de briga ou qualquer outro motivo. A gente iria conversar com os alunos e não existe essa possibilidade da troca de sala, ainda por motivo, a diretora usou essa palavra, ainda por um motivo tão fútil desse jeito, não existe isso... que a gente precisa aprender é conviver em sociedade.

É..., no começo, ela ficou muito relutante, é..., quando a gente conversou com ela, ela ficou muito relutante. Ela queria, porque queria trocar, ela ainda é..., a diretora me lembrou ontem, que ela falou que ia procurar a Secretaria de educação do município. E como lá, o respaldo da Secretaria é o mesmo, ele fala, eles falam: se a escola falou que não tem como trocar, que não vai trocar, aí não há possibilidade de trocar. Porque eles primeiro escutam que a escola fala, para depois chegar a tomar alguma decisão e nesse caso é uma solicitação absurda, que não existe: eu não quero que meus filhos convivam, não existe isso.

Ela usou, ela quis usar uma forma pejorativa para falar e no mesmo instante a diretora cortou a situação, não existe essa fala aqui.

Aqui nós estamos formando cidadãos e estão aqui para conviver e respeitar todas as diferenças. Existe todos os tipos de etnias de, de religiões, todos esses tipos aqui e ninguém vai discriminar ninguém, por cor, por raça, por, por segmento religioso ou por conta opção sexual, ninguém vai discriminar ninguém por conta disso e a gente aqui não tolera nenhum tipo, desse tipo de discriminação.

Ela ficou um pouquinho relutante, mas no decorrer do ano, não, não deu trabalho nenhum. Participava mesmo que pouco, participava das reuniões. Ela, assim, expressava um certo desconforto, mas a gente não chegou a levar isso para os pais e nada.

A gente tratou lá na escola mesmo, na escola ficou. Tanto que a gente nem falou pra outros pais. A gente também, nem, nem na escola comentou com nenhum outro funcionário,

nem uma outra pessoa, para não ter mesmo esse leve e trás, para não ficar uma situação meia chata.

Ela ficou, continuou o ano, como eu falei, tinha umas horas que ela não gostava de uma situação ou outra. A gente conversava, mas ela aceitou e os meninos se davam muito bem, faziam muita atividade na sala juntos, eles gostavam muito de ser próximos e por incrível que pareça, o filho dela era o que mais respeitava o menino, era muito prestativo, muito educado, muito tranquilo e eu acho que era mais a mãe mesmo que tinha essa resistência.

Áudio 3: Professora Camila.

Data da entrevista: 18 de março de 2024.

Idade da criança e série: aproximadamente 8 a 9 anos, 3º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador:

Qual é a sua percepção sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas?

Professora:

Então... a experiência que eu tive foi de uma criança ela estava no terceiro ano do Ensino Fundamental. Ela tinha mais ou menos uns 8, 9 anos e ela veio transferida de outra escola... É.... chegou depois das outras crianças, né....

E assim, ela não tinha aparentemente nenhum problema... já veio alfabetizada... ela ia muito bem, era muito organizada... mas assim,... é..., me chamou atenção que ela era bem quietinha, sabe?!

Parecia que assim, ela não se sentia muito parte do grupo... é... assim, ela estava sempre isolada. Não que as outras crianças isolassem... assim, as outras crianças chamavam ela para brincar e tudo, mas ela se isolava, sabe.

Aí teve as férias e quando voltamos das férias, tinha que fazer as lembrancinhas de Dia dos Pais, né. Porque já era agosto e aí eu falei não... vamos fazer uma coisa, vamos fazer uma lembrancinha em referência... assim... ao Dia dos Pais, né?!

É... querendo dizer assim: Ah! quem você considera seu pai?! Porque na nas outras salas normalmente fazem aquele negócio do... remetendo a uma gravata que é algo mais assim, da identidade masculina, né...

Mas aí eu conversei com as crianças, fui explicando que existia um é várias configurações, tipos de configurações familiares e que não precisava ser uma figura masculina... era quem você considerava seu pai, né. E eu percebi que ela ficou, a criança ficou muito empolgada né....

Eu falei: vamos fazer um suporte de celular... Porque todo mundo tem celular, né. E você não remete nenhum tipo de... de identidade ou masculina ou feminina, né.

Aí, eu percebi que ela ficou bem empolgada e ela foi se soltando e eu comecei a conversar e ela me falou que ela tinha 2 mães.

E aí, quando foi em setembro... na festa da Primavera, né... Ela quis muito que eu conhecesse as suas 2 mães.

Aí eu conheci e elas vieram falar sobre a lembrancinha. E eu disse que elas precisavam participar mais da... da comunidade escolar, né. E uma delas, assim.... estava meio constrangida e falou que não se sentia bem, que achava que a comunidade não aceitava esse tipo de família, né?!

E eu disse que é por isso mesmo que a gente precisava da... da participação delas para desconstruir exatamente essa visão, né... E que não tinha nada de errado e que elas tinham que participar mesmo e depois disso eu percebi que a criança começou a fazer novas amizades, ela começou a soltar e foi muito... muito bacana de verdade, ver essa mudança de comportamento é dela, né.

Áudio 4: Professora Daniela.

Data da entrevista: 18 de março de 2024.

Idade da criança e série: 8 anos, 3º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador:

Qual a sua percepção sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas?

Professora:

Então o B, vou chamar de B. esse estudante, ele é filho de duas mães. É..., frequenta uma escola pública municipal na capital de São Paulo, no Ensino Fundamental. Ele é uma criança bem participativa, realiza as atividades propostas e eu não vejo nenhum empecilho por ele ter duas mães.

É..., o que acontece que muitas vezes, como toda criança na fase, às vezes ele parece ter um comportamento mais relapso, esquece as atividades. As mães participam bastante, mas por vezes, ele deixa de entregar algumas tarefas, de fazer algumas coisas e parece que não tem muita orientação da família, sei lá. De estruturar uma rotina de estudos mais efetiva para que ele possa estar acompanhando, mas isso, eu não vejo como... porque ele tem duas mães, não é isso.

Eu acho que pela rotina de trabalho que elas levam, a falta de tempo mesmo, é..., e a falta de autonomia dele para estudar, para se organizar, é que impede um pouco de ele ser mais organizado, mas ele é uma criança alfabetizada tem os recursos materiais para poder estudar, fazer as atividades fazer os trabalhos.

As mães são bem preocupadas com ele, mas são..., é assim, é um detalhe que eu não poderia deixar de observar como professora, mas eu não acho que para nada, o desempenho pedagógico dele é afetado ou foi afetado de uma maneira negativa por ele fazer parte de uma família homoafetiva, né. Pelo contrário, eu percebo que as mães têm uma preocupação em suprir todas as necessidades dele e dar todo um apoio necessário para que ele possa estudar, concluir os estudos e ter uma meta de formação no futuro.

Áudio 5: Professor Eliel.

Data da entrevista: 22 de março de 2024.

Idade da criança e série: aproximadamente 6 a 7 anos, 1º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador:

Qual a sua percepção sobre o processo de aprendizado de crianças de famílias homoafetivas?

Professor:

Minha experiência com uma família homoafetiva foi no ano de 2019 em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de Santo André, localizada em região periférica.

Ao iniciar o ano letivo já fui informado pela direção da escola que uma das crianças (um menino) tinha dois pais.

Na ocasião à própria família solicitou que a informação fosse antecipada ao docente. Meu primeiro contato com a família ocorre antes do início da aula em uma entrevista padrão realizada com todas as famílias da turma. Na ocasião, os pais me relataram que adotaram a criança com dois anos e que desde então ela frequentou a creche e a educação infantil.

Na creche foram bem recebidos e o processo foi tranquilo, já na educação infantil tiveram problemas. Primeiro em escolas particulares, passaram por três, e somente na rede pública conseguiram se estabelecer, porém com alguns contratempos. Esses problemas e contratempos não foram detalhados na ocasião.

No decorrer do ano não houve registros em relação à composição da família, vale desatacar que a escola já tinha histórico com famílias homoafetivas e promovia formação aos docentes e comunidade. E toda situação observada que pudesse criar situações mais complicadas já eram tratadas imediatamente. Já os pais estavam sempre presentes em reuniões e acompanhamento da criança.

Observando o desempenho da criança, constatou-se que ele não conseguiu adquirir todas as capacidades previstas para sua fase. Apesar disso, conseguia expressar a criatividade por meio de atividades artísticas, como por exemplo, colagens, recortes e pintura.

Tinha boas interações sociais com os colegas, se envolvendo com empenho nas atividades em equipe. Participa de exercícios recreativos em sala de aula e na quadra esportiva.

Apesar das intervenções pedagógicas e atendimento individual, apresentou dificuldades no percurso de sua aprendizagem.

Com o objetivo de amenizar as dificuldades e alcançar o desenvolvimento pleno, foi propostas atividades com jogos, fichas de palavras, produção oral com base em gravuras e quebra-cabeça.

Ainda assim, é possível notar que a criança não conseguiu desenvolver o processo cognitivo na sua plenitude.

Na minha percepção, a família enfatizou na educação da criança maneiras a desenvolver e não aceitar no ambiente escolar as discriminações e preconceitos. O que é louvável, porém, meu aluno desenvolveu uma postura de estar o tempo todo na defensiva. O tempo todo ele queria expor a composição de sua família e defendê-la.

Na verdade, ele pouco relaxava procurando saber o que as crianças pensavam e falavam a respeito. Foi necessária uma intervenção da escola junto à família para resolvemos essa situação. Ele já tinha acompanhamento psicológico e após nosso contato a questão foi trabalhada na terapia.

Foi um fator marcante no processo de integração e aprendizagem dele. Nas leituras e brincadeiras desenvolvidas no grupo ele constantemente trazia o tema para o grupo e, na minha percepção, sempre pronto para expor sua experiência e defendê-la. Muitas vezes a questão nem tinha coerência com o assunto em pauta no grupo.

Este aspecto, no meu entender, acabou prejudicando o desenvolvimento geral dele. Em conversa com os pais e profissionais que atendiam a criança esse aspecto foi destacado e passamos a trabalhar juntos para superá-lo. No decorrer do ano foi sendo observado e tematizado com a criança e melhorou um pouco, porém não suficiente para equacionar a questão da aprendizagem.

Áudio 6: Professor Fábio.

Data da entrevista: 30 de março de 2024.

Idade da criança e série: aproximadamente 8 a 9 anos, 3º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador:

Qual a sua percepção sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas?

Professor:

A grande parte das crianças com pais ou mães em relações homoafetivas, a gente percebe por parte dos seus responsáveis, um desejo, uma presença muito forte na escola.

É..., primeiro chegam tímidos, mas são muito participativos, estão sempre nas reuniões. Acompanham de perto os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e logo

que sentem que são acolhidos, demonstram muita simpatia pela escola e até mesmo uma espécie de agradecimento.

A gente tem um projeto constante de direitos humanos, baseado muito na democracia na escola que é um livrinho que pertence a um conjunto de livros da mediação de conflito. Então, nós sempre estamos fazendo desse lugar um lugar público, laico, em que todas as famílias possam ser vistas e ouvidas em suas diferentes configurações.

E em relação as crianças, são crianças muito dedicadas aos estudos, são crianças que fazem questão de, de participar e o que nos deixa mais feliz, é que são crianças que são acolhidas também pelas outras crianças. Eu não sei se a palavra acolhida é a melhor, porque as crianças parecem mostrar que pouco importam se..., se são, se as crianças adotadas são filhas de dois pais, duas mães, um pai e uma mãe, é..., a gente não sente, né.

Pelo menos na nossa experiência, no dia a dia, não percebemos situações que possam conotar nenhum tipo de preconceito para elas. As crianças adotadas que também demonstram questões de gênero, é..., os seus pais são ainda mais participativos. Acredito que já tentando evitar algum tipo de questão que possa ocorrer com essas crianças. então, assim como o racismo, o preconceito ele é sutil, né, muitas vezes.

E acho que o foco central das aprendizagens é não, essas crianças não demonstram nenhum tipo de diferença, pelo contrário a maioria delas é bastante dedicada aos estudos.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Pesquisa

1-3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Nome do participante: Professor André

Endereço: _____

Cidade/Estado: _____ CEP: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

Prezado(a) participante,

1. Título do Trabalho Experimental: Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A percepção do professor sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas**”, desenvolvido por Alexandre Mesquita, discente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho/UNINOVE de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dra. Elaine T. Dal Mas Dias.

2. Objetivos: O objetivo geral desta pesquisa é apresentar uma visão sobre a percepção do professor sobre o processo de aprendizagem. Entre os objetivos específicos buscamos: a) analisar se há algum tipo de preconceito e discriminação às crianças de famílias homoafetivas e; b) identificar a existência de ações que minimizem quaisquer dificuldades ou relacionamentos sociais.

3. Justificativa: Justifica-se a escolha do tema considerando a importância que ele carrega, especialmente no que diz respeito a aprendizagem, apresenta desafios específicos. Com a legislação que garantiu o casamento civil para casais homoafetivos, a paternidade e maternidade também se tornou uma realidade. Isso trouxe uma nova temática adentrando o ambiente escolar e com isso, percebemos a necessidade de explorar por intermédio da percepção do professor, se há alguma influência no processo de aprendizagem. É evidente que muitos fatores estão envolvidos nesse processo complexo. Portanto, esta pesquisa se propõe a identificá-los, com o objetivo de compreendê-los e encontrar maneiras que possam contribuir positivamente. É importante notar que há uma carência de pesquisas com essa temática, podendo contribuir ao campo acadêmico.

4. Procedimentos da Fase Experimental: Prezado Senhor(a), você está sendo convidado(a) como participante desta pesquisa, por ser profissional que trabalha em uma instituição de ensino no Brasil, seja privada ou pública, de Ensino Fundamental I. Você será entrevistado para descrever sobre as suas experiências relativas ao processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas observadas na instituição de ensino em que atua ou atuou. A questão norteadora formulada ao(à) participante é: “Relate a sua percepção como profissional da educação sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas”. Portanto, será uma entrevista aberta de aprofundamento, com o fim de obter detalhes do processo de aprendizagem e das relações escolares nesse âmbito.

A entrevista demorará de 10 minutos a 1 hora, realizadas presencialmente, pelo Meet ou o Zoom, de acordo com a necessidade do participante, e serão gravadas. No caso de entrevistas presenciais, serão realizadas no local designado pelo participante, e se necessário videochamada, bastará que se tenha acesso pelo celular ou por um computador com câmera para que seja feita a mencionada comunicação.

Ao assinar esse termo você concordará com a gravação da entrevista, ela será transcrita e armazenada em arquivos digitais.

5. Desconforto ou Riscos Esperados: Os procedimentos metodológicos por se concentrarem em uma entrevista que trata da percepção do professor sobre processo de aprendizagem de crianças adotadas por casais homossexuais, na escola que trabalha ou trabalhou, poderá gerar algum constrangimento que dificulte ou impeça sua narrativa. A qualquer momento, durante ou depois de concluída a pesquisa, você poderá interromper e desistir em dar continuidade à sua participação na pesquisa; poderá, ainda, solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre os resultados da pesquisa, o que poderá ser feito por intermédio dos meios de contato explicitados neste Termo.

6. Medidas protetivas aos riscos: Ocorrendo quaisquer constrangimentos ou incômodos, especialistas - psicólogo(a) ou advogado(a) - poderão ajudá-lo(a) nessa situação. Quanto aos dados fornecidos se fará tudo por intermédio de meios de segurança que impossibilitem sua identificação.

7. Benefícios da Pesquisa: Não há benefício direto ao participante, apenas teoricamente indireto à medida que o colabora com o avanço da ciência educacional em relação ao processo de aprendizagem dessas crianças e com as potenciais medidas de proteção, amparo e acolhimento no ambiente escolar. Trabalho que será enviado ao participante posteriormente.

8. Métodos Alternativos Existentes: Não se aplica.

9. Retirada do Consentimento: Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar-se a qualquer momento. Você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou tendo aceitado e, posteriormente, desistir.

10. Garantia do Sigilo: Serão garantidos o anonimato e a privacidade das informações por você prestadas, pois realizaremos entrevistas individuais. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: Não há despesas pessoais e nem compensação financeira pois o pesquisador irá ao encontro do participante, de acordo com o local estipulado por ele, e/ou serão feitas remotamente por algum sistema de comunicação, tal como o Meet ou o Zoom ou similar.

12. Local da Pesquisa: Serão efetivadas com profissionais de instituições de ensino da cidade de São Paulo e Grande São Paulo, conforme local solicitado pelo participante.

13. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores (Orientadora e Aluno) para Contato:

Orientadora. Elaine Teresinha Dal Mas Dias. E-mail: elaine.mas@uni9.pro.br. Telefones: (11) 36659312; (11) 99605-2049.

Aluno. Alexandre Mesquita. E-mail: alexandre.m@uni9.edu.br. Telefones: (11) 97158-7654.

14. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, 13 de março de 2024.

15. Consentimento Pós-Informação:

Eu, André, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Assinatura do participante
(Todas as folhas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa)

16. Eu, Alexandre Mesquita (Pesquisador do responsável desta pesquisa), certifico que:

- a) Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
- b) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;



(Alexandre Mesquita)
Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Nome do participante: Professora Beatriz

Endereço: _____

Cidade/Estado: _____ CEP: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

Prezado(a) participante,

1. Título do Trabalho Experimental: Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A percepção do professor sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas**”, desenvolvido por Alexandre Mesquita, discente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho/UNINOVE de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dra. Elaine T. Dal Mas Dias.

2. Objetivos: O objetivo geral desta pesquisa é apresentar uma visão sobre a percepção do professor sobre o processo de aprendizagem. Entre os objetivos específicos buscamos: a) analisar se há algum tipo de preconceito e discriminação às crianças de famílias homoafetivas e; b) identificar a existência de ações que minimizem quaisquer dificuldades ou relacionamentos sociais.

3. Justificativa: Justifica-se a escolha do tema considerando a importância que ele carrega, especialmente no que diz respeito a aprendizagem, apresenta desafios específicos. Com a legislação que garantiu o casamento civil para casais homoafetivos, a paternidade e maternidade também se tornou uma realidade. Isso trouxe uma nova temática adentrando o ambiente escolar e com isso, percebemos a necessidade de explorar por intermédio da percepção do professor, se há alguma influência no processo de aprendizagem. É evidente que muitos fatores estão envolvidos nesse processo complexo. Portanto, esta pesquisa se propõe a identificá-los, com o objetivo de compreendê-los e encontrar maneiras que possam contribuir positivamente. É importante notar que há uma carência de pesquisas com essa temática, podendo contribuir ao campo acadêmico.

4. Procedimentos da Fase Experimental: Prezado Senhor(a), você está sendo convidado(a) como participante desta pesquisa, por ser profissional que trabalha em uma instituição de ensino no Brasil, seja privada ou pública, de Ensino Fundamental I. Você será entrevistado para descrever sobre as suas experiências relativas ao processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas observadas na instituição de ensino em que atua ou atuou. A questão norteadora formulada ao(à) participante é: “Relate a sua percepção como profissional da educação sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas”. Portanto, será uma entrevista aberta de aprofundamento, com o fim de obter detalhes do processo de aprendizagem e das relações escolares nesse âmbito.

A entrevista demorará de 10 minutos a 1 hora, realizadas presencialmente, pelo Meet ou o Zoom, de acordo com a necessidade do participante, e serão gravadas. No caso de entrevistas presenciais, serão realizadas no local designado pelo participante, e se necessário videochamada, bastará que se tenha acesso pelo celular ou por um computador com câmera para que seja feita a mencionada comunicação.

2-3

Ao assinar esse termo você concordará com a gravação da entrevista, ela será transcrita e armazenada em arquivos digitais.

5. Desconforto ou Riscos Esperados: Os procedimentos metodológicos por se concentrarem em uma entrevista que trata da percepção do professor sobre processo de aprendizagem de crianças adotadas por casais homoafetivos, na escola que trabalha ou trabalhou, poderá gerar algum constrangimento que dificulte ou impeça sua narrativa. A qualquer momento, durante ou depois de concluída a pesquisa, você poderá interromper e desistir em dar continuidade à sua participação na pesquisa; poderá, ainda, solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre os resultados da pesquisa, o que poderá ser feito por intermédio dos meios de contato explicitados neste Termo.

6. Medidas protetivas aos riscos: Ocorrendo quaisquer constrangimentos ou incômodos, especialistas - psicólogo(a) ou advogado(a) - poderão ajudá-lo(a) nessa situação. Quanto aos dados fornecidos se fará tudo por intermédio de meios de segurança que impossibilitem sua identificação.

7. Benefícios da Pesquisa: Não há benefício direto ao participante, apenas teoricamente indireto à medida que o colabora com o avanço da ciência educacional em relação ao processo de aprendizagem dessas crianças e com as potenciais medidas de proteção, amparo e acolhimento no ambiente escolar. Trabalho que será enviado ao participante posteriormente.

8. Métodos Alternativos Existentes: Não se aplica.

9. Retirada do Consentimento: Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar-se a qualquer momento. Você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou tendo aceitado e, posteriormente, desistir.

10. Garantia do Sigilo: Serão garantidos o anonimato e a privacidade das informações por você prestadas, pois realizaremos entrevistas individuais. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: Não há despesas pessoais e nem compensação financeira pois o pesquisador irá ao encontro do participante, de acordo com o local estipulado por ele, e/ou serão feitas remotamente por algum sistema de comunicação, tal como o Meet ou o Zoom ou similar.

12. Local da Pesquisa: Serão efetivadas com profissionais de instituições de ensino da cidade de São Paulo e Grande São Paulo, conforme local solicitado pelo participante.

13. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores (Orientadora e Aluno) para Contato:

Orientadora. Elaine Teresinha Dal Mas Dias. E-mail: elaine.mas@uni9.pro.br. Telefones: (11) 36659312; (11) 99605-2049.

Aluno. Alexandre Mesquita. E-mail: alexandre.m@uni9.edu.br. Telefones: (11) 97158-7654.

14. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, 14 de março de 2024.

15. Consentimento Pós-Informação:

Eu, Beatriz, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Assinatura do participante

(Todas as folhas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa)

16. Eu, Alexandre Mesquita (Pesquisador do responsável desta pesquisa), certifico que:

- a) Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
- b) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;



(Alexandre Mesquita)

Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Nome do participante: Professora Camila

Endereço: _____

Cidade/Estado: _____ CEP: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

Prezado(a) participante,

1. Título do Trabalho Experimental: Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A percepção do professor sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas”, desenvolvido por Alexandre Mesquita, discente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho/UNINOVE de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dra. Elaine T. Dal Mas Dias.

2. Objetivos: O objetivo geral desta pesquisa é apresentar uma visão sobre a percepção do professor sobre o processo de aprendizagem. Entre os objetivos específicos buscamos: a) analisar se há algum tipo de preconceito e discriminação às crianças de famílias homoafetivas e; b) identificar a existência de ações que minimizem quaisquer dificuldades ou relacionamentos sociais.

3. Justificativa: Justifica-se a escolha do tema considerando a importância que ele carrega, especialmente no que diz respeito a aprendizagem, apresenta desafios específicos. Com a legislação que garantiu o casamento civil para casais homoafetivos, a paternidade e maternidade também se tornou uma realidade. Isso trouxe uma nova temática adentrando o ambiente escolar e com isso, percebemos a necessidade de explorar por intermédio da percepção do professor, se há alguma influência no processo de aprendizagem. É evidente que muitos fatores estão envolvidos nesse processo complexo. Portanto, esta pesquisa se propõe a identificá-los, com o objetivo de compreendê-los e encontrar maneiras que possam contribuir positivamente. É importante notar que há uma carência de pesquisas com essa temática, podendo contribuir ao campo acadêmico.

4. Procedimentos da Fase Experimental: Prezado Senhor(a), você está sendo convidado(a) como participante desta pesquisa, por ser profissional que trabalha em uma instituição de ensino no Brasil, seja privada ou pública, de Ensino Fundamental I. Você será entrevistado para descrever sobre as suas experiências relativas ao processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas observadas na instituição de ensino em que atua ou atuou. A questão norteadora formulada ao(à) participante é: “Relate a sua percepção como profissional da educação sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas”. Portanto, será uma entrevista aberta de aprofundamento, com o fim de obter detalhes do processo de aprendizagem e das relações escolares nesse âmbito.

A entrevista demorará de 10 minutos a 1 hora, realizadas presencialmente, pelo Meet ou o Zoom, de acordo com a necessidade do participante, e serão gravadas. No caso de entrevistas presenciais, serão realizadas no local designado pelo participante, e se necessário videochamada, bastará que se tenha acesso pelo celular ou por um computador com câmera para que seja feita a mencionada comunicação.

2-3

Após assinar esse termo você concordará com a gravação da entrevista, ela será transcrita e armazenada em arquivos digitais.

5. Desconforto ou Riscos Esperados: Os procedimentos metodológicos por se concentrarem em uma entrevista que trata da percepção do professor sobre processo de aprendizagem de crianças adotadas por casais homoafetivos, na escola que trabalha ou trabalhou, poderá gerar algum constrangimento que dificulte ou impeça sua narrativa. A qualquer momento, durante ou depois de concluída a pesquisa, você poderá interromper e desistir em dar continuidade à sua participação na pesquisa; poderá, ainda, solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre os resultados da pesquisa, o que poderá ser feito por intermédio dos meios de contato explicitados neste Termo.

6. Medidas protetivas aos riscos: Ocorrendo quaisquer constrangimentos ou incômodos, especialistas - psicólogo(a) ou advogado(a) - poderão ajudá-lo(a) nessa situação. Quanto aos dados fornecidos se fará tudo por intermédio de meios de segurança que impossibilitem sua identificação.

7. Benefícios da Pesquisa: Não há benefício direto ao participante, apenas teoricamente indireto à medida que o colabora com o avanço da ciência educacional em relação ao processo de aprendizagem dessas crianças e com as potenciais medidas de proteção, amparo e acolhimento no ambiente escolar. Trabalho que será enviado ao participante posteriormente.

8. Métodos Alternativos Existentes: Não se aplica.

9. Retirada do Consentimento: Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar-se a qualquer momento. Você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou tendo aceitado e, posteriormente, desistir.

10. Garantia do Sigilo: Serão garantidos o anonimato e a privacidade das informações por você prestadas, pois realizaremos entrevistas individuais. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: Não há despesas pessoais e nem compensação financeira pois o pesquisador irá ao encontro do participante, de acordo com o local estipulado por ele, e/ou serão feitas remotamente por algum sistema de comunicação, tal como o Meet ou o Zoom ou similar.

12. Local da Pesquisa: Serão efetivadas com profissionais de instituições de ensino da cidade de São Paulo e Grande São Paulo, conforme local solicitado pelo participante.

13. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores (Orientadora e Aluno) para Contato:

Orientadora. Elaine Teresinha Dal Mas Dias. E-mail: elaine.mas@uni9.pro.br. Telefones: (11) 36659312; (11) 99605-2049.

Aluno. Alexandre Mesquita. E-mail: alexandre.m@uni9.edu.br. Telefones: (11) 97158-7654.

3-3

14. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, 18 de março de 2024.

15. Consentimento Pós-Informação:

Eu, Camila, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Assinatura do participante
(Todas as folhas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa)

16. Eu, Alexandre Mesquita (Pesquisador do responsável desta pesquisa), certifico que:

- a) Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
- b) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;



(Alexandre Mesquita)
Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Nome do participante: Professora Daniela

Endereço: _____

Cidade/Estado: _____ CEP: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

Prezado(a) participante,

1. Título do Trabalho Experimental: Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A percepção do professor sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas**”, desenvolvido por Alexandre Mesquita, discente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho/UNINOVE de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dra. Elaine T. Dal Mas Dias.

2. Objetivos: O objetivo geral desta pesquisa é apresentar uma visão sobre a percepção do professor sobre o processo de aprendizagem. Entre os objetivos específicos buscamos: a) analisar se há algum tipo de preconceito e discriminação às crianças de famílias homoafetivas e; b) identificar a existência de ações que minimizem quaisquer dificuldades ou relacionamentos sociais.

3. Justificativa: Justifica-se a escolha do tema considerando a importância que ele carrega, especialmente no que diz respeito a aprendizagem, apresenta desafios específicos. Com a legislação que garantiu o casamento civil para casais homoafetivos, a paternidade e maternidade também se tornou uma realidade. Isso trouxe uma nova temática adentrando o ambiente escolar e com isso, percebemos a necessidade de explorar por intermédio da percepção do professor, se há alguma influência no processo de aprendizagem. É evidente que muitos fatores estão envolvidos nesse processo complexo. Portanto, esta pesquisa se propõe a identificá-los, com o objetivo de compreendê-los e encontrar maneiras que possam contribuir positivamente. É importante notar que há uma carência de pesquisas com essa temática, podendo contribuir ao campo acadêmico.

4. Procedimentos da Fase Experimental: Prezado Senhor(a), você está sendo convidado(a) como participante desta pesquisa, por ser profissional que trabalha em uma instituição de ensino no Brasil, seja privada ou pública, de Ensino Fundamental I. Você será entrevistado para descrever sobre as suas experiências relativas ao processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas observadas na instituição de ensino em que atua ou atuou. A questão norteadora formulada ao(à) participante é: “Relate a sua percepção como profissional da educação sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas”. Portanto, será uma entrevista aberta de aprofundamento, com o fim de obter detalhes do processo de aprendizagem e das relações escolares nesse âmbito.

A entrevista demorará de 10 minutos a 1 hora, realizadas presencialmente, pelo Meet ou o Zoom, de acordo com a necessidade do participante, e serão gravadas. No caso de entrevistas presenciais, serão realizadas no local designado pelo participante, e se necessário videochamada, bastará que se tenha acesso pelo celular ou por um computador com câmera para que seja feita a mencionada comunicação.

2-3

Ao assinar esse termo você concordará com a gravação da entrevista, ela será transcrita e armazenada em arquivos digitais.

5. Desconforto ou Riscos Esperados: Os procedimentos metodológicos por se concentrarem em uma entrevista que trata da percepção do professor sobre processo de aprendizagem de crianças adotadas por casais homoafetivos, na escola que trabalha ou trabalhou, poderá gerar algum constrangimento que dificulte ou impeça sua narrativa. A qualquer momento, durante ou depois de concluída a pesquisa, você poderá interromper e desistir em dar continuidade à sua participação na pesquisa; poderá, ainda, solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre os resultados da pesquisa, o que poderá ser feito por intermédio dos meios de contato explicitados neste Termo.

6. Medidas protetivas aos riscos: Ocorrendo quaisquer constrangimentos ou incômodos, especialistas - psicólogo(a) ou advogado(a) - poderão ajudá-lo(a) nessa situação. Quanto aos dados fornecidos se fará tudo por intermédio de meios de segurança que impossibilitem sua identificação.

7. Benefícios da Pesquisa: Não há benefício direto ao participante, apenas teoricamente indireto à medida que o colabora com o avanço da ciência educacional em relação ao processo de aprendizagem dessas crianças e com as potenciais medidas de proteção, amparo e acolhimento no ambiente escolar. Trabalho que será enviado ao participante posteriormente.

8. Métodos Alternativos Existentes: Não se aplica.

9. Retirada do Consentimento: Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar-se a qualquer momento. Você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou tendo aceitado e, posteriormente, desistir.

10. Garantia do Sigilo: Serão garantidos o anonimato e a privacidade das informações por você prestadas, pois realizaremos entrevistas individuais. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: Não há despesas pessoais e nem compensação financeira pois o pesquisador irá ao encontro do participante, de acordo com o local estipulado por ele, e/ou serão feitas remotamente por algum sistema de comunicação, tal como o Meet ou o Zoom ou similar.

12. Local da Pesquisa: Serão efetivadas com profissionais de instituições de ensino da cidade de São Paulo e Grande São Paulo, conforme local solicitado pelo participante.

13. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores (Orientadora e Aluno) para Contato:

Orientadora. Elaine Teresinha Dal Mas Dias. E-mail: elaine.mas@uni9.pro.br. Telefones: (11) 36659312; (11) 99605-2049.

Aluno. Alexandre Mesquita. E-mail: alexandre.m@uni9.edu.br. Telefones: (11) 97158-7654.

3-3

14. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, 18 de março de 2024.

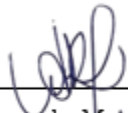
15. Consentimento Pós-Informação:

Eu, Daniela, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Assinatura do participante
(Todas as folhas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa)

16. Eu, Alexandre Mesquita (Pesquisador do responsável desta pesquisa), certifico que:

- a) Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
- b) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;



(Alexandre Mesquita)
Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Nome do participante: Professor Eliel

Endereço: _____

Cidade/Estado: _____ CEP: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

Prezado(a) participante,

1. Título do Trabalho Experimental: Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A percepção do professor sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas”, desenvolvido por Alexandre Mesquita, discente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho/UNINOVE de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dra. Elaine T. Dal Mas Dias.

2. Objetivos: O objetivo geral desta pesquisa é apresentar uma visão sobre a percepção do professor sobre o processo de aprendizagem. Entre os objetivos específicos buscamos: a) analisar se há algum tipo de preconceito e discriminação às crianças de famílias homoafetivas e; b) identificar a existência de ações que minimizem quaisquer dificuldades ou relacionamentos sociais.

3. Justificativa: Justifica-se a escolha do tema considerando a importância que ele carrega, especialmente no que diz respeito a aprendizagem, apresenta desafios específicos. Com a legislação que garantiu o casamento civil para casais homoafetivos, a paternidade e maternidade também se tornou uma realidade. Isso trouxe uma nova temática adentrando o ambiente escolar e com isso, percebemos a necessidade de explorar por intermédio da percepção do professor, se há alguma influência no processo de aprendizagem. É evidente que muitos fatores estão envolvidos nesse processo complexo. Portanto, esta pesquisa se propõe a identificá-los, com o objetivo de compreendê-los e encontrar maneiras que possam contribuir positivamente. É importante notar que há uma carência de pesquisas com essa temática, podendo contribuir ao campo acadêmico.

4. Procedimentos da Fase Experimental: Prezado Senhor(a), você está sendo convidado(a) como participante desta pesquisa, por ser profissional que trabalha em uma instituição de ensino no Brasil, seja privada ou pública, de Ensino Fundamental I. Você será entrevistado para descrever sobre as suas experiências relativas ao processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas observadas na instituição de ensino em que atua ou atuou. A questão norteadora formulada ao(à) participante é: “Relate a sua percepção como profissional da educação sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas”. Portanto, será uma entrevista aberta de aprofundamento, com o fim de obter detalhes do processo de aprendizagem e das relações escolares nesse âmbito.

A entrevista demorará de 10 minutos a 1 hora, realizadas presencialmente, pelo Meet ou o Zoom, de acordo com a necessidade do participante, e serão gravadas. No caso de entrevistas presenciais, serão realizadas no local designado pelo participante, e se necessário videochamada, bastará que se tenha acesso pelo celular ou por um computador com câmera para que seja feita a mencionada comunicação.

2-3

Ao assinar esse termo você concordará com a gravação da entrevista, ela será transcrita e armazenada em arquivos digitais.

5. Desconforto ou Riscos Esperados: Os procedimentos metodológicos por se concentrarem em uma entrevista que trata da percepção do professor sobre processo de aprendizagem de crianças adotadas por casais homoafetivos, na escola que trabalha ou trabalhou, poderá gerar algum constrangimento que dificulte ou impeça sua narrativa. A qualquer momento, durante ou depois de concluída a pesquisa, você poderá interromper e desistir em dar continuidade à sua participação na pesquisa; poderá, ainda, solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre os resultados da pesquisa, o que poderá ser feito por intermédio dos meios de contato explicitados neste Termo.

6. Medidas protetivas aos riscos: Ocorrendo quaisquer constrangimentos ou incômodos, especialistas - psicólogo(a) ou advogado(a) - poderão ajudá-lo(a) nessa situação. Quanto aos dados fornecidos se fará tudo por intermédio de meios de segurança que impossibilitem sua identificação.

7. Benefícios da Pesquisa: Não há benefício direto ao participante, apenas teoricamente indireto à medida que o colabora com o avanço da ciência educacional em relação ao processo de aprendizagem dessas crianças e com as potenciais medidas de proteção, amparo e acolhimento no ambiente escolar. Trabalho que será enviado ao participante posteriormente.

8. Métodos Alternativos Existentes: Não se aplica.

9. Retirada do Consentimento: Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar-se a qualquer momento. Você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou tendo aceitado e, posteriormente, desistir.

10. Garantia do Sigilo: Serão garantidos o anonimato e a privacidade das informações por você prestadas, pois realizaremos entrevistas individuais. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: Não há despesas pessoais e nem compensação financeira pois o pesquisador irá ao encontro do participante, de acordo com o local estipulado por ele, e/ou serão feitas remotamente por algum sistema de comunicação, tal como o Meet ou o Zoom ou similar.

12. Local da Pesquisa: Serão efetivadas com profissionais de instituições de ensino da cidade de São Paulo e Grande São Paulo, conforme local solicitado pelo participante.

13. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores (Orientadora e Aluno) para Contato:

Orientadora. Elaine Teresinha Dal Mas Dias. E-mail: elaine.mas@uni9.pro.br. Telefones: (11) 36659312; (11) 99605-2049.

Aluno. Alexandre Mesquita. E-mail: alexandre.m@uni9.edu.br. Telefones: (11) 97158-7654.

3-3

14. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, 22 de março de 2024.

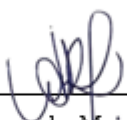
15. Consentimento Pós-Informação:

Eu, Eliel, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Assinatura do participante
(Todas as folhas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa)

16. Eu, Alexandre Mesquita (Pesquisador do responsável desta pesquisa), certifico que:

- a) Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
- b) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;



(Alexandre Mesquita)
Assinatura do Pesquisador Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Nome do participante: Professor Fábio

Endereço: _____

Cidade/Estado: _____ CEP: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

Prezado(a) participante,

1. Título do Trabalho Experimental: Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“A percepção do professor sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas”**, desenvolvido por Alexandre Mesquita, discente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho/UNINOVE de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Dra. Elaine T. Dal Mas Dias.

2. Objetivos: O objetivo geral desta pesquisa é apresentar uma visão sobre a percepção do professor sobre o processo de aprendizagem. Entre os objetivos específicos buscamos: a) analisar se há algum tipo de preconceito e discriminação às crianças de famílias homoafetivas e; b) identificar a existência de ações que minimizem quaisquer dificuldades ou relacionamentos sociais.

3. Justificativa: Justifica-se a escolha do tema considerando a importância que ele carrega, especialmente no que diz respeito a aprendizagem, apresenta desafios específicos. Com a legislação que garantiu o casamento civil para casais homoafetivos, a paternidade e maternidade também se tornou uma realidade. Isso trouxe uma nova temática adentrando o ambiente escolar e com isso, percebemos a necessidade de explorar por intermédio da percepção do professor, se há alguma influência no processo de aprendizagem. É evidente que muitos fatores estão envolvidos nesse processo complexo. Portanto, esta pesquisa se propõe a identificá-los, com o objetivo de compreendê-los e encontrar maneiras que possam contribuir positivamente. É importante notar que há uma carência de pesquisas com essa temática, podendo contribuir ao campo acadêmico.

4. Procedimentos da Fase Experimental: Prezado Senhor(a), você está sendo convidado(a) como participante desta pesquisa, por ser profissional que trabalha em uma instituição de ensino no Brasil, seja privada ou pública, de Ensino Fundamental I. Você será entrevistado para descrever sobre as suas experiências relativas ao processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas observadas na instituição de ensino em que atua ou atuou. A questão norteadora formulada ao(à) participante é: “Relate a sua percepção como profissional da educação sobre o processo de aprendizagem de crianças de famílias homoafetivas”. Portanto, será uma entrevista aberta de aprofundamento, com o fim de obter detalhes do processo de aprendizagem e das relações escolares nesse âmbito.

A entrevista demorará de 10 minutos a 1 hora, realizadas presencialmente, pelo Meet ou o Zoom, de acordo com a necessidade do participante, e serão gravadas. No caso de entrevistas presenciais, serão realizadas no local designado pelo participante, e se necessário videochamada, bastará que se tenha acesso pelo celular ou por um computador com câmera para que seja feita a mencionada comunicação.

Ao assinar esse termo você concordará com a gravação da entrevista, ela será transcrita e armazenada em arquivos digitais.

5. Desconforto ou Riscos Esperados: Os procedimentos metodológicos por se concentrarem em uma entrevista que trata da percepção do professor sobre processo de aprendizagem de crianças adotadas por casais homoafetivos, na escola que trabalha ou trabalhou, poderá gerar algum constrangimento que dificulte ou impeça sua narrativa. A qualquer momento, durante ou depois de concluída a pesquisa, você poderá interromper e desistir em dar continuidade à sua participação na pesquisa; poderá, ainda, solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre os resultados da pesquisa, o que poderá ser feito por intermédio dos meios de contato explicitados neste Termo.

6. Medidas protetivas aos riscos: Ocorrendo quaisquer constrangimentos ou incômodos, especialistas - psicólogo(a) ou advogado(a) - poderão ajudá-lo(s) nessa situação. Quanto aos dados fornecidos se fará tudo por intermédio de meios de segurança que impossibilitem sua identificação.

7. Benefícios da Pesquisa: Não há benefício direto ao participante, apenas teoricamente indireto à medida que o colabora com o avanço da ciência educacional em relação ao processo de aprendizagem dessas crianças e com as potenciais medidas de proteção, amparo e acolhimento no ambiente escolar. Trabalho que será enviado ao participante posteriormente.

8. Métodos Alternativos Existentes: Não se aplica.

9. Retirada do Consentimento: Sua participação é voluntária e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar-se a qualquer momento. Você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou tendo aceitado e, posteriormente, desistir.

10. Garantia do Sigilo: Serão garantidos o anonimato e a privacidade das informações por você prestadas, pois realizaremos entrevistas individuais. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: Não há despesas pessoais e nem compensação financeira pois o pesquisador irá ao encontro do participante, de acordo com o local estipulado por ele, e/ou serão feitas remotamente por algum sistema de comunicação, tal como o Meet ou o Zoom ou similar.

12. Local da Pesquisa: Serão efetivadas com profissionais de instituições de ensino da cidade de São Paulo e Grande São Paulo, conforme local solicitado pelo participante.

13. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores (Orientadora e Aluno) para Contato:

Orientadora, Elaine Teresinha Dal Mas Dias. E-mail: elaine.mas@uni9.pro.br. Telefones: (11) 36659312; (11) 99605-2049.

Aluno, Alexandre Mesquita. E-mail: alexandre.m@uni9.edu.br. Telefones: (11) 97158-7654.

3-3

14. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

São Paulo, 30 de março de 2024.

15. Consentimento Pós-Informação:

Eu, Fábio, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Assinatura do participante
(Todas as folhas devem ser rubricadas pelo participante da pesquisa)

16. Eu, Alexandre Mesquita (Pesquisador do responsável desta pesquisa), certifico que:

- a) Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
- b) Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;



(Alexandre Mesquita)
Assinatura do Pesquisador Responsável