



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA - NEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA - PPEB

MARCOS VINICIUS LOBO FERREIRA

**HOMOPARENTALIDADE E A ESCOLA BÁSICA: NARRATIVAS DE UM  
CURRÍCULO DA DIFERENÇA**

BELÉM  
2019

MARCOS VINICIUS LOBO FERREIRA

**HOMOPARENTALIDADE E A ESCOLA BÁSICA: NARRATIVAS DE UM CURRÍCULO  
DA DIFERENÇA.**

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica. Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Wladirson Ronny da Silva Cardoso.

BELÉM

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

L799h Lobo Ferreira, Marcos Vinicius.  
HOMOPARENTALIDADE E A ESCOLA BÁSICA : NARRATIVAS DE UM CURRÍCULO DA  
DIFERENÇA / Marcos Vinicius Lobo Ferreira, . -- 2019.  
XCII, 92 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Wladirson Ronny da Silva Cardoso  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola  
Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do  
Pará, Belém, 2019.

1. Currículo. 2. Homoparentalidade. 3. Educação. I. Título.

CDD 370.19

---

MARCOS VINICIUS LOBO FERREIRA

**HOMOPARENTALIDADE E A ESCOLA BÁSICA: NARRATIVAS DE UM CURRÍCULO DA DIFERENÇA.**

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica. Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Wladirson Ronny da Silva Cardoso.

Data de defesa: 11/02/2019

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Wladirson Ronny da Silva Cardoso (Orientador)  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa (Examinadora interna)  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof. Dr. Emerson José Sena da Silveira (Examinador externo)  
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

---

Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva (Examinadora interna suplente)  
Universidade Federal do Pará - UFPA

BELÉM  
2019

À diferença.  
Vivida das mais diferentes  
formas, pelos mais  
diferentes corpos, em  
tempos e espaços diferentes  
e indeterminados.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que a sua maneira, permite que todos meus sonhos sejam possíveis.

À minha família, constante estímulo para seguir nessa jornada da vida sabendo que há um propósito para tudo.

Aos amigos, que como irmãos caminham ao meu lado por onde quer que eu vá, obrigado Dany, Darlene, Rafael e Vanessa, por tornarem minha vida mais feliz.

Ao meu amor, Rodrigo. Que me faz tentar ser uma pessoa melhor, que torna todos os meus dias mais felizes, cheios de luz e possibilidades.

Aos membros da banca avaliadora, Profa. Dra. Gilcilene Costa, Prof. Dr. Emerson Sena e Profa. Dra. Josenilda Maués, pela leitura atenta e por aceitarem o convite de fazerem parte da banca.

Ao meu orientador por tornar essa jornada leve e prazerosa como deve ser, obrigado, Prof. Dr. Wladirson.

À CAPES, pela concessão da bolsa.

Um currículo da diferença é cada um daqueles currículos, ainda inimagináveis e indizíveis, necessários e impossíveis, que nos impelirão, daqui para frente, a curricularizar mais perigosamente (CORAZZA, 2010, p. 112).

## RESUMO

Esta pesquisa é fruto de narrativas de famílias homoparentais, a partir de suas relações com as escolas de seus filhos e filhas. Lhes trago um desenho narrado de um currículo contraditório e incomumente visitado. Não sei se trago verdades, mas certamente, trago problemas, o quais nem sei ao certo se têm solução - se é que precisam de uma – lhes trago enunciados possivelmente produtivos e incoerentes. Penso contigo, e por vezes, comigo mesmo. Fundamentado pelo pós-estruturalismo, tentado pela escrituração da diferença, não estive em busca de respostas, mas sim contextos, momentos e movimentos (descoordenados, indefinidos e inconclusivos) de um currículo narrado por entre os corpos de famílias homoparentais, por suas abjeções, seus discursos e diferenças – todas elas. Com o suporte etnográfico para pesquisa em educação, tomei a linguagem como material de reflexões, devaneios, *in* – coerências. Tenho um discurso, todos temos vários discursos, estamos presos a eles? Que verdades cabem nesse texto, precisamos mesmo delas? Quanto poder circunscreve um currículo escolar? Quanto (*des*) valor cabe nessa relação entre escola e família? E assim, meu objeto – as narrativas que hora lhes apresento – vai se alterando, se modulando, quase como uma metamorfose linguística, digna de um objeto antropológico. O que descobri? Um *novo-velho* currículo, com outras práticas e modos de vida que são capazes de movimentá-lo, um *novo* complexo, outras tramas e significados, muitas histórias e algumas estórias, que ao final, fazem todo sentido. Se consegui, Não sei. Me aponte, discorra sobre mim. Subjetivemo-nos.

**Palavras-chave:** Currículo. Homoparentalidade. Educação.



## ABSTRACT

A drawing. I Bring a drawing narrated from a contradictory curriculum and unusually visited. I don't know if I bring truths, but certainly I bring problems, which I don't even know for sure if you have solution (or even if you need one), bring productive and possibly incoherent utterances. I think about with you, and sometimes with myself. Founded by post-structuralism, tempted by the difference of bookkeeping, I will look for answers, but contexts, times and movements (uncoordinated, indefinite and inconclusive) narrated by a curriculum between bodies of same-sex families, for their goals , their speeches and differences – all of them. With Ethnographic support for research in education, take the language as thoughts, daydreams, in-coherences. I have a speech, we all have various speeches, are we stuck with them? What truths fit in this text? Do we really need them? How much power is limited a school curriculum? How much (UN) value fits in this relationship between school and Family? And so, my object-the narratives that introduce time-go changing, if modulating, almost like a metamorphosis Linguistics worthy of an anthropological object. What I should do? Bring practices, ways of life, a different curriculum, a new complex others plots, many stories and some stories. Did I get? I don't know. Point me, run on me.

**Keywords:** Curriculum. Same-sex. Education.

## SUMÁRIO

<b>1 MOVIMENTOS INTRODUTÓRIOS DE UM PROBLEMA <i>IN</i>-COERENTE.</b>	<b>11</b>
1.1 DESCAMINHOS DE UM PESQUISADOR.	11
1.2 RASCUNHOS DE UMA PESQUISA: DOS DISCURSOS E DIFERENÇAS À HOMOPARENTALIDADE.	13
1.3 O ENCONTRO COM A ETNOGRAFIA, CAMINHOS PARA UM MÉTODO ANTROPOLÓGICO.	22
1.4 BORDANDO UM MÉTODO ANTROPOLÓGICO: ETNOGRAFIA PARA EDUCAÇÃO.	26
1.5 <i>IN</i> -FORMALIDADES ETNOGRÁFICAS: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS.	29
<b>2 FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS: POTÊNCIAS, AFETOS E APRISIONAMENTOS.</b>	<b>36</b>
2.1 NINA E PATRÍCIA, POTÊNCIAS DISCURSIVAS EM (RE) CONHECIMENTO.	36
2.2. ESTRELA, LAÇOS DE AFETOS E SENTIMENTOS EM TORNO DE UMA NOVA FAMÍLIA.	42
2.3 MÁRCIO E RAFAEL: DESCAMINHOS RUMO A UMA NOVA FAMÍLIA.	48
<b>3 NARRATIVAS DA DIFERENÇA: APONTAMENTOS PARA UM CURRÍCULO EM MOVIMENTO.</b>	<b>63</b>
3.1 VISITAS <i>IN</i> -CONVENIENTES À UM CURRÍCULO MUTÁVEL: A ESCOLA E AS DIFERENÇAS.	63
3.2 REFLEXOS E REFLEXÕES DE UM CURRÍCULO EM MOVIMENTO	70
3.3 SILÊNCIOS E SILENCIAMENTOS: ENUNCIADOS EM TORNO DAS DIFERENÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR.	77
<b>4 REFLEXÕES <i>IN</i>-CONCLUSIVAS.</b>	<b>85</b>
<b>5 REFERÊNCIAS</b>	<b>88</b>
<b>6 APÊNDICE</b>	<b>92</b>

## 1 MOVIMENTOS INTRODUTÓRIOS DE UM PROBLEMA *IN*-COERENTE<sup>1</sup>.

### 1.1 DESCAMINHOS DE UM PESQUISADOR.

Antes do encontro com essa pesquisa, percorri por vários caminhos aparentemente *in*-coerentes. Minha formação acadêmica, teve início no curso de Odontologia, que embora não tenha ligação direta com o campo teórico da educação pelo qual optei, frequentemente apontava para outras possibilidades, seja no campo social ou mesmo formativo/educacional. Nesse sentido, digredir é preciso para que se possa ou, ao menos, para que se tente entender melhor o que lhes apresento neste texto.

Em 2007 iniciei minhas atividades acadêmicas no curso de Odontologia da Universidade Federal do Pará, mas isso é um mero detalhe diante do que comecei a viver no ano seguinte, quando me tornei membro de um Programa intitulado “Multicampisocial” o qual coadunava três áreas de conhecimento: Saúde, Assistência Social e Educação - momento decisivo, de encontro, “traição” e de uma fértil experiência, tal qual a descrita por Larrosa (2002), aquela que nos passa, que nos acontece, que nos toca. E essa, de fato, me tocou. Quando Larrosa (2002) afirma que a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece, penso em tudo que me aconteceu, e não foi apenas um jogo de informações, de deslumbre, senão, de certo, cairia na trama da “*antiexperiência*”<sup>2</sup> apontada por ele.

Daí por diante, o que antes parecia um envolvimento tépido, ebulia em mim, novos anseios dentro do campo educacional. Foi então, por meio de um convite da professora Dra. Emina Santos, então Diretora de Programas e Projetos da Pró-Reitoria de Extensão da UFPA, que tive a oportunidade de mergulhar, mesmo que ainda pela ponta dos pés, no tema Educação em Direitos Humanos, por meio do

---

<sup>1</sup> Ao usar o termo “*in*-“ em algumas palavras ao longo deste texto, ousou tensionar o léxico, apoiado na filosofia da diferença dentro do campo pós-estruturalista, desestruturando a língua portuguesa e, reestruturando-a numa amancebante relação com a língua inglesa.

<sup>2</sup> Jorge Larrosa Bondía (2002) em “Notas sobre experiência e o saber de experiência” deixa claro que a informação não é experiência, pelo contrário, pode ser entendida como antiexperiência, justamente por não deixar, necessariamente, lugar para experiência. E que saber coisas, ou seja, ter informação, não significa ter experiência.

Projeto “Educação em Direitos Humanos” da Universidade Federal da Paraíba, outro momento ímpar e, definitivamente rizomático<sup>3</sup> até aqui.

No aprofundamento dessa trama, tornei-me membro do Grupo de Estudos em Educação em Direitos Humanos da UFPA (GEEDH) cadastrado na plataforma do CNPQ e coordenado pelo Professor Dr. Alberto Damasceno, no qual desenvolvi várias ações que convergiam à prática dos direitos humanos dentro e fora da universidade.

Com o tempo e o fim da graduação, novamente o desejo pelo “diferente” se fez presente, momento em que ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB. Foi a partir disso, como num enlace acadêmico, fui seduzido, em poucas palavras, pela sabedoria/experiência etnográfica de um pesquisador - orientador - acolhedor, o professor Dr. Wladirson Cardoso, que em meio à bagunça de alguns ditados, trouxe à tona atravessamentos, até então, não enxergados por esses olhos ainda borrados de um virginal escritor. Pretensiosamente, nos vimos diante da problemática da homoparentalidade, com incontáveis questionamentos próprios do termo e ansiados por nós, sobretudo no campo curricular da escola básica. Porém, foi na perspicácia do *in*-puro pesquisador, que tivemos as primeiras imagens aqui refletidas, quando resolvemos, por meio dessa proposta, desnudar o currículo da escola básica a partir das narrativas de pais e mães de famílias homoparentais que possuam filhos.

Esse contexto de trabalhos e experiências anteriores, na área da educação, de certa forma, lentamente me fizeram perceber que não mais teria sentido permanecer inerte diante de uma inquietude que a todo momento deixava-se atravessar por várias outras. Foi assim, motivado por tantas inquietações – que não necessariamente buscam respostas – procurei refletir sobre a escola e seus currículos, sua lógica ordinária de datas comemorativas e modelos pré-definidos dentro de um contexto historicamente hegemônicos e que, inevitavelmente, fazem parte do espaço escolar.

---

<sup>3</sup> Embora o termo rizoma derive da biologia, em particular da botânica, Deleuze e Guattari (1995), o adotam como um conceito metafórico acerca da estrutura do conhecimento. Ao relacionar o termo rizoma com a educação, os autores apontam para alguns princípios básicos, como por exemplo: da conexão e heterogeneidade; da multiplicidade; da ruptura assignificante; da cartografia e decalcomania.

## 1.2 RASCUNHOS DE UMA PESQUISA: DOS DISCURSOS E DIFERENÇAS À HOMOPARENTALIDADE.

Este desenho tímido tem por objetivo, refletir - com o solavanco da pesquisa antropológica em educação e na ousadia tentada de escrituração no campo da etnografia por meio da observação participante - como casais homoparentais que possuem filhos regularmente matriculados em alguma das etapas da educação básica vivenciam os tensionamentos entre a organicidade escolar e os novos moldes familiares impostos pelas inquietudes de uma sociedade inventiva, em constante movimento. Nesse sentido, esta pesquisa foi desenvolvida durante um ano por meio de entrevistas junto as famílias, em suas casas e em alguns momentos no próprio trabalho, em virtude da dinâmica de vida dessas famílias.

Quero deixar claro que a minha proposta nessa pesquisa, fulgura por casais homoparentais que possuam ao menos um filho, regularmente matriculado na educação básica. A ideia foi dissecar, por meio das narrativas desses casais, as tensões entre a escola básica e o modo de vida dessas famílias, vislumbrando o currículo dessa “fábrica” que agasalha seus rebentos. Para tanto, hei de mobilizar alguns conceitos como sexualidade; preconceito; homoparentalidade e família e, currículo escolar, que far-se-ão presentes ao longo dessa escritura (des)metrificadas, insubordinadas e sutilmente (des)ordenadas, afim de manter-me *in-coerente*.

Para entender esse movimento, sair de si, mover-se em direção outra, faz-se necessário. E assim me apego a Hall (2015), ao descrever as sociedades da modernidade como moventes, constantes, rápidas, facilmente dissolvíveis, inquietas e, isso sem dúvida, envolve o espaço escolar. As identidades e os sujeitos da pós-modernidade regurgitam a fixidez, a estabilidade. Mas esse mundo pós, trouxera, de fato, transformações em todos os campos dessa “interconexão social”?

A despeito desse retrato, relato desconexões. Lhes trago a diferença. Outras vidas, outros modos, *novas* famílias, da qual Louro, (2000, p. 7), argumenta:

Se as transformações sociais que construíam novas formas de relacionamento e estilos de vida já se mostravam, nos anos 60, profundas e perturbadoras, elas se acelerariam ainda mais, nas décadas seguintes, passando a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e

universais. As novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas; implodem noções tradicionais de tempo, de espaço, de "realidade"; subvertem as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer

Louro (2000), no rubor do início de um novo século, vislumbrava o que temos hoje: uniões afetivas e sexuais estáveis, casamentos entre sujeitos do mesmo sexo e vários outros (re) arranjos familiares que se multiplicam e se modificam, para o infortúnio de quem, ainda, tenta se esquivar dos novos corpos que ora são produzidos, de uma sexualidade pungente, fascinante. Para além disso, é importante compreender, que toda essa produção de corpos e sujeitos são frutos de um emaranhado discursivo longo, contínuo e permanente, o que de forma orgânica, tem "naturalizado" o que está posto e o que nos é imposto.

Dentre as tantas práticas discursivas involucras aos corpos, a sexualidade mistura linguagens, movimentos ritualísticos, simbologias, minimalismos que acabam "organizando" processos inconfundivelmente culturais e ao mesmo tempo naturais-involuntários e, de sobremaneira, a homossexualidade, intriga, subjetiva, revolta e mistura, afinal, somos produtos: de palavras, olhares, ordens, afetos e desafetos.

Reforçando essa ideia, Louro (2003) afirma que a linguagem é notadamente a maior financiadora das desigualdades produzidas entre os corpos e, conseqüentemente, práticas, justamente por constituir, por meio das suas inúmeras e sutis práticas discursivas, segregações naturalizadas e inquestionáveis, fantochizando os sujeitos.

Outra construção discursiva que podemos problematizar, tem a ver com a ideia que temos acerca do conceito de parentesco. Para caracterizar a relação de parentesco como em transmutação, Zanardo (2014) remonta esse conceito a partir da sociedade Grega, na qual a ideia de parentesco estaria associada a uma unidade de produção, na qual o pai ou o genitor poderia ser o chefe ou não. Nesse sentido, a primeira ideia de família derivaria do modelo romano, o que perdura à atualidade graças a influência do cristianismo, e das práticas moralizantes impregnadas no discurso da igreja, o que de certa forma, constituiu o conceito homogeneizado e dominante de família que temos hoje.

De prontidão, o inimaginável ou inconcebível parentesco<sup>4</sup> advindo da união homoafetiva superou as barreiras da resistência, tomado seu corpo para si, imprimindo movimento, ruborando a face, suturando espaços, enfim, formando famílias. Na emergência desse grupo, a primeira ideia de homoparentalidade, mostrou-se como uma conquista da Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas (PPGL) criado em Paris no ano de 1996.

Na tentativa de me aproximar do referencial teórico utilizado neste texto, dividir semanticamente homoafetividade e homoparentalidade pode ser importante para que possamos entender algumas questões futuras. Não que haja diferenças ou definições abissais entre os dois termos. Mas para que não haja confusões e/ou questionamentos acerca dessa questão, penso que seja importante pormenorizarmos isso. Sendo assim, diante do caráter legal e social, podemos entender a homoafetividade como qualquer relação homoafetiva entre pessoas do mesmo sexo que desejam, além de respeito, reconhecimento de seus papéis na sociedade. Enquanto isso, a homoparentalidade seria a materialização desses direitos por meio da constituição jurídico-afetiva do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, constituindo assim, as famílias homoparentais, que tendem a aumentar caso o casal tenha interesse em ter filhos, seja por qualquer um dos métodos possíveis já citados (técnicas de fertilização, adoção ou mesmo filhos advindos de relações anteriores).

Vieira (2011), desvela que toda essa história vem se embuçando desde a crise patriarcal do século XIX, mas que somente entre os anos de 1965 a 1970 casais *gays* tiveram publicidade no estado da Califórnia, quando gritaram ao mundo a vontade de serem pais e/ou mães. E isso foi só o começo. Em 1975, o movimento ganhou mais força, sobretudo com a luta pela descriminalização da homossexualidade. Em meio a isso, Foucault, ao escancarar em "*A história da sexualidade: a vontade de saber*" que ser *gay* ou *lésbica* não significa, necessariamente, ser louco (a), nos ajudou a sair da "lista negra" da Associação Psiquiátrica Americana (APA).

Não satisfeitos e, mesmo saindo da famigerada lista, nós, os casais "peculiares", insistimos no desejo de normatizar nosso "modo de vida", de sermos iguais. Para Butler (2003), esse desejo, nada mais é, do que pedir permissão ao Estado para parecer "normal". Mas qual seria o motivo dessa necessidade?

---

<sup>4</sup> Valho-me das inquietudes de Judith Butler (2003) em seu texto "O parentesco é sempre tido como homossexual?".

Reforçando que essa ideia quase imperceptível de família e mais uma vez a potência discursiva parece passar travestida aos nossos olhos.

Diante disso, entendo que a homoparentalidade seria uma forma familiar diferente, composta por pessoas do mesmo sexo que vivem numa relação estável e que possuem um ou mais filhos, ou que ao menos planejam ter um, seja por meio de adoção, seja vindo de um relacionamento heterossexual anterior, ou mesmo concebido por meio de técnicas reprodutivas.

Dessa maneira, a questão homoparental, encabeçada pela distorcida ideia de sexualidade, me remetem a ideia proposta por Inés Dussel (2010), acerca do hibridismo humano advinda do século XIX, onde o surgimento das raças híbridas traz consigo a chamada “vontade normalizadora”, como uma questão urgente do governo daquela época para controlar aquela “nova raça” que ali formava-se, caso contrário, o caos seria instalado e conseqüentemente, a perda de controle, subordinação e enquadramento necessário a essas pessoas, daí a necessidade de definir “novos” códigos e discursos apropriados ao convencimento e regulação desses sujeitos aos espaços evidentemente homogeneizados.

Para além disso, essa característica naturalizada de falsear o comportamento/discurso, com o argumento do respeito – ou melhor, da tolerância – penso que advém dessa mesma necessidade burocrático-judicial e moral de outrora para mascarar o que não “pode” ser dito em público devidos as questões da atualidade, onde a *diversidade* precisa ser respeitada. Sendo assim, esses comportamentos/discursos, ganham outras formas e modos ainda mais perspicazes em favor da manutenção hierárquica das classes hegemônicas.

Ainda em consonância com esse pensamento, ousou estabelecer uma conexão entre a sagacidade do uso da linguagem e a questionável “preocupação” com o sexo, no sentido prático do termo. Ora, se a linguagem historicamente esteve em favor desses mesmos grupos hegemônicos, em detrimento aos dominados, certamente ela foi e ainda é capaz - como será descrito nas falas dos meus interlocutores nos tópicos a seguir – de movimentar a questão do sexo, direcionando-o biologicamente rumo a função reprodutiva e, por sua vez, à necessidade de manutenção da espécie. Para mim, esse pode ser um dos marcos do preconceito para tudo o que é descrito enquanto *diferente* (principalmente após o impulsionamento das questões higienistas desse mesmo período), porque se pensarmos mais a fundo (segundo o que postula



essa proposta do século XIX), a diferença – atualmente – sobretudo no que diz respeito a homossexualidade, mais do que a descontinuidade da espécie, subverte o sacramento do matrimônio e o instituto da família em desfavor da moral e dos bons costumes.

Numa antiquada posição que sempre tive em mente, a família que antes era composta por pai, mãe e filho (s), hoje, “subverte-se” a um conjunto de pessoas que se amam, vivem juntas na mesma casa formando um lar, mas que ainda, reforçam a ideia de Butler (2003) acima descrita, quando aprisionados em meio a discursos, se mostram cada vez mais dependentes da legislação, numa auspiciosa tentativa de defesa/proteção.

Quando em 05 de maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF), retirou do código civil as palavras homem e mulher, abriu um precedente importantíssimo para garantia de direitos dos já nem tão reservados e, menos ainda, invisíveis, casais homoafetivos de Paiva (2007). O STF, decide em favor para a formalização em União Estável de casais que há algum tempo lutavam por esse direito. Em 14 de maio de 2013, com a resolução nº 175, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) estonteou estados e municípios com a realidade e necessidade de milhares de famílias, até então, não tradicionais brasileiras, proibindo a recusa de autoridades competentes de impedir a formalização de uniões estáveis e/ou convergi-las em casamentos (STF, 2013).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2010 mostrou que a constituição tradicional de família (pai, mãe e filhos) já não demonstra o maior percentual entre as famílias brasileiras. As famílias tradicionais representam aproximadamente de 49,9% enquanto que outras formas de constituição familiar representam cerca de 50,1% do total de famílias. Dentro desse percentual, mais de 60 mil famílias são formadas por casais homoafetivos. (IBGE, 2010).

Se Ceccato (2011), nos diz que ninguém pode ser “*bullying*-nado” juridicamente, nem ser privado de direitos, por motivo de orientação sexual porque as uniões homoafetivas carregam a mesma proteção jurídica das uniões estáveis heteroafetivas, segundo a lei das leis (CF/88), a escola, parquinho da (des) igualdade, não poderia ousar ir contra nossa constituição, até porque isso seria pouco educativos, politicamente questionável e moralmente desaprovado, afinal é na escola

que expandimos nossos conhecimentos acerca de respeito e diferença, ou pelo menos seria.

Por isso, inúmeros questionamentos acerca do papel da escola na melhoria da qualidade de vida das pessoas têm sido levantados, na intenção de minimizar esses problemas históricos vividos não só por escolares, como também por suas famílias - durante este texto, apontarei alguns vividos pelas famílias entrevistadas. Sendo assim, a escola “moderna” morosamente caminha para entender que o conceito da “tradicional família brasileira” chafurda pela pátria amada, enquanto a noção de direitos, se posiciona rente à educação como um escudo empunhado esperando o embate.

O direito a educação, a dignidade, o respeito e a convivência familiar, são garantidos por meio tanto da Constituição Federal de 88 como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). E, se isso é um fato, a escola e seus membros, mesmo que ainda pouco ou não preparados para entender, conviver e respeitar as diferenças, hão de se recompor, reorganizar e, possivelmente, de compreender que a educação, além de um direito fundamental é essencial para a construção da cidadania e do respeito.

No multicampo das formas de educar, plenitude é se reconhecer como parte da sociedade, é estar integrado, ter uma vida digna, estar preparado para o outro, para o particular, para o especial, o diferente, sem se chocar com tão pouco... Um beijo, um abraço ou um simples enlace de mãos. Isso é curricular, é poder, prazer, mudança.

Diante da dinâmica escolar em relação ao tema da diferença, particularmente da sexualidade, temos uma escola produtora de diferenças, seja no que diz respeito a produção de corpos escolarizados, seja na relação professor-aluno ou ainda na relação pais-filhos-professor-escola. Louro (1997), nos diz que além de produzir diferenças, a escola separa sujeitos, segrega, ordena e hierarquiza por meio de seus inúmeros e sutis mecanismos discursivos naturalmente validados pelos inúmeros sistemas que rondam esse terreno. Dentro desse contexto, a autora cita os processos avaliativos pelos quais todos somos, compulsoriamente, compelidos a participar. Esse processo também produz diferenças entre os sujeitos, e entender quais os efeitos dessas diferenças sobre os corpos hora produzidos, é imprescindível para a

percepção e delimitação de símbolos e códigos fundamentais ao debate acerca das diferenças. Nesse sentido, temos que:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam ser colocadas em questão. É imprescindível questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (LOURO, 1997, p. 64).

Corroborando com a autora, sustento a importância do trabalho de quem ensina e da forma como o faz, sobretudo no que diz respeito ao uso da linguagem, a que nos forma, nos molda, que nos produz. Não obstante, é válido refletir as implicações culturais que envolvem essa relação professor-aluno, como elas podem influenciar esses tensionamentos discursivos no campo da sexualidade, afinal, para além do espaço escolar, somos todos parte de um contexto social e cultural, que de certa forma, também nos molda, nos subjetiva. Frente a essas questões, é importante estarmos atentos a esse currículo instável, movente e real, que se forma diante dos nossos olhos.

Quando, por exemplo, temos a proposta de um “currículo oficial” uma gama de novos tensionamentos ressoam dentro e fora do espaço escolar, pois se de um lado temos professores, diretores e coordenadores engessados por normas e prescrições pré-estabelecidas, do outro, temos alunos reais, corpos reais, que vibram, transforma, transmutam, traduzem outras linhas para o acontecimento curricular.

Ao tratar acerca desses silenciamentos, Akkari e Camila da Silva (2011) apontam para algumas práticas disciplinares arraigadas no currículo, que de certa forma silenciam gestos, movimentos e até mesmo singularidades. Ser aluno num contexto marcado por uma escola na sociedade capitalista por si só é um ato de resistência, então, quando se tem saberes selecionados, delimitação de métodos e práticas, performatiza-se o silêncio. E quem seria o silêncio em meio ao discurso? O subjugado em meio ao poder.

Apple (2002), acenava para as potencialidades mascaradas nas relações de poder dentro do currículo, estampando sua complexidade, sobretudo no que diz

respeito à relação poder/saber, dentro da qual, é fundamental reconhecer a educação como um empreendimento ético, capaz de dar voz a quem foi amordaçado pela ignorância de quem não sabe amar. Indagações ao que nos serve um currículo carregado de conteúdo e esvaziado sentido são pertinentes, mas saber enxergar suas conduções para além da gramática ou sequências numéricas é transformador. Currículo também é vivência, movimento, envolvimento, desejo, conquista e, temerosamente, frustração.

Saber olhar para essa catapulta social, pode fazer toda a diferença para a (re) modelação da estrutura hegemônica deitada em berço esplêndido. Considerar o que está por trás desses aspectos, a quem o currículo atende, qual o pensamento que está posto no currículo da escola brasileira, quais forças (*in*) postas na sua elaboração, é vital para a construção da ideia de respeito para quem se vê “obrigado” a conviver com a diferença subversiva dos novos contornos familiares.

Tomaz Tadeu da Silva (2002), estremece os alicerces hegemônicos ao ressaltar a necessidade de superação e ampliação acerca do currículo crítico, mofado e frígido, diante do leque suntuoso que se abre no calor de uma nova era, na qual “conhecimento, identidade e poder” ganham espaço quando o assunto é diferença e o privilégio de “significados, cultura e ponto de vista dos grupos raciais e étnicos dominantes” tornam-se parte risível de um livro cada vez mais empoeirado. Sua ideia acerca da teoria *queer* sacoleja a “normalidade” da dominação heterossexual, desenhando a quem quiser entender, que identidade sexual não pode ser determinada e sim respeitada (SILVA, 1999).

Creio tratar-se o que Santos (2006) chama de o novo imperativo transcultural, que quer dizer que se deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença, já que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (2006, p. 462).

Hall (2015), por sua vez, problematiza que as identidades pessoais vêm sendo redefinidas, e por este fato, implica-se novas posturas dos profissionais dedicados ao ensino, não meramente na superação do quadro negro ou do pó de giz sobre a roupa, mas no estímulo de novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professor (a) - educador (a). Esse ser, precisa deixar-

se transbordar para que quem aprende se encha, transborde e alague tudo ao seu redor.

É preciso entender que o trabalho de educar pressupõe que todos os envolvidos nessa tarefa reconheçam que para saber educar diante da diferença, é fundamental pensar um currículo capaz de estimular a aprendizagem e o interesse de todos, fragilizando discursos, subvertendo corpos. Afinal, se quisermos seguir essa métrica, pensar uma escola de qualidade, seria refletir acerca de um espaço capaz de fazer com que todos seus alunos aprendam, onde a diferença e o outro são uma realidade instável, vibrante e contínua.

É a partir desse entendimento, que ousarei pensar o caminho, ainda irregular e repleto de curvas dessa pesquisa, inspirando-me nas silhuetas da etnografia, tendo em mente o que Clifford (2008) aponta como um processo complicado, repleto de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor. A qual pretendo desenhar, com a ajuda das narrativas dois casais homoparentais que possuam ao menos um filho matriculado na escola básica.

Nesse sentido, apresento esta pesquisa baseada em duas famílias homoparentais, uma composta por casal de homens com três filhos e outra com um casal de mulheres com uma filha. Posso dizer que o trabalho com essas famílias não se deu por escolha própria, no entanto, confesso que fiquei muito satisfeito com o que tive a oportunidade de experimentar com eles e elas, primeiro pela possibilidade de enxergar os dois lados dentro dos processos ordinários vividos no cotidiano escolar, como por exemplo: dia dos pais, dia das mães e festas comemorativas. Depois, por poder refletir se questões de gênero podem, ou de alguma forma, interferem nessa relação entre a escola e a família homoparental.

A ideia é etnografar por meio de narrativas, aos afagos de Clifford<sup>5</sup>, o cotidiano dessas famílias, como elas se constituíram, quando resolveram “assumir” a paternidade ou maternidade, se já trouxeram filho (s) de outra (s) relação ou mesmo se adotaram, qual sua relação com o (s) filho (s), como foi o processo de inserção dessa (s) criança (s) na escola básica, se houve alguma dificuldade, resistência ou

---

<sup>5</sup> James Clifford (2008) ao retratar a experiência etnográfica do século XX, desvela que a observação participante obriga seus participantes a experimentarem, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as “vicissitudes” da tradução. É nesse sentido que buscarei caminhar, por meio de envolvimento direto, conversação, buscando os ‘desarranjos’ necessários ao sucesso desse trabalho.

preconceito, enfim, sua maneira de pensar e agir seja no ambiente familiar, ou em sua relação com a escola e, conseqüentemente, com o currículo escolar.

Foi assim, inspirado em Cardoso (2014), a partir do estímulo caloroso de sábias palavras que me fizeram “retirar a poeira dos olhos” e enxergar que a “homossexualidade vem sendo trabalhada, enquanto categoria antropológica de pensamento, numa interface com as questões de raça/cor, gênero e classe social” tornando potente os escritos de Paiva<sup>6</sup> acerca de sua “colocação em discurso de trajetórias amorosas infames, de memórias relacionais menores, “submetidas, dissonantes das histórias de amor socialmente codificadas”, colocando como “porém” disso, o fato de os *infames* desta pesquisa, já não serem tão desacreditados e menos ainda *clandestinos* como os da proposta de Paiva.

### 1.3 O ENCONTRO COM A ETNOGRAFIA, CAMINHOS PARA UM MÉTODO ANTROPOLÓGICO.

Antes de expor a ideia metodológica que planejei para este estudo, penso que seja válido pormenorizar algumas questões fundamentais para que possamos compreender os motivos pelos quais optei por esse percurso, seja no sentido de melhor evidenciar sua relação com as indagações dessa pesquisa, ou mesmo para justificar algumas dessas escolhas.

Quando nos vemos diante de situações ou fatos aos quais não estamos habituados, o estranhamento pode até soar como normal, compreensível. Mas seria esse o caso da homossexualidade? Seria esse o algoz da homoparentalidade? No meu caso, certamente não. Ao vislumbrar este estudo, inúmeros questionamentos passavam em meus pensamentos até que eu encontrasse meu “objeto antropológico” – falarei um pouco mais sobre ele a seguir.

---

<sup>6</sup> Em sua pesquisa, Paiva (2007), analisa o discurso de casais homossexuais, os quais, descreveu como vidas anônimas, amores clandestinos. E assim como eu, apoia-se em Foucault, quando usa a expressão homens “obscuros” para compreender, por meio de perscruta minuciosa o que chamou de ‘cercanias da intimidade’. Porém, no caso dessa pesquisa que se colore a cada letra, os “arquivos de pouca glória” que serão por mim etnografados não de ser mais do que um álbum de fotografias e mais ainda que um emaranhado de palavra aprisionado por alguns centímetros de mola a circular esse papel, há de se problematizar as, sabidamente, tortuosas relações familiares e sua relação com a escola básica, na tentativa de aclarar olhos crus, desapercibidos e desacreditados.

As configurações atuais de família destoam do “natural”, isso já é um fato. Mas será que a relação da escola, em especial o currículo escolar, tem acompanhado esses novos modelos familiares e o ritmo frenético do amor parental que emerge diante da modernidade? Ora! Como manter-se inerte diante dessa inquietude? Nesse sentido, é fundamental que retomemos alguns debates basilares a esta pesquisa. A homossexualidade, por exemplo, é um deles.

A complexidade de se viver a homossexualidade vai muito além de ser “bicha”, trato isso com a propriedade de quem já viveu toda a “dor e a delícia de ser o que é”. Se hoje, já libertos do sufixo “ismo”, que nos punha no rol dos adoentados já é difícil, imagine há 50 anos, no fervor da ditadura militar do Brasil, como era tratado o amor entre pessoas do mesmo sexo? Nesse período, Alves (2016), relembra a questão da homossexualidade vivida no país, quando os além de “pederastas”, eram associados a subversão política do regime, tornando-se inimigos diretos do estado, momento no qual, ganham maiores proporções e visibilidade os grupos de enfrentamento político em defesa de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil, marcando de sobremaneira o início do movimento LGBT.

A partir de então, com o movimento estruturado e fortalecido, passos significativos foram sendo conquistados em defesa dessa população, e no robustecer dos direitos humanos, como ressalta Barreto (2015), com o dia 17 de maio, que representa o Dia Mundial de Luta contra a Homofobia; o dia 28 de Junho que comemora o Dia Mundial do Orgulho LGBT e o dia 29 de Agosto que representa o Dia Nacional de Visibilidade Lésbica. De fato, temos que considerar a relevância de tudo isso, da mesma forma que precisamos superar a pontualidades dessas datas e caminhar na direção concreta e permanente do respeito em superação a necessidade da tolerância, como bem descreve, Guacira Lopes Louro ao tratar sobre gênero, sexualidade e diversidade na escola:

A tolerância é associada ao diálogo e ao respeito e, portanto, parece insuspeita. Mas pensemos atentamente: quem tolera? E quem é tolerado? A noção de tolerância costuma ser ligada à condescendência, à permissão, à indulgência — atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou por aquela que se vê como superior. Há uma assimetria nessa noção aparentemente tão insuspeita. Essa perspectiva não coloca em xeque, efetivamente, a hierarquia, a classificação e os conceitos que existem entre os vários

grupos. Não se sacodem as relações de poder em funcionamento (LOURO, 2011, p. 66).

Gallo (2008), ao parafrasear Jean-Paul Sartre acerca do multiculturalismo, nos alerta acerca da tentativa frustrada de entender o outro dentro da perspectiva da tolerância. Para ele, atitudes tolerantes não correspondem, de fato, o respeito à liberdade e as particularidades do outro, mas sim, mais uma forma de segregar e afastar o outro a medida de interesses pessoais.

Louro (2011) nos apresenta que a sexualidade pode ser vivida de várias formas e que ela é constituída ao longo da vida, podendo ser aprendida e controlada. E se é assim, de onde vem a incessante necessidade de se provar a heterossexualidade, sobretudo a dos meninos? Isso é algo que certamente tensiona a já tortuosa relação entre a escola e a família, ressoando novas questões e problemáticas às peculiaridades dos novos arranjos familiares. Em outro texto, a autora já sinalizava acerca do papel da escola e suas produções sobre seus sujeitos. Nele, ela afirma que a escola,

Concebida inicialmente para acolher alguns — mas não todos — ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" — e também produzir — as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 2005, p. 57).

Diante disso, a escola da atualidade, de fato, conseguiu se reestruturar diante do cenário da homoparentalidade, por exemplo? Essas indagações, fruto de meras reflexões, me posicionam diante dos sujeitos dentro e fora desse espaço, suas produções, suas diferenças e seus efeitos diante do outro. Mas será que os sentidos dessas famílias estão atentos, seriam eles capazes “de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”<sup>7</sup>? É por esse ângulo que buscarei não respostas, mas as ressonâncias de um currículo diferente, complexo e *in*-conclusivo.

---

<sup>7</sup> Em seu livro “Gênero, Sexualidade e Educação”, Guacira Lopes Louro (1997) descreve a construção escolar das diferenças (p. 59), apontando para a necessidade do olhar atento para todos os indícios



Não podendo ignorar essa relação, faz-se necessário mergulhar no “submundo” da diferença para desvelar e entender as ressonâncias do currículo da escola básica por meio das narrativas de famílias homoparentais.

Intrigado por essas questões entre escola e família, comecei a investigar se haviam pesquisas que se assemelhassem a esta, e se seriam capazes de me ajudar a refletir acerca desses questionamentos que já descrevi no decorrer desse texto. Com palavras-chave como homoparentalidade, homoparentalidade e escola, homoparentalidade e família e, homoparentalidade e currículo, constitui um arsenal de dúvidas que me instigaram ainda mais a continuar este trabalho com a certeza de que seus “resultados”, certamente agregariam à pesquisa acadêmica, ainda muito tímida diante do tema da homoparentalidade associada ao currículo escolar.

Dentre os trabalhos encontrados os que se assemelham a este, transitam pelo tema da homoparentalidade associado a psicologia, psicanálise ou mesmo sobre o direito, porém apenas um trabalho que relacione a homoparentalidade a educação se aproximou da minha proposição, o de Silva (2012). Ao estudar a “Relação Escola e Famílias Homoparentais”, retratou uma abordagem feita por meio da visão dos discentes concluintes do curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual do interior do Estado da Bahia acerca das contribuições do curso para a prática docente diante do trabalho junto a esse novo modelo familiar. O fato é, que diferente do que proponho, essa pesquisa apontou fundamentalmente para os componentes curriculares do curso de licenciatura em pedagogia daquela universidade, enquanto que minha proposta transita em etnografar a relação de famílias homoparentais, por meio de suas narrativas, como o currículo das escolas acolhem seus filhos, permeando esses entendimentos dentro da relação entre antropologia e a educação. Nesse sentido, buscarei compreender, por meio das contribuições do trabalho etnográfico em pesquisa em educação, mais especificamente com o auxílio da observação participante, como os pais e mães dessas famílias percebem o currículo da escola dos seus filhos e filhas, na tentativa de refletir antropológicamente acerca dessa relação.

---

emanados pela escola, seja pelo espaço, pelas formas, pelas pessoas e mesmo pelos comportamentos. Ressaltando que, o que precisa ser entendido, é que cada um possui seu próprio modo de conceber o que está a sua volta.

#### 1.4 BORDANDO UM MÉTODO ANTROPOLÓGICO: ETNOGRAFIA PARA EDUCAÇÃO.

Neste subitem, buscarei refletir sobre as contribuições da antropologia para a educação, em especial, para pensar a relação que se tem feito entre as novas configurações familiares, e a escola. A antropologia pode, deste ponto de vista, auxiliar na construção de pontes de encontro entre estas questões, avançando na construção de uma educação que se proponha inclusiva e atenta as demandas socioculturais que tem ecoado na contemporaneidade. Afinal, porque não dizer que a antropologia e a educação têm caminhos que se permeiam, já que as duas valem-se do estudo do homem para refletirmos no campo das ciências humanas e sociais (ROCHA e TOSTA, 2013).

Gilmar Rocha e Sandra Tosta ao trabalharem antropologia e educação, afirmaram que o “esquecimento” de outrora acerca das diferenças culturais, da educação inclusiva, do multiculturalismo e, sobretudo do direito à diferença, reforçam a importância e a indissociável relação entre a cultura e a educação, ou seja, entre a antropologia e a pedagogia, que para eles, assim como para mim, é entendida como a ciência da educação. Para além disso, a amplitude que o conhecimento antropológico tem nos apresentado nas últimas décadas, sobretudo no campo da antropologia da educação, quando desvela os mais variados temas e objetos de estudo como, por exemplo, a percepção do “outro” a compreensão dos sentidos, o que particularmente, tem me tocado na condução desta pesquisa, valora de sobremaneira meu interesse por esse campo.

Fortaleço essa ideia por meio das palavras de Rubim (1999), que também percebe a importância da antropologia diante dos problemas das diferenças culturais, nos quais o “outro” tem ganhado grande relevância nos debates da atualidade, seja no sentido vantajoso que o então “objeto” de estudo tem ganhado, seja nas factíveis reverberações que a ciência antropológica tem trazido para a compreensão das diferenças, da alteridade exposta pela natureza do homem e de um passado que por vezes teima em transitar no presente, como complementa:

O grande avanço do pensamento ocidental moderno sobre as diferenças entre as populações, mais particularmente do pensamento

antropológico, está na sua capacidade de pensar-se a si mesmo criticamente e criticamente refletir sobre estes confrontos e estas diferenças. Como toda ciência, a antropologia trabalha com categorias de entendimento que como as demais tenta dar conta da problemática suscitada por ela. As categorias chaves da antropologia que dizem respeito ao contexto histórico de seu nascimento e que as acompanharam em seu desenvolvimento posterior, são as categorias de homem, cultura e natureza (RUBIM, 1999, p. 09)

Nesse sentido, por definição, conduzirei esta pesquisa adotando as contribuições do trabalho etnográfico em pesquisa em educação, valendo-me das contribuições da ciência antropológica para a educação. Entendo dessa forma, por corroborar com Rocha e Tosta (2013), ao afirmarem que a antropologia não é somente uma disciplina acadêmica capaz de fornecer uma explicação sobre as representações da alteridade e/ou práticas do “outro, antes é uma forma de produzir um sentido humanista às nossas experiências no mundo da vida cotidiana” (p.23), fato que aponta sensivelmente à vida, que pretendo conhecer mais a fundo das minhas interlocutoras e sua relação com o currículo escolar que envolvem seus filhos e filhas.

Se dialogar com a Antropologia amparado pela etnografia como possibilidade de um método sensível à construção do pensamento antropológico é fazer disso uma possibilidade de encontro com o outro, pode-se afirmar que escolha desse percurso torna-se imprescindível para esta pesquisa. Claro que deve-se levar em consideração a ideia de metodologia como parte de uma prática reflexiva fundamental para compreensão epistemológica inerente a produção do conhecimento, para que não nos percamos nas tortuosidades da pesquisa (ROCHA e TOSTA, 2013).

A etnografia é um registro feito com o intuito de descrever a cultura material de um povo; é nesse momento que o pesquisador tem a oportunidade de beber nas águas da alteridade, vislumbrando o outro diante de toda sua complexidade. Ou seja, uma pesquisa etnográfica é aquela que tem como intuito estudar pessoas (coletivamente) e todas suas particularidades, suas pluralidades. Posso afirmar que essa é uma etnografia performática, com enredo estruturado por histórias poderosas<sup>8</sup>, e por esse, e por muitos outros fatos, que afirmo a necessidade de uma investigação

---

<sup>8</sup> No capítulo "Sobre a alegoria etnográfica" Clifford (2007) apresenta a “etnografia como uma performance com enredo estruturado por histórias poderosas”. Ele afirma que ao transformarmos em texto essas histórias estamos recriando acontecimentos reais de uma cultura.

mais íntima, mais próxima e mais envolvente com essas pessoas, com esses corpos em constante movimento, regulados e desregulantes.

Nesse sentido, a abordagem etnográfica com o traço da observação participante ganha espaço. Essa escolha é decorrente da necessidade, não simplesmente de observar a dinâmica das famílias desse estudo, mas de ouvi-las, senti-las e inevitavelmente subjetiva-las dentro de um contexto de um currículo escolar talvez ainda não visitado dessa forma. E digo “talvez” simplesmente por ter como única certeza, a certeza de que nada é definitivo, absoluto.

Angrosino (2008), em *Etnografia e Observação Participante* relata que esse método surgiu com a inquietação dos antropólogos do início do século XX que enxergavam a necessidade latente de estudar os grupos humanos para além da visão da filosofia social a época, para eles, “apenas em campo um estudioso poderia encontrar verdadeiramente a dinâmica da experiência humana vivida” (p.16).

Soma-se a isso o entendimento de que:

Nas últimas décadas começa a existir uma ampliação do objeto de estudo da antropologia que vai das sociedades tribais - onde a cultura era entendida como totalidade fechada e a garantia de objetividade era dada pela distância cultural e geográfica do pesquisador em relação ao seu objeto - a sociedade do antropólogo - onde a totalidade não pode ou é difícil de ser considerada enquanto tal, pois existem múltiplas e infinitas diferenças em sua estrutura e a distância entre objeto e sujeito cognoscente, se é que existe, é muito pequena, muitas vezes imperceptível. A antropologia encontra-se na atualidade frente a uma nova problemática e começa a questionar a si mesma enquanto ciência, aos seus sujeitos de pesquisa, os seus objetivos, enfim, o seu projeto de compreensão da realidade (RUBIM, 1999, p. 11).

Em consonância com a autora, é providencial entender que a antropologia da modernidade deve, além de superar alguns desses discursos de outrora, sobretudo no campo da diferença, deve também, muito mais que entender seus interlocutores, senti-los para além do discurso, da simples observação, é preciso ir em busca das experiências, do silêncio, expondo-se e problematizando, num movimento de constante reconstrução da relação com o pesquisado e de suas relações de poder.

Para reforçarmos esse entendimento, basta voltarmos aos “Argonautas do Pacífico Ocidental”, e celebrarmos um dos maiores feitos de Bronislaw Malinowski

(1976) no campo da antropologia, no qual ele eleva o patamar do etnógrafo como pesquisador. Por assim dizer, é nesse momento, que pela primeira vez temos o olhar mais atento para o trabalho do etnógrafo e seu papel diante do outro. Pratt (1991), considera que ao superarmos a ideia do etnógrafo como um simples viajante observador, tomamos a real dimensão da sua atividade científica e de sua capacidade de escritura etnográfica.

No tocante de mais uma justificativa para essa opção de “método”, valho-me da sinceridade metodológica<sup>9</sup> como argumento indispensável no emaranhar das relações estabelecidas entre as famílias homoparentais e o currículo escolar, a qual, por sua vez, terá como escopo principal a verdade dos fatos para além de meras generalizações, além de me proporcionar a prazerosa tarefa da observação participante, por meio de suas narrativas, dentro desse contexto que até então me parece familiar.

#### 1.5 *IN-FORMALIDADES ETNOGRÁFICAS: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS.*

Quando “pré-idealizamos” essa pesquisa, meu orientador e eu, começamos a pensar como iríamos desenvolvê-la. Inicialmente, ficamos confusos como, quantos e por meio de quais critérios selecionaríamos nossos interlocutores<sup>10</sup>. Ao refletirmos sobre isso, entendemos que não seriam esses tipos de critérios os norteadores desse estudo, o que importaria de fato, seria nossa relação e a experenciação com as pessoas que se dispusessem a participar dele. Nesse sentido, me abri à todas as possibilidades no que diz respeito aos participantes/interlocutores, que então poderiam ser de casais gays ou casais de lésbicas – o “outro” nas suas mais variadas facetas. E por acreditar que esse trabalho é para o outro de quem vos falo, que proponho um

outro exótico, que se define em relação a um “nós” supostamente idêntico; o outro dos outros, o outro étnico ou cultural, que se define em relação a um conjunto de outros supostamente idênticos, a um

---

<sup>9</sup> Em “Argonaltas do Pacífico Ocidental”, Bronislaw Malinowski (1976) utiliza o termo “sinceridade metodológica” para ressaltar a importância da verdade diante da escrita de um texto etnográfico.

<sup>10</sup> Coloco dessa forma, no plural, devido ao fato dessa dúvida ter sido constituída e superada por meio de conversas e debates com meu orientador, Prof. Dr. Wladirson Cardoso.

“ele”, na maioria das vezes resumido por um nome d etnia; o outro social: o outro do interior, com referencial ao qual se institui um sistema de diferenças que começa pela divisão dos sexos, mas que define, também, em termos familiares, políticos e econômicos, os respectivos lugares de uns e de outros, de modo que não é mais possível falar de uma posição dentro do sistema sem referência a um certo número de outros; um outro íntimo, enfim, que não se confunde com o precedente, que esta presente no cerne de todos os sistemas de pensamento e cuja a representação, universal, responde ao fato de que a individualidade absoluta é indispensável (AUGÉ, 2012, p. 22).

Por assim dizer, foi por esse reflexo do “outro”, que resolvi iniciar minha busca por meus interlocutores. Felizmente, essa busca não foi tão sofrível quanto achei que seria. Como os amigos mais próximos tinham conhecimento de meus estudos a nível de mestrado, questionaram-me sobre o que se tratava minha pesquisa, quando em uma feliz consciência vislumbrei, em meio suas dúvidas, as primeiras possibilidades de interlocutores, os quais contarei brevemente como cheguei até eles. Para deixar claro, todos os nomes utilizados nessa pesquisa são reais e foram autorizados por todos aqueles que participaram.

Quem me apresentou essas primeiras possibilidades foi um conhecido chamado Ewerton e que há pouco tempo tinha conhecido “duas mapôs<sup>11</sup> babado” (Ewerton, 2017) que tinham adotado uma menina e que poderiam me ajudar nessa pesquisa. Nossa, fiquei super empolgado com essa possibilidade, porém, como tínhamos dinâmicas diferentes, seja no trabalho ou mesmo nos estudos, essa conversa manteve-se incipiente. Cerca de um mês depois, nos encontramos novamente e retomamos a conversa, momento em que consegui o número do telefone celular da mãe Patrícia, pois como Ewerton tinha mais intimidade com ela, apenas tinha seu número salvo na agenda telefônica. Confesso que de certa forma criei um certo receio com relação a mãe Nina, imaginava qual o motivo do Ewerton não possuir o número dela, seria ela mais reservada? Seria ela receptiva? Seria ela uma boa interlocutora? Essa dúvida pairou até nosso primeiro encontro (isso mostra a real importância do campo numa pesquisa etnográfica), mas esses relatos descreverei melhor nas próximas seções desse trabalho.

---

<sup>11</sup> No dicionário gay, “Mapô” significa mulher.

Ainda tímido, no dia 09 de junho de 2018 fiz o primeiro contato com a Patrícia. via mensagem de aplicativo:

“Oi Patrícia., boa noite! Me chamo Vinicius, sou amigo do Ewerton Ele me passou seu contato. Não sei se ele já comentou algo com você, mas estou realizando uma pesquisa de mestrado sobre famílias homoparentais e sua relação com o currículo escolar. Daí estou à procura de casais que possam me ajudar nessa pesquisa, e segundo o que ele me disse, sua família se encaixa perfeitamente nesse trabalho. Gostaria de ligar para vocês num horário oportuno para explicar mais detalhadamente do que se trata, basta me dar um “ok” que eu ligo”.

Tentei não ser muito formal, mas também nem tanto informal. Queria “quebrar o gelo”, me por a disposição da dinâmica delas. Fiquei apreensivo esperando a resposta, que só veio uma hora depois, quando Patrícia respondeu:

“Oi Vinicius, nós chamamos de famílias homoafetivas. Por mim supertranquilo falar sobre isso e contribuir para que mais pessoas compreendam que não há um modelo único de família. Amanhã vou estar de boqueira no horário de 10:00 as 10:50h da manhã. Se der para ligar esse horário, falaremos com calma e longamente se necessário” (09/06/2018).

Fiquei intrigado com o primeiro trecho da resposta. Por que ela fez questão de ressaltar “nós chamamos de família homoafetiva”? Teria ela se ofendido com a minha mensagem? Não. Em conversas posteriores, ela mesma me confessou que desconhecia o termo e pediu que eu mandasse um texto explicativo acerca do assunto, assim o fiz. Depois disso, cerca de vinte dias depois pela tela do celular vejo uma mensagem da “Patrícia Interlocutora”, nossa, que felicidade! Puxa, a Patrícia respondeu, pensei... quando abri a mensagem, tratava-se apenas de um compartilhamento de um “Arraiá solidário” voltado para arrecadar fundos para uma criança adoentada chamada Enzinho. Acho importante descrever essa mensagem pelo fato dessa campanha ter desdobrados alguns reflexos aos nossos contatos e postergado nosso primeiro encontro.

Patrícia e Nina são pessoas extremamente ligadas aos amigos, e o Enzinho, filho de uma de suas amigas mais próximas passava por um problema sério de saúde, o que demandava um aporte maior de recursos financeiros no intuito de reestabelecer sua saúde, por isso, Patrícia completamente envolvida na campanha acabou postergando nosso encontro que só ocorreu no dia 27 do mês de setembro, as 20:30h,

único horário que as duas têm disponível para conversar livremente, mas sobre esse encontro conversaremos nos próximos capítulos.

Nesse interim de junho a setembro mandei algumas tantas mensagens a Patrícia, sem resposta. Desolado pensei: terei que ir em busca de novos interlocutores. “Uma pena, estávamos indo tão bem”. Até que no dia 25 de agosto recebo a seguinte mensagem: “Mano, me desculpa, fiquei sem esse número um tempão. Me adiciona no ‘face’ Patrícia Cordeiro”. Ufa! Um alívio enorme senti, em vários sentidos. Primeiro porque tive a certeza de não ter perdido minhas interlocutoras, segundo pelo “mano”, que talvez pelo regionalismo acolhedor do paraense, me fez senti-la mais próxima do que nunca. Foi esse sentimento que me deu segurança e motivação para tentar agendar nosso primeiro encontro pessoalmente. Até que em meio a tantas idas e vindas, nos encontramos.

O segundo casal, coincidentemente, também de mulheres, conheci por meio de uma amiga chamada carinhosamente de Dany., que também vive numa relação homoparental e que possui uma filha fruto de um relacionamento heterossexual anterior, mas que optei por não incluí-la nessa pesquisa pelo fato de nos conhecermos há muito tempo, desde o nascimento de sua filha, o que ao meu ver, talvez pudesse trazer algum tipo de interferência à pesquisa. Por isso, ela me indicou as mães que conseqüentemente comporiam essa ideia. Como tudo transcorreu bem com o primeiro casal, resolvi proceder da mesma forma, quando solicitei a Dany o contato das mães que chamarei de Vera e Joana

Com os contatos salvos, enviei mensagem também por meio do aplicativo WhatsApp, exatamente como fiz anteriormente, me apresentando e expondo um pouco mais da minha ideia de pesquisa. Apenas uma delas respondeu, a mãe Vera, e o fez dizendo: “Nossa Vinicius, adorei! Maravilhosa a tua pesquisa, teremos maior prazer em participar”.

Vera me mandou fotos da família, fotos super produzidas nas quais Anastácia, filha adotiva do casal protagonizava. Fiz elogios a família, em especial à criança. Orgulhosa Vera falou-me um pouco mais da filha, de seu desempenho nos estudos e do seu comportamento. Eufórico pensei: “que sorte eu tenho! Será muito mais fácil esse contato”. Ledo engano. Tentamos marcar várias vezes o primeiro encontro, que sempre era declinado por elas em virtude da dinâmica de vida da família.



Em uma dessas conversas, questionei timidamente Vera sobre a falta de comunicação da mãe Joana – perguntei se a incomodava – quando ela respondeu justificando que isso acontecia pelo fato da mãe Joana ser médica em outro estado. Joana passa a maior parte de seu tempo trabalhando na cidade de Macapá (AP), enquanto sua esposa e filha continuam em Belém por questões relacionadas ao trabalho e a escola. Esse fato me deixou ainda mais preocupado e inseguro com relação a viabilidade do nosso encontro.

Foi a partir disso, motivado por tantos desencontros, que pensei em seguir em busca de novos possíveis interlocutores para esta pesquisa. Não foi tão fácil quanto pensei, porém foi providencial. Como nas outras vezes, perguntei a vários amigos se tinham conhecidos com o perfil que eu procurava e que estivessem dispostos a participar da pesquisa, no entanto, não obtive nenhuma resposta positiva. Naquele momento, fazer um estudo de caso já era uma opção que cogitávamos, até que durante uma conversa despreziosa com os colegas de turma de mestrado, um deles apontou um professor que vivia uma relação homoafetiva na qual possuíam três filhos. Já o conhecia dos corredores, porém, até então, não havia cogitado a hipótese de convidá-lo a compor minha pesquisa.

Com o passar do tempo, pelos motivos que já expus, percebi que de fato, Vera e Joana não conseguiriam participar do meu trabalho, o que conseqüentemente, me encorajou a buscar por outros participantes. Foi então que decidi entrar em contato com Márcio, um professor do curso de mestrado no qual eu fazia parte e tinha conhecimento que fazia parte de uma família homoparental. Pedi seu número de celular para um colega, mandei mensagem, objetivamente me apresentei, expus brevemente minha ideia de pesquisa e o convidei a participar do trabalho. Sempre muito ocupado, demorou algumas horas para responder, mas quando o fez acenou positivamente dizendo que topava e que iria combinar com o companheiro para que nos encontrássemos. Infelizmente ou felizmente, isso só veio a ocorrer no início deste ano.

E é na expectativa desses encontros que firmemente me amparo em Gallo (2008), ao afirmar que a educação promove encontros, sejam eles quais forem, alegres ou não. Mas sempre serão encontros. E potência, bem, essa estará sempre em alta no que depender de mim.

Por esta razão, o tema do outro é um dos grandes problemas a serem pensados pela educação. A questão é saber se, quando falamos em alteridade na educação, estamos, de fato, falando no outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos falando do mesmo, e sempre da redução ao mesmo, portanto sem qualquer possibilidade de encontro (GALLO, 2008, p.01).

O encontro com o “outro” nas suas mais diversas peculiaridades nos induz a refletir acerca do nosso papel diante da diferença, da alteridade. Quando em bons encontros, deparamo-nos com o mágico, o singular, o “melhor” do outro para os outros. Por isso nos apegamos tão sensivelmente aos sentimentos e ao que eles nos trazem. Eles, por sua vez, acabam por refletir ao mundo o que temos de bom ou ruim de uma maneira nem sempre previsível.

Pensar o outro, nunca será tarefa fácil, “o outro é um conceito, um efeito do pensamento” (GALLO, 2008, p. 02), cada um constrói o outro a sua forma e comigo não seria diferente, cada um, fala do outro, segundo sua perspectiva, e assim o farei. Cunhado antropologicamente, tentarei caminhar em busca da etnografia da singularidade, do íntimo, do particular de cada um, de cada família que eu tiver a oportunidade de conhecer com todas suas subjetividades e objetividades.

Tentar refletir como o currículo é pensado - mesmo que timidamente, afinal teremos o retrato apenas das escolas que abrigam os filhos das famílias pesquisadas nesse trabalho – e como ele pode reverberar nas vidas dessas pessoas, positiva ou negativamente. Mas como fazer isso sem ao menos entrar nessas escolas? Marc Augé irá me guiar nesses não lugares.

O aspecto do método, a necessidade de um contato efetivo com interlocutores são uma coisa. A representatividade do grupo escolhido é outra: trata-se na verdade, de saber o que aqueles a quem falamos e vemos nos dizem daqueles a quem não falamos e não vemos. A atividade do etnólogo de campo é, desde o início, uma atividade de agrimensor do social, de manipulador de escalas, de comparatista, em resumo: ele confecciona um universo comparativo, casa seja necessário, explorando, por investigações rápidas, universos intermediários, ou consultando como historiador, os documentos utilizáveis. Tenta por si mesmo e pelos outros, saber do que pode pretender falar quando fala daqueles a quem falou (AUGÉ, 2012, p. 18).

A representatividade dos meus interlocutores, suas críticas e anseios, sua construção sensorial acerca da escola e conseqüentemente de seus currículos é o que me interessa. É nesse sentido que me encorajo a saber e a falar, a partir dessas famílias, de um currículo que até então desconhecia, no intuito de traçar, se necessário, comparativos ou quiçá criar mais especulações acerca desse universo “paralelo” dessas “famílias incomuns” e sua relação com a escola.

Por fim, é importante ressaltar que, embora eu reconheça a relevância dos métodos para se alcançar determinado objetivo, seguirei essa pesquisa amparado pelo meu “objeto antropológico”, o qual segundo Marc Augé (2012) nunca chegará a exaustão, e cada pesquisa nada mais seria do que uma “contribuição a um inventário ainda incompleto”. Nesse sentido, discorro a respeito de mais essa peça desse enorme e inacabado quebra-cabeças da vida, apoiando-me nas *in*-certezas da:

[...] nossa própria experiência de aprendiz, na qual somos colocados à prova por nossos próprios “objetos” de estudos, ou seja, nossos anfitriões. Assim, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, o antropólogo se vê na obrigação de repensar, reavaliar, reinterpretar suas próprias experiências e representações, além de aprender com a diferença do ‘outro’ (ROCHA E TOSTA, 2013, p. 18).

Finalmente, embora já tenha relatado anteriormente, relembro que meu objeto antropológico transita em torno desses eixos básicos: as famílias homoparentais, as quais, por meio de suas narrativas, tornarei o eixo estruturante dessa pesquisa; e os currículos dessas escolas, sobre os quais tentei refletir a partir das falas dos meus interlocutores e de autores do campo da diferença que me auxiliaram nessa temática. Enfim, esses elementos me serviram como pontos de apoio para a discussão central dessa pesquisa.

## **2 FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS: POTÊNCIAS, AFETOS E APRISIONAMENTOS.**

Neste capítulo, além de lhes apresentar meus interlocutores, os quais chamarei de Nina e Patrícia e, Márcio e Rafael, pretendo nortear algumas reflexões trazidas dos nossos encontros, a partir das narrativas por eles apresentadas, balizando essas ideias acerca das práticas discursivas que envolvem esses sujeitos, suas constituições e subjetividades e, suas diferenças, tanto no que diz respeito a sexualidade, quanto aos laços de afetos e sentimentos que compõe essas relações familiares, na tentativa de correlacionar suas histórias de vida até a chegada de seus filhos e, conseqüentemente, a constituição dessa família homoparental.

### **2.1 NINA E PATRÍCIA, POTÊNCIAS DISCURSIVAS EM (RE) CONHECIMENTO.**

Após apontar o que entendo por diferença semântica entre homoafetividade e homoparentalidade no início deste texto, sinto-me a vontade em iniciar mais este tópico discutindo conceitos iniciais sobre o que é família, para que posteriormente eu consiga nortear-los acerca da ideia que lhes apresento de família homoparental. Para isso, relembro Zanardo (2014), que remonta a história de família a partir da cultura greco-romana, na qual a primeira ideia hierarquizadora e patriarcal faz-se presente. Aquela época, com o advento do cristianismo e a conseqüente expansão do catolicismo, o discurso moralizador ganhava força, sobretudo no seio da então família tradicional, pai, mãe e filhos, tornando impossível qualquer variação nesse aspecto. O que temos hoje, é o modelo familiar derivado do século XII, quando o direito canônico instituiu o casamento como único modelo dotado de constituição familiar, atrelando a esse grupo uma série de impedimentos, controles e proibições.

Barreto (2014), ao retratar a realidade de algumas famílias em seu texto “Famílias invisíveis: a realidade de famílias homoafetivas com filhos/as adotivos/as na cidade de Natal/RN” nos apresenta que a compreensão desse grupo social pode ser entendida a partir de condições objetivas e subjetivas, para isso, historiciza a construção familiar a partir da família burguesa e seus arranjos econômicos em torno do casamento. Nesse sentido, a função social familiar é variável, de acordo com a

cultura, com o espaço e com as relações existentes entre os membros que a compõe e com o meio em que vivem. Assim,

[...] compreendemos a família burguesa como um espaço contraditório de reprodução de um sistema de produção capitalista e um modo de sociabilidade, baseados na propriedade privada, na centralidade do indivíduo, na luta de classes, na exploração e na dominação. Desse modo, é fundamental analisar a família na sociedade capitalista, bem como outras formas de organização familiar distinta desta, diante de um processo contínuo de transformações societárias – socioeconômicas, políticas e culturais – que afetam de modo peculiar e diverso as suas organizações, bem como as trajetórias individuais dos/as membros que a compõem (BARRETO, 2014, p. 80).

Ora, se é um fato social as transformações pelas quais o estatuto da família vem passando, qual seria a dificuldade em analisar esses novos rearranjos “impostos” no contexto do capitalismo? Estariam essas mudanças limitadas ao arcabouço do capital? Talvez as marcas históricas de um discurso homogêneo, etnocêntrico e hierarquizador estejam tão arraigadas, ainda hoje, no seio das sociedades modernas que reconhecer a diferença seja tão complexo quanto responder a essas questões.

Ao refletir acerca disso, entendo a instituição familiar dentro de uma lógica heterogênea, rica e complexa. Heterogênea por constituir-se dentro das mais variadas composições, consanguíneas ou não, vivendo juntos ou não, se amando ou se aturando – uma verdadeira selva, que envolve nada mais nada menos, do que pessoas. Rica, por tudo o que representa, todos os sentimentos, afetos, angústias, anseios e, finalmente; complexa, pela pluralidade da sua relação interna com o “mundo exterior”, não bastasse tudo o que se vive entre as paredes que compõe um lar.

Enfim, ser família é estar em meio as tensões discursivas que subjetivam os sujeitos, instituem diferenças, segregam e fortalecem preconceitos. E é a partir deles, dos preconceitos, que farei algumas reflexões acerca da homossexualidade e as subjetivações que as cercam, sobretudo no que diz respeito a constituição das famílias homoparentais. Para isso, faço alguns apontamentos acerca de uma das falas da Nina, que também é pedagoga e, segundo ela, militante da causa (falarei mais um pouco sobre ela e suas histórias a seguir no texto).

Tive outros relacionamentos. Fui casada com um homem, tive vários namorados, e a minha ex foi a primeira mulher com quem eu me envolvi, e a gente acabou tendo uma relação. Depois disso com ela, eu tive umas três separações. Porque a história do novo, a tua cabeça pede... e eu era muito livre, eu ia para as relações e voltava... sei lá! (Nina, 28/09/2017.)

Diante dessa fala, indago-me e reflito acerca de algumas questões. O que teria levado a Nina a uma relação homoafetiva? Ou então, o que teria levado a Nina a uma relação heterossexual? Haveria uma ordem discursiva impositiva diante dessa fala da minha interlocutora? Teria sido a Nina compelida a um relacionamento hétero em virtude de pressões familiares, culturais ou mesmo morais? Em meio a tantos questionamentos, deparo-me com o desejo, com o sentimento, enfim, com as constituições subjetivas próprias da interlocutora, que a levaram a relação homoafetiva, e corroboraram para que ela constituísse uma família homoparental.

Lembro-me bem daquele dia em que conversamos, já passava das 20:00h de uma quinta-feira, estávamos todos cansados, elas (Nina e Patrícia), do seu dia intenso de trabalho, e eu, de um dia todo de aulas e atividades acadêmicas na universidade, o que não impediu em nada nossa conversa, muito pelo contrário, foi extremamente prazerosa, proveitosa, estimulante e comovente.

Quando cheguei, Patrícia foi quem me recebeu e quem abriu o portão de sua casa, me conduzindo às escadas – a famílias morava nos altos de uma casa de dois andares - até que chegássemos a Nina e a Estrela (filha do casal). De prontidão, fui recebido por dois lindos sorrisos, o da Estrela com as “janelinhas” característica da idade e o da Nina, que parecia feliz em fazer parte de mais uma experiência em torno de sua família. Nina me deu um tímido abraço, porque naquela ocasião estava paramentada com um aparelho de medição da frequência cardíaca em virtude de uma solicitação médica. Vendo toda a movimentação incomum em sua casa, Estrela acanhou-se com minha presença e foi para seu quarto dizendo que veria desenhos animados.

Patrícia, como ela mesma afirmou, é uma típica geminiana de 46 anos, nascida e criada no bairro da Sacramenta em Belém. Patrícia, disse que sempre trabalhou como educadora social, e por isso acabou cursando o curso de Pedagogia na Universidade Veiga de Almeida pela necessidade de formalizar uma exigência do trabalho quanto a necessidade de um curso superior, embora seu interesse, de fato,

fosse a profissão de psicóloga, o que não se concretizou tanto pelas dificuldades financeiras que viveu junto a família desde infância, quanto as de acesso a uma educação de qualidade que a levasse a universidade. Por isso, Patrícia justifica que aos 19 anos teve que optar entre estudar e trabalhar, sendo a segunda opção a escolhida em virtude das condições financeiras que vivia a época.

Nina, tem 41 anos, é pedagoga, formada pela Universidade Federal do Pará, professora da educação infantil de uma escola pública no município de Ananindeua/Pará. Nina é nativa da ilha do Mosqueiro, distrito de Belém. Morou da infância até a vida adulta naquele lugar, mudou-se para a capital em 1997, com o intuito de trabalhar e estudar para ajudar a família, e assim o fez. Nina passou no vestibular da UFPA no ano de 1998 para o curso de pedagogia, formando-se no ano de 2002, nesse período, teve que trabalhar e estudar para ajudar a família e manter-se na capital, já que sua família humilde não poderia ajudá-la nesse sentido. Nina ressalta que por esse motivo, nunca participou de nenhum congresso, pois não podia faltar ao trabalho por medo de perder o emprego. Assim como a Patrícia, Nina também teve algumas dificuldades desde a infância até a vida adulta. Assim, em meio a tantas histórias de vida essas duas pessoas encontraram-se e nos contam o início de seu relacionamento:

Foi assim... a gente praticamente fazia parte de um grupo bem grande de conhecidos, mas nunca nos encontramos. Eu tenho memórias da Patrícia quando a vi uma vez na Praça da República com a ex-companheira dela e ela tinha ido comprar uma sandália. Lembro disso rapidamente. Quando foi em 2007, eu ainda não estava trabalhando como professora. Sou pedagoga, mas ainda não estava trabalhando em sala de aula, estava trabalhando em cursos de formações, eu sempre fazia esse tipo de serviço. Dai uma vez, uma amiga me ligou e disse: “olha Nina, eu estou saindo de um projeto e gostaria de te colocar no meu lugar, tu topas?” (Nina, 28/09/2017).

Esse romance, como em muitos filmes teve um início um tanto quanto conturbado. Em nossa conversa, suspeitei, que embora as duas tenham sentido atração uma pela outra, o amor de fato só tinha movimentado o coração da Nina. Ela conta que nos primeiros dois anos sofreu muito com as idas e vindas devido a grande indecisão da Patrícia em romper seu relacionamento de 9 anos com a antiga companheira. A época, Nina vivia uma relação também bem longa, de 8 anos com

sua ex-companheira, mas assim que percebeu que estava apaixonada pela Patrícia, resolveu romper sua relação e seguir em frente.

Com a Patrícia, foi uma coisa muito forte a ponto de eu romper minha relação com a ex. Quando se deu, eu resolvi viver todos os bônus e o ônus dessa relação. Sofri para caramba porque ela tinha essa insegurança e tal, mas assim, eu via que ela gostava de mim, eu sabia que tinha alguma coisa que fazia eu ficar nessa espera, nessa luta, nesse sofrimento todo. Quando ela vinha para terminar comigo, ela passava uma semana para terminar e assim a gente ficava... ela ia e voltava. Assim ficamos dois anos nisso, nessa coisa toda. Ai depois a gente engrenou. Foi fortalecendo, firmou mais ainda com a chegada da *Estrela* (Nina, 28/09/2017).

Mas mesmo com todos os percalços do inicio da relação, parecia que as duas estavam predestinadas a ficarem juntas. Nina conta como o amor começou e como resolveu investir:

Essa mesma amiga disse que eu precisaria fazer contato com a coordenadora do projeto, a Patrícia. Dai eu liguei, conversei com a pessoa, que até então eu achava que era desconhecida, marcamos. E eu tinha uma companheira na época, e ela tinha uma companheira na época (as duas riem e Patrícia exclama: nós eramos casadas!), ai mano, quando eu cheguei no lugar onde haveria a reunião do projeto, onde havíamos marcado, lá estava ela, recebendo as outras pessoas, orientando... ai veio o alerta “tum tum tum”. Eu lembro como ela estava. Ela estava com uma camisa branca e uma calça jeans, ai eu disse: “olha... Patrícia Cordeiro, já gostei!” (Todos rimos). Nossa ai ela já veio olhando para mim com um sorriso dizendo: “olha, já vou te atender viu, já vou te atender...” sempre fazendo questão de se mostrar preocupada com a minha presença. Eu acho que a paixão, o encantamento começou ali. Mas como nós éramos casadas, a paixão foi ganhando outra forma, um pouco mais de se conhecer, trocar informações. A gente se apaixonou de cara, eu tenho certeza disso, mas assim os laços se estreitaram aos poucos. Por volta de abril nós saímos pra conversar, ela falava da vida dela e eu falava um pouco da minha... (Nina, 28/09/2017).

No início, pensei que Nina pouco participaria da conversa, ela parecia mais séria e creio que por causa dos aparelhos de um exame de frequência cardíaca que carregava no corpo, em virtude de um exame, menos disposta a participar, me enganei. Foi ela quem iniciou nossa conversa e foi ela a que mais falou.



Foi linda essa história. E quando foi em maio, eu viajei pra Santarém, passei um mês fora. Mas antes dessa viagem, eu sentia uma necessidade imensa de ver a pessoa, de falar com a pessoa... mas até então ainda não tínhamos ficado, só estávamos nos conhecendo. Mas nesse momento, eu já tinha claro o que eu queria, era um desejo, um desejo, um desejo. Durante a viagem, eu falei pouquíssimo com a Patrícia, mas eu tinha uma saudade enorme dela, parece que já fazia parte mim. Quando eu cheguei era junho, eu fiz logo contato. E em 6 de junho era aniversário dela. E eu pensei: cara, eu quero falar com essa pessoa! Minha amiga, que me oportunizou participar do projeto, me disse: Nina, hoje é aniversário da Patrícia, bora lá? Ela percebeu meu sorriso e disse: Ah não! Nina, tu já estás apaixonada pela Patrícia? Rimos juntas. Ela ficava com medo, porque minha ex-companheira era amiga dela e elas tinham um laço. Cara, dia 6 de junho eu fui bater na casa da Patrícia quase onze horas da noite, mas eu tinha que ir lá. Cara, estava toda a família dela. Eu lembro do olhar da ex-companheira dela... (Nina, 28/09/2017).

Era impressionante o brilho no olhar da Nina ao contar essa história, ela lembrava de absolutamente cada detalhe, de cada data, cada sentimento... porém o mais interessante daquele momento era notar as reações de amor e cumplicidade da Patrícia e da Estrela (que veio correndo quando soube que as mães contariam essa história. Inclusive Patrícia já havia me dito que a Estrela amava ouvir essa história) ouvindo os relatos da Nina.

Quando foi dia 25 de junho, o sentimento foi se mostrando mesmo. Eu já tinha muita certeza do que eu queria, e ela também foi alimentando, claro! Ai uma vez ela disse "tu queres almoçar?". Eu disse, quero! Fomos para Icoaraci. E ela falando, falando, falando... porque isso adora conversar. Ela me dava conselho da minha relação e eu nem escutava, né? Na minha cabeça eu pensava: meu Deus, como eu vou falar para essa mulher? Ai numa breve pausa dela eu disse: eu não sei como lidar com isso, mas eu estou te desejando muito! Ai ela disse: "ai meu Deus!" (as duas riem). Mas ai almoçamos, ficou uma coisa meio que ali. Voltamos para o espaço do projeto, tínhamos uma reunião. Nessa reunião ela passou o pé na minha perna, pronto! Ai foi se dando... as pessoas acham que a gente já se relacionava fisicamente antes de junho, mas dia 09 de julho foi que a gente ficou, é a minha marca, a nossa marca! Daí, o fio elétrico descascado bateu no outro e nós estamos juntas há 10 anos com essa filhota ai... Foram muitas histórias para que pudéssemos consolidar a relação (Nina, 28/09/2017).

Esse foi o início das muitas histórias de amor que as duas viveram e ainda vivem. Coloco “histórias” no plural por concordar com uma das falas que a Patrícia fez do decorrer da nossa conversa, quando ela diz que “a gente ama todo dia diferente e esse amor que nos leva a adotar todo dia alguém”. E assim adentramos na história de amor que deu início a essa família homoparental.

“Acho que a gente ficou ‘grávida’ uns três anos e meio ou quatro anos, inclusive com frustrações, vivemos muitas frustrações. Mas a gente vai te contar a história toda...” quando Patrícia completa, “Pra chegarmos até a decisão de adotar a gente pensa mil coisas, tanto que a Estrela tem uma figura paterna, que era quem seria o pai biológico dela, eu iria gerar. Mesmo assim a ideia da adoção surgiu antes da Nina, mas aí depois que a gente se casou isso foi ganhando um corpo, as coisas foram se direcionando”.

Tomando como referência essas falas, é que caminharemos para o próximo subitem desse texto, no qual mostrarei como minhas interlocutoras chegaram a conclusão da maternidade pela via da adoção.

## 2.2. ESTRELA, LAÇOS DE AFETOS E SENTIMENTOS EM TORNO DE UMA NOVA FAMÍLIA.

Tarnovski (2002), ao tratar a paternidade homossexual no Brasil por meio da adoção, remonta os ideais de conjugalidade de Lévi-Strauss (1972; 1982) a partir da teoria da aliança, na qual a família idealizada como “célula mater” da sociedade começa a ser superada, quando ascendemos o degrau da necessidade procriativa existente entre o homem e a mulher, e imergimos para além dessa relação biológica e fundamentalista, levando em consideração dessa forma, o sentimento. Nesse sentido, os afetos, sentimentos e as relações internas vividas pela família se misturam e criam um ideal de modernidade que essas novas configurações requerem.

Dessa forma, tomo por referência Rezende e Coelho (2010):

O processo de construção das emoções como objeto das ciências sociais é longo, podendo remontar aos esforços pioneiro de fundação das ciências sociais como campo de saber autônomo. Embora o tema das emoções figure nos trabalhos de muitos antropólogos e outros cientistas sociais, sua aparição se dá com frequência de forma

secundária. A presença dos afetos sempre foi notada como parte da dinâmica da vida social, sem que, contudo, a eles se dedicasse atenção como objeto autônomo de investigação (REZENDE E COELHO, 2010, p. 12).

Nesse sentido, buscarei o protagonismo, o papel principal outrora negado a quem de direito, tentando infligir aos olhos, o mergulho necessário à enxurrada de emoções atracadas no cais dessas famílias. Assim, os afetos ganham espaço e as emoções deixam o plano do reflexo, tornando-se parte estruturante dessa relação.

A ideia da maternidade ganhou força mesmo com a Nina. Ela abraçou a ideia de ser mãe e é uma mãe fantástica! Eu digo que a N. é mãe plantão 24 horas. Eu sou a mãe que dá menos limites, eu sou aquela égua velha que a Estrela apronta, abusa, faz o que quer. Eu penso alimentação, a Nina vê a questão da roupa... a gente vai se complementando de tal modo que muitas relações não têm essa felicidade de ter esse encontro (Patrícia, 28/09/2017).

Estrela é a primeira e por enquanto a única filha do casal Nina e Patrícia. É uma criança linda, cabelos curtos – acima dos ombros – atualmente tem 7 anos e cursa o segundo ano do ensino fundamental. Ela foi adotada pelo casal no momento em que nasceu, mas como a própria Patrícia disse, para que esse festivo encontro fosse possível, muitas coisas aconteceram. A primeira delas, o nome da filha, Estrela.

Um dia eu falando disso, assim, falando... falando... do nada, falando com a Nina, se é que alguma coisa é do nada! Eu disse que eu nunca tinha ganhado uma boneca, e aquilo chamou a atenção dela. A Nina tinha coleção de bonecas de pano, então era... a canelinha... (Nina completa: a Riso e a Sol, né?). Ai lindas, ai que máximo, adorei! Ai a Nina foi lá comprou uma boneca e me deu. E numa dessas nossas idas e vindas, de despedida, né? Ela foi em casa, deixou lá... na cama, e com uma carta né? E disse que deu o nome de Estrela pra boneca, nossa, fiquei super emocionada... Então a Estrela ficou como a imagem, a figura da nossa filha... (Patrícia, 28/09/2017).

Penso que para que bons encontros como esses relatados por minhas interlocutoras sejam possíveis, é fundamental que estejamos abertos às potencialidades do desejo, do afeto, da vontade. Talvez, mesmo sem saber, ao proferir essas palavras, Patrícia tenha tentado transformar aquele aparente singelo

desejo – o de ter uma boneca, numa potência surpreendente de conexões capazes de dar espaço ao, quem sabe, momento mais importante de sua vida, a maternidade.

Já tínhamos a ideia sobre a maternidade, mas a dor era essa também, porque eu deixei a relação e adotei um desejo... quando a gente engrenou, eu comecei a dizer pra Nina que eu queria ser mãe, queria ser mãe, queria ser mãe... e aí quando eu defini que seria adoção, eu disse pra Nina: já descobri como vai ser, vai ser adoção! Porque um ano antes, mais ou menos, eu já tinha visualizado, pesquisado, mas tava muito confuso tudo em mim... a questão de ser mãe já estava pulsando em mim, porque eu sempre fui tiazona, entendeu? Então isso já tava me dando no saco! Aí eu disse, égua! Não dá mais pra eu ficar padecendo pelo filhos dos outros, sabe? Eu vou ter que ter a minha filha, meu filho, enfim... Inclusive a decisão na adoção de ser menina, foi muito a contribuição da Nina, porque eu inicialmente achava que podia ser um menino, eu gosto mais da molecagem e tal... aí a gente foi conversando e ela disse: ah, então porque não pode ser menina? Aí eu disse, então se for menina, o nome dela vai ser Estrela, que era o nome da nossa filhinha, a boneca. Então a Estrela é um pouco desse elemento romântico da nossa relação... ela já era nossa filha, mesmo quando ela ainda era uma boneca. (Patrícia, 28/09/2017)

Para muito além das representações de outrora, Patrícia e Nina, com a ajuda de amigos, passaram a vislumbrar a real possibilidade de serem mães pela via da adoção. Para isso, seguiram todo o sofrível trâmite burocrático que o processo requer.

Porque tem um trâmite que é de tu formalizar o desejo, né? Que é tu te habilitar. Adoção é meio complicado, mas a gente sempre levou tudo muito a sério. Então quando foi a primeira vez pra eu ir, eu vi um *catatal* de documentos... eu disse, égua! Guardei aquilo. Foi, foi, foi... eu comecei a pesquisar, olhar mais... Quando a Nina chegou de viagem a gente foi lá... aí sim! Porque a Nina tem isso, a Nina é decidida! Ela disse: não, vamos lá! Aí fomos. Reunimos a papelada, isso aqui tem, isso aqui não tem... porque é muita burocracia, mas eu digo que é uma burocracia necessária, né? Nós demos os passos juntas. E quando a gente chegou no juizado, a assistente social imediatamente deu um jeito de nos encaixar no curso pra pretendentes a pais - eles usam o termo “para pais” pra adoção... a gente usa o termo “mães e pais” pra adoção. Tinham uns 15 casais, uma moça sozinha, uma senhora sozinha, duas moças juntas e a gente, o resto tudo hétero. Mas ela não veio por lá... porque o perfil que a gente queria, nunca íamos ser chamadas. Porque existem dois modos de adoção, uma adoção via abrigo, que é essa que a gente estava na fila de espera, que tem o perfil todo de como tu queres a criança e tal, e o outro que é a adoção na comunidade, eles chamam de adoção por consentimento. Não é a adoção a brasileira, que é ilegal. É uma adoção consensual, que é assim: tu estás “grávido” e queres fazer a doação... isso é uma brecha na lei. A lei precisou passar a reconhecer

isso, porque a imensa maioria de adoções se dá muito mais por essa via do que pelo abrigo (Patrícia, 28/09/2017).

Quando a Patrícia relatou que “ela não veio por lá”, logo perguntei: “mas como não? Depois de tanta burocracia, vocês não conseguiram viabilizar a adoção pelo juizado?” Ela respondeu que não, explicando-me que o trâmite burocrático e o curso eram requisitos indispensáveis, mesmo na modalidade de adoção que elas legalizaram a Estrela como filha. Passados dois anos do curso de habilitação de pais e mães, Patrícia e Nina já estavam impacientes com a espera, quando decidiram recorrer a ajuda de amigos, os quais, segundo elas, transitam por diversas áreas no mercado de trabalho (médicos, enfermeiras, assistentes sociais, professores e etc.). Foi quando uma real possibilidade veio à tona.

Pois é, depois que saiu a habilitação da Patrícia, que disseram que ela estava apta a adotar, ixi, foi uma festa, muito legal! Tudo via judicial. Ai gente começou uma campanha com os amigos... nós esperamos quase dois anos depois do curso, quando a assistente social nos chamou e disse, olha meninas, façam campanha que vocês vão conseguir. Ai a gente fez uma campanha! Nós temos vários amigos que trabalham em todas as áreas e tal... aí, tivemos uns 3 alarmes falsos, égua! Foi horrível... aí nesse dia, nós estávamos lá na casa do “pai” da Estrela, uma amiga nossa ligou pra Patrícia, falando que tinham encontrado alguém. E engraçado Vinicius, a Patrícia tinha passado um tempo desempregada e ela tinha acabado de ser chamada pro trabalho dela atual (4 meses), eu ainda não era concursada, eu era prestadora e tal... né? Tudo aquilo... um monte de coisa dentro da gente. Ai ligaram e tal... aí, tá, tá bom! Vamos conhecer. Ai fomos conhecer a moça (Nina, 28/09/2017).

A potência desse encontro se deu por intermédio de um assistente social, amigo do casal, que em visita domiciliar em uma comunidade carente de Belém conheceu aquela que carregava o tão esperado filho de Patrícia e Nina. Tratava-se de uma jovem de apenas 22 anos que já estava na sua terceira gestação. Segundo relatos da própria Patrícia, a garota vivia numa situação de abandono, não parecia se alimentar bem e as condições de moradia era um pouco precária. Ela contou que no dia do seu primeiro encontro com a possível doadora, percebendo a situação em que a mesma vivia, disse “olha, nós não estamos desesperadas por um bebê, por uma filha. Se tu queres ajuda, a gente pode te ajudar pra tu ficar com a tua filha”, mas a garota imediatamente respondeu: “não! Não é isso que eu quero! Eu quero mesmo fazer a doação”. Além disso, outra coisa que chamou a atenção da Patrícia e que lhe

fez crer que realmente a garota queria, de fato, fazer a doação, foi a forma como a mesma se referia a criança: “ela” ou simplesmente, “o bebê”.

Nos conhecemos era 26, 28 de janeiro, por ai... e a Estrela nasceu dia 14 de fevereiro. Sabe aquela gravidez não planejada que tudo tá confuso, não tem grana, salário atrasado, foi isso... ai a gente se olhou e disse, “agora é”. Foi aí que a coisa começou a pulsar, pulsar. Ai o que aconteceu, a Patrícia começou um trabalho de fato, né? Nossas amigas todas mobilizadas, todo mundo ajudou, minha irmã, minha família... nossa! Uma loucura isso, muito bom isso! Ai a partir dai, a gente organizou tudo pro nascimento dela. Quando ela saiu do hospital, já foi direto pra casa (Patrícia, 28/09/2017).

Quando Nina e Patrícia conheceram a mãe biológica da Estrela, ela já estava no oitavo mês de gestação, foi um choque, parecia que anos de espera resumiram-se a 17 dias. Uma enxurrada de emoções e angustias tomou conta da vida dessa família que estava por se formar. Patrícia relatou-me que as duas preocuparam-se, efetivamente, em desculpabilizar a garota por colocar a filha para doação. Patrícia argumentou que diferente do que muita gente poderia pensar, o ato da garota também estava sendo um ato de amor, justamente pelo fato da garota já ter dois filhos e não ter condições suficientes para manter um terceiro. Enfim, ao ouvir tudo, a garota manteve-se firme e aparentemente mais confiante para dar continuidade ao que já havia planejado. Nesse momento, Patrícia passa a explicar como todo o processo judicial tramitaria até que a guarda definitiva da criança estivesse legalizada.

Ai eu falei de tudo, e expliquei como se dava o processo de adoção. Que ela precisaria registrar a criança, e ela mesma registrou com o nome de Estrela, porque a gente já tinha contado toda a história pra ela; depois que ela faria um termo de doação - tudo que a lei já dizia. A gente já tinha as cópias. Falei que isso se daria da forma mais tranquila possível, e que nesse processo ela iria ser chamada algumas vezes pelo juizado, e que depois que isso fosse consolidado ela não poderia ter mais contato nem conosco e tampouco com a criança, mas que no futuro nós trabalharíamos para que, se a criança desejasse um dia, nós nunca negaríamos isso! Ai eu fiz uma promessa pra ela, eu disse: eu te prometo que ela vai ouvir falar sempre de ti como uma mulher maravilhosa e cuidadora, porque tivestes esse ato de amor (Patrícia, 28/09/2017).

Embora consentida pela mãe biológica e legalmente permitida pelo Estado, a adoção da Estrela não foi tão fácil como parece. O processo de adoção tramitou pela

1ª Vara da Infância e da Adolescência em Belém e, segundo o que Patrícia relatou, elas tiveram inúmeras dificuldades para a formalização do processo primeiro devido a um troca-troca interminável de juízes daquele lugar, o que acabou atrasando a inclusão da Estrela no plano de saúde das mães levando-a ao atendimento no serviço público de saúde em decorrência de um problema grave de pele que a criança teve aos dois meses de vida.

Nina: Aconteceu o seguinte, quando a estrela tinha uns dois meses, ela desenvolveu um quadro de alergia horróssimo, eu até esqueci o nome, era um não sei o que súbito... ela descamou com dois meses! Égua, foi horrível! E aí, a gente querendo fazer o plano de saúde dela, pra não ter que ir pro posto de saúde público... aí que a Patrícia só podia dar entrada no plano de saúde se tivesse a guarda provisória, foi aí que ela perdeu aquele período.

Paty: O juiz que deu o parecer favorável na documentação que me habilitou, saiu. Aí entrava e saía juízes, e tu sabes que quem passa por lá acaba não resolvendo. Aí entrou uma mulher, uma juíza chamada Vanessa, ela foi e cometeu um erro, porque ela foi e exigiu que eu, habilitada e com a criança fizesse tudo de novo o processo de habilitação. No caso, naquela época no meu plano de saúde eu teria os direitos da criança assegurados. Ela não entendeu isso. Ela negou e pediu que eu fizesse todo o processo que eu já tinha feito pra me habilitar. Exame com psiquiatra, exame clínico, todas as documentações de novo do trabalho, tudo, tudo! E inclusive a visita domiciliar, que já havia sido feita! (Entrevista concedida dia 28/09/2017)

Felizmente a saúde da criança foi reestabelecida graças ao serviço público de saúde e em meio a isso, o processo de adoção foi finalmente finalizado, graças a uma denúncia feita na ouvidoria do tribunal pela própria requerente, dando a guarda da Estrela, inicialmente para a mãe Patrícia, pois fora ela que havia dado a primeira entrada no pedido de adoção. Nina fora incluída como mãe pouco tempo depois, por meio de processo via defensoria pública, visto que os gastos advocatícios para isso passariam de 3 mil reais, o que era inviável as mães visto os gastos que estavam tendo com o tratamento de pele da criança.

Nina: Ah mano, foi maior festa! Porque pra além da felicidade aqui nossa, é um ganho pra gente, homoafetivos. Mas assim, o processo foi supertranquilo, de se espantar, né? A cada acesso eu tinha um pouco de medo, pela história do preconceito, da homofobia, enfim...

Paty: Porque eu digo sempre assim, quando tu estás afirmado, tu não abres espaço. Porque homofobia existe, e eu acho que a piores são

as mais veladas. A gente acabou de vivenciar um episódio, que eu não sei se vai dar tempo de contar hoje, mas que é relacionado a escola... mas vai ficar pra outro momento. A gente não chega pedindo permissão pra ninguém aceitar, a gente chega e nós somos uma família! (Entrevista concedida dia 28/09/2017)

Legalmente, a adoção no Brasil por casais homoafetivos ganhou força a partir do ano de 2011, quando o Supremo Tribunal Federal reconheceu, por unanimidade, a legalidade da união de pessoas do mesmo sexo como constituição de família. Isso deve-se ao fato de a Constituição de 1988 deixar algumas “lacunas” acerca do tema. Como a lei não se posicionava negativa e nem positivamente acerca da adoção por pessoas do mesmo sexo, abriram-se “brechas” possibilitando que essas famílias aumentassem em tamanho e em amor. “Somos normais. A gente joga bola, a gente toma cerveja, a gente estuda, a gente trabalha e a gente quer construir uma família”. Senti-me tocado com esse relato de Patrícia. Me pus a pensar o quanto somos frutos do “outro” e o quanto essa alteridade, hora produzida, é cerceada por uma série de produções discursivas que nos movimentam. É a partir dessa ideia e das falas dessas interlocutoras que refletiremos o próximo tópico deste texto.

### 2.3 MÁRCIO E RAFAEL: DESCAMINHOS RUMO A UMA NOVA FAMÍLIA.

Nessa passagem do texto, apresento-lhes Márcio e Rafael, dois professores universitários, que em meio aos descaminhos<sup>12</sup> da vida, encontraram-se e atualmente vivem a realidade de uma família homoparental, e claro, toda sua complexidade.

Para contar-lhes a história de mais essa família, permitam-me mais uma pequena digressão. Antes dessa pesquisa ser pensada, Márcio, Rafael e eu, nos conhecíamos, muito pouco, mas já tínhamos nos visto pelos corredores da UFPA, pois Rafael, é professor do curso de odontologia, no qual tenho formação e Márcio, é professor do Programa de Pós-graduação ao qual estou vinculado. Porém, por mais incrível que isso pareça, nunca tínhamos tido, até então, nenhum contato mais

---

<sup>12</sup> Penso em “descaminhos” com o auxílio de Bujes (2002), ao opor-se radicalmente a estaticidade da visão científica que nos é imposta acerca de tudo que está posto ou que pode ser descrito e aprisionado por entre os discursos, apontando para a necessidade de ressignificações dentro de um amplo aspecto. Ao concordar, descrevo a história dessa família homoparental como um descaminho, um ressignificado para todo e qualquer discurso que outrora os tenha constituído como sujeitos dentro de um constructo social até então intocado, regular e inflexível.



próximo. Sendo assim, posso afirmar que nossa conversa, foi tão proveitosa quanto as que tive com Nina e Patrícia.

Um ponto interessante da nossa conversa foi a objetividade e perspicácia com que eles conduziram a entrevista, sim, eles a conduziram. Parece-me que o fato de ambos terem vasta experiência acadêmica os norteava por todos os caminhos dessa pesquisa, ainda que parte dela contasse suas histórias de vida.

Então, eu sou muito objetivo, não sou prolixo. Nós nos conhecemos na academia. Nós fazíamos atividade física na mesma academia e... uma noite, até foi coincidência, porque eu malhava de manhã cedo, bem cedo! Tipo 6h da manhã eu tava na academia... e o Rafa sempre malhou a noite, né? E um belo dia, eu não lembro bem o dia da semana... não era quinta, provavelmente era uma quarta-feira. Ai numa quarta-feira à noite a gente se olhou na academia, eu tava fazendo a minha série, eu nunca tinha visto o Rafael na vida, ele já tinha me visto, ele já me conhecia, porque ele é mais ligado nessas coisas de fisionomia do que eu. Ai a gente se olhou, puxou assunto, mas se afastou, porque não rolou proximidade naquele momento, né? Ah! Mas ele mudou os horários dele, porque de repente ele começou a fazer academia de manhã, porque eu disse pra ele no primeiro dia... na conversa ele disse... "ah, eu nunca tinha te visto por aqui", ai eu disse, e provavelmente não vai ver de novo, porque eu não faço academia de noite, hoje foi excepcional, eu faço de manhã! Na semana seguinte ele estava fazendo academia de manhã (risos). Ai a gente começou a conversar, começou a sair, começou a namorar, depois de alguns meses a gente efetivamente decidiu morar juntos. (Márcio, 18/01/2018)

Do dia em que se conheceram até passarem a viver juntos foram aproximadamente nove meses. Segundo o que o casal conta, o que os uniu mais firmemente, foram as inúmeras afinidades que tinha um com o outro, da rotina aos desejos. Não demorou muito para o casal ter uma rotina ainda mais próxima quando começaram a trabalhar em um mesmo projeto na universidade.

Foi! Eu tava coordenando, ai eu convidei ele pra dar aula nas disciplinas de biológicas na Educação Física e ai a afinidade foi aumentando, foi aumentando... trabalhando próximo, ai foi uma questão de tempo pra gente morar junto. E com relação a filhos, era uma ideia que os dois já tinham. Antes... (Márcio, 18/01/2018)

Antes que eu pudesse ou ao menos tentasse mais detalhes desse relacionamento, Márcio já encaminha a entrevista para, digamos que, uma segunda

fase: o desejo em ter filhos. Antes que pudesse continuar, Rafael o interrompe apontando que a ideia de ter filhos, embora compactuada pelo casal, estava mais bem estabelecida para o Márcio, “porque ele já era doutor há muitos anos e eu estava no finalzinho do doutorado, então a ideia de filho que eu tinha era pra depois do doutorado, mas não deu pra esperar o depois, veio antes” (Rafael, 2018).

Márcio explica que mesmo antes de conhecer seu companheiro, já havia colocado essa ideia em seu “cronograma de vida”, pois já frequentava há pouco mais de um ano, um grupo de apoio a adoção, o grupo Renascer, no intuito de entender melhor como funcionava o processo de adoção. E, esse ponto da entrevista, particularmente me chamou atenção, quando Márcio, mesmo com a maturidade de seus 42 anos de idade, vasto conhecimento, mostrou-se inseguro e talvez fragilizado ao levantar uma série de questionamentos que o faziam temer acerca da possibilidade de tornar-se pai (ou porque não dizer, diante de sua posição como sujeito social e discursivamente constituído? Mais a frente farei algumas reflexões acerca disso).

[...] eu comecei a frequentar pra poder começar a entender como funcionaria o processo da adoção, né? Porque sempre tem aquele medo de quem tá de fora... que o processo vai ser diferente, ou no meu caso... na época eu não conhecia o Rafael e fui sozinho, né? Ai eu vou poder adotar sendo solteiro? Eu vou poder adotar sendo gay? Essas coisas todas, né? Vai ter o preconceito? Eu vou poder me apresentar? Eu vou poder falar da minha vida? Eu tenho que esconder... sabe essas coisas todas que ficam na cabeça da gente? (Márcio, 18/01/2018)

Rafael deu força ao sonho de ser pai no primeiro semestre do ano de 2012, quando resolveu fazer o curso requerido pelo Tribunal de Justiça do Estado do Pará para famílias que têm interesse no processo de adoção. Trata-se de um curso de Preparação para Pretendentes à Adoção, no qual o principal objetivo é orientar pessoas que tenham interesse em adotar, a compreenderem que a adoção deve ser entendida em seu sentido mais amplo, capacitando os futuros pais e mães para viverem essa experiência não simplesmente dentro dos tramites legais, mas também sociais e psicológicos.

Então foi assim, a gente se conheceu e até adotar o primeiro filho foram dois anos, contando o tempo que a gente estava morando juntos, união estável e tudo, acho que foi um ano e pouco... Nós

fizemos o curso juntos pra evitar o transtorno de depois ter que ir advogado, mudar a documentação... então vindo no nome dos dois já ficaria mais fácil pra sair com a documentação logo em seguida. (Rafael, 18/01/2018)

Márcio explica que o casal optou por constituir um processo conjunto de adoção para evitar possíveis problemas burocráticos que pudessem atrasar ou dificultar o registro dos dois pais na certidão de nascimento do filho.

Então quando o Tássio, nosso primeiro filho veio, né? O documento de guarda... todos os documentos! Aquele primeiro documento que o juiz autoriza ir visitar, depois tem o documento que o juiz autoriza levar pra casa, depois tem um outro documento quando o juiz autoriza passar a guarda que diz vocês podem ficar com a criança pra vocês... ai tem o estudo e na ultima audiência o juiz diz, pronto! É filho de vocês. Ai já manda um documento e já vai no cartório pra tirar a certidão de nascimento da criança. Então todos os documentos dele, desde o primeiro, que era pra ir no abrir ver, até o último que já era pra ir no cartório registrar a criança, todos já foram nos nossos nomes! Tanto que no documento dele tem "Pai e Pai". (Márcio, 18/01/2018)

Foi assim, com a chegada de seu primeiro filho, Tássio, que Rafael e Márcio ampliaram sua família homoparental. Após autorização expedida por um juiz da vara da infância e da juventude de Belém, Tássio, com apenas dois anos e meio de idade conheceu seus pais. O casal afirma que o processo de adoção não foi difícil e que acharam o tramites rápidos, dentro um processo burocrático relativamente aceitável (mais a frente faremos algumas ponderações acerca disso tecendo comentários a partir dos posicionamentos das outras interlocutoras dessa pesquisa).

Eu não acho que foi difícil. Sinceramente, eu acho que foi adequado! Não foi fácil porque você tem vários tramites pra dar conta... de documentos, de visitas, de entrevistas... e eu, particularmente acho que é o adequado. Você não pode abrir a vida de uma criança sem saber se a pessoa, independente de quem seja, tem as mínimas condições psicológicas, financeiras e afetivas de receber uma criança. (Márcio, 18/01/2018)

Rafael considera que após a chegada do primeiro filho, os tramites para chegada dos outros foram ainda mais céleres. Isso deve-se ao fato, segundo o casal,

da quantidade reduzida de “exigências” declaradas por eles no início do processo de adoção.

A gente deixou em aberto. A única exigência naquele momento é que a gente não queria criança com algum tipo de necessidade especial muito grave, por exemplo, uma criança cadeirante, com autismo ou com algum tipo de... mais as severas... qualquer outra deficiência que fosse compatível com a rotina que nós vivíamos, porque na época, a minha preocupação não era minha em relação ao doutorado, era do Márcio em relação ao Parfor, porque o Márcio viajava o estado do Pará inteiro. Então a nossa exigência foi essa, né? (Rafael, 18/01/2018)

Márcio reitera a afirmação ao explicar que a “facilidade” deveu-se ao fato de o casal não ter uma ideia prescrita a respeito de uma criança idealizada, “a ideia de que o filho tem que ser um bebê, de que você vai anular o passado da criança. Essas coisas, a gente não tinha, tanto que a gente abriu: poderia vir uma criança de colo, mas também poderiam vir crianças maiores”.

O casal decidiu que a criança poderia ser de qualquer raça, sexo e com idade variável de zero a cinco anos e até mesmo com problemas de saúde tratáveis. Dessa maneira, o processo de adoção acabou tornando-se apenas mais uma etapa, que para o casal, felizmente, aumentaria sua família.

A gente foi lá no tribunal, pediu pra entrar na fila novamente. Como a gente já tinha a documentação prévia do primeiro, a gente só reapresentou algumas documentações, a gente não precisou fazer um novo curso, nada. Só que passou por uma nova investigação. o Tássio veio em abril de 2012... ai em 2013 a gente começou a pensar em ter mais filhos, né?

Ai em 2013 a gente começou a pensar, aí quando foi em julho, a mãe dele [do Márcio] mandou um enfeitezinho pra gente colocar na porta do quarto, que eram três bonequinhos... ainda tem eles? Eram três bonequinhos... eu falei Márcio, será? Ai quando entrou na fila chamaram. Tinha disponível pra adoção não uma criança, mas duas, porque eram irmãos. Ai nós fomos lá... isso era 2013... não, a gente foi chamado era início de 2014. A gente foi visitar eles uma vez no abrigo, na segunda vez, fomos e trouxemos eles pra casa, na terceira vez trouxemos eles pra casa, dormiram e já ficaram. (Rafael, 18/01/2018)

Quando uma família se forma, sobretudo em meio aos descaminhos que lhes trago, os da diferença, por exemplo, novas tramas sociais e tantas outras

subjetivações não de se estabelecer e com elas, “novos” sujeitos, processos, identidades e subversões, como num ciclo *sócio-viciante* de inquietudes que movimentam os corpos no escopo de uma sociedade desejante. Pensando dessa forma, discutiremos no tópico a seguir algumas reflexões sobre as falas de nossos interlocutores.

#### 2.4 APRISIONAMENTOS PARA ALÉM DE ARMÁRIOS: FALAS E REFLEXÕES.

Quando Nina contava-me seus amores e desamores, como nesse trecho “fui casada com um homem, tive vários namorados”, senti como se o fizesse num tom de justificava, como se dissesse: hoje sou lésbica, mas antes disso fui hétero. Qual seria o motivo dessa fala?

Outra fala importante e igualmente relevante para esse tópico foi a de Márcio quando levantou uma série de autoquestionamentos acerca de como seria o processo de adoção “[...] Eu vou poder adotar sendo gay? Vai ter o preconceito? Eu vou poder me apresentar? Eu vou poder falar da minha vida? Eu tenho que esconder...” e, como prometido, discuto agora.

Se formos a Sedgwick (2007) em “Epistemologia do armário” mais questionamentos serão passíveis de reflexões. Estariam meus interlocutores ainda submersos no “reino do segredo não revelado”. A revelação gay e o medo do preconceito ainda seriam tabus para eles? Ou simplesmente ainda carregam marcas do discurso heteronormatizador que teima em nos cercar e nos moldar enquanto sujeitos? Minhas reflexões junto a autora dizem respeito as pessoas que mesmo assumidamente gays, de alguma forma ainda transitam por “armários”, seja por algum motivo pessoal, financeiro ou emocional, mas que de certa maneira, estaria frequentemente associado a alguma prática discursiva de subjetivação. No que diz respeito a essa prática, temos nossa “relação”, entrevistador/entrevistados. Somos substratos para as subjetivações, um para o outro. Ou melhor, tomando por base a autora, interlocutores e eu, somos frutos de um novo encontro, e novos encontros, criam diferentes sujeitos ou grupos, estabelecem novos limites, novas prisões, demandam novos armários.

Ao retomar as primeiras falas dos interlocutores a respeito do medo do preconceito ou da homofobia, me perguntava até que ponto somos subjugados pelo o que outros pensam a nosso respeito (me incluo no grupo, não simplesmente por ser homossexual, mas por de fato padecer, constantemente, das mesmas dúvidas que meus entrevistados). Nina dizia que a cada novo acesso ao processo de adoção da sua filha Estrela ela sentia medo que algo pudesse dar errado justamente em decorrência do preconceito. Da mesma forma, Márcio, mesmo tendo alcançado o mais alto nível acadêmico e social, mesmo com situação financeira relativamente superior e estável, compartilhava dos mesmos temores.

Ao pensar nos tais armários, os quais acabamos compulsoriamente tendo que habitar, questiono-me quando fomos limitados a definições. Quando nossos corpos deixaram de ser nossos e passaram a compor uma estrutura? Pensemos. Como teríamos sido antes dos discursos que nos formaram enquanto sujeitos? Teríamos pensado nossa identidade, ou ela estaria ali, inquieta e imprecisa? Que postura, ou melhor, que performatividades teríamos assumido? Quantos “errantes” teriam o medo transformado em feitura – como e quais elas seriam? Talvez isso sequer importasse, afinal, se ocasionalmente precedêssemos o discurso, nada o que diz respeito ao corpo desejante precisasse ser explicado, elencado ou enumerado. O revés da palavra armário sequer existiria, e finalmente, não precisaríamos desse espaço para enquadrar nossos corpos. Não haveria sexo, gênero ou sexualidade e a palavra medo, caso existisse, não precisaria de tramites semânticos para ser explicada (BUTLER, 2008). Porém, já que essa tessitura não passa de devaneios, sigamos explorando o que nos cabe diante do medo estrutural que compomos.

Em meio a esse medo, muitas histórias reais de preconceito são narradas por Tombolato (2014), ao trazer à tona histórias de famílias homoparentais com filhos. No texto, o casal Pedro e Heitor relatam um fato que me chamou atenção. Como a questão da adoção por casais homoafetivos ganhou força no país, a exposição midiática acerca do tema os levaram a participar de um programa de televisão no qual, naquele momento, havia a presença de um padre católico que entrou em debate com Pedro ao afirmar que a Igreja Católica abençoa as famílias formadas por pai, mãe e filho (a). Pedro conta que ficou extremamente aborrecido, pois era como se a igreja o amaldiçoasse por dar um lar, educação, amor, carinho e cuidados a uma criança, simplesmente pelo fato de não existirem laços de consanguinidade.

Essa discussão entre o Pedro e o padre, fizeram-me lembrar de uma história semelhante a que a Patrícia teve com um dos adolescentes que fazem parte da ONG na qual ela trabalha, a respeito dos laços consanguíneos:

Um dia desses, eu fui numa comemoração, e eu tinha viajado e tinha comprado duas sandálias iguais, uma pra Estrela e outra pra Nina, ai chegando na festa, alguma das meninas ouviu a Estrela me chamando de mamãe e disse “tia Patrícia, essa moça é a moça que cuida da Estrela?”, ai eu saquei, né? Eu disse: é, essa é uma das pessoas que cuida da Estrela! Ela é outra mãe! Ai ela ficou assim sabe... eu não esperei elas se assustarem, sabe? Ai eu disse assim: vocês nunca tinham visto uma criança com duas mães? “Não!” Pois é, a Estrela tem duas mães. Vocês já viram alguém que adotou alguém? Pois é, a Estrela é adotada por duas mulheres. Na certidão dela, não tem o nome do pai, tem duas mães. Ai um salientão desavisado disse assim: “mas quem cedeu?”. Ele queria saber quem gerou, né? Sendo duas lésbicas, quem manteve relação sexual com homem. Ai eu disse: tu queres saber quem pariu? Ele “é”, ai eu disse, não! A Estrela é adotada. Ai ele disse “Ah, então parou a descendência de vocês”. Ai eu disse: claro que não! A Estrela é a minha herdeira e da Nina. A sequência que ela der, se ela desejar ser mãe, os filhos que ela tiver vão ser meus netos. Ela vai dar continuidade a nossa família. Vocês acham mesmo que a gente só é parente de alguém que se tem o sangue? Não! No nosso caso, a gente acredita que o grau de parentesco se da pelo afeto, pelo amor. O que a Estrela decidir fazer, ela vai estar dando sequência das nossas vidas. Acabou. Eu sei que o menino não tá convencido, mas agora ele tem um elemento pra pensar, eu acredito que é isso... (Patrícia, 28/09/2017).

Se não o maior, considero um dos grandes, o armário da parentalidade. Nele, ousou dizer que a maioria de nós estamos presos, uns com portas entreabertas, outros em transito e poucos realmente fora deles. Trato dessa forma por conseguir enxergar nitidamente a potência discursiva que me emoldurou para que eu chegasse a essa ideia dura de parentalidade – seja na cotidianidade do lar ou mesmo na “necessária” formação escolar pela qual temos que passar.

Como já mencionei, há quem veja a parentalidade como um tema complicado, complexo ou mesmo impossível de se entender, afinal, pensar parentesco para além do que nos foi “ensinado” pelas bases biológicas pode parecer surreal, como uma forma de subversão da ciência, uma afronta a sociedade - mas veja bem, é importante ter em mente que o que proponho com esse posicionamento são reflexões e não imposições e muito menos deméritos aos preceitos biológicos a respeito da parentalidade, mais a frente discutirei melhor a respeito disso. Retomando - muito

embora os incontáveis aprisionamentos que muitos ainda vivem em virtude do advento da tal “modernidade”, a parentalidade como laço de carinho, afeto e amor é uma realidade latente que impulsiona inúmeros debates, seja no campo jurídico (com a ampla discussão na jurisprudência acerca do tema da adoção por famílias homoafetivas), seja no campo das ciências humanas e sociais ou mesmo na sociedade civil, o que certamente, gera polêmicas a respeito do assunto.

Souza (2014) traz uma discussão interessante que retoma e reforça minha ideia anterior acerca da parentalidade para além das questões genéticas, ao apresentar uma série de acontecimentos que segundo ela, de certa forma enfraqueceram a noção biológica que se tem ou que se tinha de família. Com o advento e expansão da revolução digital vimos uma série de implicações para ideia de biologia/genética que se tinha na sociedade em geral.

Nesse sentido, pensar sociedade é pensar cultura e, conseqüentemente, suas inevitáveis requisições a biotecnologia e a genética, como por exemplo, no caso das tecnologias de reprodução assistida ou mais popularmente “inseminação artificial”. Ainda segundo Souza (2014), esse pode ter sido o primeiro grito da ideia de família e parentesco para além das questões biológicas. Por exemplo: se pensarmos uma inseminação assistida por meio de doadores, esses, embora possuam definições biológicas que indicam parentesco com o embrião, não detém o direito legal sobre a criança que será gerada, em detrimento da manifestação de vontade dos pais que se propuseram aos cuidados da criança. Ou seja, o social superando o outrora insuperável laço biológico.

Ao refletir acerca desses aprisionamentos sobre parentalidade, outra questão movida por esse enlace me veio em mente. Por que tanto critério e discussão em torno da parentalidade como marca indissociável dos preceitos biológicos? Tenho a impressão que diante de certos olhares, a parentalidade mostra-se ainda mais engessada ao coadunar-se a homossexualidade. Seria oportuna inferência? Em meio a era da comunicação, a ideia de “respeito a diversidade e o discurso da tolerância” ainda margeiam uma “inoportuna” sexualidade que persiste em transitar fora do armário.

Transgredindo limites do pensando Butler (2003), aponta para a ideia de parentalidade no contexto norte-americano e francês a partir da legalização do casamento homoafetivo, à época, tratado como um tabu nesses países. Nesse



sentido, ela aponta a sexualidade como mal compreendida, justamente por estar presa a limitações do que é legítimo e ilegítimo. Ou seja, é como se estivéssemos presos há uma questão discursivo-estrutural em torno desse tema, pois em se tratando de sexualidade, sobretudo a homossexual, o que temos é uma disputa de limites do que é válido ou inválido dentro desse campo. O problema disso, é que quanto mais prescritivos e impositivos são os discursos, menos possibilidades se abrem para “o diferente” ou “fora dos padrões” perpetuando, dessa forma, os limites, sejam eles quais forem (positivados ou negados).

Trazendo para o contexto familiar homoparental, o que teríamos, seria é uma perpetuação de limites e aprisionamentos (como no ciclo pouco virtuoso que citei anteriormente), mesmo que já legitimados os tão requeridos direitos antes negados. Afinal, tudo que escapa à normalidade instituída pelo processo discursivo, causa estranhamento aos “normais” e medo, aos que por assim dizer teimam em ser diferentes.

Pensar essas limitações produzidas por discursos, inevitavelmente me levaram a problematizar algumas falas de meus interlocutores, que em busca de reconhecimento e respeito, mesmo que despercebidamente, por vezes acabam tendo que justificar e ponderar algumas de suas vivências heteroafetivas até a “descoberta” da homossexualidade.

Nesse sentido, proponho uma das falas da Patrícia para que aprofundemos um pouco mais nossa discussão.

Por mais que a gente tenha essas relações, nós fomos educadas dessa forma... um casamento não é tão fácil de diluir. Então eu tenho uma concepção sobre as relações muito livre, mas é uma concepção que não se materializa (Patrícia, 28/09/2017).

Afinal qual a relação entre as falas de ambas as interlocutoras? Estávamos todos juntos, no mesmo dia, hora e lugar, dividíamos os diálogos, debatíamos sobre as diferenças e, ainda assim, não deixávamos de lado a naturalização sutil de certos discursos. Dividirei essa fala da Patrícia em pontuais reflexões. Começemos do início.

Se pensarmos novamente com Butler (2003), o que podemos inferir dessa ideia que a Patrícia tem ou tinha sobre as relações? Seria uma espécie de reafirmação

do “reconhecimento” tão necessário ao bem-estar dessa família em meio a sociedade normatizada que a rodeia? Butler nos diz que essa busca por reconhecimento seria um modo de apoiar uma fantasia normativa do humano sobre, e contra, as versões dissonantes do próprio eu.

Quantas versões formaram o sujeito Patrícia? Quem são os sujeitos dessa fala: “por mais que a gente tenha essas relações...”, embora a língua portuguesa nos diga que é oculto, está mais do que claro que a Patrícia se refere a elas e, se formos mais a fundo, aos homossexuais de um modo geral. E que relações são essas afinal? Penso que não são por acaso os subterfúgios linguísticos utilizados pela Patrícia, nesse excerto por mim destacado, vemos isso quando ela justifica sua fala dizendo “nós fomos educadas dessa forma, um casamento não é tão fácil de diluir”. Claramente o modo de vida baseado fundamentalmente na heteronormatividade, muito embora criticado por elas no decorrer da entrevista, faz parte de suas subjetividades e seguramente as constituíram como sujeitos pertencentes (embora suas transitoriedades) desse circuito social.

O desfecho da fala da Patrícia é ainda mais intrigante quando ela diz, “então eu tenho uma concepção sobre as relações muito livre, mas é uma concepção que não se materializa”. Ou seja, embora ela seja a favor da sua relação e de todas as formas de amor entre pessoas, ela ainda se vê envolta às experiências estéticas e discursivas que a constituíram como sujeito, e sair delas, talvez não seja uma das tarefas mais fáceis. Talvez o medo e/ou a insegurança de sair do armário, seja muito mais complexo do que se imagina. Como se a materialização das diferenças fosse impossível em meio a estrutura discursiva que deu origem ao sujeito social e cultural que temos hoje. Como se precisássemos a todo custo de uma coerência socialmente aceitável, afinal para que essa estrutura continue “estável” é imprescindível que até mesmo o espaço que diz respeito as diferenças (se é que elas são reconhecidas) sejam bem definidos.

Correlaciono esse aspecto disciplinarizador dos discursos aos pressupostos por Foucault (1999), quando nos mostra que a materialidade do discurso ganha forças ainda maiores no campo das sexualidades. Se voltarmos ao meu pensamento anterior, teremos a construção da ideia sacra do casamento por meio do cristianismo e, conseqüentemente, suas interdições discursivas apoiadas na moralidade e no pecado, podendo o sexo, mesmo dentro da relação matrimonial, representar uma

prática pecaminosa, condenável. Se aprofundarmos ainda mais essa reflexão, nos deparamos novamente com o produto desses discursos, só que dessa vez impregnados por desejo, poder, exclusões, separações, rejeições e imposições. Assim se constrói e desconstrói sujeitos, como um corpo cada vez mais objetificado ou ainda, como um corpo abjeto.

Ao pensar a proposição de Vilaça (2006) fundamento essa ideia acerca da construção desses sujeitos. Nesse sentido, proponho duas ponderações fundamentais à essa reflexão. A primeira delas, diz respeito aos assujeitamentos discursivos arraigados a subjetividade das minhas interlocutoras e, a segunda tem a ver com a pungência da alteridade como marca indissociável dos corpos que hora se formam. Nesse sentido, penso acerca de mais uma das falas da Patrícia:

Nós fomos criadas no quintal, quintais enormes, brincava na rua, não era esse movimento todo aqui na rua e, de todas as tias, de todas as filhas, todos os sobrinhos, eu... as minhas irmãs encontravam com as outras primas na faixa etária e exatamente quando eu nasci, os primos todos dessa geração são meninos. Então as brincadeiras eram masculinas, não tinha a leveza que a gente tem hoje, isso era muito mais demarcado, né? E como eu sempre gostei mais de brincar de coisa de correr e tal, é... nunca ganhei nenhuma boneca, né?  
(PATRÍCIA, 28/09/2017)

Como em muitas outras, essa fala da Patrícia parece meio confusa, ainda assim, optei por mantê-las exatamente da forma que foram ditas, justamente pelo fato curioso que as entrelinhas ou mesmo as “freadas” nas frases, me mostravam durante nossas conversas, afinal, por vezes, nossos olhares ou mesmo discretos movimentos nos remetiam a sensações, o que não deixava de ser uma forma de linguagem.

Quando Patrícia faz questão de demarcar seu nascimento em meio ao grupo de primos, todos do sexo masculino, como se tentasse justificar o motivo pelo qual gostava de brincadeiras mais ativas, como a de correr, por exemplo, e de outras brincadeiras de “menino”, me debruço novamente a ideia dos assujeitamentos ao qual estamos inseridos, porque por mais que queiramos ou que sejamos “o diferente”, estaremos sujeitos a justificativas, que não necessariamente são dadas em palavras, como bem coloquei acima, mas em gestos, comportamentos ou mesmo silenciamentos.

Ao relacionarmos essa posição a ideia prescritiva do que é “brincadeira de menino” e “brincadeira de menina”, temos o binarismo perverso que emoldura infâncias, seleciona, organiza e diferencia corpos. Guerra (2005), ao retratar essa ideia de gênero nas brincadeiras e nos brinquedos, nos apresenta que eles nada mais são do que produtos discursivos legitimados por determinadas práticas subjetivas que circunscrevem e delimitam comportamentos.

Essa ideia sobre brinquedos e brincadeiras que temos hoje, ainda segundo a autora, é uma invenção da modernidade, que ao modificar a concepção de infância, trouxe consigo um aparato discursivo carregado de enunciados pormenorizados do que é “coisa de menino” e do que é “coisa de menina”. Sendo assim, é perceptível que um simples brinquedo (como por exemplo, a boneca que a Patrícia ainda não havia ganhado), há muito deixou de ser simplesmente um objeto de diversão, passando a ser um instrumento de fiscalização, regulação e controle, onde aquele que de alguma forma se foge aos padrões é sumariamente segregado, “diferenciado”. A despeito disso, mais uma vez me pergunto: que marcas esses corpos que estão sendo “formados” irão carregar e, por sua vez, que marcas eles deixarão? Emprego esses questionamentos dentro de um ciclo talvez não tão virtuoso que se renova a cada nova palavra, a cada gesto, cada comportamento.

Pensando nesses inúmeros contrastes, na alteridade produzida por modo desejáveis de ser e estar no mundo é que retomo a fala da Patrícia, quando afirma que na sua infância, brincar “brincadeiras de meninos” não tinha a leveza que se tem hoje (e ainda assim ela o fazia, afinal tratava-se de uma criança que queria se divertir). Será mesmo? Estamos de fato prontos para o diferente? Com tanta visibilidade produzida pela internet e por tantos outros meios de comunicação sobre a questão da sexualidade, as crianças conseguem se divertir com mais “leveza”? Ou essas mídias apenas ajudaram a silenciar/mascarar/velar os reais sentimentos outrora escancarados?

Minha intenção ao levantar esses questionamentos, é problematizar a fala da Patrícia diante da do Márcio ao relatar uma história de preconceito vivida por sua família em uma das escolas pela qual seu filho mais velho passou. Ao lembrar o dia em que Rafael participou da festa do Dia dos Pais na escola, onde Márcio não pode comparecer em virtude de compromissos no trabalho, ele conta que foi abordado por um coleguinha de apenas 5 anos da turma do Tássio, que perguntou: “é verdade que

o Tássio tem dois pais?”, onde Rafael respondeu “sim, o Tássio tem dois pais” e foi retrucado pelo garoto: “mas isso é errado!”. Naquele momento, Rafael ficou surpreso com o comentário do garoto, foi para casa intrigado com o que tinha ouvido e lá conversou com Márcio a respeito. Para Márcio:

Ele ouviu “tá errado” na casa dele. E pra ele ter ouvido “tá errado” na casa dele, deve ter havido algum tipo de conversa falando disso “ah eu tenho um coleguinha que tem dois pais” ai ele ouviu do pai, da mãe, da avó, de quem convive com ele “ah, ter dois homens como pais é errado”. Mas aquela criança eu acho que teve assim... a... verdade de não esconder essa concepção. Talvez, nem sei se todo mundo pode ter, ou tem lá por trás, mas ele falou. Então nas escolas que o Tássio conviveu, quem externou esse estranhamento, esse preconceito, foi na Escola de aplicação, por incrível que pareça. E também eu acredito que isso também tem a ver com o nível socioeconômico, porque a escola Espaço da Criança é uma escola de classe média alta, então as pessoas que estudam lá, as crianças que estudam lá, são frutos de uma classe média alta, são pessoas um pouco mais esclarecidas, pelo menos aparentam um convívio social mais educado, né? Então pais que olhavam pra gente nunca chegariam a externar, ou se chegaram a externar pro filho: “nunca fale isso!”, tinha a noção de dizer, eu posso até pensar, mas eu não posso externar isso na frente de ninguém. Mas na Escola de aplicação como o nível socioeconômico é diferente e a grande maioria das crianças são crianças de classe baixa, talvez o filtro social seja mais reduzido, mas na escola que eles estudam agora... nenhum tipo...” (Márcio, 18/01/2018).

Ou seja, fica clara uma contraposição de ideias entre meus interlocutores no que diz respeito a essa “leveza” em torno das diferenças, seja no sentido de uma simples brincadeira “de menino ou de menina”, seja na vivência com modelos familiares fora dos “padrões de normalidade”. Tais evidências podem estar diretamente marcadas por padrões socioculturais arraigados pela construção histórica dos discursos moralizadores que construíram os sujeitos “menino” e “menina” e a instituição “família”, a qual estaria representada fundamentalmente pelos sujeitos “Pai”, “Mãe” e “Filhos”.

Essa construção cultural a respeito do que é “Normal”, normalizada pelos discursos que nos assujeitam está tão entranhada por entre as palavras que nem mesmo os maiores defensores das diferenças conseguem superar a “necessidade” de viver em meio aos padrões estabelecidos. Quando Márcio nos diz que,

“[...] o mundo é diferente em tudo. O mundo não é igual, as pessoas não são iguais, os convívios não são iguais. Então eu faço ele perceber que o mundo que ele convive, o local que ele tá, a escola e tudo, todo mundo é diferente. Tem coleguinhas da turma dele que só tem mãe, porque os pais são separados, o pai viajou, o pai mora longe. Tem coleguinhas que tem convívio com a avó porque os pais moram em outra cidade... Então assim, as famílias não são só de um modelo, e a nossa é assim, de uma dessas diferentes famílias que tem. Então no momento que eles veem, no momento que ele percebe... normal! O espectro de normalidade ao redor dele é grande, entendeu? O espectro de normalidade não precisa ser único. Não tem um único normal, existem vários normais, né? Então você ter duas mães é normal, você ter dois pais é normal, você ter só a sua mãe é normal, você ter sua avó é normal, você ter só sua tia é normal, e essas famílias funcionam

Ainda assim questiono-me, qual a necessidade de realmente estarmos inseridos dentro de um padrão de normalidade? Por que os espaços precisam ser de normalidade? Por que se sentir diferente pode levar-nos ao sofrimento? Será que estaremos para sempre fadados a julgamentos? Precisamos nos preparar para os preconceitos? Essas e tantas outras questões que nos impulsionam de encontro a posicionamentos discursivos moralizantes e aprisionadores precisam, no mínimo, de reflexão, não no sentido de apontar erros ou acertos, mas pela necessidade de entendermos que as diferenças, muitos mais do que um conjunto de apontamentos que precisam ser “tolerados”, são movimentos constantes, intensos e imprecisos que estão postos em tudo o que vivemos, e que precisam ser respeitados para além dos limites do “eu”.

### 3 NARRATIVAS DA DIFERENÇA: APONTAMENTOS PARA UM CURRÍCULO EM MOVIMENTO.

Neste capítulo, pretendo pensar o currículo das escolas, nas quais os filhos dos meus interlocutores estudam, a partir dos relatos de seus pais e mães. Nesse sentido, buscarei problematizar e refletir a partir de suas falas, sobre um currículo pouco visitado, o da homoparentalidade, mobilizando alguns eixos como “Escola e diferenças”; sobre “Preconceito e homofobia no espaço escolar”, levando em consideração as invisibilizações da sexualidade dentro desse espaço, traçando o percurso até as violências (psicológica e física) naquele lugar e, por fim, farei algumas ponderações sobre a ideia de silêncio e silenciamentos e suas implicações no espaço escolar.

#### 3.1 VISITAS *IN-CONVENIENTES* À UM CURRÍCULO MUTÁVEL: A ESCOLA E AS DIFERENÇAS.

Então, como a Nina é pedagoga dessa área em ambiente escolar e eu sou pedagoga do campo social, ela sempre demarcou a importância do método e eu demarcava a importância do trato. Dessa escola ser inclusiva não somente no aspecto de atender pedagogicamente, mas de ser uma escola acessível pra nossa renda e, automaticamente que dialogasse com isso... Quando nós fomos, a gente já foi focalizando esse aspecto com eles, de que nós eramos uma família homoafetiva. Porque pra nós esse era o ponto que deveria estar dado. A gente não queria fazer palestrinha sobre o tema, mas a gente não quer que na hora que fossem falar sobre modelos de família, que não seja dito que existem outras configurações (Patrícia, 12/12/2017).

Em meio a tantos questionamentos, um que sempre me chamou atenção foi a dúvida se a escola da modernidade, da inovação e da “diversidade”<sup>13</sup> está de fato pronta para o diferente. Certa vez fui questionado quanto a isso. Em meio ao debate,

---

<sup>13</sup> Utilizei a palavra diversidade entre aspas por concordar com o pensamento de Skliar (2002) que aponta a política da diversidade como produtora de um sujeito inerte diante da diferença. Nesse sentido, esse discurso político em torno do conceito de diversidade caminha atrelado a conceitos como o da tolerância, por exemplo (como bem apontei anteriormente) e, de certa forma, matém em “suas posições” os membros do construto social, hegemônico e hierárquico existente dentro dessa perspectiva mercadológica e neoliberal no qual está inserido.

uma professora disse que a resposta era óbvia, que nenhuma escola estava preparada para o diferente. Aquele questionamento ficou vagando pela minha cabeça por algum tempo, seria mesmo pífia a questão que eu apontara naquele momento? Seria irrelevante pensar ou tentar perceber por outras lentes a escola/currículo voltados ou não para a diferença? Penso, sinceramente, que se tivermos pré-estabelecido quaisquer verdades de outrora como absolutas, estamos fadados a uma conceituação imutável e absurdamente inflexível de fracassos em torno da ideia de escola que se espera.

Certamente, a escola do passado, assim como a do presente, apresenta incontáveis dificuldades, sobretudo no que diz respeito ao campo das diferenças em torno das sexualidades, no entanto, fadar essa escola ao completo fracasso pode ser perigoso e, possivelmente injusto. Essa questão deixou de ser uma simples inquietação, passando a uma problematização, após realizadas as entrevistas com meus interlocutores, que me mostraram a potência que famílias, até pouco tempo invisibilizadas, têm ou podem ter diante de um currículo até pouco tempo imutável.

A primeira fala da Patrícia que coloquei logo no início desse texto não foi em vão, e menos ainda por acaso. Ela, é a primeira pista do que venho lhes dizendo no decorrer deste texto. Embora pedagogas, esclarecidas e incrivelmente inteligentes, já mostrei no decorrer desse trabalho, que assim como muitos de nós, Nina e Patrícia ainda têm portas a abrir. Mesmo assim, ainda que possivelmente inconscientes, elas reforçam suas posições de sujeitos-agentes-moventes da diferença, sobretudo no que diz respeito a Estrela, sua entrada e permanência no inevitável contexto escolar. Prova disso, é a busca que a Patrícia salientou por uma escola capaz, não simplesmente de atender sua família pedagogicamente, mas também de cumprir seu papel social escondido (porém impregnado no currículo), sempre se posicionando, demarcando e requerendo o espaço de sua família naquele lugar e, mesmo não precisando da tal “palestrinha”, a escola os acolheu, segundo a Patrícia “de braços abertos”, e certamente, deu o seu primeiro grande passo rumo a flexibilização de um currículo possivelmente não visitado e até então desacreditado. Vocês entenderão melhor o que proponho a partir das próximas falas das minhas interlocutoras e do meu questionamento:

“Então diante dessa movimentação da escola com vocês como família, vocês sentem que essa escola tem se modificado ou tem tentado



alterar a rotina dela de alguma forma pra tentar incluir mais vocês nas programações? Ou vocês acham que não? Que essa já era a rotina da escola?”

Nina: Olha, eu não sei se é uma mudança intencional, mas eu tenho a sensação que com duas mães como a gente, elas [a escola e as professoras] precisam sim se alterar... e altera mesmo! E dá trabalho, porque... uma simbologia é o próprio presente do dia das mães, não é? Todos os anos, porque a gente não abre mão... então a gente participa, são dois brindes pras mães... tudo isso (12/12/2017).

As falas de Márcio e Rafael também corroboram para a compreensão desse movimento curricular em torno dessa nova perspectiva sobre a família.

[...]quando o Tássio entrou, a escola fez alguns planejamentos, por exemplo, eles até ampliaram a discussão sobre família, usaram um livro didático, que foi xerocado, pra discutir as diferentes concepções sobre família. É um livro até interessante. Então começou essa discussão por causa do Tássio, quando ele entrou na educação infantil. Eu acho que muito era porque eu estava lá... então foi um espaço que tentou ser bastante protetivo com relação ao Tássio (Márcio, 18/01/2018).

Além desse movimento realizado na primeira escola pela qual seu filho mais velho passou, o casal relata mudanças no comportamento curricular da atual escola dos seus três filhos. Eles afirmam que “mesmo a escola sendo religiosa, administrada por freiras”, a mesma busca reparar o que resolvi chamar de “inconvenientes organizacionais” no que diz respeito as famílias homoparentais. Pois existem naturalizações que se não pontuadas pelas próprias famílias, acaba passando despercebida aos olhos das professoras. Isso acontece, por exemplo, quando “vem no contrato da escola – Nome do Pai e Nome da Mãe” ou quando uma tarefa de casa pede que a criança “conte a história do seu pai e de sua mãe”. Rafael relatou que como pai de uma família homoparental, que compreende a diferença como fator fundamental, não é possível fechar os olhos diante dessas questões, por mais “simples” que elas pareçam, e por isso, a escola sempre procurou maneiras para incluir esses novos contornos nas suas práticas cotidianas.

Quando o espaço escolar passa a entender a diferença como parte de um complexo conjunto de movimentos em torno dos sujeitos que ali estão, conseqüentemente, seus alunos mesmo os de tenra idade, acabam compreendendo

que o respeito as diferenças, vai além da simples aceitação do que “não é normal”. Prova disso, está no relato de Márcio ao apontar uma situação que aconteceu na turma de seu filho Lucas.

E aconteceu quando teve a discussão, e quem puxou a discussão foram os colegas e a professora da época, a Lidiane, ela relatou. Ela disse “olha, quando nós reunimos... olha tá chegando o dia das mães, o que nós vamos fazer?”, os coleguinhos do Lucas disseram “mas tia, o Lucas não tem mãe, ele tem dois pais, como é que vai ser o dia das mães pra eles?”. Ai as crianças de 5 anos atentaram pra isso. Ai quando eles atentaram, a professora atentou, levou pra coordenação pedagógica, ai eles mudaram de um jeito que pudesse acolher o Lucas, e foi bem legal... bem legal (Márcio, 18/01/2018).

Ao mudar uma dinâmica histórica como a do dia das mães, para incluir um aluno, certamente a escola passa ser muito mais que um espaço voltado para ensino-aprendizagem, ela possibilita um novo olhar diante da diferença, novos discursos se engajam diante de novos sujeitos (sim, porque eles, os discursos, sempre estarão presentes). Quando Márcio me diz que foi após a entrada de seus filhos na escola que houve a ampliação dos discursos em torno da ideia de família, fica nítido que além da necessidade de uma participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos, é fundamental que discursos normalizados e padrões definidos sejam contestados, pois só assim, o currículo nos mostrará seu movimento que por vezes sucumbe a organicidade estrutural de uma escola que já deveria ter ficado no passado.

Embora existam mudanças, elas ainda não alcançam o pressuposto de um pós-curriculo proposto Corazza (2010):

Que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em educação. Que pensa a partir de perspectivas pós-estruturalistas e multiculturalistas e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofia da diferença e pedagogias da diversidade (p.103).

Penso que o currículo que temos, ainda está longe disso, mas inegavelmente, está sendo empurrado (com a “ajuda” de famílias como as que entrevistei) para o reconhecimento da diferença como marca indissociável e histórica do contexto escolar. Essa mesma “ajuda” que aponto, é o que Corazza descreve como um modo

de curricularizar socialmente o currículo no campo político e, claro que isso não é tarefa das mais fáceis, pois demanda coragem, auto-reconhecimento e empoderamento de quem está envolvido.

Para Corazza (2010), dois princípios básicos reforçam essa linha de pensamento que lhes proponho. O primeiro é o princípio fictício de uma identidade baseada na ideia de diferença dentro de uma lógica totalizadora que é “fabricado pelo etnocentrismo dos grupos privilegiados e posto em funcionamento pelo aparato disciplinar do Estado”(p.105), ou seja, o Estado finge que se importa e reconhece as diferenças (que como vemos são absolutamente inegáveis), criando mecanismos capazes de enquadrar a diferença ao todo (como naquela proposta dos limites do que é válido ou inválido que comentei no capítulo passado), como por exemplo, com o uso dos temas transversais dentro de um currículo oficial.

Prova disso, é o que propõe Lopes e Macedo (2011), ao apontarem para o currículo oculto que subjaz dentro desses modelos sistêmicos impostos pelo governo. Para elas, esses modelos pré-estabelecidos além de imporem limites do que ensinar e de como ensinar, imobilizam e emolduram sujeitos, eliminando um aspecto social importantíssimo para o reconhecimento das diferenças: a contradição. Isso, por sua vez, gera uma falseada harmonia social – como na que se constrói o discurso da tolerância – impondo aos indivíduos desse processo uma interminável relação de hierarquização dentro do campo hegemônico que os aprisiona. Ou seja, é impossível dissolver discursos naturalizados dentro de um currículo sistêmico sem que entendamos que em cada um desses currículo há um currículo oculto clamando por espaço.

Pensando a partir disso, retomo minha ideia inicial acerca do que afinal é diferente, sobretudo no contexto escolar. Início com Vencato (2014), ao trazer a escola como um espaço de memórias das nossas vidas, seja durante a infância, adolescência e, em alguns casos, na fase adulta. Ou seja, refletir sobre essa escola que hoje abriga essas novas configurações familiares, como as famílias homoparentais, é debruçar-se sobre o berço das diferenças. A escola enquanto instituição historicamente controladora e hierarquizante, sempre assumiu uma importante posição na modulação de corpos e subjetivação de sujeitos.

Guacira Lopes Louro (2003) deixa essa ideia ainda mais clara ao afirmar que a escola é definitivamente um espaço de produção das diferenças, é ela quem separa

os sujeitos por meio de mecanismos até então “simbólicos” de diferenciações, seja pelo uso do uniforme, ou ainda pela imposição de espaços. Isso certamente, separa, classifica, ordena e hierarquiza, estabelecendo limites, subjugando. Dizer o que cada aluno pode ou não pode conduzi-los em busca de uma “socialização” dos corpos por meio de um discurso historicamente naturalizado de disciplina, delimitando e infringindo, isso nada mais é do que uma fábrica de diferenças, mas diferenças circunscritas por meio de práticas discursivas hierarquizantes. Penso que essa diferença semântica seja imprescindível para o reconhecimento e compreensão do verdadeiro “eu” da diferença. Abro esse parêntese por achar relevante ter em mente essa ambivalência em torno da palavra. Penso que essa diferença pura<sup>14</sup> seja aquela livre de qualquer intencionalidade discursiva, de qualquer aprisionamento ou assujeitamento capaz de modificar de alguma forma a subjetividade própria do eu. E a outra (a diferença), bom, sabemos bem os lugares por onde ela transita.

Então, perceber as diferenças (com direito a metalinguagem da palavra), para além de um exercício semântico, é entender as reais implicações do processo continuado de fabricação<sup>15</sup> dos sujeitos escolares – já que passamos grande parte de nossas vidas dentro da escola. Isso dá margem substancial para a propagação, fixidez e naturalização de discursos que sutilmente desapercibidos por alunos e mesmo pelos próprios professores (sendo esses, muitas vezes perpetuadores de alguns desses discursos, como por exemplo, a exigência pela disciplina na tentativa de controle dos corpos), afinal muitos deles foram formados dentro desse contexto.

Vencato (2014) reforça essa ideia ao afirmar que essa persistência das diferenças, em grande medida, deve-se ao contexto social e cultural no qual professores e alunos estão inseridos num determinado tempo e espaço. Afinal, há de se convir que não é fácil dissolver essa redoma discursiva que nos movimenta por entre espaços – dentro e fora da escola. Esse mesmo contexto que nos leva e nos movimenta, ainda segundo a autora, produz o que ela chama de diferenças de ordem social, elas por sua vez, seriam aquelas capazes de hierarquizar ainda mais toda e qualquer possibilidade em torno das diferenças, alavancando ainda mais o preconceito sobre elas.

---

<sup>14</sup> Parto da ideia de Corazza (2010) em “Diferença pura de um pós-curriculo”.

<sup>15</sup> Termo utilizado por Guacira Lopes Louro a partir de suas referências extraídas da obra de Foucault “Vigiar e Punir” acerca do sexismo e homofobia na prática educativa.

Ao incluir a família homoparental como parte dessa diferença de ordem social no contexto escolar, inicialmente, temos uma escola que “inclui”, porém o faz dentro de uma lógica ordinária previamente estabelecida, onde quem é diferente precisa se adaptar para estar “incluído”, para ser “respeitado”. Bem isso era o que se supunha e que, possivelmente, a escola pretendia, mas durante essa pesquisa, tive a clara convicção, ao menos com as famílias que tive contato, que o que a escola e, conseqüentemente seu currículo precisam, de fato, é de estímulo. Estímulo para o novo. Constantes tensionamentos, presença e participação, ou seja, contestar para rearticular. É isso que meus interlocutores fazem.

Porque assim, primeiro que a gente já chega se apresentando. “Quem é a mãe? As duas”. Eu estudei um pouco do método (Montessori) e apresentei pra Paty. O principal propósito era uma escola acolhedora em que a Estrela se sentisse bem, se sentisse feliz, mesmo com toda a demanda que ela vem trazendo. Ai olha o que ela disse pra gente – ela foi linda: “Não... ei, nós temos famílias diferentes”. Ela foi tranquila, ela nos falou sobre a proposta da escola. Até ai tudo bem. E foi tranquilo. No dia das mães são dois brindes, aumenta o valor que a gente contribui, mas tá certo porque são duas mães. No primeiro ano da Estrela a gente já incluiu a questão de falar da nossa família. Lembro que a professora fez com ela um desenho que dizia “faça sua família” ai ela fez eu, Patrícia e ela. Nesse primeiro ano, era uma professora maravilhosa, ela dava um retorno pra gente. Foi agora esse ano que a gente já teve um probleminha, mas que no final eu acho que foi um mal necessário. (Nina, 12/12/2017)

Outro fato que reforça essa ideia foi uma pesquisa realizada pela ONG GLSEN com 588 pais e 154 filhos, que apontou que famílias homoparentais tendem a participar mais da vida escolar de seus filhos, seja na participação e organização de eventos na escola, seja auxiliando-os nas tarefas escolares. Assim como meus interlocutores, esses pais também se mostraram preocupados em inserir no contexto escolar a discussão sobre famílias LGBTs. Outra grande parcela desse grupo reafirmaram a necessidade de falar com os professores sobre a importância de abordar a temática da diferença, sobretudo em torno das diferentes configurações famílias (IG, São Paulo em 14/06/2017).

Reconhecer a potência desse movimento em torno do currículo é fundamental para a superação da estaticidade hegemônica impregnada nesse espaço, por isso, aponto o posicionamento da Nina como membro de uma família homoparental, e dou

importância quando ela diz que “a gente já incluiu a questão de falar da nossa família”, isso é curricular, isso mostra o quanto é possível dentro de um currículo “combatível”<sup>16</sup>. Porém, fatos como esses, certamente em algum momento, reverberam tensionamentos, como o preconceito por exemplo. Dessa maneira, trago Tomaz Tadeu da Silva (2002) para apontar que:

Essa discussão deveria ir além das noções de preconceito e discriminação, que frequentemente tendem a deslocar a questão para o plano individual e psicológico, para discutir o caráter social e histórico da dominação baseada nesses eixos de divisão. É necessária uma compreensão de que o preconceito e a discriminação não constituem apenas um desvio ou uma patologia individual ou psicológica, mas que dependem de categoria e classificações que estão profundamente inscritas na história e no tecido social (p. 67).

Pensando nisso, fica claro que se buscarmos as mais longínquas histórias do complexo tecido social que temos hoje, veremos que preconceito e discriminação não são simples categorias ou classificações do século XXI, ou mesmo de cem ou duzentos anos atrás, ele sempre existiu, talvez com outros nomes, outros modos, mas sempre esteve ali, sorrateiro, silencioso ou avassalador, invisível a espera de mais uma recriação descritiva que o trouxesse à tona. No próximo tópico, discutirei mais profundamente alguns pontos fundantes que criam e recriam movimentos em torno da diferença.

### 3.2 REFLEXOS E REFLEXÕES DE UM CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Para que consigamos entender o que seria, ou como se dá esse movimento curricular, darei importância, inicialmente, ao que temos como construto no campo curricular. Nesse sentido, vale relembrar o quanto a noção de currículo formal está arraigada aos processos de elaboração e implementação dos currículos nas escolas. Podemos entender melhor esse processo, retomo Lopes e Macedo (2011), para apontar que essa noção já não dá conta de alcançar a multiplicidade sociocultural dos alunos e de suas famílias dentro do espaço escolar. Para que consigamos subverter

---

<sup>16</sup> Apoio-me na ideia de Sandra Corazza (2010) ao apontar possibilidades para um currículo contra-hegemônico.

essa matriz é preciso levar em conta os processos sócio-históricos em torno das estruturas que criaram a ideia que temos, ou que tínhamos sobre currículo.

Ainda de acordo com as autoras, se o intuito é desmobilizar esses conceitos basilares advindos do estruturalismo, é preciso compreender que para que um currículo tenha movimento, ele precisa ser instigado pelo pós-estruturalismo de modo a relemos os processos linguísticos e/ou discursivos que o criaram, pois é dessa maneira que superaremos a relação arbitrária impostas por significados e significantes advindos da teoria estruturalista. Nesse sentido, perceber a diferença como empuxo para esse movimento no campo do currículo, é fundamental para que essa releitura seja possível, pois é por meio dela que significantes ganham novos contornos e, simplesmente, deixam de existir, pois não requerem significados ou conceituações para que o currículo possa existir. Quando isso acontece, sistemas hierárquicos fundantes da linguagem ganham movimento inesperado, contínuo e indefinido, ressignificando (continuamente) não somente o currículo, mas também a tudo e a todos que estão envolvidos nesse processo – não é à toa que isso faz parte da vida no espaço escolar.

Em mais uma de nossas conversas, após me contar todo o caminho percorrido em busca de uma escola acolhedora e pedagogicamente satisfatória para sua filha, Nina e Patrícia relatam o primeiro grande reflexo desse currículo, dessa mesma escola que ainda caminha tímido e nitidamente confuso rumo às diferenças. Lembro-me quando Patrícia comentava da euforia que todos sentiram quando a escola disse sim a Estrela, um “sim” a diferença da sua família, mal sabiam as duas que o verdadeiro trabalho estava por vir.

Antes de retomar essa primeira história delas, preciso ponderar uma pequena exclamação que a Nina usou antes de iniciar a fala que lhes propus no início, ela disse: “foi agora, esse ano que a gente já teve um probleminha, mas que no final eu acho que foi um mal necessário”. Minha interlocutora prenuncia uma história de preconceito como “um mal necessário”. Ora! Estariam as famílias homoparentais, de fato, sentenciadas a esse “mal necessário”? Esse fato que a família da Estrela viveu seria uma “etapa” essencial para o *start* no currículo da diferença? Entendamos os fatos.

Patrícia: A primeira vez que fomos lá foi normal, fomos saber sobre a Estrela, isso foi no segundo semestre. Nós estávamos muito distantes

da escola por conta da campanha do Enzinho e acabamos não indo no encerramento do primeiro semestre. Quando chegamos lá, fomos conversar com a psicóloga, é sempre ela que nos atende. Ela é a pessoa que coordena toda essa parte do planejamento dos alunos. Nós chegamos lá, aí foi que ela nos deu a notícia.

Nina: É, ela disse “ainda bem que vocês vieram”.

Patrícia: Mas o tom foi horrível!

Nina: Eu disse ‘mas o que foi que aconteceu?’, “Rum! A Estrela nos colocou numa situação como uma bomba”. Aí a gente esperava que ela fosse dizer tudo, menos o que ela disse.

Patrícia: Eu até pensei ‘será que ela beijou alguma menina?’ (risos).

Nina: Aí, na primeira fala dela, ela disse que a Estrela estava numa aula de inglês e a professora estava lá trabalhando com ela, quando a Estrela foi lá e disse “você sabia que eu tenho duas mães? Você não acha isso estranho?”. E a moça não falou nada, foi lá e levou pra psicóloga. Aí ficamos escutando... e ela foi falando sobre isso e aquilo, que ela orienta os profissionais a não se meter, e que ela não sabia que a Estrela tinha duas mães... eu fiquei com um nó na garganta, sabe. Aí eu disse “mas quando ela falou isso pra professora, foi uma afirmação ou foi um desabafo?”, porque eu queria entender qual era o sentido. Mas ela não me deu escuta, foi falando, falando... enfim, saímos de lá arrasadas (12/12/2017).

A primeira grande questão dessa problemática é, sem dúvida, a levantada pela Estrela. Quando as mães da criança se mostraram intrigadas, aborrecidas e/ou magoadas com o que a filha falara para a professora, prontamente me pus a pensar: o que levou a Estrela a questionar a professora quanto ao formato de sua família? Duas questões me vieram em mente. A primeira delas tem a ver com a relação da própria Estrela com a família e da família com a escola, enquanto a segunda, penso que tenha relação com as frustrantes tentativas de invisibilizações que a escola insiste em perpetuar.

Ao refletir sobre tudo o que me foi dito pelas mães da Estrela, notei que embora toda a aparente liberdade que existe dentro dessa relação familiar, no que diz respeito a homoafetividade dessa relação amorosa entre o casal, talvez, não tenha chegado o suficiente a Estrela ou não tenha chegado da forma que deveria, já que transbordou à sala de aula, à professora e posteriormente à coordenadora.

Outro ponto a se pensar no que tange a isso, podem estar relacionados com os próprios aprisionamentos que minhas interlocutoras ainda vivem, eles, de certa forma, podem ter confundido a Estrela, afinal, segundo os próprios interlocutores dessa pesquisa, é preciso estar bem preparado para viver a diferença em meio a



“normalidade”. Digo dessa forma, por se tratar de uma criança fruto da diferença, compelida a conviver com a normatividade de famílias heterossexuais em um ambiente ainda arraigado por normatizações, organicidade e hierarquizações, muito embora o constante movimento requerido pela diferença, prova disso, é quando se diz “que a escola, por ser uma instituição social, não se situa em um vácuo, muito pelo contrário, ela exerce influência na, e é influenciada pela sociedade em que está” (BALIEIRO e RISK, 2014, p.152).

Dessa maneira, essa história pode ser pensada como mais um reflexo do poder imbricado nos discursos que nos subjetivam enquanto sujeitos, esses, permeiam os currículos e conseqüentemente, acabam tornando-se parte do sujeito social que os carrega. Sendo assim, é impossível dissociar os atos de poder sobrepostos nessa relação, afinal, se há estranheza por parte de quem vive a diferença, temos uma boa mostra do quando estamos/somos suscetíveis a esses discursos.

As sinuosidades de um currículo em movimento, com força, nos apontam contextos diversos e que precisam ser refletidos em um campo mais macro do pensamento. Como seria possível viver um mesmo currículo em realidades completamente diferentes? Como é possível manter-se inerte diante da pungência visivelmente incontrolável em torno das diferenças? Ao pensar com Ferraço (2011), entendo que não precisamos de prescrições e menos ainda de definições para um currículo de “sucesso”, o que precisamos de fato, é superar discursos miúdos em favor de reflexões acerca de um mundo plural, onde a resistência seja comum a todos e não apenas as minorias, onde a escola cumpra seu papel, que não é simplesmente ensinar operações matemáticas ou sentenças ortográficas, mas também de expandir as limitações criadas pela linguagem, dando-nos a oportunidade de novos mundos, outras vidas.

Ao trazermos esses movimentos para a relação família - escola, corroboro o que junto ao pensamento de Balieiro e Risk (2014) afirmam que muito embora a família seja o espaço no qual a criança tenha suas primeiras referências acerca do outro e da coletividade, é na escola que, de fato, esses indivíduos têm seu primeiro contato com demandas sociais para além das protetivas instituídas no seu lar. É na escola, no convívio com o *outro* que as diferenças são ressaltadas e, é nesse mesmo espaço que a “aprendizagem” rompe os limites do ler, escrever ou operar com

números, impondo ideais coletivos pré-estabelecidos como adequados, instituindo muito mais que simples dúvidas como a da Estrela.

Trazendo essa relação para a família de Rafael e Márcio, relembro uma de suas falas ressaltando a importância do reconhecimento dos seus filhos enquanto membros de uma família diferente, onde para isso, o casal procura tratar com naturalidade todos os aspectos que são vividos por toda e qualquer família, independente de sua relação conjugal homoafetiva. Quando Rafael relata que seus filhos “se reconhecem como membros de uma família diferente do padrão que eles encontram na escola”, reflito qual seria então, o papel dessa escola enquanto espaço de acolhimento? E se esse espaço ainda não está preparado para lidar com a diferença de uma família ou várias famílias homoparentais, como serão os inevitáveis discursos que subjetivarão os corpos que por lá transitam? Ora, se o currículo dessa escola ainda não está preparado para esses “rompantes”, como movimentá-lo minimamente rumo a novas reflexões?

É sabido que não há uma fórmula mágica capaz de dirimir todas as lamúrias que carregam os currículos, sendo assim, mover-se, mesmo que em direções contrárias, pode ser importante para novas traduções de um currículo visitado e revisitado, porém ainda incoerente diante da diferença.

Quando avanço em direção as interrogações da Nina, inevitavelmente, me surpreendo com fragilidade com que a escola e seus membros lidam com a diferença, sobretudo no que diz respeito ao gênero e sexualidade. O medo, a insegurança ou mesmo o preconceito acabam por invisibilizar, silenciar e/ou subestimar as sexualidades a abordagens ligadas a biologia (como bem coloquei anteriormente), abreviando as diferenças em torno delas – das sexualidades – instituindo limitações e, conseqüentemente, preconceitos em torno de outras possibilidades, como nas relações homoafetivas, por exemplo.

Sabendo que a escola ainda carrega o medo sobre o tema da sexualidade, retratar a homoparentalidade nesse espaço como algo “normal” pode parecer impossível por dois motivos básicos: o primeiro diz respeito a formação histórico-social pela qual foi instituído o espaço escolar e o segundo, deve-se ao simples fato da homoparentalidade não ser, de fato, “normal”, justamente pelo campo discursivo que a criou, no qual, o que é política e socialmente aceitável, precisa estar diretamente relacionado à construção moral do conceito de família natural.

Em resposta a essa escola do passado-presente, a escola do futuro movimenta-se por pulsos da diferença, que já não pode mais ser silenciada, seja porque ganhou espaço ao subverter esses tais discursos socialmente constituídos, seja pela necessidade pungente em manter-se viva enquanto espaço necessário de convivência, socialização e por que não dizer disciplinarização.

Ao passo do futuro, movimenta-se para além da exigência por respeito as diferenças far-se-á necessário. Se hoje lutamos para superar o preceito de sermos tolerados, amanhã buscaremos a superação do discurso da necessidade de sermos respeitados. Penso dessa forma, por acreditar que enquanto precisarmos lutar por algo que nos é de comum direito, estaremos subjugados ao fato de vivermos como “os diferentes” que sempre precisarão de algo para serem “aceitos” nessa sociedade que nos é imposta.

Nesse sentido, a escola deve criar maneiras de movimentar-se em direção ao *outro*, em favor daqueles que compõe seu espaço, sua história e suas lutas. Caminhar em favor do outro pressupõe o estabelecimento do bem-estar social, cultural e afetivo para além dos discursos, independente de qualquer questão individual relacionada a credo, raça ou família da qual aquele individuo faz parte. O mais importante, é que entendamos de uma vez por todas, que o que importa nisso tudo, é o *outro* com todas as suas singularidades e diferenças, e que elas, sempre existirão, mesmo nos espaços que mais se intitulam como “normais”.

Ainda dentro dessa questão, retomo Balieiro e Risk (2014) para apontar outra problemática em torno dessas invisibilizações, a “suposta neutralidade” da escola diante do assunto. Essa questão é tão latente, que minhas interlocutoras apontam no relato acima: “a gente orienta os profissionais a não se meter”. Mas como não se envolver diante de uma questão como essa? Quando os autores afirmam que o mote das invisibilizações em torno das sexualidades na escola é devido ao “padrão heterossexual oculto nas concepções e nos valores presentes no currículo”, penso que mais do que isso, esse padrão antecede as fronteiras da escola, pois é ele que nos forma e, nós por sua vez, o levamos à escola e o fortalecemos de maneira a exemplifica-lo como correto, aceitável em detrimento ao *outro*, a diferença.

Em relação à sexualidade, a escola se dizia e ainda se diz neutra. Cabe aos professores e professoras (especialmente estas) um

comportamento aparentemente assexuado. Quando o estudante se apresenta diferente, com comportamentos ou falas que indiquem desejos diferentes dos considerados “normais”, ele não é esquisito em si mesmo. É nomeado estranho pelos colegas e professores, por não corresponder ao modelo que se espera que siga [...] Essa nomeação como “estranho”, só serve para reforçar o mito da neutralidade da escola em se tratando de sexo, o que serve à manutenção das normas vigentes (FACCO, 2009, p. 120).

Quando naturalizamos como “anormal” determinado comportamento ou maneira de pensar de uma criança dentro do espaço escolar, é como se retomássemos os primórdios de sua criação junto a tradicional família burguesa, quando as crianças só eram entendidas como tal, caso estivessem agrupadas, como uma “coleção de crianças”, segundo nos mostra Sandra Corazza (2001). Nesse espaço, as variações, ou seja, as diferenças, sequer são pensadas, e o que é comum a uma maioria, é o que irá delimitar o que é “normal”.

Pensando nisso, dentre tantos fatores, aponto essas invisibilizações como um passo importante para a promoção das violências (psicológicas ou mesmo físicas), tanto que estudos como o da Unesco (2013) e o de Pinheiro (2009) mostraram a opinião negativa de estudantes e professores em torno da homossexualidade e de suas expressões dentro da escola, espaço esse apontado como um dos espaços sociais mais homofóbicos que existem. É possível, portanto, desenhar o caminho que leva as violências no espaço escolar por meio da relação quase que indissociável entre esses elementos: invisibilizações, sexualidade, homossexualidade e preconceito, que juntos, estabelecem discursos, norteiam práticas, definem espaços, estruturam sujeitos, segregam e violentam.

Diante disso, quem afinal poderia auxiliar a escola nessa tarefa repleta de superações? Um currículo pensado para além de prescrições político-moduladoras do sujeito, certamente seria de grande valia para o redirecionamento da história da educação e de seus discursos diante da diferença.

Quando Corazza (2001), nos mostra que existem “olhos de poder” sobre o currículo, é como se nos deparássemos com toda a enxurrada de discursos que compõe esse campo. Nele, vemos escolhas, que por vezes são delegadas em favor de grupos hegemônicos, vemos inúmeros dispositivos que auxiliam unicamente para manutenção de perspectivas históricas de mais favorecidos sobre menos abastados. Afinal, quando a pedagogia da atualidade ratifica como adequados os conceitos

médicos para o campo da educação, o positivismo já tão arraigado no espaço escolar, torna ainda mais difícil a compressão da diferença, sobretudo no que diz respeito as famílias homoparentais, que a cada dia precisam explicar-se enquanto modo diverso que teima em existir nesse espaço de normalidades instituídas.

Antes de seguirmos ao próximo subitem, proponho uma reflexão holística acerca do que foi dito nesse tópico, é preciso pensar o currículo em movimento. Pensá-lo de maneira ampla, para além do espaço escolar, reconhecendo a importância da diferença, da família – em todos os moldes – e, sobretudo, da criança enquanto sujeito de um inevitável processo de subjetivação. Faço esse pedido por acreditar que esse movimento de escrituração vai muito além do desdobrar de palavras em conceitos, supera as entrelinhas, atravessa e permeia o pensamento – é aí que reside o problema. E o que isso tem a ver com educação? É nesse sentido que aponto mais uma questão potencial a este texto.

Quando ideias e/ou posições se limitam a individualidade do pensamento, quando necessariamente, precisam se fazer presentes, sobretudo no espaço escolar e, mais ainda, quando envolvem questões como as quais apontei, outro algoz esconde-se por entre a palidez da linguagem em torno das diferenças, o silêncio.

### 3.3 SILÊNCIOS E SILENCIAMENTOS: ENUNCIADOS EM TORNO DAS DIFERENÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR.

Entendemos que o trabalho sobre o silêncio, ou a educação de um sujeito, de um corpo, por meio do silêncio, deve produzir para o campo da linguagem, um recurso potente para a produção de novos sentidos. A produção de sujeitos está vinculada aos processos de apropriação da linguagem e como proposta educacional, buscamos compreender de que forma uma educação para o silêncio se envolve com a linguagem. A linguagem é o meio por onde nos colocamos diante do mundo, por onde fazemos o mundo e nos fazemos diante dele. Dito de outro modo, assim como o processo de aprendizagem e apropriação de recursos de linguagem produz um sujeito, o movimento de expressão de linguagem dos sujeitos produz o mundo (PRADO, 2016, p. 36).

É a partir desse pensamento inicial que pretendo nortear esse subitem. De que maneira o sujeito está sendo produzido dentro desses processos de apropriação da linguagem no espaço escolar, sendo ele membro de família homoparental? Vivemos a educação para o silêncio? Precisamos superá-la? Seríamos todos subprodutos de

um mundo criado pela linguagem? No decorrer desta parte do texto, a partir de falas dos meus interlocutores, mostrarei de que forma o silêncio perpetua ou induz ciclos pouco virtuosos em torno, não simplesmente das aprendizagens escolares, mas também em processos sociais mais abrangentes que a cada dia estão mais arraigados em nossa cultura.

Ao pensar uma criança desde seu nascimento, penso a respeito dos primeiros sons por ela emitidos, e logo me vem a cabeça: quais são as primeiras palavras que comumente são ditas por elas? Sem pensarmos, logo responderíamos, papai e mamãe. No entanto, se fizermos uma reflexão a esse respeito, veremos o porquê disso. Ora, se somos fruto da linguagem, certamente, somos produto do que nos é ensinado como “necessário”, “essencial” para a vida. Sendo assim, qual seria a primeira palavra dita por uma criança caso não tivesse o estímulo de pais e mães? Certamente seria “fome” ou “comida”, afinal, é o que instintivamente elas aprendem a fazer desde os primeiros dias de vida por meio do choro. Trago essa questão, de maneira ilustrativa, para que possamos pensar o quanto estamos sujeitos ao que nos é ensinado, desde as primeiras horas de nossas vidas, e isso fica cada vez mais intenso, à medida que passamos a ampliar nossos níveis de linguagem, e quanto mais a “dominamos”, mais somos levados a seus domínios e sujeições, como quando aprendermos a “necessidade” de silenciar.

De maneira semelhante, acontece com as coisas, nós, sujeitos socialmente construídos, em algum momento de nossas vidas fomos ensinados o que são as coisas e qual o valor delas, claro que essa valoração, com o tempo, ganha proporções diferentes dependendo do nível socioeconômico daquele sujeito. Mas o interessante disso, é pensarmos o quanto somos fruto das subjetivações, sejam elas de cunho pessoal ou material, elas sempre comporão nossas vidas de alguma forma e nos moverão enquanto sujeitos de uma sociedade assujeitada por discursos tão distantes e ao mesmo tempo tão presentes.

Ao concordar com Prado (2016), penso que se silêncio é linguagem, e o discurso é a expressão da linguagem, isso inevitavelmente, transporá barreiras do imaginável, movimentando ações e impondo consequências. Ora, se o silêncio, de fato, é expressão da linguagem, então ele está carregado de sentido, ele é a “própria matéria do sentido”, e isso me remete a periculosidades. O silêncio pode ser sorrateiro, ele pode estar nas entrelinhas, pode apontar direções outras ou,

simplesmente pode estar ali... imóvel, condescendente; movente, violando ou apenas pairando, mas sempre presente por entre a linguagem, tácito.

Quando temos o silêncio na escola, assim como em outros espaços, ele pode se apresentar multiforme, porém, é no contexto escolar que ele transcreve suas marcas mais singulares, que são o esvaziamento dialético advindo da limitação e/ou imposições em torno da linguagem e, a perpetração de hierarquizações validadas como próprias do espaço em questão – tudo em “prol” da disciplina” – ou ainda, como reflexo de um ciclo impositivo pelo qual todos passamos.

Essa ideia que se tem ainda hoje em torno da disciplina como marca quase que indissociável do espaço escolar, além de carregar marcas em torno da sua história enquanto instituição, por sua vez, deixa marcas naqueles por ela passam – em uns mais do que em outros – e essas marcas tem um potencial enorme de transformação do sujeito que é subjetivado enquanto parte desse processo e, posteriormente, transporá essas marcas para aqueles com os quais tenha convívio, ou seja, formando novos ciclos. E assim criamos uma sociedade redemoinho, repleta de ciclos pouco virtuosos prestes a formarem um tornado capaz de sérias destruições em corpos e sujeitos que vivem a diferença em meio a normalidade instituída.

A ideia que deflagrou a elaboração desse tópico partiu da Nina – mesmo sem que ela soubesse. Isso decorreu de uma de nossas entrevistas, quando ela apontava um problema envolvendo a Estrela (sua filha), uma professora e a coordenadora da escola da qual sua filha estuda. Tratou-se de um “mal-entendido” em torno de um questionamento (que citei no subitem anterior) da criança à professora com relação ao modelo de sua família. No primeiro momento, Nina conta que as duas ficaram em estado de choque com a abordagem da escola diante de uma questão (de sua família homoparental) que até então parecia “naturalizada” dentro daquele espaço, afinal, como apontei anteriormente, as duas (Patrícia e Nina), antes de matricularem a filha na escola, deixaram claro sua relação conjugal e ressaltaram a importância da inclusão da discussão acerca dos mais variados modelos de família no currículo da escola, o que foi aceito pela então diretora da escola.

Posteriormente, ainda no caminho de casa, o casal pareceu refletir sobre tudo o que lhe fora dito com relação ao questionamento da filha. Naquele momento, Nina ainda aborrecida com o ocorrido, conversou com a companheira e resolveram que no dia seguinte retornariam à escola para esclarecer o fato, e tentar encaminhar outras

possibilidades em caso de recorrência, ainda que contrariando a vontade de Patrícia, que naquele momento acreditava que trocar a filha de escola, seria a melhor opção. Esse ocorrido, desencadeou uma cascata de reflexões do casal sobre a importância do falar e sobre os reflexos do silêncio no espaço escolar. Pensaremos um pouco mais sobre isso.

Nina: Ai eu disse: “ei Karina, eu queria retomar uma conversa contigo”, ai ela mudou totalmente, não foi amor? “Da última vez que nós estivemos aqui, a gente falou disso, mas eu queria te falar primeiro do meu lado profissional, eu trabalho em escola, não é uma escola particular, mas também eu passo por situações que não são diferentes, por exemplo, quando uma criança chega pra mim e diz “olha, o papai foi preso”, eu não posso ignorar. Eu não vou dar falsas esperanças pra ele, ou tentar contestar... não, eu vou dar um colo pra ele, eu vou dar uma acolhida - porque o silêncio certas vezes pode piorar a situação - ai sim depois eu comunico a coordenação, e a coordenação vai comunicar a família. E ai esse trato vai ser dessa forma. Mas eu jamais iria ignorar, porque olha Karina, o meu silêncio diz muito pras minhas crianças. Quando tu chegas e fala que a professora ficou calada, o que é isso? Que profissional é essa? Quando nós viemos aqui há três anos fazer a pesquisa, viemos pesquisar a escola pra poder matricular nossa filha, a Rosa veio e nos falou sobre o trabalho que vocês fazem com os diferentes formatos de família (Entrevista concedida em 12/12/2017).

Diante disso, penso que se o meio em que vivemos nos subjetiva enquanto sujeitos, ele é capaz de nos posicionar enquanto membros do seletivo grupo hegemônico ou como mais um corpo abjeto que precisa lutar por respeito. Nesse sentido, esse mesmo meio, compõe nossos discursos e posições diante do *outro*, da diferença e, como se vê, lidar com esses sujeitos, para muitos não é tarefa fácil, e é aí que nasce o silêncio. Esse silêncio, pode nascer do desconhecido, do medo, da indiferença, do desrespeito e até mesmo da violência, porém, em todas as suas formas ele trará consequências. Essa fala da Nina, deixou-me mais uma pergunta retórica: de onde vem esse costume de silenciar? Para mim, embora o silêncio tenha suas demandas, a escola não precisa ser abrigo delas, se o silêncio faz parte de nossos corpos subjetivados, que possamos encontrar maneiras de permeá-lo com o movimento do som.

Ainda pensando na fala da Nina, trago uma abordagem de Fleuri (2011) acerca dos silêncios em ambientes autoritários, como a escola, por exemplo. Dentre tantas



abordagens apontadas em torno do tema pelo autor, me deterei a que diz respeito ao que ele chama de “silêncio da palavra” por acreditar que essa perspectiva se encaixa perfeitamente a fala da minha interlocutora. Ele diz que o silêncio da palavra está implicitamente agregado ao silêncio do corpo por meio de proibições institucionalizadas e mecanizadas pelo espaço (a escola) e por sujeitos dotados hierarquicamente de superioridade (professores sobre alunos, por exemplo), onde o que é incoerente ao espaço e a ordenação hierárquica pré-estabelecida está fadado a marginalização, ao silenciamento.

Refletido por Fleuri, considero essa ideia que temos acerca da hierarquia no espaço escolar como principal mantenedor da perpetuação do silêncio. Crescemos com a “certeza” que devemos ficar calados diante dos mais “fortes”, numa relação cruel entre dominador e dominado, onde a obediência é parte indiscutível do espaço escolar e fundamental para o fortalecimento da disciplina, a qual será indispensável para o “sucesso” no mundo capitalista. Ou seja, estamos arraigados pelo neoliberalismo que insiste em nos dizer que devemos viver como manda o ditado “manda quem pode e obedece quem tem juízo”.

Quando Nina diz “o meu silêncio diz muito pras minhas crianças” ela ratifica o “silêncio como uma forma de discurso que, embora não seja diretamente observável, atravessa as palavras e pode estabelecer diferentes significados” (FLEURI, 2011, p. 28). Nesse sentido, agrego a fala da Nina o que o autor aponta como “silêncio constitutivo”, que seria aquele capaz de apagar a palavra pela supremacia de outra, ou seja, calar o já oprimido antes mesmo que ele possa se expressar, prática típica em espaços condescendentes a hierarquização. Isso é tão comum na escola que até parece compreensível exclamações como “silêncio!”, “calados!”, “sentem-se!”, dentre tantas outras, porém, quando o silêncio envolve a diferença, sobretudo em torno da sexualidade, ele parece assumir uma forma potencialmente mais referendada por quem detém o topo da pirâmide da hierarquia escolar.

O silêncio em torno corpo também pode ser encarado como mais um percalço no campo da diferença. Ora, se mesmo a “normalidade” garantida em torno da sexualidade héteroafetiva ainda é discutida com ressalvas no espaço escolar, mais complexo ainda, é estabelecer um diálogo em favor da diferença do sexo não normatizado. Quando essas questões ultrapassam a barreira da família parece ainda pior, e quando pensamos que não pode piorar, temos a sexualidade em torno de uma

família diferente, dentro de um espaço conhecidamente moralizante, que envolve um diálogo entre um adulto e uma criança de apenas 5 anos. “Nossa! Inimaginável, não é mesmo?” Não! Temos isso em todos os lugares, o tempo todo, e há muito tempo! Não víamos, porque fomos ensinados a não enxergar, não ouvíamos, porque fomos orientados a não participar de “conversa de adultos” e finalmente silenciámos, porque fomos historicamente compelidos a essa prática. Poderia ser diferente?

Almeida (2009), ao tratar sobre o silêncio do corpo no campo da educação nos traz mais reflexões acerca dessa escola que nos posiciona face ao silêncio, apontando o silêncio do corpo como mais profundo do que o silêncio da palavra. É como se a escola vivesse intensamente sua “ignorância corporal” diante da necessidade do silêncio. Mas qual seria o motivo dessa insistência? Para o autor, o ensino está diretamente ligado ao silêncio, logo, para que consigamos estabelecer a “necessária” entre ensino e conhecimento, é fundamental que façamos uso do silêncio. É nesse momento, que a cultura do silêncio é validada e instituída como indispensável nesse espaço, e a formalização hierárquica do que fala é ratificada em *des* – favor daquele que precisa/deve ouvir.

Ao refletir sobre os escritos de Marques e Ferreira (2011) que afirmam que o silêncio acontece entre as falas, só sendo possível vislumbrá-lo de modo fugaz, questiono-me: e quando não há fala alguma e a fugacidade inexistente, o silêncio deixa de ser praticado? Muito pelo contrário, ele mostra-se ainda mais feroz e vilipendioso, podendo levar a consequências desastrosas, sobretudo no contexto escolar. Quando Nina aponta que “o silêncio certas vezes pode piorar a situação”, certamente o faz primeiro por ter sido, muitas vezes, conduzida pelo discurso do silêncio (afinal, todos nós fomos, somos ou ainda seremos parte desse contexto), mas também por vivenciar como professora, membro do cotidiano escolar, inúmeras situações que referendam sua fala. Retomo as autoras apontadas no início desse parágrafo para ratificar os silenciamentos que ocorrem nas relações interpessoais presentes no cotidiano escolar. Elas apontam para as formas de dominação e assujeitamentos existentes entre professores e alunos e, até mesmo, entre os próprios professores, esse fato, certamente potencializa o silêncio rumo a formas mais pungentes de violência, como a psicológica por exemplo.

Quando temos um esvaziamento da relação dialética existente entre professores e alunos, necessária ao processo de ensino-aprendizagem devido a

imposição do silêncio, possivelmente encontraremos abalos significativos no processo educativo, social e quiçá psicológico daquele que está hierarquicamente na base da pirâmide. Nesse sentido, penso que muito além do “simples” calar por medo de constranger ou mesmo por falta de conhecimento ou tato na abordagem em torno das diferenças (como na história professora da Estrela), está o medo de represálias mais incisivas por parte do que a “maioria normal” pensa acerca do que seria certo ou errado dentro daquele espaço. Por isso, é preciso pensar um currículo capaz de retroceder limites imposto pela formação inicial de professores e professoras, um currículo capaz de subverter paradigmas discursivos impostos antes, durante e após o tempo escolar, um currículo capaz de preencher lacunas de movimentar linguagens, de obstruir a violência.

Pensando nisso, relembro as falas dos meus interlocutores Rafael e Márcio, que assim como Nina e Patrícia, movimentam o currículo com sua presença e instituem novas perspectivas tanto para professores, quanto para alunos que ali dividem espaço e experiências. Trazendo essa questão para o pensamento de Ferraço (2011) que problematiza as redes de saberes, fazeres e poderes em torno dos currículos que se desenvolvem no cotidiano escolar, certamente percebemos que esses movimentos/forças que mães e pais dessas famílias homoparentais empregam nos currículos, tem alcances potentes em favor da diferença, seja no sentido de pensar caminhos outros para o processo educacional, seja para a ressignificação das subjetivações que ali são empregadas aos corpos.

Para além disso, é preciso que professores, coordenadores e todos que compõe esse espaço, estejam conscientes que, para além de técnicas ou métodos de ensino, o currículo pode muito mais. É preciso democratizar a palavra como prática indissociável da liberdade, mas de uma liberdade desprendida dos limites discursivos próprios da palavra. Liberdade para além de adaptações, imposições e ajustamentos, liberdade de reflexão e ação desses sujeitos para e com e na sociedade que os cerca. A educação precisa subverter os limites do silêncio e caminhar em direções outras, isso também é curricular e, vai muito além de conteúdos, regras e delimitações. O currículo é vivência, ele nos compõe e extravasa para muito além da escola. O que temos hoje, é o reflexo do currículo de ontem, e o que teremos mais a frente serão evidências desse currículo ainda timidamente movimentado pela diferença, mas que

teima em mostrar-se. Esse, sem dúvida, é o primeiro passo rumo ao tão sonhado pós-currículo.

#### 4 REFLEXÕES *IN-CONCLUSIVAS*.

“Não existiria som  
Se não houvesse o silêncio  
Tudo o que cala fala  
Nós somos medo e desejo  
Somos feitos de silêncio e som

Tem certas coisas que eu não sei dizer” (Certas Coisas, Lulu Santos, 1984).

Está nos poemas, em canções, nas nossas vidas. De onde veio o silêncio? Quem deturpou sua imponência e beleza? Seria a linguagem seu algoz? Seria o discurso seu encarcerador? Silenciamos por desejo, medo, ou por não saber? A diferença nos trouxe os discursos, subverteu o amor e as instituições? Que escola é essa? Que famílias são essas? De onde nasce e como se desenvolve esse currículo? Quem são esses sujeitos? Como, quando e quem os subjetivaram? Tantas foram e tantas serão as retóricas desse texto, o fiz pensando nelas e em suas reverberações. O escrevi, em busca do pensamento, de outro olhar, de novos caminhos – que não precisam, necessariamente, serem os melhores ou mais corretos – precisam apenas, ser *outros*.

Para além de controvérsias e devaneios, esta pesquisa, pretensiosamente, além de apresentar alguns sujeitos membros de famílias homoparentais e suas experiências enquanto mães e pais de crianças que vivem a escola das diferenças no tempo da diferença – ainda que com máscaras do passado – pensar as inquietações e potencialidades dessas instituições (escola e família), apontando outros caminhos e reflexões rumo a um currículo para a diferença, em movimento.

Os movimentos dessa pesquisa buscaram apresentar as narrativas de suas histórias – como se conheceram, como chegaram a ideia da adoção e quais suas afetações diante do currículo escolar que envolve seus filhos e filha – correlacionando ideias acerca de família, sexualidade, sujeitos e subjetividade, diferença, discursos, silêncios e silenciamentos e, “adequações” de currículo que visivelmente é capaz de movimentar-se rumo ao *outro*.

Esse mesmo currículo capaz de movimentar-se, provou também, sua capacidade plural e infinita de abarcar não simplesmente *corpos*, mas também outras

subjetivações, sujeitos e suas tantas identidades – as mesmas que fazem parte de suas histórias, anseios, momentos e movimentos. Dentre tantas “novidades”, o currículo que caminha junto a diferença, mais do que um meio/mecanismo de sequenciamento para a aprendizagem, desvela-se como mais um meio de contestação ao que outrora fora imposto por grupos hegemônicos. O currículo homoparental, advindo do pós-curriculo, ainda que não exista formalmente, já transita pelos meandros da diferença, pelo silêncio das palavras, pelas articulações de mães, pais, filhos e filhas dessas famílias, ou seja, ele existe, antes mesmo do discurso que um dia irá formalizá-lo enquanto política.

Ter tido a oportunidade de conhecer a dinâmica da vida pessoal desses interlocutores e da vida escolar de seus filhos, trouxe para mim a chance de vislumbrar não somente o quanto somos frutos dos discursos dessa sociedade opressora, que ao mesmo tempo em que se mostra diferente, reflete sua incoerência à medida que tenta nos homogeneizar. Experenciar a realidade dessas famílias homoparentais como potentes e importantes sujeitos capazes de movimentar o currículo escolar, me trouxe esperança, anseios, dúvidas e novas reflexões do que pode, deve e precisa um currículo.

O tempo, as vivências e experiências de outrora já não são como as de hoje. Se antes, buscávamos respostas, o agora nos mostra que não mais precisamos delas – pelo menos por hora – o que precisamos, de fato, é perceber que novas e outras reflexões precisam estar em consonância com a diferença, com o *outro*. Que assim com tantas outras instituições, escola e família não presumem disciplina, estaticidade e inércia diante de corpos, sujeitos e subjetivações em movimento.

Meus interlocutores, mais do que histórias, trouxeram novos elementos – que embora não precisem – provam o quanto o currículo pode e precisa estar em movimento. Se a escola do presente teima em carregar marcas de um passado ultrajante, cabe ao currículo, em particular àqueles que podem e devem movimentá-lo, compreender a importância desses *novos* olhares rumo a um *novo*<sup>17</sup> espaço-tempo, e a um *novo* modo de operar a educação enquanto marca indissociável desses

---

<sup>17</sup> Tais repetições da palavra “Novo” em itálico, são propositais para chamar atenção para algo que na verdade não é novo de fato. O que temos hoje como novo, ao meu ver, são marcas de um passado que sempre existiu, mas que vivia a espreita, a espera por espaço, por reconhecimento, por respeito e, que agora, traz à tona necessidades vibrantes e inconstantes – modos outros de ser, estar e fazer o presente.

*novos* sujeitos que a todo momento são transformados, transmutados e redimensionados.

Quanto as diferenças, experienciá-las de tantos modos e formas, pode ser incrível, quando se percebe que elas não precisam meramente ser respeitadas, elas são, estão e sempre existirão. A diferença é irretocável e incontável, não precisa de apontamentos e, menos ainda de delimitações. Ela é mais do que diversidade ou tolerância, e ousar dizer, vai muito além do respeito. A diferença sou eu, é você e tantos *outros* que estão e virão sempre mais diferentes, astutos e imponentes. A norma que um dia nos impôs o que é normal, continua a existir, mas com cambaleios de um status em ruínas que já passa por “reparos” – afinal, o material que a recompõe é sempre *diferente*, e mesmo que se tente recriar o “original”, mesmo com tantas semelhanças, seu interior, jamais será o mesmo.

Nesse sentido, as diferenças que chegam, estão e que são produzidas no espaço escolar, são particularmente potencializadas pelo currículo e, neste texto, vimos o quanto a influência dessas famílias são capazes de transpor as barreiras impostas historicamente por grupos dominantes, trazendo uma enxurrada de *novos* sentidos e significados do que pode um currículo para a diferença – a partir disso, foi possível notar o quanto é possível desconstruir os infundáveis ciclos discursivos em torno desses espaços e processos que envolvem esses sujeitos.

Finalmente, retomar discursos, tal como, por vezes, fizeram os interlocutores desta pesquisa, e estranhá-los, pode ser um dos grandes passos rumo ao pós-curriculo. Fazer parte do momento escolar, das subjetivações (que sempre existirão) e dos posicionamentos dos sujeitos que por lá circulam, pode ser (re) novador-animador-movimentador e imprescindível para um olhar *diferente* acerca das diferenças. Repensar enunciados, posições a papéis, a diferença à diversidade, o *outro* ao eu, pode parecer contraditório, confuso e até mesmo incoerente, mas certamente capaz de trazer o movimento necessário ao currículo.

## 5 REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. DA SILVA, Camila Pompeu. **Para romper o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura.** In: *Silêncios e Educação.* (Org.) Anderson Ferrari e Luciana Marques. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9ª edição. Pepirus Editora. Campinas, SP: 2012.

ALMEIDA, Danilo Di Manno de. **Educação:** o silêncio do corpo. 2º Seminário de Educação na Unesp Franca. UNESP, São Paulo, 2009.

APPLE, M. W. **Consumindo o outro:** branquidade, educação e batatas fritas batatas. In: COSTA, M. V. **Escola Básica na Virada do Século:** cultura, política e currículo. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. RISK, Eduardo Name. **Escola e sexualidades:** uma visão crítica a normalização. In: *Diferenças na educação, outros aprendizados.* Org. Richard Miskolci e Jorge Leite Junior. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

BARRETO, Simone Vital Barreto. **Famílias invisíveis:** a realidade de famílias homoafetivas com filhos/as adotivos/as na cidade de Natal/RN. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Universidade de Barcelona, Espanha. 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Descaminhos.** In: *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUTLER, Judith. **O parentesco é sempre tido como heterossexual?** *Cadernos Pagu* (21). 2003: pp. 219-260.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução, Renato Aguiar. – 2ª edição – Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Senado Federal, 1990.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARDOSO, Wladirson Ronny da Silva. **Para além da juventude - “antropologia da experiência” e do “modo de vida gay” de homossexuais masculinos em processo de envelhecimento da cidade de Soure (Marajó/Pará).** Tese de doutorado



apresentada ao programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará, 2014.

CECCATO, Aline. **Reconhecimento das Relações Homoafetivas nas Uniões Estáveis: uma leitura pelo enfoque do Supremo Tribunal Federal**. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Direito. Instituição de Ensino: Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNESA - Biblioteca Prof. Claudio Vianna de Lima, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **Diferença pura de um pós-currículo**. In: Currículo: debates contemporâneos. 3ª ed. Cortez Editora. São Paulo, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de fouror: escrita em filosofia-educação**. Porto Alegre: sulina, editora da UFRGS, 2008. (Coleção cartografias).

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Org.: GONÇALVES, José Reginaldo Santos. 3ª ed. editora UFRJ, 2008.

DUSSEL, Inés. **O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?** In: Currículo: debates contemporâneos. 3ª ed. Cortez Editora. São Paulo, 2010.

FACCO, Lucia. **Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação infanto-juvenil**. São Paulo: Summus, 2009.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (org). **Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito a diversidade**. 1ª ed. Londrina/PR.UEL, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, narrativas, experiências e devires**. Coleção (Com)textos da educação. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

FOUCAULT, Michael. **A História da Sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2ª ed. São Paulo/SP, Paz e Terra, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Silêncios e irrupção das diferenças**. In: Silêncios e Educação. (Org.) Anderson Ferrari e Luciana Marques. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: SILVA, Tomaz Tadeu da. LOURO, Guacira Lopes. 12ª edição. Lamparina Editora, 2015.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2010. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/97/cd\\_2010\\_familias\\_domicilios\\_amostra.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/97/cd_2010_familias_domicilios_amostra.pdf). Acesso em: jun. 2018.

LOPES, Alice Casemiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação e docência**: diversidade, gênero e sexualidade. Rev. Brasileira sobre Formação Docente, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan/jul. Belo Horizonte, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª edição. Editora Vozes. Petrópolis, RJ: 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª edição. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Ed. Vozes, 6ª ed. Petrópolis, 2003.

SANTOS, Lulu. MOTTA, Nelson. **Certas coisas**. Rio de Janeiro: Transamérica, 1984. (4:14)

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 436 p.

MARQUES, Luciana Pacheco. FERREIRA, Adriana Marques. **Gestos de Silenciamento no/do cotidiano escolar**. In: **Silêncios e Educação**. (Org.) Anderson Ferrari e Luciana Marques. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

PAIVA, Antonio Crístian Saraiva. **Reservados e Ivisíveis**. O *ethos* íntimo das parcerias homoeróticas. Fortaleza: Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará; Campinas: Pontes Editores, 2007.

PINHEIRO, Tatiana. **Será que elas são...** Revista Nova Escola. Vol. 222. São Paulo: Abril Cultural, 2009.

PRADO, Rafael Iri Martins. **O corpo e o silêncio nos processos educacionais**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2016.

REZENDE, Cláudia Barcellos. COELHO, Maria Cláudia. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.

ROCHA, Gilmar. TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RUBIM, Christina de Rezende. **A objetividade como critério de cientificidade na antropologia**. Temática, Campinas, n. 2, p. 141-180, jul./dez. 1999.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário**. Cadernos Pagu, Jan-Jun, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz. Tadeu. da. **Descolonizar o currículo**: estratégias para uma pedagogia crítica - dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Camila Vitule Brito de. **Casais do mesmo sexo, parentalidade e novas tecnologias reprodutivas**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo – USP, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Política e Poética da diferença: é o outro que retorno ou é um eu que hospeda**. In: Seminário Interdisciplinar em Supervisão Escolar, 2002, Santa Cruz do Sul. A gestão do trabalho pedagógico. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2002. v. 1. p. 31-45.

TARNOVSKI, Flávio Luiz. **“Pais Assumidos”**: adoção e parentalidade homossexual no Brasil contemporâneo. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2002.

TOMBOLATO, Mario Augusto. **Desvelando a família homoparental**: um estudo sobre os relatos de casais homossexuais com filhos. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Bauru, 2014.

UNESCO. **Respostas do setor de educação ao bullying homofóbico**. Caderno 08. Brasília, 2013.

VENCATO, Anna Paula. **Diferenças na escola**. In: Diferenças na Educação, outros aprendizados. Org. Richard Miskolci e Jorge Leite Junior. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

VIEIRA, Ricardo de Souza. **Homoparentalidade: estudo psicanalítico sobre papéis e funções parentais em casais homossexuais com filhos**. Mestrado acadêmico em Psicologia Clínica. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: Instituto de Psicologia, 2011.

VILAÇA, Nízia. **Sujeito/objeto**. Rev. Logos 25: corpo e contemporaneidade. Ano 13, 2º semestre, 2006.

ZANARDO, Larissa Bergano. **Laços de afeto**: a homoparentalidade pela via da adoção. Dissertação de mestrado: Universidade Estadual Paulista. Assis, 2014.

## 6 APÊNDICE

### ROTEIRO DE PESQUISA E ENTREVISTAS:

#### 1. Conhecendo os casais:

1.1 Como se conheceram?

1.2 Em que momento decidiram que deveriam dar um passo a diante ao terem um filho? (Exceto para filhos que já vieram de outra relação) – antropologia do amor.

1.3 Encontraram dificuldades no processo de adoção? Como foi?

1.4 Como é o comportamento do filho em casa, com a família nuclear? Há algum estranhamento?

1.5 Qual a relação da criança com o restante da família?

1.6 Como foi o primeiro contato da criança com a escola?

1.7 Como foi o primeiro contato dos pais/mães com a escola? Quantas escolas a criança já frequentou? Ressonâncias do currículo nessa relação (análise reversa) – efeitos curriculares sentidos pelos pais/mães.

1.8 Como se dá a relação dos pais/mães com os professores (as)?

1.9 Como a escola procede diante de datas comemorativas como o dia dos pais ou das mães? Como os pais/mães percebem seus filhos diante desses eventos?