



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus
Urutaí**

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

**DIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Ação de tolerância ou de inclusão das famílias homomaternais e
homoparentais?**

ÉLIDA TAVARES DA SILVA ESCORCIO

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins.

Urutaí, agosto de 2025

ÉLIDA TAVARES DA SILVA ESCORCIO

**DIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Ação de tolerância ou de inclusão das famílias homomaternais e
homoparentais?**

Orientador

Prof. Dr. Daniel Valério Martins

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano –
Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa
de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para
obtenção do título de Mestre em Ensino para a Educação
Básica.

Urutaí (GO)

2025

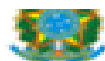
Os direitos de tradução e reprodução reservados.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada ou reproduzida por meios mecânicos ou eletrônicos ou utilizada sem a observância das normas de direito autoral.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIB/IF Goiano

E74 Escorcio, Élide Tavares da Silva
DIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA - Ação de tolerância ou de inclusão das famílias homomaternais e homoparentais? / Élide Tavares da Silva Escorcio. GOIANIA 2025.
200f. il.
Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins.
Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de 0133214 - Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica (Campus Urutaí).
1. Famílias homomaternais e homoparentais na educação. 2. Diversidade familiar na educação. 3. Educação em Direitos Humanos e diversidade. 4. Projeto Político-Pedagógico e práticas institucionais. 5. Produto educacional audiovisual. I. Título.

FICHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIÁRIO

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Titulo da dissertação:

DIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Ação de tolerância ou de inclusão das famílias homomaternais e homoparentais?

Titulo do produto educacional: Coletânea Família é quem cuida com afeto

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins

Autora: Élide Tavares da Silva Escorcio

Dissertação de Mestrado **aprovada pela Banca Avaliadora** em 28 de agosto de 2025, como parte das exigências para obtenção do Título **MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. Dr. Daniel Valério Martins(Orientador)

Prof. Dr. Ricardo Diógenes Dias Silveira (Membro interno)

Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza(Membro externo)

Documento assinado eletronicamente por:

- Daniel Valério Martins, Daniel Valério Martins - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano - Campus Unital (10651417000259), em 28/08/2025 15:08:05.
- Ricardo Diogenes Dias Silveira, PROFESSOR ENS BASICO TECH TECNOLOGICO , em 01/09/2025 08:37:09.
- Marcos Lopes de Souza, Marcos Lopes de Souza - Professor Avaliador de Banca - Universidade do Estado da Bahia (14485541500140) , em 01/10/2025 13:52:54.

Este documento foi emitido pelo SIAP em 27/08/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://siap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 737179
Código de Autenticação: 4c99071b67



INSTITUTO FEDERAL GOIÁRIO

Campus Unital

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, SN, Zona Rural, UPIUITÁ / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900

*Dedico este trabalho a todas as famílias que,
em suas múltiplas formas de existir,
formadas por avós, tios, irmãos, por mães, amigas, pais
por uma só pessoa, por laços de afeto ou de escolha.
Constroem cotidianos de cuidado e afeto.
Em especial, às famílias homomaternais e homoparentais,
cujas presenças desafiam o silêncio e inspiram a construção de
uma educação que reconhece e acolhe a diversidade.*

AGRADECIMENTOS

Ao tempo, esse mestre silencioso que me trouxe a maturidade necessária para compreender que viver este mestrado foi mais do que uma etapa acadêmica: foi um catalisador de felicidade e descobertas.

Às famílias que aceitaram participar desta pesquisa, confiando-me fragmentos preciosos de suas vidas e possibilitando que esta investigação ganhasse profundidade e sentido.

Ao IF Goiano – Campus Urutaí, cenário e abrigo deste percurso, com paisagens que guardarei na memória: o verde que acolhe, o azul do céu que inspira e o balançar sereno dos “caramelos” que ali transitavam, revelando um ambiente inesquecível. À equipe de trabalho, que, para além da competência profissional, manifestou um acolhimento humano marcado por sorrisos, cumprimentos cordiais e uma presença constante, tornando o cotidiano acadêmico mais leve e afetuoso.

Ao Prof. Dr. Daniel Valério Martins, homem de vasto conhecimento e experiências pelo mundo, que carrega, no corpo de adulto, a curiosidade inquieta de uma criança. Generoso e de simplicidade rara, é grande o suficiente para se fazer pequeno e escutar com atenção. Agradeço por compartilhar saberes e por me acolher não apenas como pesquisadora, mas como indivíduo, sujeito social e ser político.

Às colegas e aos colegas do mestrado, pela partilha de aprendizados e afetos. À Cecília e à Íris, pela amizade sempre presente, pelo apoio e pelas conversas que fortaleceram ideias e abriram caminhos para crescer juntas.

Deixo por último o agradecimento à minha família, início e alicerce de todas as minhas escolhas. Ao meu esposo, cuja lógica se somou ao afeto, oferecendo apoio incondicional. À minha filha Isabela, pelo olhar atento às questões sociais e por me auxiliar em tudo que precisei. Ao meu filho Maurício, que, de forma silenciosa e despretensiosa, ajudou nas viagens e com recursos tecnológicos. E ao meu netinho Augusto, cuja existência iluminou meus dias com gargalhadas e ternura.

A cada um e a cada uma que atravessou este caminho comigo, minha profunda gratidão. Este trabalho também lhes pertence.

DIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Ação de tolerância ou de inclusão das
famílias homomaternais e homoparentais?

RESUMO

Este estudo investiga como a Educação em Direitos Humanos, entendida como tríade de liberdade, igualdade e diferença, pode orientar práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica ao reconhecer famílias homomaternais e homoparentais em ações institucionais como o Dia das Famílias. Busca compreender os condicionantes culturais que moldam concepções de família e como essas famílias percebem sua presença no ambiente educacional. A pesquisa articula referencial teórico e análise empírica, mobilizando autoras e autores como Bobbio, Candau, Foucault, Louro, Uziel e hooks. Adotou abordagem qualitativa e quantitativa, orientada pelo paradigma indiciário e pela triangulação de dados das unidades educacionais (análise documental dos PPPs, entrevistas com a equipe gestora e formulário fechado aplicado as/aos profissionais), complementada por entrevistas semiestruturadas com famílias homomaternais e homoparentais e pela observação do Dia das Famílias. A análise do discurso fundamentou a interpretação dos materiais, evidenciando silêncios, gestos e representações que atravessam as práticas institucionais. Os resultados mostram que, nos documentos, o termo “família” é mobilizado de modo genérico, sem explicitar arranjos plurais; que as gestoras, embora adotem tom acolhedor, evitam nomear vínculos dissidentes; e que profissionais evidenciam lacunas formativas e descompasso entre saber declarado e formação recebida. A escuta das famílias indica reconhecimento parcial e participação condicionada, com intensificação de julgamentos sobre maternidades que escapam à norma heterossexual, ainda que surjam estratégias discretas de afirmação no cotidiano. Na análise do Dia das Famílias, constatou-se que convites e comunicados preservam linguagem genérica; falas de abertura instauram acolhimento sem nomear a diversidade; ambiências e murais ora abrem brechas de pertencimento, ora recentram a figura materna; e apresentações e lembranças reforçam repertórios normativos, silenciando configurações não hegemônicas. Com base nesses achados, elaborou-se um Produto Educacional em coletânea audiovisual, com três vídeos e materiais de apoio para formação em contexto de professoras e gestoras: o vídeo 1 contextualiza e dá visibilidade às famílias homomaternais e homoparentais; o vídeo 2 orienta a reescrita do PPP a partir de dados da comunidade; e o vídeo 3 qualifica o Dia das Famílias com propostas de acolhimento e participação. O material articula fundamentos teóricos e exemplos práticos para sustentar o reconhecimento efetivo da pluralidade familiar e reforça a pertinência da sobreculturalidade de Martins como horizonte integrador de experiências culturais e condições sociais.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Diversidade Familiar; Formação Docente; Sobreculturalidade; Famílias homomaternais e homoparentais.

FAMILY DAY IN BASIC EDUCATION
An Act of Tolerance or Inclusion
of Homomaterial and Homoparental Families?

ABSTRACT

This study investigates how Human Rights Education, understood as the triad of freedom, equality, and difference, can guide inclusive pedagogical practices in Basic Education by recognizing homomaterial and homoparental families in institutional actions such as Family Day. It seeks to understand the cultural conditions that shape conceptions of family and how these families perceive their presence in the educational environment. The research articulates theoretical framework and empirical analysis, mobilizing authors such as Bobbio, Candau, Foucault, Louro, Uziel, and hooks. It adopted a qualitative and quantitative approach, oriented by the evidential paradigm and by the triangulation of data from educational units (documentary analysis of PPPs, interviews with the management team, and a closed questionnaire applied to professionals), complemented by semi-structured interviews with homomaterial and homoparental families and observation of Family Day. Discourse analysis was the central foundation for interpreting the materials, making visible silences, gestures, and representations that shape institutional practices. The results show that, in the documents, the term “family” is mobilized in a generic way, without explicitly naming plural arrangements; that managers, while adopting an inclusive tone, avoid naming dissident bonds; and that professionals reveal training gaps and a mismatch between declared knowledge and received training. The families indicated partial recognition and conditional participation, with intensified judgments on maternities that escape the heterosexual norm — especially crossed by markers of gender and race — while also constructing everyday strategies of affirmation. In the analysis of Family Day, it was found that invitations and communications preserve generic language; opening speeches established a welcoming atmosphere without naming diversity; ambiances and murals alternately opened spaces of belonging or recentered maternal figures; and performances and souvenirs reinforced normative repertoires, silencing non-hegemonic configurations. Based on these findings, an Educational Product was developed in the form of an audiovisual collection, with three videos and supporting materials for in-context training of teachers and managers: video 1 contextualizes and gives visibility to homomaterial and homoparental families; video 2 guides the rewriting of the PPP based on community data; and video 3 qualifies Family Day with proposals for inclusion and participation. The material articulates theoretical foundations and practical examples to sustain the effective recognition of family plurality and reinforces Martins’ notion of overculturality as a horizon for integrating cultural experiences and social conditions.

Keywords: Human Rights; Family Diversity; Teacher Education; Overculturality; Homomaterial and Homoparental Families.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
2. DIVERSIDADE FAMILIAR COMO PILAR DE JUSTIÇA	13
2.1 Direitos humanos: fundamentos históricos da dignidade e o percurso das garantias.....	13
2.2 Entre a violência da normatividade e a potência da diferença: Direitos Humanos em tensão	14
2.3 Do reconhecimento jurídico ao pertencimento negado: desafios para a inclusão das famílias homoparentais e homomaternais	22
3. CAMPO EMPÍRICO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA	27
3.1 Metodologia da pesquisa	28
3.2 Entrelinhas dos PPPs: o que revela a palavra família.....	30
3.3 Vozes da gestão: o conceito de família e sua interlocução com os documentos institucionais.....	33
3.4 A escuta das/dos profissionais como dispositivo analítico: tensões, silêncios e representações sobre diversidade familiar e o dia da família	40
3.5 Vozes que rompem o silêncio: experiências de famílias homoparentais e homomaternais	45
3.5.1 Invisibilização simbólica no cotidiano educacional.....	47
3.5.2 Conviver sem pertencer: deslocamento e silêncio como estratégia	49
3.5.3 A maternidade sob vigilância: assimetrias no julgamento social.....	52
3.5.4 Quando resistir é maternar: gestos cotidianos de reinvenção familiar.....	55
3.6 O Dia da Família como cena educativa: entre rituais de pertencimento e gestos de exclusão	59
3.6.1 Convidar é reconhecer: o bilhete como gesto de pertencimento	59
3.6.2 Abertura do Evento: quando o discurso instaura sentidos	61
3.6.3 Ambiência e Murais: quando as paredes também ensinam	62
3.6.4 Performances infantis e os sentidos de família: o que dizem as músicas e encenações	65
3.6.5 Lembranças que ensinam: os objetos enviados para casa e seus efeitos simbólicos	66
3.7 Considerações analíticas finais: entre limites institucionais e possibilidades de reconhecimento.....	68
4. O PRODUTO EDUCACIONAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DAS FAMÍLIAS HOMOMATERNAIS E HOMOPARENTAIS	70
4.1 A coletânea audiovisual: família é quem cuida com afeto	73
4.1.1 Vídeo 1: Reescrevendo o PPP com todas as famílias dentro	73
4.1.2 Vídeo 2: Dia da Família: quando a linguagem acolhe	74
4.1.3 Vídeo 3: Famílias que resistem: visibilidade, direitos e reconhecimento	75
4.2 Aplicação do produto em contextos formativos	76
4.3 Escuta formativa como continuidade	77
4.4 Avaliação do produto educacional	78
5. CONCLUSÃO	82

REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	93
Anexo A – Dia das Famílias – Unidade 1	94
Anexo B – Dia das Famílias – Unidade 2	95
APÊNDICES	101
Apêndice A: Análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)	102
Apêndice B: Blocos Temáticos dos PPPs e o Roteiro de Entrevista.....	103
Apêndice C: Roteiro da entrevista junto a equipe gestora.....	104
Apêndice D: Relato da entrevista junto as equipes diretivas.....	106
Apêndice E: Questionário de pesquisa junto às/os profissionais da educação.....	110
Apêndice F: Resultados da aplicação do questionário junto as/os profissionais.....	112
APÊNDICE	115
Apêndice H: Relato escrito entrevistas das famílias participantes	116
Apêndice I: Questionário de Avaliação do Produto Educacional	171
Apêndice J: Termo de Compromisso	173
Apêndice L: Roteiro da narração Vídeo	178
Apêndice M: Materiais de apoio aos vídeos da coletânea.....	182
Apêndice N: Avaliação do Produto.	194

LISTA DE SIGLAS

- ABRAFH – Associação Brasileira de Famílias Homotransafetivas
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNJ – Conselho Nacional de Justiça
- GGB – Grupo Gay da Bahia
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IF – Instituto Federal
- IF Goiano – Instituto Federal Goiano
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não Binários e outras identidades de gênero e orientações sexuais
- MEC – Ministério da Educação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PL – Projeto de Lei
- PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

- SME – Secretaria Municipal de Educação
- STF – Supremo Tribunal Federal
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TSE – Tribunal Superior Eleitoral
- UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UNESP – Universidade Estadual Paulista

INTRODUÇÃO

Início este trabalho me apresentando, com a intenção de abrir um diálogo comigo mesma e com todas as mulheres que, assim como eu, atuam cotidianamente no Ensino Básico (professoras, cozinheiras, coordenadoras, zeladoras, diretoras, auxiliares educativas e secretárias) e que constroem, com dedicação, os ambientes educacionais. Essa escolha não é apenas fruto da minha condição de mulher, mas também de um dado estrutural que define o perfil da educação pública brasileira: 78,8% dos docentes da rede pública são mulheres de acordo com Anuário Brasileiro da Educação Básica (ABEB, 2024). Esse predomínio feminino no magistério revela uma relação dialética: nossas trajetórias influenciam e, ao mesmo tempo, são moldadas por um espaço educacional atravessado por uma cultura social conservadora.

Ao narrar minha trajetória, reconheço que, assim como muitas dessas mulheres, sou produto de uma educação política moldada pelos princípios da ditadura no Brasil, imersa na cultura da região Centro-Oeste e influenciada por uma pedagogia religiosa que reafirmava o papel social da mulher como cuidadora, mãe, esposa dedicada e educadora. Essa formação de gênero, ao mesmo tempo que me constituiu, também orientou minha percepção de mundo e a maneira como aprendi a lidar com a diferença — muitas vezes reproduzindo, ainda que de forma inconsciente, padrões heterocentrados.

Essas marcas não se restringem ao espaço profissional. Moldam a forma como cresci, me relacionei e interpretei o mundo. Desde cedo, presenciei situações em que pessoas eram marginalizadas por sua forma de viver e amar, mesmo sem que eu compreendesse completamente as razões. Recordo-me, por exemplo, de quando me orientaram quando criança a evitar passar pela calçada de determinada casa, sem qualquer explicação clara. Hoje reconheço que ali vivia uma família formada por dois homens, cuja existência era tratada como algo a ser ocultado.

O convívio restrito à igreja marcou profundamente minha infância e adolescência. Era um espaço regido por normas rígidas de comportamento, que ditavam desde a forma de se vestir até as amizades que se podia cultivar. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, era também o lugar onde eu ouvia, repetidas vezes, ensinamentos bíblicos de amor e aceitação, apresentados como fundamento da vida em comunidade. Com o passar do tempo, percebi que esse discurso coexistia com práticas que excluía e marginalizavam pessoas cujas vidas não se enquadravam nos padrões ali valorizados. Esse contraste, entre a pregação da aceitação e a vivência da rejeição, foi me revelando que a formação humana é, inevitavelmente, atravessada por tensões entre o que se declara e o que se pratica.

Como mulher cisgênera, branca, heterossexual, casada, sem religião, mãe de dois filhos e avó, levo comigo as marcas dessa trajetória. São 26 anos de docência no ensino público do município de Goiânia, na primeira e segunda etapa da Educação Básica, sempre orientada pelas perspectivas dos Direitos Humanos, da Gestão Democrática e de metodologias voltadas à equidade no espaço educacional. Atualmente, atuo como Apoio Técnico Pedagógico, função que me permite acompanhar de perto como discursos e práticas no ambiente escolar influenciam a vida das crianças e das famílias.

Foi desse lugar — moldado por minha vivência, mas atento às contradições da cultura escolar — que escolhi pesquisar a inclusão das famílias homomaternais¹ e homoparentais no cotidiano das unidades educacionais. Reconheço que minha experiência como mulher formada em uma cultura heteronormativa e heterocentrada não me autoriza a falar em nome das pessoas LGBTQIAPN+, mas me convoca, como educadora, a reafirmar que todas as pessoas têm o direito pleno de existir e de ver suas famílias reconhecidas e respeitadas. Compreendo que práticas educacionais comprometidas com a equidade podem somar-se a outras iniciativas sociais na construção de um ambiente em que a diversidade seja legitimada.

Nesse sentido, mantenho-me em um processo contínuo de aprendizagem, buscando escutar atentamente as vozes da comunidade LGBTQIAPN+, dialogar com suas experiências e me atualizar por meio de estudos e leituras que ampliem minha compreensão. Entendo que a formação acadêmica e os estudos em Direitos Humanos constituem um ponto de partida, mas não esgotam a complexidade do tema, exigindo de mim abertura permanente para novos saberes e deslocamentos. Essa consciência me coloca em posição de responsabilidade ética: investigar, propor e contribuir para que a diversidade familiar seja não apenas tolerada, mas efetivamente reconhecida como parte legítima da comunidade educacional.

Essa postura investigativa ganhou contornos mais concretos a partir de experiências vividas no cotidiano da unidade educacional. Em uma celebração festiva, presenciei um casal de mulheres com sua filha pequena. Ao solicitar à equipe gestora apoio à participação da família, percebi que a diretora não reconhecia o vínculo como uma relação homoafetiva, sinalizando uma invisibilidade institucional sobre essa configuração familiar. Em outro momento, o relato da influenciadora digital Silvia Herz, que perdeu seguidores após

¹ Nesta pesquisa, utiliza-se também o termo família homomaterna para designar configurações familiares compostas por duas mães, conforme conceituado e discutido por Palma (2011, 2014). Essa denominação enfatiza a centralidade da maternidade compartilhada entre mulheres em relação conjugal, contemplando especificidades jurídicas, biológicas e sociais que o termo mais amplo homoparentalidade nem sempre abarca integralmente. Seu uso acompanha uma tendência identificada na literatura nacional que busca nomear experiências familiares que se afastam do referencial heteronormativo, reafirmando sua legitimidade e visibilidade no campo educacional e social.

compartilhar uma publicação com sua esposa, evidenciou o quanto o reconhecimento da diversidade familiar ainda encontra barreiras simbólicas, mesmo em espaços que se anunciam como acolhedores.

Essas situações evidenciam o quanto os vínculos familiares dissidentes seguem sendo invisibilizados ou deslegitimados socialmente. Isso me leva a questionar: as unidades educacionais estão, de fato, promovendo o reconhecimento efetivo das múltiplas configurações familiares, ou apenas sustentando uma convivência protocolar, que não rompe com as lógicas normativas e pouco inclusivas? Em outras palavras, a presença dessas famílias é traduzida em ações político-pedagógicas que reconhecem e valorizam seus modos de existir, ou sua participação permanece limitada ao campo da tolerância, sem deslocar os referenciais hegemônicos da família tradicional?

É justamente nessa inquietação que reside a relevância desta pesquisa: repensar as práticas educacionais, especialmente aquelas que organizam eventos institucionais, como o Dia da Família, de modo a garantir que os princípios da justiça social, da igualdade e da valorização da diversidade estejam presentes não apenas nos discursos, mas nas ações concretas. A inclusão de famílias homomaternais e homoparentais é um compromisso com os Direitos Humanos e com uma educação que não apenas admita a diferença, mas a reconheça como constitutiva da vida em sociedade.

A urgência desse compromisso se intensifica diante da vulnerabilidade jurídica dos direitos conquistados. Ainda que o casamento homoafetivo tenha sido reconhecido no Brasil pela Resolução nº 175/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), essa garantia ainda não foi consolidada por lei aprovada no Congresso Nacional. Esse vácuo legislativo torna as conquistas mais frágeis e sujeitas a retrocessos, especialmente frente ao avanço de forças políticas conservadoras que se opõem às agendas de reconhecimento e proteção da população LGBTQIAPN+. As tentativas de revogação de direitos, como no caso do PL 504/2020, evidenciam a necessidade de atenção permanente. Nesse contexto, a prática pedagógica torna-se um campo estratégico para a afirmação de direitos e para o enfrentamento da LGBTTQIAPN+fobia institucional.

Durante a investigação bibliográfica, identifiquei uma lacuna nos estudos recentes: nos últimos cinco anos, foram produzidas 10 dissertações e 4 teses que abordam a homoparentalidade. Dessas, 8 problematizam o modo como o Dia da Família é conduzido nas unidades educacionais, indicando a insuficiência de estratégias que acolham efetivamente famílias homomaternais e homoparentais. No entanto, nenhuma dessas pesquisas propõe, de forma sistematizada, práticas pedagógicas transformadoras ou produtos educacionais que

possam auxiliar as/os profissionais na construção de uma educação efetivamente inclusiva. É nesse hiato que esta dissertação se insere: como um gesto de escuta, criação e proposição.

Diante disso, estabeleci como objetivo geral compreender de que forma a Educação em Direitos Humanos pode orientar práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica, com foco no reconhecimento das famílias homomaternais e homoparentais, especialmente nas celebrações organizadas pelas unidades educacionais, como o Dia da Família. A fim de alcançar esse propósito, defini os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a relação entre a cultura dos Direitos Humanos e as práticas de inclusão de famílias homomaternais e homoparentais no contexto do Dia da Família;
- Compreender os condicionantes culturais que influenciam as concepções de família nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das unidades educacionais investigadas;
- Identificar como as famílias homomaternais e homoparentais percebem sua inclusão no espaço educacional;
- Desenvolver um Produto Educacional (PE) de caráter formativo, em formato audiovisual, que dialogue com os achados da pesquisa e contribua para sensibilizar os profissionais da educação e apoiar as professoras no acolhimento da diversidade familiar.

Sobre a estrutura textual, esta dissertação organiza-se da seguinte forma: o Capítulo 2 – Diversidade familiar como pilar de justiça estabelece a base conceitual e jurídica da pesquisa, discutindo os fundamentos históricos da dignidade e dos Direitos Humanos, as tensões entre normatividade e diferença e os desafios para o reconhecimento das famílias homomaternais e homoparentais. Essa fundamentação teórica inicial oferece o alicerce para compreender como o campo educacional se relaciona com a diversidade familiar, situando o debate no marco da Educação em Direitos Humanos.

Em seguida, o Capítulo 3 – Campo empírico e trajetória da pesquisa apresenta o percurso metodológico e aprofunda a discussão anterior com operadores conceituais oriundos dos Estudos de Gênero e Sexualidade. Esses referenciais, articulados à concepção crítica de Direitos Humanos e à noção de sobreculturalidade, sustentam a análise dos documentos institucionais, das vozes da gestão e das/dos profissionais, das experiências das famílias e das observações sobre o Dia da Família. Dessa forma, a pesquisa articula teoria e prática, evidenciando as tensões entre o que é dito e o que é feito.

O Capítulo 4 – Produto Educacional: práticas pedagógicas para a inclusão das famílias homomaternais e homoparentais apresenta a proposta formativa elaborada a partir dos achados, fundamentada na Educação em Direitos Humanos e nos Estudos de Gênero e Sexualidade. Estruturado em vídeos curtos. O Produto busca sensibilizar e apoiar as/os profissionais da

Educação Básica na construção de práticas mais inclusivas. Por fim, o Capítulo 5 – Conclusão retoma os objetivos, sintetiza os principais achados e, à luz da noção de sobreculturalidade, interpreta os deslocamentos observados no campo, destacando brechas e possibilidades de transformação institucional, além de propor desdobramentos para novas investigações e ações pedagógicas voltadas ao reconhecimento da diversidade familiar.

Ao longo deste percurso, busco contribuir para a construção de um horizonte em que a pluralidade dos vínculos familiares não seja apenas tolerada, mas reconhecida como potência educativa, ética e política, e em que as unidades educacionais sejam mais do que espaços de presença: sejam espaços de pertencimento, escuta e reinvenção. Que toda forma de cuidado, quando marcada pelo afeto e pelo compromisso ético, encontre lugar para florescer com dignidade.

2. DIVERSIDADE FAMILIAR COMO PILAR DE JUSTIÇA

Discutir a inclusão de famílias homomaternais e homoparentais no espaço educacional brasileiro exige um olhar atento para o conceito de diversidade. Mais do que um termo amplamente difundido, diversidade carrega uma complexidade sócio-histórica que precisa ser compreendida para que sua aplicação seja efetiva na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Sendo assim, este capítulo se propõe a analisar a evolução desse conceito e sua relação com os Direitos Humanos, destacando como a positivação desses direitos influencia a inclusão dessas famílias no ambiente escolar.

2.1 Direitos humanos: fundamentos históricos da dignidade e o percurso das garantias

Falar sobre a inclusão de diferentes arranjos familiares no espaço educacional brasileiro envolve reconhecer e valorizar as múltiplas formas de convivência que compõem a sociedade contemporânea. Trata-se de ampliar a compreensão sobre o que se entende por diversidade humana, indo além do uso cotidiano do termo. Embora a palavra “diversidade” esteja presente em nosso repertório vocabular, nem sempre é aplicada com a densidade conceitual que sua constituição sócio-histórica exige. Por isso, é necessário qualificar o uso que se faz desse conceito nos espaços formativos, como a escola.

Mais do que um sinônimo de diferença ou multiplicidade, diversidade deve ser compreendida como um princípio que articula pluralidade, dignidade e justiça (Silva, 2011; Candau, 2008). Nesse sentido, os Direitos Humanos, que fundamentam legalmente o reconhecimento das múltiplas formas de existência, tornam-se indispensáveis para a efetivação de práticas educacionais mais equitativas. Esses direitos não são invenções da modernidade, mas fruto de um longo percurso histórico de afirmação da liberdade e da igualdade humanas (Comparato, 2019).

Sua consolidação ocorreu de forma gradual, atravessando disputas filosóficas, religiosas e políticas, até sua positivação em normativas nacionais e internacionais. Assim, compreender os Direitos Humanos como base estruturante da inclusão escolar é reconhecer sua força ética e normativa para enfrentar silenciamentos, desigualdades e exclusões historicamente naturalizadas.

Faz-se importante compreender o desenvolvimento histórico dos Direitos Humanos, pois garantias que hoje consideramos universais, as quais fundamentam atualmente as garantias positivadas em prol das famílias homoparentais, para algumas culturas, ainda são recentes e, por isso, frágeis.

Comparato (2019) nos possibilita o entendimento a respeito desse tema, considerando

a cultura ocidental, esclarecendo que os Direitos Humanos começaram a tomar tónus desde a reforma protestante, que marcou o início da luta por direitos religiosos e desafiou as autoridades estabelecidas, passando pelas revoluções inglesas, que avançaram na proteção das liberdades civis e no estabelecimento do parlamentarismo, até a influência dos filósofos contratualistas como Hobbes, Locke e Rousseau, que teorizaram sobre o estado de natureza, o contrato social e os direitos inalienáveis do indivíduo. Desse modo cada um desses marcos históricos contribuiu significativamente para a construção dos Direitos Humanos.

Apesar de a reforma protestante e as revoluções inglesas ocorrerem em contextos históricos e geográficos distintos, ambas compartilham semelhanças em termos de interesses políticos e sociais, pois desafiaram as autoridades instituídas e buscaram redefinir a estrutura de poder e os direitos dos indivíduos. A primeira introduziu a ideia de liberdade religiosa, que seria posteriormente associada à tolerância religiosa, marco importante para os debates contemporâneos sobre diversidade. As revoluções inglesas, por sua vez, estabeleceram precedentes legais e políticos fundamentais para a democracia e os direitos civis. Hobbes, Locke e Rousseau forneceram os alicerces filosóficos da igualdade, liberdade e justiça que sustentam os Direitos Humanos hoje.

A passagem da tolerância institucionalizada para o reconhecimento da liberdade religiosa como direito individual representa um avanço significativo na concepção dos Direitos Humanos. Enquanto o modelo anterior, defendido por pensadores como John Locke, consistia na permissão estatal para a coexistência de credos, uma concessão sempre passível de revogação, a liberdade religiosa afirma a prática da fé como direito inalienável e inerente a cada pessoa.

Onde o governo tolerava a religião diferente da que era imposta por quem estava no poder, o cidadão passou a ter direito absoluto e liberdade em manifestar e praticar seus dogmas. Este progresso beneficia amplamente a sociedade contemporânea, pois estabelece um precedente para outras liberdades fundamentais, como a liberdade de expressão, pensamento e imprensa. Cria um ambiente onde a pluralidade e a diversidade são protegidas e valorizadas, permitindo que cada cidadão viva e expresse suas crenças sem medo de repressão ou discriminação. Este avanço é essencial para a promoção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva, onde todos os tipos de liberdade são respeitados e assegurados.

2.2 Entre a violência da normatividade e a potência da diferença: Direitos Humanos em tensão

A consolidação histórica dos direitos humanos, segundo Bobbio (1992), marca a transição do campo filosófico para o jurídico, evidenciando a necessidade de transformar

valores abstratos em garantias legais concretas. No entanto, sua formalização não impediu a persistência de desigualdades estruturais que mantêm sujeitos subalternizados à margem da cidadania plena. Críticas contemporâneas à ideia de liberdade e universalidade apontam que, embora as garantias legais tenham se expandido, sua aplicação ainda reflete padrões históricos de privilégio. Certas subjetividades seguem sendo tomadas como referência normativa, enquanto outras permanecem sob tolerância condicionada ou invisibilidade institucional. Como alerta Bobbio (1992), esse projeto emancipatório reflete majoritariamente os interesses de sujeitos dominantes, deixando de fora experiências que continuam em busca de reconhecimento e proteção efetiva.

Essa exclusão, contudo, não se limita ao plano legal porque se atualiza em práticas institucionais que operam silenciosamente por meio de mecanismos de controle e normalização. Foucault (1976) demonstra como as instituições regulam a liberdade por dispositivos disciplinares que moldam as subjetividades e impõem normas sobre a sexualidade. No século XIX, a medicina classificou identidades dissidentes como patologias; o direito consolidou legislações excludentes; e a educação reforçou padrões normativos. Essas engrenagens de poder mantêm sob vigilância contínua os modos de existência que não se enquadram no modelo tradicional, dificultando sua legitimação social e o pleno acesso à cidadania.

No contexto educacional, essa regulação toma a forma de liberdade condicionada. Assim, a diversidade familiar é tolerada, mas dentro de limites impostos por práticas institucionais. Esses limites reforçam posições sociais hierarquizadas, pois, ao eleger quais experiências serão visibilizadas e quais permanecerão à margem, a escola delimita o pertencimento e reforça desigualdades estruturais, operando como um filtro que valida determinadas vivências em detrimento de outras, “[...] estabelecendo a heterossexualidade reprodutiva como o padrão legítimo e marginalizando todas as outras formas de expressão sexual” (Foucault, 1976, p. 101).

Para as famílias homoparentais e homomaternais, essa perspectiva regulada e vigiada revela-se incapaz de romper com os padrões culturais que sustentam desigualdades. Isso porque suas formas de existir e amar ainda confrontam convenções que definem o que é socialmente aceito. Nesse cenário, persistem barreiras simbólicas e institucionais, sustentadas por valores que continuam a naturalizar um único modelo familiar. Atreladas a lógicas heteronormativas²,

² A heteronormatividade é entendida como um regime político, social e cultural que estabelece a heterossexualidade como única forma legítima de expressão afetiva e sexual. Ela não apenas regula comportamentos, mas também molda subjetividades, definindo quem pode ser reconhecido como sujeito de direitos (Judith Butler, 1990).

elas invisibilizam qualquer tipo de vínculo que não corresponda a esse modelo familiar hegemônico (Araújo, 1999).

Mesmo Pierre Bourdieu não tendo se dedicado diretamente aos estudos de gênero, sua teoria social fornece chaves analíticas importantes para se compreender como desigualdades de gênero são naturalizadas e reproduzidas nas instituições. Ao destacar que os sujeitos incorporam, de forma inconsciente, estruturas sociais por meio do *habitus*, Bourdieu (1989) demonstra como percepções, disposições e práticas são moldadas a partir de esquemas internalizados que operam na vida cotidiana. Esses esquemas, estruturados e estruturantes, reforçam posições hierárquicas e garantem a reprodução de formas sutis de dominação, inclusive aquelas relacionadas à normatividade de gênero (Bourdieu, 1989).

Esses mecanismos simbólicos de dominação, ao se perpetuarem institucionalmente, ganham expressão concreta nas políticas públicas. No Brasil, essas estruturas ainda funcionam sob uma lógica que distribui benefícios de forma desigual, priorizando grupos específicos, como homens em papéis hegemônicos, e negligenciando a pluralidade das experiências sociais. Combater essas distorções exige um compromisso contínuo com os Direitos Humanos e com seus pilares fundamentais: a liberdade e a igualdade (ONU, 1948).

Norberto Bobbio (1992) corrobora esse entendimento ao afirmar que a igualdade, ao lado da liberdade, constitui um dos princípios essenciais dos Direitos Humanos, e ressalta que ela deve ser assegurada tanto na dimensão formal, por meio de leis que garantam o tratamento isonômico, quanto na dimensão substancial, voltada à superação das desigualdades concretas. No contexto brasileiro, entretanto, as famílias homoparentais e homomaternais ainda enfrentam entraves significativos, uma vez que conquistas como o direito ao casamento entre pessoas do mesmo gênero foram obtidas por decisões judiciais e não pela via legislativa, o que fragiliza suas contribuições no ordenamento jurídico.

A efetivação da igualdade exige políticas públicas que reconheçam, com profundidade e compromisso, a legitimidade das diversas configurações familiares, indo além de discursos genéricos e abstratos sobre inclusão. Marx (2007) e Douzinas (2009), a partir de perspectivas distintas, convergem na crítica à figura do “homem abstrato” presente nos fundamentos dos Direitos Humanos, evidenciando a dificuldade de aplicá-los a sujeitos que destoam do modelo universalizado expresso nas declarações.

Entre esses sujeitos, incluem-se as famílias homoparentais, cujas vivências são atravessadas por estigmas, violências, tabus e desinformações que escapam aos moldes normativos. Desconsiderando essas singularidades, corre-se o risco de reiterar a exclusão sob o véu da neutralidade, esvaziando a força transformadora dos Direitos Humanos e

comprometendo sua efetivação. Essa tensão se evidencia no cotidiano, quando, mesmo tendo direitos formalmente reconhecidos, como a garantia pelo TSE de se casar, essas famílias ainda enfrentam o abismo entre o reconhecimento jurídico e a vivência concreta da igualdade.

Nesse sentido, pensadores como Kant (2001) oferecem fundamentos teóricos importantes para se refletir sobre justiça e diversidade. Kant (2001) estabelece a dignidade como princípio ético central ao afirmar que todo ser humano deve ser tratado como objetivo em si, o que abre espaço para a valorização da diferença como dimensão ética da existência. Rawls (1997), ao reformular a tradição kantiana, propõe uma teoria de equidade que retifica as desigualdades sociais e sustenta que elas só são admissíveis quando favorecem os mais vulneráveis, articulando liberdade e imparcialidade. Já Deleuze (2006) rompe com categorias fixas e propõe uma filosofia da diferença, em que as singularidades não são desvios, mas expressões legítimas da multiplicidade humana.

Diversos pensadores contemporâneos se reapropriaram de uma filosofia crítica para ampliar o debate sobre justiça, subjetividade e diversidade. Foucault (1969), apesar de manter uma postura crítica em relação ao ideal iluminista, retoma elementos estruturais do pensamento moderno para analisar como os sujeitos são produzidos historicamente por meio de práticas discursivas. Habermas (1981), por sua vez, propõe, em sua teoria do agir comunicativo, uma ética fundamentada na racionalidade intersubjetiva, capaz de gerar consensos normativos que respeitem as diferenças sem abdicar de princípios comuns.

Ricoeur (1994) evidencia que a experiência humana é atravessada por categorias estruturantes, mas também ajustada pelas narrativas históricas que dão forma ao mundo vívido. Bhabha (1998) traz a discussão para o campo pós-colonial, apontando o entre-lugar como espaço de criação simbólica e transformação nas relações culturais. Já Taylor (1997) investiga como os marcos de reconhecimento se articulam às trajetórias individuais, construindo sentidos de pertencimento e agência a partir da interação entre o singular e o coletivo.

Trazer referências teóricas que reconhecem o humano como sujeito marcado pela subjetividade permite compreender que cada pessoa experimenta o mundo por meio de suas emoções, pensamentos, percepções e vivências singulares. É nesse processo que os indivíduos se relacionam formando suas identidades em interação constante com o meio. A diferença, nesse contexto, não é um desvio, mas estruturante da existência, que desafia modelos homogêneos de humanidade. Assim, a subjetividade torna-se uma dimensão fundamental do ser, afirmando a condição humana como intrinsecamente diversa.

Compreender a diversidade como parte constitutiva da condição humana exige além de discursos superficiais e retóricos. Ainda que amplamente mencionada em textos científicos,

campanhas institucionais e discursos públicos, a diversidade é frequentemente reduzida a uma noção genérica, vazia de sua historicidade. Sendo assim, reconhecer a diferença como elemento estruturante da existência desafia a aplicação universal e abstrata dos Direitos Humanos, evidenciando a urgência de políticas públicas que considerem a complexidade das experiências e assegurem a efetivação da justiça para todos os sujeitos.

Esse esvaziamento da compreensão da diversidade tem raízes nas estruturas históricas que moldaram a concepção de universalidade no pensamento ocidental. O projeto iluminista, surgido nos séculos XVII e XVIII, fundamentava-se na ideia de que a razão, a ciência e o progresso poderiam criar uma sociedade mais justa e ordenada, substituindo crenças e tradições por princípios universais. No entanto, essa universalidade carregava contradições profundas: ao mesmo tempo que defendia a liberdade e a igualdade, também legitimava a exclusão e a subordinação de saberes não ocidentais, classificando-os como inferiores ou irracionais.

Como destaca Homi Bhabha (1998), a colonização do conhecimento não se deu de forma linear, mas por meio de uma relação ambígua de apropriação e rejeição, tornando a imposição cultural um processo instável e tensionado. Assim, a tentativa de assimilação do outro, sem jamais reconhecê-lo plenamente, evidencia que a dominação colonial não se baseia apenas na imposição da força, mas também na manipulação simbólica das diferenças.

Nesse contexto, reconhecer a diferença como pilar da existência não apenas desafia modelos uniformes de humanidade, mas também expõe as limitações dos discursos universalistas, que ignoram a complexidade das experiências e inviabilizam uma justiça verdadeiramente inclusiva. Esse paradoxo evidencia a maneira como determinados grupos foram historicamente marginalizados sob o discurso da civilização, reforçando a necessidade de se compreender a diversidade como elemento constitutivo da condição humana.

O direito à igualdade, quando compreendido a partir das diferenças, revela-se dinâmico e adaptável, moldando-se aos contextos históricos e sociais de cada cultura. Trata-se, pois, de um direito profundamente entrelaçado à construção simbólica de cada sociedade e à urgência de respeito às suas singularidades culturais. Desse modo, sempre que algum ponto dos Direitos Humanos for positivado, faz-se necessário adotar uma abordagem que vá além da formalidade jurídica. Isso exige a implementação de políticas e práticas que acolham e reconheçam as especificidades de cada pessoa, promovendo inclusão autêntica e enfrentando, com intencionalidade, todas as formas de discriminação (Santos, 2003).

Para destacar a importância de um diálogo intercultural e da tradução dos Direitos Humanos para respeitar e incluir as diversidades culturais, promovendo uma justiça global que seja ao mesmo tempo universal e sensível às particularidades locais, Santos (2003, p. 45) diz

que:

A tradução intercultural de direitos humanos é um processo de aprendizagem recíproca que visa construir um entendimento compartilhado entre diferentes culturas sobre os princípios de justiça. Essa tradução não se limita à mera adaptação, mas envolve uma reinterpretação.

Assim, podemos encontrar no globo terrestre várias culturas experienciando formas de vida que são incabíveis para o nosso modo de vida, como, por exemplo, países que baseiam suas leis em interpretações rigorosas da *sharia* (lei islâmica) e, por isso, punem a homossexualidade com a pena de morte³. E mesmo dentro da nossa própria cultura, encontramos práticas que não são aceitáveis e que estão enraizadas nos comportamentos dos sujeitos.

Em situações como a realidade brasileira, segundo Spizzirri *et al.* (2021, s/p), “o percentual de brasileiros adultos que se declaram assexuais, lésbicas, gays, bissexuais e transgênero é de 12%, ou cerca de 19 milhões de pessoas, levando-se em conta os dados populacionais do IBGE”. Tratando-se de equivalência, verifica-se um número de grande representatividade.

Entretanto, o Grupo Gay da Bahia (GGB) declarou oficialmente que, no ano de 2024, ocorreram 291 mortes violentas de pessoas que se identificavam dentro da comunidade LGBTQIAPN+ no Brasil. Dessas vítimas, 165 eram gays, 96 travestis e mulheres transgênero, 11 lésbicas, 7 bissexuais e 6 homens trans, além de 6 pessoas heterossexuais que foram mortas por defesa ou por confusão de identidade. Esses dados foram amplamente divulgados pelo Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil, uma entidade autônoma da sociedade civil que atua na proteção do Direito à Vida da população LGBTQIAPN+.

Os números evidenciam que, mesmo essa comunidade sendo numerosa, ainda enfrenta desafios fundamentais no que se refere ao direito mais básico da humanidade: o direito à vida. Assim, a LGBTQIAPN+ permanece classificada dentro das minorias de direito, enfrentando obstáculos significativos para sua plena inclusão e segurança. Além disso, o aumento de 13,2% no número de mortes em relação a 2023 demonstra o agravamento da violência contra essa população, especialmente nas regiões Nordeste e Sudeste, que registraram 99 casos cada.

Situações como essas são os desafios atuais que os DHs têm imbuído dentro de sua universalidade, já que as práticas e crenças são vistas dentro do contexto específico da cultura em que se desenvolvem, já o que pode parecer irracional ou imoral em uma cultura pode ter

³ Citam-se nove países: Afeganistão, Brunei, Irã, Mauritânia, Nigéria (em alguns estados do norte), Arábia Saudita, Somália, Emirados Árabes Unidos, Iêmen (Rosas, 2023).

uma lógica e uma função específicas em outra, criando-se, dessa forma, um *relativismo cultural*⁴. Estabelecendo tensão entre os DH que defendem os direitos dos seres humanos, mas são inalienáveis e devem ser aplicados a todas as pessoas, independentemente de sua cultura.

Appadurai (2009) argumenta que os Estados-nação modernos tendem a se organizar com base em uma ideia de identidade nacional homogênea, exigindo uniformidade cultural para manter a coesão social. Essa busca por pureza identitária pode gerar violência contra grupos que fogem à norma. Com a globalização e o aumento do contato entre culturas, cresce a insegurança sobre as identidades, intensificando o desejo de eliminar as diferenças. Surge então o que o autor chama de "ansiedade da incompletude", ou seja, a frustração por não se alcançar uma totalidade cultural, o que pode levar ao etnocídio.

A intolerância social, muitas vezes, se intensifica diante de diferenças mínimas, quando grupos que compartilham traços semelhantes se distanciam por um único aspecto identitário. É nesse contexto que se insere o conceito de “narcisismo das pequenas diferenças”, elaborado por Appadurai (2009), para explicar como distinções sutis, como aquelas relacionadas à orientação sexual ou às configurações familiares não normativas tornam-se alvo de hostilidade. Essa reflexão permite compreender por que formatos familiares como os homomaternais e homoparentais, apesar de semelhantes em afeto, cuidado e vínculo com as configurações familiares heterossexuais, ainda provocam resistências sociais e institucionais. Essa tensão se agrava quando os Direitos Humanos são aplicados de forma universal e rígida, sem diálogo com os contextos culturais locais, gerando a percepção de imposição externa.

Autores como Franz Boas (2004), Herskovits (1990) e Clifford (1989) alertam para os riscos do *imperialismo cultural*⁵, quando valores considerados universais são impostos sobre tradições e práticas específicas, ignorando a complexidade das identidades locais. Diante disso, antropólogos e teóricos têm buscado caminhos para equilibrar o respeito às culturas com a proteção dos Direitos Humanos, propondo um diálogo intercultural que permita adaptar esses direitos de forma sensível ao contexto, sem renunciar a sua função ética e universal.

Santos (2010) propõe que, em vez de impor valores de uma cultura sobre outra, é preciso promover o diálogo entre culturas, reconhecendo que nenhuma é completa sozinha. Ele chama isso de cosmopolitismo insurgente, uma forma de repensar os Direitos Humanos de modo mais

⁴ Franz Boas (2004) é amplamente considerado o fundador do relativismo cultural na antropologia. Ele argumentou contra as ideias racistas e etnocêntricas de sua época, promovendo o estudo das culturas a partir de suas próprias premissas e contextos.

⁵ É uma abordagem fundamental na antropologia e nos estudos culturais, que busca entender e respeitar a diversidade humana sem julgamentos etnocêntricos. Autores como Franz Boas (2004), Herskovits (1990) e Clifford (1989) foram essenciais para o desenvolvimento e disseminação dessa perspectiva, oferecendo ferramentas teóricas para analisar culturas de forma equitativa e contextual.

justo e sensível às diferenças. De forma complementar, Candau (2016) defende uma educação intercultural que una igualdade e respeito à diversidade, promovendo políticas que valorizem todas as identidades culturais. Apesar das tensões entre o que é universal e o que é cultural, esse equilíbrio é essencial para uma justiça global mais inclusiva.

Martins (2021, 2023) e Mesquita (2020) desenvolvem estudos voltados à compreensão das transformações culturais contemporâneas, com ênfase na forma como os grupos sociais se reorganizam e constroem novas identidades a partir de mudanças sociais, políticas e históricas. Seu ponto de partida está na etnogênese, que lhe permite observar como novas identidades étnicas emergem de maneira processual e relacional, demonstrando a capacidade adaptativa dos grupos diante das tensões do mundo globalizado. A partir desse percurso, Martins (2021) dialoga com os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e transculturalidade, e propõe um novo entendimento denominado de sobreiculturalidade.

Enquanto a multiculturalidade reconhece a coexistência de diferentes culturas em um mesmo espaço, a interculturalidade pressupõe o diálogo e a interação entre essas culturas, e a transculturalidade refere-se à troca de elementos entre elas, resultando em mudanças recíprocas. Já a sobreiculturalidade, como propõe Martins (2021), ultrapassa essas perspectivas ao enfatizar a fusão dinâmica e contínua entre culturas distintas, originando novas formas identitárias e modos de existir. Trata-se de um processo em que as fronteiras culturais se tornam mais fluidas, abrindo espaço para identidades múltiplas, híbridas e inclusivas.

Nesse contexto, o autor também recorre ao conceito de hibridação cultural, compreendendo-a como a mistura criativa e constante entre diferentes tradições culturais, que dá origem a novas práticas sociais, expressões simbólicas e formas de vida. A sobreiculturalidade, nesse sentido, torna-se um recurso teórico potente para se compreender as complexas interações culturais em contextos multiétnicos e pós-coloniais, reafirmando os princípios dos Direitos Humanos ao valorizar a diversidade, a liberdade e a igualdade entre os sujeitos. Por meio dela, é possível vislumbrar a construção de uma sociedade mais justa, plural e sensível às múltiplas formas de pertencimento.

Essas reflexões oferecem uma lente potente para se compreender o processo de formação e afirmação das famílias homomaternais e homoparentais no Brasil. Trata-se de um percurso marcado pela criação de novas identidades coletivas, pela luta por reconhecimento e pela constante adaptação às transformações sociais, jurídicas e políticas. As conquistas e os desafios dessas famílias evidenciam dinâmicas de resistência, ressignificação e pertencimento em meio a um cenário que ora avança em direitos, ora revela suas limitações culturais.

Um exemplo emblemático é a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que

reconheceu a união homoafetiva como entidade familiar, representando um marco significativo na consolidação de direitos civis no país. No entanto, esse avanço ainda não foi formalizado por meio de legislação específica e convive com a aceitação parcial por parte da sociedade brasileira, que continua a reproduzir discursos e práticas excludentes. Em contraste, enquanto algumas nações mantêm legislações que punem a homossexualidade com a pena de morte, outras já constitucionalizaram o casamento entre pessoas do mesmo gênero, revelando as múltiplas formas de regulação da diversidade familiar no mundo contemporâneo.

O conceito de sobreculturalidade nos Direitos Humanos equilibra o universalismo e particularismo, valorizando a identidade cultural única e os direitos universais. Promove diversidade e justiça, evita exclusão e estigmatização social e possibilita uma justiça inclusiva ao respeitar a dinâmica cultural e fluidez de identidades.

Rompe também com a ideia de que os Direitos Humanos devem seguir um modelo único ditado pela cultura dominante, questionando a necessidade de hegemonia cultural⁶, sob o pretexto da universalidade. Em vez disso, defende que sua legitimidade depende do diálogo entre diferentes tradições, promovendo interpretações que respeitem identidades e contextos locais. Essa abordagem evita o uso dos Direitos Humanos como ferramenta de dominação cultural e reafirma seu compromisso com a diversidade e a singularidade humana.

2.3 Do reconhecimento jurídico ao pertencimento negado: desafios para a inclusão das famílias homoparentais e homomaternais

Historicamente, os Direitos Humanos se consolidaram como um marco civilizatório na defesa da dignidade, mas sua trajetória também revela tensões entre o discurso universalista que os fundamenta e a complexidade das experiências humanas. Ainda que sua positivação represente avanços importantes, sua aplicação concreta permanece atravessada por interpretações normativas que restringem o reconhecimento de sujeitos e de formas de vida dissidentes. Com frequência, tais interpretações reproduzem modelos hegemônicos de humanidade, brancos, cisgêneros, heterossexuais, e de família, estruturados na lógica conjugal, binária e reprodutiva. Ao escaparem desses moldes, as famílias homoparentais e homomaternais expõem as contradições de um sistema jurídico e simbólico que ainda resiste a acolher a diferença como parte legítima da condição humana.

⁶ A hegemonia cultural refere-se ao processo pelo qual um grupo dominante impõe seus valores, normas e visão de mundo sobre os demais, consolidando seu poder por meio da educação, da mídia e da produção de conhecimento. Esse domínio não ocorre apenas pela força, mas principalmente pela construção de consensos que naturalizam a supremacia de certos grupos sobre outros. Como consequência, os grupos subalternizados enfrentam dificuldades para afirmar suas identidades e garantir espaço no debate público, uma vez que suas perspectivas são sistematicamente silenciadas ou marginalizadas (Santos, 2010).

Como desdobramento das reflexões anteriormente desenvolvidas sobre os limites da norma diante da diferença, nossa atenção é direcionada à sua aplicação a grupos familiares que desafiam os arranjos tradicionais. A análise aqui proposta considera esses direitos não apenas como garantias inscritas em textos legais, mas como práticas que devem se efetivar na concretude das relações sociais. Trata-se, portanto, de compreendê-los como processo, tensionando os espaços onde se afirmam, se negam e se reconfiguram.

Nesse cenário, é importante reconhecer que, apesar das disputas simbólicas e sociais que ainda atravessam a efetivação dos direitos, houve conquistas importantes no campo jurídico. No Brasil, a trajetória de reconhecimento das prerrogativas das famílias homomaternais e homoparentais se consolidou por meio de decisões judiciais emblemáticas, como a decisão do STF de 2011 que reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo e sua conversão em casamento civil, e a legalização da adoção por casais homoafetivos. Também foi conquistado o direito ao registro de dupla maternidade ou dupla paternidade e a equiparação da homofobia ao crime de racismo (2019).

No entanto, tais conquistas ocorreram majoritariamente por via judicial, não legislativa, o que torna sua sustentação frágil diante de contextos políticos adversos. A ausência de leis específicas aprovadas no Congresso Nacional expressa a resistência de setores conservadores, como a chamada bancada BBB⁷ (Bíblia, Boi e Bala), que propõe projetos de lei para revogar direitos já conquistados, como o PL 504/2020. Tal fragilidade jurídica revela que os direitos dessas famílias, mesmo positivados, permanecem condicionados à instabilidade política.

Ademais, o reconhecimento jurídico não eliminou o não reconhecimento simbólico e institucional. Em muitas escolas, serviços públicos e espaços religiosos, essas famílias continuam a ser tratadas como exceção, sendo invisibilizadas por documentos padronizados, formulários excludentes, linguagens heteronormativas e práticas pedagógicas que reiteram a família tradicional como única forma legítima de vínculo.

As conquistas formais contrastam com práticas cotidianas que insistem em negar a legitimidade das famílias homomaternais e homoparentais. Essa negação opera em diversas frentes: na escola, que envia bilhetes apenas a "pai e mãe"; no consultório médico, que recusa a escuta qualificada de mães lésbicas; na mídia, que, historicamente, construiu estereótipos caricatos e marginalizantes. Esses espaços, ao invés de garantirem reconhecimento e

7 A bancada BBB no Brasil é um grupo de parlamentares que defende três principais pautas: Bíblia, ligada ao conservadorismo religioso; Boi, que representa os interesses do agronegócio; e Bala, focada em políticas de segurança pública e endurecimento das leis penais. Esses parlamentares têm grande influência no Congresso, promovendo pautas conservadoras em áreas como valores religiosos, flexibilização de leis ambientais e maior armamento da população.

pertencimento, reforçam o sentimento de não lugar.

Por trás dessas práticas, estão forças sociais que historicamente disciplinam corpos e identidades. Assim, Igreja, por meio da doutrina do pecado, exerceu forte controle moral sobre a sexualidade, legitimando violências simbólicas e promovendo exclusões. A medicina, ao classificar a homossexualidade como doença até 1990, submeteu pessoas LGBTQIAPN+ a terapias cruéis e desumanas, como eletrochoques e lobotomias. E a mídia, por sua vez, reforçou por décadas estereótipos que desumanizam: a figura do "gay afetado", da "lésbica masculinizada", do "desvio moral".

Apesar disso, as famílias homoparentais e homomaternais resistem. Elas não apenas existem, mas constroem afetos, educam filhos/as, produzem vínculos e desafiam normas. A presença cotidiana delas é uma forma de insurgência contra a heteronormatividade. Mesmo na ausência de reconhecimento pleno, afirmam sua legitimidade por meio de práticas de cuidado, amor e solidariedade, humanizando a luta por direitos.

Esse movimento de resistência cotidiana evidencia que o reconhecimento simbólico e jurídico não pode se sustentar apenas na esfera privada, uma vez que precisa ser traduzido em compromissos coletivos e institucionais. Mas para que os Direitos Humanos deixem de ser promessa e tornem-se presença, é necessário que sejam acompanhados por políticas públicas e interpretações institucionais que enfrentem as desigualdades históricas e reconheçam a diversidade de formas de amar, cuidar e formar famílias.

Logo, reconhecer a diversidade familiar é uma das formas mais urgentes de efetivar os Direitos Humanos na escola, compreendida aqui como instituição social estratégica. Entre as práticas mais consolidadas no cotidiano educativo, o Dia da Família se destaca por seu caráter simbólico e por sua potência de representar, ou negar, formas plurais de existência. Quando ressignificada, essa celebração tem a capacidade de romper com a lógica heteronormativa que historicamente organizou os eventos escolares, quase sempre centrados na figura do pai, da mãe e das/dos filhas/filhos. Sendo assim, transformar esse momento em espaço de visibilidade, pertencimento e reconhecimento das múltiplas organizações familiares é um passo decisivo rumo à inclusão.

Ao ser conduzido a partir de uma perspectiva ética e plural, o Dia da Família ultrapassa o status de evento isolado e se configura como prática institucional de transformação. As escolhas feitas, nos discursos, representações e homenagens, não são neutras. Cada gesto pode afirmar ou silenciar existências. Quando a escola inclui, de maneira intencional, diferentes composições familiares em suas ações, desloca-se do lugar da tolerância passiva para o terreno do reconhecimento ativo, o que significa abandonar o gesto de apenas permitir a presença do

outro e passar a afirmar sua legitimidade, seus vínculos, afetos e modos de vida como igualmente dignos.

Autores como Marcuse (1965) e Walzer (1999) ajudam a pensar que a tolerância, embora necessária, pode operar como uma forma de conservação das normas, sobretudo quando aceita o diferente apenas sob determinadas condições, mantendo inalteradas as hierarquias entre o que se considera legítimo e aquilo que é tratado como exceção. A presença de famílias homomaternais e homoparentais, portanto, não deve ser apenas admitida; precisa ser acolhida como legítima.

Ainda que Almeida (2011) proponha o conceito de “tolerância inclusiva”, compreendida como reconhecimento da diferença como constitutiva da vida social, esta pesquisa se contrapõe ao uso do termo tolerância, mesmo quando qualificado. Ao manter a lógica de concessão, o conceito continua preso a uma estrutura hierárquica em que o outro é aceito sob certas condições, e não reconhecido plenamente em sua legitimidade.

Diniz (2018) aponta que o reconhecimento real depende de ações institucionais e simbólicas que garantam pertencimento, enquanto Reis (2007) destaca que a justiça só se realiza plenamente quando ultrapassar o gesto de permitir e assegurar igualdade em todos os seus aspectos, inclusive no direito ao afeto e à representação.

Nessas condições, o Dia da Família pode deixar de ser apenas uma data comemorativa para se transformar em um marco transformador na cultura escolar: um instante em que rupturas são possíveis, silenciamentos são confrontados e o compromisso pedagógico com a inclusão se concretiza. Ao valorizar as famílias que historicamente foram invisibilizadas, a escola cumpre sua função de formadora de sujeitos e promotora de justiça social.

Essa perspectiva exige que seja abandonado o modelo do "homem universal e abstrato" e se passe a reconhecer sujeitos concretos, situados em suas vivências e diferenças. Como propõe Candau (2008), é na valorização da diferença e não na uniformidade, que se fundamenta um compromisso ético com a justiça. O conceito de sobreculturalidade, nesse sentido, oferece uma chave potente para se compreender e reconfigurar discursos hegemônicos, orientando práticas educativas mais sensíveis à pluralidade das formas de existir.

Ao se afirmarem no cotidiano escolar, as famílias homomaternais e homoparentais não apenas solicitam inclusão, mas desafiam a escola a tornar-se um espaço verdadeiramente democrático e plural, comprometido com os princípios dos Direitos Humanos.

Ainda assim, a forma como esses direitos vêm sendo operados na prática revela que, em muitos casos, a lógica que prevalece é a da aceitação condicional, e não a do reconhecimento. Conforme nos alertam Candau (2008), Santos (2002) e Douzinas (2009), tolerar o outro não é

o mesmo que reconhecê-lo como legítimo. A tolerância, nesse contexto, tende a manter a hierarquia: o diferente é aceito apenas sob a condição de não ameaçar a norma. Essa lógica, ao invés de promover justiça, restringe a convivência. Incluir, por sua vez, exige deslocamentos profundos, institucionais, simbólicos e afetivos, que serão buscados, a partir de agora, na análise empírica desta pesquisa.

Diante das contradições entre os direitos reconhecidos e as práticas sociais que ainda os negam, compreende-se que a simples positivação não basta para assegurar o pertencimento das famílias homoparentais e homomaternais. É no cotidiano das instituições, sobretudo nas escolas, que a efetividade dos Direitos Humanos se revela ou se desfaz. O Dia da Família, nesse contexto, não é apenas um evento, mas um espelho das escolhas institucionais diante da diversidade. Logo, ressignificá-lo exige mais do que tolerância: exige a disposição ética e política de reconhecer os múltiplos modos de amar, cuidar e existir. Com esse entendimento, analisa-se a pesquisa de campo, que buscará entender como as tensões se manifestam nas práticas escolares. Ademais, investigará como essas famílias vivenciam processos de inclusão no espaço educativo.

3. CAMPO EMPÍRICO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Após a construção teórica que delineou os contornos desta investigação, ancorada em uma concepção crítica dos Direitos Humanos, que incorpora a diferença como princípio de justiça e a sobreculturalidade como chave para se compreender os modos plurais de existência, este capítulo marca a passagem para o campo empírico. O movimento agora é de olhar para o vivido, para o chão da unidade educacional. A intenção é perceber como essas dimensões aparecem nas práticas cotidianas das instituições, especialmente durante esse momento, Dia da Família, por reunir aspectos institucionais e afetivos, esse momento torna-se potente para observar como a unidade educacional reage à pluralidade dos vínculos familiares presentes em sua comunidade.

É nesse contexto que se insere o objetivo geral desta pesquisa: compreender a promoção da inclusão das famílias homomaternais e homoparentais no espaço educacional, orientada pela Educação em Direitos Humanos (EDH). Tal compreensão exige não apenas escutar os discursos institucionais, mas tensionar os silêncios, observar os gestos e analisar criticamente os documentos e as práticas, a fim de verificar se há uma efetiva abertura à pluralidade familiar ou se trata de uma retórica genérica de acolhimento.

Para realizar esta análise, é necessário acionar, de forma complementar aos referenciais discutidos na fundamentação teórica, operadores conceituais provenientes dos estudos de gênero e sexualidade, campo que oferece ferramentas críticas para desvelar os mecanismos de normatização dos vínculos afetivos, das identidades parentais e dos modos de pertencimento. Entre esses operadores, destaca-se o conceito de heteronormatividade, entendido como um regime que estrutura os discursos e as práticas sociais a partir da presunção da heterossexualidade como norma legítima e desejável (Miskolci, 2012).

Soma-se a esses dispositivos a reflexão sobre os modelos de parentalidade, considerando que, como apontam Uziel, Mello e Grossi (2006), as famílias homomaternais e homoparentais desestabilizam os parâmetros hegemônicos que definem quem pode ou não ser reconhecido como família, ao romper com a associação automática entre biologia, sexualidade e legitimidade parental. Esses modos dissidentes de parentalidade tensionam os pactos simbólicos que sustentam as representações sociais dominantes, especialmente nas instituições educacionais.

Nesse mesmo movimento, mobiliza-se o conceito de pactos simbólicos (Bourdieu, 1989), entendido como os acordos tácitos e naturalizados que sustentam representações sociais hegemônicas, no caso desta pesquisa, os modos como a unidade educacional define, reconhece ou silencia determinadas configurações familiares. Esses pactos estruturam práticas, linguagens

e documentos institucionais, sustentando aquilo que se pode compreender como exclusão simbólica (Louro, 2008).

Esses operadores teóricos, oriundos dos estudos de gênero e sexualidade, articulados à concepção crítica de Direitos Humanos e à noção de sobreculturalidade, oferecem suporte analítico para tensionar as práticas institucionais e compreender os modos como a diversidade familiar é reconhecida no cotidiano das unidades educacionais.

É a partir desses operadores, que ajudam a compreender como as instituições produzem reconhecimento ou apagamento, que construo o olhar que orienta esta análise. Mas esse olhar não nasce do distanciamento conceitual, nem de categorias abstratas. Ele se alimenta das experiências que me atravessaram, dos gestos que presenciei e dos silêncios que, por vezes, disseram mais do que as palavras. A análise não parte de certezas, mas de perguntas, perguntas que emergiram no contato com o cotidiano das unidades educacionais, nas relações entre famílias, profissionais e crianças.

3.1 Metodologia da pesquisa

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, orientada pelos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) e ancorada nos paradigmas da análise de conteúdo (Pereira, 2020; Minayo, 2012) e da perspectiva indiciária (Ginzburg, 1989). Parte-se do pressuposto de que os sentidos não se revelam de forma direta ou unívoca, exigindo atenção aos gestos, omissões, silêncios e entrelinhas das práticas e discursos institucionais.

O campo empírico da pesquisa foi composto por duas unidades educacionais da rede pública municipal de Goiânia, identificadas a partir da escuta de famílias com vínculos escolares nessas instituições. Ao todo, participaram da pesquisa seis famílias, sendo cinco homomaternais e uma homoparental. Entretanto, apenas duas das escolas frequentadas por essas famílias autorizaram formalmente a realização da pesquisa, o que delimitou o número de unidades participantes. As demais instituições, todas da rede privada, recusaram-se a participar, o que não inviabilizou a escuta das famílias vinculadas a elas. Assim, os sujeitos da pesquisa foram: (1) profissionais da educação das duas unidades públicas autorizadas, incluindo equipe diretiva e docentes; (2) as seis famílias homomaternais e homoparentais cujos relatos compuseram o corpus empírico da investigação; e (3) os documentos institucionais das duas escolas públicas participantes, com destaque para os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

Para a composição do grupo de participantes, utilizou-se, inicialmente, a metodologia de amostragem por redes, conhecida como “Bola de Neve” (Vinuto, 2020), dada sua pertinência

ao estudo de populações historicamente silenciadas. Contudo, após parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que condicionou a continuidade da investigação à mediação das unidades educacionais, foi necessário reorganizar o percurso, mantendo as famílias já localizadas por indicação de colegas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e adequando os protocolos ao parecer.

A produção dos dados ocorreu por meio de quatro instrumentos principais: (1) análise dos PPPs das duas unidades educacionais, com foco nas representações de família; (2) entrevistas semiestruturadas com a equipe diretiva; (3) formulário aplicado a 105 profissionais da educação, com questões fechadas e de múltipla escolha, cujos dados foram tratados estatisticamente de forma descritiva; e (4) entrevistas com as seis famílias homomaternais e homoparentais, complementadas pela observação das festividades do Dia da Família, guiada por cinco categorias predefinidas (objetivos da festividade, práticas docentes, imagens utilizadas, comportamentos observados e referências à diversidade familiar).

A análise dos dados se deu por meio da triangulação entre os instrumentos, permitindo a escuta ampliada e a imersão nas múltiplas camadas da experiência educativa. A leitura foi orientada por operadores teóricos oriundos dos estudos de gênero e sexualidade, como os conceitos de heteronormatividade, heterocentralidade e pactos simbólicos, articulados à concepção crítica dos Direitos Humanos e à noção de sobreculturalidade.

Do ponto de vista ético, a pesquisa respeitou os princípios da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que rege investigações com seres humanos na área das ciências humanas e sociais. Mesmo diante das dificuldades impostas pela mediação institucional, buscou-se garantir uma escuta sensível, o respeito à privacidade das famílias e a valorização de seus relatos como experiências legítimas e necessárias para a construção de práticas educacionais mais justas e inclusivas.

Embora a sistematização das observações tenha sido guiada por categorias previamente definidas, a complexidade das relações que emergiram no campo exigiu mais do que um olhar técnico. As dimensões observadas não encerravam os sentidos da experiência, mas funcionavam como lentes provisórias para acessar nuances, tensões e silêncios. Como destaca Minayo (2012, p. 58), a análise qualitativa “exige interpretação, imersão e compreensão do contexto vivido”, indo além da codificação mecânica. Foi nesse cruzamento entre estrutura e sensibilidade que a análise se consolidou como um exercício ético, atento não apenas ao que aparece, mas também ao que se oculta nos gestos, nas ausências e nas formas sutis de exclusão.

Esse compromisso com a escuta expandida e com a leitura dos detalhes menos visíveis sustenta o olhar analítico adotado ao longo da pesquisa. Os dados não foram tratados como

verdades fixas, mas como sinais que exigem interpretação, sensibilidade e abertura ao inesperado. Como propõe Junqueira (2009), é preciso romper com processos que naturalizam padrões e marginalizam existências. Por isso, as evidências coletadas foram abordadas como provocações analíticas, e não como respostas conclusivas (Geertz, 1989). Essa postura orienta tanto a forma de análise quanto a sequência em que os dados são apresentados.

Os subitens a seguir seguem o caminho vivido durante a investigação, respeitando os acessos possíveis em cada etapa. A análise começa pelos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), por serem documentos que revelam, mesmo de forma indireta, os modos como cada unidade educacional concebe a infância, a educação e a família. A recorrência de determinadas expressões e categorias analíticas ao longo dos núcleos empíricos não se trata de repetição desnecessária, mas da reafirmação de sentidos que se consolidam no cruzamento entre teoria e campo, reforçando os achados qualitativos.

3.2 Entrelinhas dos PPPs: o que revela a palavra família

Como ponto de partida da análise empírica, esta etapa se dedica aos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das unidades educacionais participantes. Esses documentos foram escolhidos por expressarem, mesmo que de forma indireta, os valores, compromissos e visões de mundo que orientam a prática educativa. O objetivo é compreender como o conceito de família é mobilizado nos PPPs e quais marcas da cultura escolar e da cultura brasileira atravessam essa construção. Para tanto, foi realizada uma leitura indiciária, atenta não apenas à presença da palavra “família”, mas também aos sentidos que lhe são atribuídos, aos vínculos que são reconhecidos e àqueles que permanecem ausentes ou apagados.

Esse foco se justifica porque a Educação Básica brasileira historicamente se estruturou sobre valores vinculados à família nuclear heterossexual, o que influenciou a forma como os vínculos familiares são pensados, nomeados e representados institucionalmente. Entretanto, espera-se, conforme os marcos legais e curriculares em vigor, que os PPPs reflitam os princípios, objetivos, compromissos éticos, estéticos e políticos, bem como os contextos socioculturais nos quais estão inseridos (Brasil, 1996, 2017).

Nesse sentido, para além de encontrar a palavra “família” dentro do texto, observaram-se os termos a que essa palavra foi associada, como “pais”, “mães”, “trabalho”, “acolhimento” e “participação”, bem como a existência de menções explícitas a configurações como famílias formadas por pessoas do mesmo gênero, monoparentais, extensas ou reorganizadas, compreendendo que tais arranjos familiares, apesar de corresponderem às dinâmicas sociais contemporâneas, ainda disputam legitimidade frente à norma heterocêntrica, que,

historicamente, institui quais vínculos são reconhecidos como familiares e quais permanecem marginalizados (Uziel; Mello; Grossi, 2006).

Diante desse cenário, a alta menção à palavra “família” na análise qualitativa foi organizada em categorias temáticas recorrentes, a partir dos dois PPPs, já que as 64 ocorrências na Unidade Educacional 1 e 127 na Unidade Educacional 2 não indicam, por si só, um comprometimento com a inclusão da diversidade familiar. Ao contrário, revelam como o termo é amplamente mobilizado de forma genérica, frequentemente associado a funções operacionais, normativas ou burocráticas, como a coleta de dados, o apoio à aprendizagem ou a participação em eventos escolares. A Figura 1, a seguir, apresenta a distribuição dessas categorias, permitindo visualizar quais dimensões são mais acionadas nos documentos analisados.

Figura 1- Frequência das categorias associadas à palavra “família” nos PPP

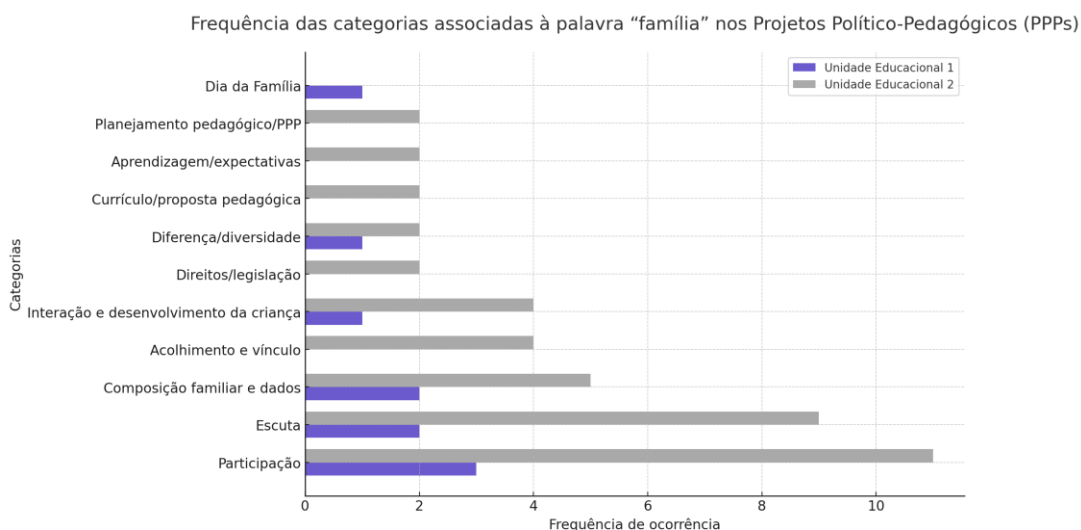


Figura 1 - Frequência das categorias associadas à palavra “família” nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)

Fonte: dados da pesquisa.

Essa dissociação entre a quantidade e a qualidade do discurso reforça o argumento de que, nos documentos analisados, o uso recorrente da palavra “família” não está necessariamente acompanhado de uma definição que explicita quais arranjos familiares são considerados. Ao não estabelecerem diretrizes conceituais claras sobre o que se entende por família, os PPPs acabam reproduzindo concepções tradicionais, o que pode dificultar o reconhecimento efetivo da pluralidade de vínculos presentes nas comunidades educacionais. Esse movimento não é casual, visto que os próprios documentos pedagógicos, como parte dos artefatos culturais da escola, operam na produção de identidades, na regulação de diferenças e na naturalização de determinadas normas sociais, funcionando, portanto, como práticas de poder e de controle simbólico (Silva, 2000).

Dessa forma, falar de família nesses termos, sem conceituar e explicitar quem são as pessoas que compõem a comunidade educacional, não garante, por si só, nem mesmo o acolhimento simbólico das diferentes configurações familiares. A simples repetição da palavra “família” não provoca deslocamentos nas práticas pedagógicas, permitindo que permaneçam sustentadas por concepções que naturalizam a heteronormatividade. Como alerta Louro (2000, p. 27), as instituições sociais, entre elas a escola, são espaços que “produzem, legitimam e naturalizam determinadas identidades”, ao mesmo tempo em que silenciam e marginalizam outras formas de existência.

As análises dos PPPs revelaram que a noção de diversidade, embora mencionada, apresenta-se restrita ao projeto antirracista, sem se estender a outras dimensões, como gênero, orientação sexual ou estrutura familiar. Essa delimitação se distancia da perspectiva intercultural, que compreende a diversidade como princípio que deve atravessar o currículo, as relações e os processos formativos, sustentando um compromisso ético, político e pedagógico (Candau, 2012). Sem essa transversalidade, a diversidade permanece superficial nos documentos, sem força para provocar transformações na prática.

De forma simultânea, a normativa legal é acionada para reforçar que a família deve participar da educação das/dos filhas/filhos, mas esse apelo, longe de configurar uma proposta dialógica, desloca a responsabilidade pela aprendizagem para os lares, ignorando as desigualdades estruturais e apagando a pluralidade de arranjos familiares. Esse apagamento, trata como exceção essas famílias, quando não como problema (Junqueira, 2009). Os dados obtidos evidenciam também que as unidades educacionais priorizam uma caracterização econômica das famílias, reduzindo sua complexidade a indicadores como renda, escolaridade e acesso a bens culturais, enquanto as dimensões de gênero, sexualidade e configuração familiar seguem invisibilizadas nas práticas institucionais.

Por fim, apesar de intensamente mencionada, a escuta aparece restrita às práticas curriculares e ao desenvolvimento infantil, conforme indicam as normativas federais e municipais. O que se constatou na pesquisa é que essa escuta ocupa um lugar formal, mais voltado ao cumprimento de protocolos institucionais do que a uma prática efetivamente dialógica e reflexiva, o que se torna ainda mais evidente quando se trata de famílias que rompem com os padrões normativos. Dialogando com Louro (2008), é possível compreender que essa lógica se sustenta na reprodução de normatividades, que define quais experiências são legitimadas e quais seguem silenciadas no cotidiano das unidades educacionais, especialmente quando atravessam as marcas de gênero, sexualidade e configuração familiar.

Entendendo que o PPP não é apenas um documento formal, mas um instrumento que se entrelaça em espiral com as práticas político-pedagógicas, por expressar concepções, valores e escolhas que orientam a dinâmica institucional (Libâneo, 2012), observa-se, a partir dos elementos analisados, que ele se constitui como espaço de materialização de pactos simbólicos (Bourdieu, 1989). Tais pactos revelam representações sociais internalizadas que estruturam o campo educacional, indicando o que é visível, nomeável e legítimo nas relações estabelecidas entre famílias e instituições.

O uso recorrente da palavra “família”, de forma genérica e destituída de conceituação, opera como dispositivo de manutenção de normatividades (Foucault, 1979), ao definir quais vínculos são legitimados e quais seguem silenciados. Ao não explicitarem a diversidade dos arranjos familiares, os PPPs reforçam a centralidade da família nuclear heterossexual como referência hegemônica (Fraser, 2021), naturalizando processos de exclusão simbólica (Bourdieu, 1989; Louro, 2008) que reverberam nas práticas pedagógicas e atravessam o cotidiano da educação básica.

A análise, a seguir, dedica-se à festividade do Dia da Família como espaço privilegiado para se observar como os pressupostos encontrados nos PPPs são materializados no cotidiano educacional. É a partir desse pequeno recorte que se inicia a análise das entrevistas realizadas com as equipes gestoras, a fim de compreender como as unidades educacionais compreendem, planejam e organizam a festividade do Dia da Família, revelando a consonância entre os objetivos declarados e as ações efetivamente desenvolvidas.

3.3 Vozes da gestão: o conceito de família e sua interlocução com os documentos institucionais

Se no plano documental a recorrência do termo “família” evidenciou a ausência de referenciais que explicitassem a pluralidade dos arranjos familiares, torna-se necessário investigar como essas concepções se manifestam, ou permanecem ausentes, nas práticas institucionais. A análise dos PPPs das unidades participantes buscou, portanto, compreender os sentidos atribuídos à noção de família, os vínculos legitimados e aqueles que permanecem invisibilizados, reconhecendo que a escolha lexical carrega marcas culturais, normativas e políticas, e que o discurso institucional está atravessado por ideologias e memórias discursivas, em que “As palavras não significam por si, mas porque estão em um discurso, em uma memória discursiva, atravessadas por ideologias” (Orlandi, 2007, p. 30).

A fim de atender aos objetivos gerais e específicos, este capítulo, organiza-se em núcleos analíticos que dialogam diretamente com o percurso empírico. A sequência de apresentação segue, em linhas gerais, a ordem dos objetivos específicos. Em um breve momento

do trabalho de campo, entretanto, duas etapas ocorreram de forma simultânea: a aplicação do formulário junto às/aos profissionais da educação e as entrevistas realizadas com as famílias homomaternais e homoparentais. Embora tenham sido desenvolvidas no mesmo período, tratou-se de procedimentos distintos, cada qual com seus instrumentos e propósitos analíticos, o que justifica sua apresentação em subitens diferentes.

Os subitens 4.1 e 4.2 concentram-se na dimensão institucional, abordando os documentos oficiais e os discursos da equipe gestora, em consonância com o Objetivo Específico 1. O subitem 4.4 mobiliza a escuta das famílias homomaternais e homoparentais, articulando-se ao Objetivo Específico 2, enquanto os subitens 4.3 e 4.5 analisam, respectivamente, as percepções dos profissionais e as práticas observadas no Dia da Família, vinculando-se ao Objetivo Específico 3. Essa organização permite uma análise densa e conectada entre documentos, falas e vivências, revelando as múltiplas camadas da inclusão (ou da exclusão) no cotidiano educacional. a organização final do capítulo assegura coerência entre objetivos e dados, articulando documentos, discursos e vivências.

Esses objetivos funcionam como elementos-guia da análise, garantindo que cada etapa empírica seja interpretada de forma coerente com os propósitos da investigação, respeitando a pluralidade dos dados e a singularidade das vozes ouvidas ao longo do percurso, à luz dos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH). Mais do que verificar se há acolhimento pontual, busca-se entender em que medida a instituição se compromete com práticas inclusivas que rompam com lógicas de mera tolerância e avancem na direção do reconhecimento e da justiça social. Trata-se de identificar não apenas a presença física dessas famílias, mas a legitimidade simbólica conferida a elas, nas palavras, nos gestos, nos documentos, nas festas e nas decisões pedagógicas.

Para tanto, empregou-se a leitura indiciária como estratégia metodológica a fim de mapear as formas pelas quais os documentos evocam a participação familiar. Observou-se que essa evocação ocorre ora pela via normativa, ora pelo viés funcional, sem necessariamente explicitar os diferentes arranjos familiares reconhecidos. A partir desse mapeamento, foi possível identificar um conjunto expressivo de categorias, posteriormente reorganizadas em quatro blocos temáticos que expressam as nuances conceituais e políticas atribuídas à noção de família: Discurso Normativo, Inclusão Retórica, Dados Técnicos e Foco na Criança. A Figura 2, a seguir, apresenta a recorrência dessas categorias nos PPPs das duas unidades educacionais participantes, oferecendo uma síntese de como o termo “família” é mobilizado nos documentos oficiais.

Figura 2- Síntese do termo “família” nos PPPs

Bloco Temático	Categoria	Unidade Educacional 1	Unidade Educacional 2
Discurso Normativo	Legalidade	1	4
	Parceria	3	5
	Compromisso	10	12
	PPP	2	1
	Gênero	0	2
Inclusão Retórica	Cultura plural	4	0
	Política pública	1	0
	Comunicação	2	1
	Outras	11	9
	Acolhida	0	1
Dados Técnicos	Caracterização Econômica	2	15
Foco na Criança	Escuta	7	27
	Aprendizagem	9	21
	Formação	0	5
	Participação	11	23
	Heteronormatividade	1	1

Fonte: dados da pesquisa.

A organização por blocos, portanto, não se limita à análise documental, mas atua como eixo articulador na etapa seguinte da pesquisa. Foi a partir desse mapeamento que se estruturou a entrevista com as diretoras, conforme apresentado no Apêndice B, de modo que cada bloco temático orientasse perguntas capazes de aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos à participação familiar e às práticas associadas à festividade do Dia da Família. Essa estratégia permitiu construir uma escuta qualificada, alinhada à intenção de tensionar as zonas de silêncio, os deslocamentos e as permanências que atravessam a relação entre o que se declara nos documentos e o que se produz nas dinâmicas institucionais. Os blocos temáticos e os respectivos questionamentos que fundamentaram o roteiro de entrevistas encontram-se organizados no Apêndice A.

A partir dessa organização em blocos, as entrevistas buscaram compreender como as diretoras atribuem sentido à festividade do Dia da Família, escolhida como foco de análise nesta etapa da pesquisa por ser uma prática institucional carregada de significados. Essa celebração permite observar como a gestão interpreta, organiza e justifica sua realização, especialmente no que se refere à presença e ao reconhecimento das diferentes configurações familiares no contexto da unidade educacional. Sua inclusão no calendário oficial das unidades educacionais reforça sua legitimidade institucional como prática formalizada pela rede. Nesse sentido, as entrevistas foram elaboradas com o objetivo de analisar como os discursos das gestoras se

articulam com as concepções presentes nos PPPs, buscando identificar pontos de alinhamento, tensões e deslocamentos, sempre à luz dos contextos históricos, culturais e estruturais que atravessam as práticas escolares.

A entrevista na Unidade Educacional 1 ocorreu em condições institucionais que favoreceram tanto a escuta quanto a reflexão. Localizada em uma região central de Goiânia e com estrutura física mais consolidada, a unidade garantiu um espaço reservado, sem interrupções, para o diálogo com a equipe gestora. Essa organização não se restringiu aos aspectos materiais, pois refletiu também numa cultura institucional voltada à proteção da escuta, promovida pela própria diretora, que estabeleceu como norma a não interrupção das reuniões. A conversa contou com a presença da diretora e da coordenadora pedagógica. Ela, mesmo recente na função, demonstrou desenvoltura e familiaridade com os temas abordados. Já a diretora, com trajetória mais longa na unidade e experiência anterior na coordenação, apresentou uma fala articulada aos percursos cotidianos da instituição.

Durante a entrevista, ambas as gestoras demonstraram preocupação em utilizar uma linguagem inclusiva e valorizaram o uso do termo "família" no singular como uma tentativa de não restringir o evento a modelos tradicionais. Entretanto, ao serem questionadas sobre ações específicas voltadas à visibilidade de famílias homoparentais ou homomaternais, não foram apontadas estratégias concretas. A coordenadora reconheceu: "A gente tenta fazer de um jeito que abranja todo mundo, mas, às vezes, passa batido mesmo. Nem sempre a gente sabe como chegar". Essa fala revela uma tensão entre a intenção de incluir e a dificuldade prática de traduzir essa intenção em ações pedagógicas específicas. A diretora complementou afirmando que acredita que "todo mundo é bem-vindo", mas que a equipe ainda não teve uma formação aprofundada sobre o tema.

Apesar de o discurso revelar uma abertura ao acolhimento, a ausência de menções explícitas a famílias diversas nas práticas planejadas indica a permanência de uma lógica generalizante. A intenção inclusiva, mesmo presente, apoia-se em valores universalizantes como amor e cuidado, sem necessariamente enfrentar as assimetrias que afetam diferentes grupos familiares. O silêncio sobre determinadas configurações parentais acaba por reforçar a invisibilidade delas, mesmo quando houver boa vontade ou sensibilidade por parte da gestão.

A entrevista realizada com a diretora da Unidade Educacional 2 foi marcada por limitações contextuais que impactaram diretamente a escuta e o aprofundamento da conversa. A diretora estava na função havia menos de seis meses e vinda de outra instituição, o que restringia seu conhecimento sobre as práticas anteriores da unidade, especialmente sobre as edições passadas do Dia da Família. Ademais, naquele momento, a instituição não contava com

coordenadora pedagógica, o que impossibilitou a entrevista com uma segunda liderança da equipe gestora. A ausência de uma sala reservada para o diálogo e as constantes interrupções por parte de funcionários e demandas cotidianas evidenciaram uma fragilidade na organização institucional para garantir espaços protegidos de escuta. Tais condições não inviabilizaram a entrevista, mas dificultaram a construção de uma ambiência propícia à reflexão mais aprofundada.

Apesar desses desafios, a diretora demonstrou disposição ao diálogo. Contudo, muitas de suas respostas foram curtas e monossilábicas, e a maior parte da entrevista transcorreu com pausas prolongadas e hesitações. Para se criar um ambiente de confiança e facilitar a troca, foi necessário relatar parte da minha própria história, como o fato de ser filha de pastores da Assembleia de Deus, com o intuito de romper possíveis barreiras simbólicas e demonstrar abertura ao diálogo respeitoso sobre diversidade familiar. Ao ouvir esse relato, a diretora reagiu de forma descontraída, dizendo: “todo filho de pastor dá trabalho...”, expressão que, ainda que informal, revelou o quanto referências religiosas informam modos de interação, mesmo em espaços institucionais.

Durante o preenchimento do formulário inicial, que incluía um campo de múltipla escolha sobre orientação sexual, parte do protocolo de identificação das participantes, a diretora hesitou visivelmente, gaguejando de forma prolongada, demonstrando desconhecimento dos termos apresentados e chegando a expressar dúvida sobre o significado da palavra “heterossexual”. Essa reação inicial, ainda que breve, revelou não apenas desconforto, mas também lacunas conceituais importantes para a compreensão dos limites da formação sobre diversidade sexual e familiar no âmbito da gestão.

Essa hesitação ressurgiu mais adiante na entrevista, quando a gestora afirma: “se for abordar esse assunto da homoparentabilidade com as famílias, lembrando que nós estamos em Goiânia”. Ao recorrer a uma justificativa territorial não fundamentada em dados concretos, seu discurso apoia-se em suposições sobre a reação da comunidade, expressando uma antecipação de conflito baseada em valores internalizados. Esse conjunto de manifestações, marcadas por silêncios, deslocamentos e estratégias de esquiva, sugere a presença de uma percepção subjetiva de risco institucional associada ao tema da diversidade familiar, além de indicar mecanismos de autocensura ainda operantes na cultura de gestão da unidade.

A ausência de tensionamento crítico, nesse caso, não pode ser compreendida apenas como omissão pessoal, mas como sintoma de um cenário mais amplo, em que valores individuais se infiltram nos espaços institucionais e influenciam decisões, de forma nem sempre consciente. A noção de risco, aqui, não se refere a uma ameaça concreta, mas a uma percepção

simbólica da diversidade como algo que desestabiliza o que foi socialmente pactuado como norma, visto que “as instituições educacionais frequentemente reproduzem visões morais hegemônicas, muitas vezes informadas por valores religiosos, que limitam o reconhecimento de identidades não normativas” (Uziel, 2007, p. 154).

A comparação entre as duas entrevistas revela que a inclusão de famílias homomaternais e homoparentais nas unidades educacionais é atravessada não apenas por fatores subjetivos e culturais, mas também por condições institucionais que moldam as possibilidades de escuta, planejamento e acolhimento. Nesse sentido, mesmo sem a intenção declarada de exclusão, a diversidade familiar continua sendo tratada como questão periférica, cuja abordagem depende da disposição subjetiva de quem ocupa os espaços de decisão.

Enquanto na Unidade Educacional 1 observaram-se a continuidade da equipe gestora, a existência de um espaço protegido para a escuta e maior abertura a reflexões críticas, na Unidade Educacional 2 a instabilidade institucional se impôs como um elemento limitador: a entrevista ocorreu sem a presença de coordenadora, com uma diretora recém-chegada, vinda de outra unidade, sem vínculo com a comunidade local, nem conhecimento das práticas anteriores. Tal cenário fragiliza a construção coletiva das ações e compromete a memória institucional, o que reforça a afirmação de que “a continuidade das ações educativas está diretamente ligada à estabilidade das equipes e à sua articulação com o projeto institucional” (Candau, 2012, p. 73).

Essas diferenças não são casuais: revelam o impacto direto de políticas públicas que desconsideram a importância da permanência, do enraizamento e da formação continuada na educação básica. A precariedade dos espaços físicos e a alta rotatividade de profissionais contratados também comprometem a construção de vínculos, a memória pedagógica e a implementação de ações inclusivas duradouras. O reconhecimento da diversidade familiar, nesse contexto, não pode ser atribuído exclusivamente à vontade individual da gestão, mas deve ser compreendido como o produto, ou o limite, de arranjos institucionais que, quando fragilizados, transformam o espaço vulnerável à manutenção de silenciamentos e exclusões. É nesse sentido que se torna pertinente a advertência de que “a rotatividade de profissionais nas instituições educativas enfraquece o acúmulo histórico de práticas e descontinua projetos, impedindo que se constitua uma memória institucional compartilhada” (Ciavatta, 2009, p. 87).

Ambas as gestoras, ao se referirem às ações promovidas no Dia da Família, utilizaram majoritariamente o termo “família” no singular. Ainda que essa escolha linguística possa parecer neutra ou genérica, ela carrega implicações importantes. Falar de “família”, no singular, tende a reforçar uma imagem homogênea e normativa, frequentemente ancorada no modelo tradicional heteronormativo. Essa generalização, mesmo quando sustentada por valores como

afeto e cuidado, muitas vezes evita tensionar as desigualdades de reconhecimento vividas pelas famílias homomaternais e homoparentais.

Como alerta Louro (2000, p. 29), “a insistência em uma linguagem universalizante, como o uso de ‘família’ no singular, tende a apagar a multiplicidade das formas de organização familiar e a reforçar modelos tidos como naturais”. Ao naturalizar uma configuração familiar hegemônica, o discurso institucional compromete o potencial inclusivo da linguagem e perpetua formas sutis de exclusão simbólica, pois a linguagem, compreendida como ato performativo, não se limita a descrever o mundo, mas participa ativamente de sua construção; como discurso, opera como mecanismo de poder que regula condutas, institui normas e promove exclusões (Butler, 2003).

Na entrevista com a diretora da Unidade Educacional 1, por exemplo, quando questionada sobre os objetivos da celebração, ela afirmou: “a gente quer fazer um momento para a família estar presente, né?”. A escolha do termo no singular se manteve em diferentes momentos da fala, sugerindo uma compreensão da festividade voltada a uma figura de família abstrata, mas não necessariamente pluralizada em sua composição. Embora a diretora tenha se mostrado aberta à ideia de inclusão e mencionado que “todas as famílias são bem-vindas”, o modo como essa diversidade é acolhida institucionalmente ainda carece de estratégias concretas.

Na Unidade Educacional 2, a diretora também recorreu ao termo no singular ao explicar o propósito do evento: “o Dia da Família é para a gente fortalecer o vínculo com a família das crianças”. Tal formulação, somada à ausência de menções a formatos familiares diversos e à resistência em abordar explicitamente a homoparentalidade, evidencia o quanto o uso genérico da palavra pode operar como uma forma de silenciamento, ainda que não intencional.

Dessa forma, o uso insistente de um termo aparentemente inclusivo acaba por ocultar as desigualdades que atravessam o reconhecimento das famílias que fogem ao padrão tradicional. É nesse ponto que se evidencia o descompasso entre as intenções declaradas e as práticas institucionais, reiterando a importância de uma escuta atenta ao que é dito, ao que é evitado e ao que permanece nos limites do não dito. Sob a ótica foucaultiana, a linguagem não apenas reflete o mundo, mas o produz, operando como instrumento de controle e de ordenação dos sujeitos no campo discursivo, de modo que “o poder produz; produz saber; produz discurso” (Foucault, 1979, p. 30).

A ausência de tensionamentos nos documentos e nas falas institucionais evidencia como as práticas educativas permanecem atravessadas por uma lógica heterocentrada. Diferentemente de uma imposição explícita, essa lógica se manifesta quando os ambientes, os

materiais, os discursos e as relações são organizados tendo como referência quase exclusiva as experiências heterossexuais (Weinberg, 1972), tornando as demais possibilidades familiares invisíveis ou excepcionais. Trata-se de uma estrutura normativa que, muitas vezes, não é percebida pelas próprias equipes gestoras, atravessadas pela cultura em que estão inseridas.

Como observa Louro (2000), é por meio de normas aparentemente naturais que se produzem modos legítimos de existir, amar e educar. Assim, mais do que escolhas individuais, essas práticas revelam a permanência de sentidos reguladores que operam silenciosamente na produção institucional da exclusão. A análise segue agora para os dados produzidos com as/os profissionais que atuam diretamente nas práticas pedagógicas, buscando compreender como essas fragilidades se expressam no cotidiano das unidades educacionais.

3.4 A escuta das/dos profissionais como dispositivo analítico: tensões, silêncios e representações sobre diversidade familiar e o dia da família

Após a análise dos PPPs e das entrevistas com as equipes gestoras, torna-se necessário voltar ao olhar para as/os profissionais que atuam diretamente com as crianças. São elas/eles que, no cotidiano, vivenciam os encontros com as famílias e lidam com as tensões que emergem quando a diversidade desafia práticas naturalizadas. Essa etapa da pesquisa constitui uma das dimensões analíticas que compõem o percurso de investigação do Objetivo Específico 3, que visa identificar como ocorre a celebração do Dia da Família nas unidades educacionais e evidenciar o envolvimento das/dos profissionais nas ações planejadas, com atenção à inclusão de famílias homomaternais e homoparentais. Em articulação com os dados provenientes da observação direta das festividades (item 3.6), a escuta das/dos profissionais permitem acessar sentidos que atravessam o planejamento, os posicionamentos e os silêncios que estruturam essa celebração no cotidiano educacional.

Para se acessar essas percepções de forma ética e viável no contexto da pesquisa, optou-se pela aplicação do formulário virtual como estratégia de escuta (as questões utilizadas na pesquisa estão apresentadas no Apêndice C). Embora se trate de uma modalidade de coleta de dados à distância, com reconhecidas limitações quanto à construção de vínculos e à escuta aprofundada, buscou-se mitigar tais limites por meio de uma etapa prévia de aproximação presencial com as/os profissionais das duas unidades educacionais participantes da pesquisa. Esses encontros tiveram como finalidade apresentar a proposta investigativa, esclarecer dúvidas e antecipar possíveis desconfortos relacionados à temática. Tal cuidado metodológico encontra respaldo em Geertz (1989), para quem compreender o campo exige mais do que uma coleta instrumental de dados: requer uma escuta sensível, situada nas relações humanas e institucionais.

Somente após esse momento de diálogo, as pessoas que manifestaram interesse em participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, receberam o link do formulário via WhatsApp. Durante esse percurso, o quadro de profissionais sofreu alterações: inicialmente, eram 95 profissionais, número que foi ampliado para 104 com novas contratações ao final do ano. Contudo, no início de 2025, 19 dessas/desses profissionais haviam se desvinculado, resultando 85 potenciais respondentes, entre profissionais das áreas administrativa e pedagógica.

Na Unidade Educacional 1, 40 profissionais responderam ao formulário. Outros 12 recusaram formalmente a participação, 7 não puderam ser localizadas/localizados devido ao encerramento de contratos. Já na Unidade Educacional 2, apenas 4 profissionais participaram, enquanto 12 não estavam mais vinculadas/vinculados no período da coleta e 28 não retornaram ao convite, inclusive a própria diretora, que optou por não participar, mesmo após sucessivos esforços de aproximação.

Não foram coletados dados sobre orientação sexual, identidade de gênero, religião e raça/cor das/dos profissionais, pois o objetivo da pesquisa é compreender as práticas institucionais relacionadas à inclusão de famílias homomaternais e homoparentais, não as características individuais das/dos participantes. Ademais, considerou-se que esse tipo de pergunta poderia gerar desconforto e comprometer a participação. A partir dos nomes fornecidos nos formulários, foi possível identificar, ainda que de modo informal, que aproximadamente 85,9% das/dos respondentes se apresentam no gênero feminino.

Na Unidade Educacional 1, o momento de escuta e sensibilização contou com a participação de toda a equipe, docentes, pedagógicas, administrativas e gestoras, o que possibilitou um ambiente de diálogo sobre os sentidos e desafios mobilizados pela pesquisa. Ainda que o convite à participação estivesse fundamentado na ética da autonomia, a adesão foi marcada por tensões subjetivas, simbólicas e institucionais. Ao final da reunião, 12 profissionais optaram por não participar, sendo que alguns mencionaram motivações religiosas. Essa negativa, mais do que uma recusa pontual, sinaliza zonas de desconforto e pactos silenciosos que regulam o que pode ou não ser dito no espaço escolar. Tal constatação dialoga com Louro (2008), ao discutir as dinâmicas institucionais que moldam discursos e práticas no campo educacional.

Como a Unidade Educacional 2 apresentou desafios específicos, não foi possível reunir toda a equipe para a apresentação da pesquisa, dada a necessidade de se garantir o atendimento às crianças, ainda comprometido por déficits de profissionais, mesmo em abril, quando as equipes já deveriam estar completas. Ainda assim, realizou-se uma reunião com parte

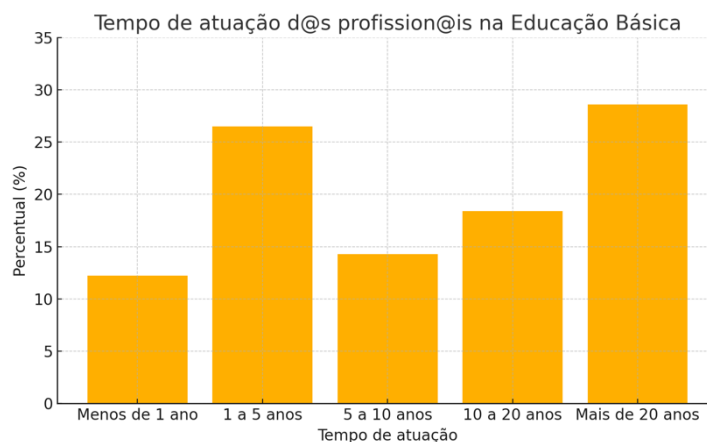
significativa das/dos profissionais, acompanhada da distribuição de folders explicativos. Apesar dessas iniciativas, a adesão foi restrita. A ausência de participação da diretora, mesmo registrada como dado empírico, não foi acompanhada de justificativa, o que impossibilita interpretações sobre sua motivação, mas contribui para compor o quadro de fragilidades institucionais no acolhimento à escuta e ao debate sobre a diversidade familiar.

Ressalta-se que, desde o início da pesquisa, três diferentes coordenadoras ocuparam a função em um intervalo inferior a sete meses, nessa unidade educacional, o que evidencia instabilidade na gestão pedagógica que comprometendo a continuidade das ações coletivas da unidade. Foi nesse contexto que a segunda coordenadora, durante sua breve passagem pela função, apontou um dado relevante: segundo ela, parte das/dos profissionais recém-ingressas/os não se sentia apta/apto a avaliar as práticas institucionais. Essa observação, embora compreensível diante do pouco tempo de vínculo e da descontinuidade na coordenação, revela não apenas um sentimento de não pertencimento, mas também fragilidades institucionais que dificultam o acesso ao histórico da unidade, ao conhecimento das famílias e às práticas adotadas em relação à diversidade. Como afirmam Arroyo (2000) e Libâneo (2001), a falta de tempo, escuta e condições adequadas inviabiliza uma prática pedagógica comprometida com os direitos sociais e com a complexidade do cotidiano escolar.

Com o encerramento da etapa de sensibilização presencial e a adesão ético-voluntária das/dos participantes, a pesquisa avançou para a aplicação do formulário virtual. Mesmo sendo momentos distintos, ambos integram um mesmo processo de escuta, pois possibilitam acessar percepções que não se restringem a opiniões individuais. As respostas trazem indícios das condições institucionais, das relações estabelecidas com as famílias e das tensões que atravessam o cotidiano pedagógico, revelando como a diversidade familiar é compreendida, ou ainda pouco elaborada, nas unidades educacionais.

Conforme ilustrado na figura a seguir, o grupo de profissionais que respondeu ao formulário é composto majoritariamente por integrantes da equipe pedagógica, seguidos pela equipe administrativa. A distribuição das respostas mostra uma composição marcada por trajetórias extensas: quase metade das/dos respondentes atua há mais de dez anos, sendo expressiva a presença de quem já ultrapassou duas décadas na profissão. Em contraponto, cerca de um terço está na área há menos de cinco anos, o que indica a presença de trajetórias ainda em formação. Um grupo intermediário, com tempo entre cinco e dez anos, também se destaca por seu potencial de transição entre experiências iniciais e consolidadas. Essa diversidade de tempos e percursos institucionais amplia a compreensão das percepções e tensões relacionadas ao reconhecimento da diversidade familiar no cotidiano das unidades educacionais.

Figura 3 – Tempo de atuação das/dos profissionais na Educação Básica



Fonte: dados da pesquisa.

À primeira vista, a predominância de profissionais com mais de uma década de experiência poderia ser interpretada como indicativo de maturidade profissional. No entanto, ao cruzar esse dado com as respostas sobre o conhecimento dos termos "famílias homomaternais" e "famílias homoparentais", observa-se uma desconexão importante. Apenas 42,9% afirmam compreender os conceitos e saber aplicá-los na prática escolar, enquanto 57,2% revelam não saber exatamente o que significam ou nunca terem ouvido falar desses termos. Tal lacuna no repertório formativo para lidar com a diversidade familiar dialoga com as análises de Louro (2008), que evidenciam como os temas ligados à diversidade sexual, de gênero e familiar têm sido historicamente marginalizados nas políticas e práticas educacionais.

Essa defasagem se torna ainda mais evidente ao se comparar o conhecimento declarado com a participação em formações continuadas. Apenas 10,2% das/dos profissionais participaram de formações oferecidas pela escola, e 8,1% buscaram esse conhecimento por iniciativa própria, totalizando apenas 18,3% de participação ativa em processos formativos sobre o tema. Apesar disso, 42,9% demonstram interesse em participar, o que aponta para uma demanda reprimida ainda não contemplada institucionalmente. Por outro lado, 38,8% afirmam não ter interesse pela temática, o que sugere os efeitos persistentes de uma cultura escolar marcada por normatividades que naturalizam determinadas formas de família e silenciam outras.

A discrepância entre o percentual das/dos profissionais que afirmam compreender os conceitos (42,9%) e o número de participantes em processos formais de formação (18,3%) sugere que boa parte desse conhecimento é construída por meio de vivências pessoais. Embora

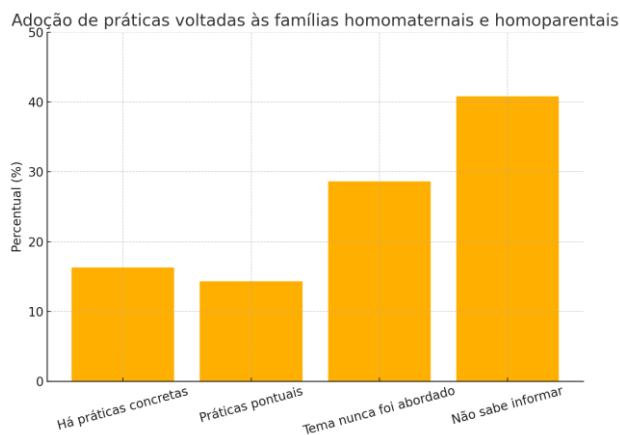
elas tenham valor formativo, não garantem, por si só, a apropriação crítica e pedagógica dos conceitos. Há, portanto, o risco de que profissionais que declaram conhecer termos como homomaternidade e homoparentalidade incorram em compreensões equivocadas, limitadas ou até mesmo contraditórias com os princípios de inclusão e reconhecimento da diversidade, o que evidencia lacunas nas políticas de formação continuada e na oferta sistemática de conteúdos sobre pluralidade familiar no espaço educacional.

Os limites formativos identificados não se restringem ao campo conceitual, visto que eles reaparecem, com outras roupagens, nos modos como as unidades educacionais constroem práticas institucionais diante da diversidade familiar. A maioria expressiva (85,7%) indicou que há a comemoração do Dia da Família, o que revela a presença formal da data no calendário das unidades. No entanto, quando se observa quem participa da elaboração das ações, percebe-se que essa construção permanece majoritariamente restrita à equipe pedagógica (42,9%) ou diluída na categoria ampla de “todos” (49%). Nenhuma das respostas indicou a participação direta das famílias. Esse dado, ainda que não encerre o debate, aponta para uma prática que tende a ser formulada de dentro para fora, com pouca escuta das experiências familiares que, em tese, são o centro da celebração.

Ao analisar os sentidos atribuídos à comemoração do Dia da Família, observa-se que a maioria das/dos profissionais (69,4%) entende o evento como uma oportunidade de aproximação entre as famílias e a unidade educacional. Em segundo plano, aparecem a comemoração do Dia das Mães e/ou dos Pais (22,4%) e, de forma bastante tímida, a proposta de refletir sobre a diversidade familiar (apenas 6,1%). Esse dado revela que, apesar de o evento ser amplamente realizado, ele ainda se organiza majoritariamente em torno de vínculos afetivos e de ações de pertencimento institucional, sem, contudo, tensionar as normatividades que limitam o reconhecimento de diferentes formatos familiares.

Essa ênfase no fortalecimento dos laços com as famílias, sem o enfrentamento explícito das normatividades que moldam o reconhecimento das famílias, também se reflete nas percepções sobre a presença de práticas voltadas às famílias homomaternais e homoparentais. A Figura 4 explicita como essas ações permanecem pouco visíveis ou na informalidade.

Figura 4 – Adoção de práticas voltadas às famílias homomaternais e homoparentais



Fonte: dados da pesquisa.

Apesar da baixa presença de práticas concretas voltadas às famílias homomaternais e homoparentais, a maioria das/dos profissionais (89,8%) afirmou que há representações visuais de diferentes configurações familiares nas unidades educacionais. Ainda que o dado sinalize uma tentativa de visibilizar arranjos diversos, ele não permite, por si só, afirmar que essas imagens estejam articuladas a uma intencionalidade pedagógica mais ampla. A coexistência entre a presença simbólica dessas representações e a ausência de ações mais estruturadas levanta a necessidade da escuta junto às famílias homomaternais e homoparentais, assim como a observação direta dos espaços e materiais utilizados no Dia da Família, a fim de compreender se tais imagens estão integradas ao cotidiano escolar ou restritas a momentos pontuais e pouco elaborados.

3.5 Vozes que rompem o silêncio: experiências de famílias homoparentais e homomaternais

Se os dados extraídos da participação das/dos profissionais da educação indicaram, nas respostas de profissionais da educação obtidas por meio de formulário digital estruturado, ausência de práticas de escuta ativa e de mapeamento da realidade sociocultural das famílias, agora a escuta se volta às famílias homomaternais e homoparentais, por meio de entrevistas semiestruturadas (ver Apêndice D), com o objetivo de compreender, a partir da escuta dessas famílias, se ocorre ou não o sentimento de inclusão no espaço educacional.

As entrevistas semiestruturadas, realizadas no âmbito de uma pesquisa qualitativa com base crítica, foram conduzidas com sensibilidade e abertura, permitindo que cada pessoa narrasse sua história em seus próprios termos. Como argumenta Harding (1991), é nos saberes situados, produzidos a partir das margens, que se desestabilizam verdades universalizadas e se revelam os mecanismos de exclusão. O que compartilham essas famílias, em sua forma própria

de narrar o cotidiano escolar, dialoga diretamente com o objetivo de compreender como se constrói, ou se nega, o reconhecimento da diversidade familiar nos espaços da educação infantil.

Foram entrevistadas seis famílias: cinco compostas por duas mulheres e uma composta por dois homens. Todas/todos tinham filhas/filhos na Educação Básica e aceitaram participar da pesquisa após a devida aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Cabe destacar que outros casais, de ambas as composições, foram convidadas/convidados, mas optaram por não participar ou não se enquadravam na delimitação territorial definida para o estudo. Assim, a predominância de casais formados por mulheres não deve ser interpretada como dado representativo, mas como reflexo do recorte empírico possível neste percurso investigativo. As implicações dessa composição serão discutidas adiante, especialmente em relação às desigualdades de gênero e aos modos diferenciados de visibilidade social das parentalidades dissidentes.

Dentre as/os participantes, destaca-se uma dupla composta por uma mulher cis e uma mulher transexual, o que amplia o campo de análise para questões de identidade de gênero e visibilidade trans no contexto escolar. Outra configuração incluía uma mulher cuja expressão de gênero não performava os códigos tradicionais da feminilidade, revelando hipervisibilidade e julgamento social. Esses elementos evidenciam como os códigos de corpo e aparência atravessam as percepções institucionais e comunitárias sobre as famílias.

As configurações familiares incluíam filhas/filhos de relações anteriores, processos de adoção e parentalidade construída no cotidiano, revelando a pluralidade das experiências parentais dissidentes da norma heterossexual. As entrevistas foram realizadas entre abril e maio de 2025, em locais escolhidos pelas famílias, com escuta atenta e respeitosa. Apesar de enfrentarem formas sutis ou explícitas de exclusão, os casais demonstraram acompanhar de perto a trajetória escolar de suas/seus filhas/filhos e mostraram-se dispostos a colaborar com a pesquisa e contribuir com práticas pedagógicas mais inclusivas.

A escuta dessas famílias foi orientada por uma perspectiva ética e política de produção do conhecimento, reconhecendo que vozes subalternizadas, especialmente aquelas que rompem com o padrão heteronormativo, oferecem chaves fundamentais para se compreender os modos pelos quais a escola atua como reprodutora de normas sociais. Nesse sentido, a abordagem fundamenta-se na ideia de escuta sensível (Larrosa, 2002; Corazza, 2003) e no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), que valoriza os detalhes, os silêncios e os gestos como marcas significativas da realidade vivida. Como afirma Harding (1991), o conhecimento situado, aquele produzido por pessoas nas margens, não é apenas válido, mas necessário.

A maioria das famílias não explicitou críticas nem elogios às instituições. Por isso, adotou-se o paradigma indiciário como método, permitindo captar o que se manifesta nas entrelinhas: silêncios, pausas, repetições, hesitações e gestos. Esses indícios orientaram a construção da análise, apresentada a partir de núcleos de sentidos que se repetiram de forma transversal nas narrativas. Essa estratégia visa respeitar a singularidade de cada fala, sem perder de vista os traços comuns que ajudam a compreender os limites e as possibilidades do reconhecimento no espaço escolar.

Foi a partir dessa escuta atenta aos indícios, tendo Minayo (2014) como referência para reunir sentidos e interpretar os dados à luz dos objetivos da pesquisa, que emergiram quatro núcleos de análise. Esses núcleos não se organizam como categorias estanques, mas se entrelaçam como dimensões de uma mesma experiência de exclusão e enfrentamento vivida pelas famílias homomaternais e homoparentais nas unidades educacionais.

O primeiro núcleo trata do reconhecimento parcial, perceptível nos gestos institucionais que silenciam ou omitem as famílias dissidentes. O segundo refere-se ao deslocamento de lugar, quando essas famílias são posicionadas como toleradas, mas não pertencentes. O terceiro revela a vigilância dirigida à maternidade lésbica, com julgamentos mais intensos sobre a performance das mulheres que rompem com expectativas normativas. E o quarto expressa as estratégias de resistência e afirmação construídas por essas famílias diante das omissões e exclusões vividas. A partir deste ponto, cada núcleo será apresentado com base nas falas que os sustentam e nos sentidos que puderam ser elaborados a partir delas.

3.5.1 Invisibilização simbólica no cotidiano educacional

A escuta das famílias, como discutido anteriormente, mostrou que, quando há reconhecimento da diversidade familiar, ela costuma ser frágil e limitada. Um ponto comum nas falas foi a percepção de que as unidades educacionais evitam nomear a diferença, evidenciando que “O silêncio, a não nomeação e a recusa em reconhecer a legitimidade plena dessas formas de parentalidade são formas sutis, porém eficazes, de exclusão”, como analisam Uziel, Mello e Grossi (2006, p. 487). Nega-se, dessa forma, a legitimidade à diversidade familiar, articulada ao reconhecimento parcial, sendo que esse tipo de apagamento emerge como uma presença constante nas práticas escolares, ainda que raramente seja nomeado como tal (Uziel; Mello; Grossi, 2006, p. 487). Ou seja, a exclusão pode ocorrer sem violência direta, mas pelo não reconhecimento.

Essa ausência de reconhecimento se manifesta de forma recorrente por meio da invisibilização simbólica, perceptível nos gestos cotidianos, bilhetes, formulários, convites e

registros padronizados, que reafirmam o modelo tradicional de família e silenciam outras configurações parentais. Trata-se de um mecanismo de exclusão que, como discute Butler (2017), não opera apenas pela negação direta, mas pela recusa em tornar certas vidas inteligíveis dentro das normas que regulam o campo do reconhecível. Ao permanecerem fora dos marcos do que é considerado digno de ser nomeado, essas famílias vivenciam um tipo de apagamento que, mesmo sutil, corrói sua condição de pertencimento institucional. Os relatos que seguem evidenciam como essa lógica se manifesta no cotidiano, muitas vezes com o peso do que não é dito, mas se faz sentir.

Nas entrevistas, as famílias não relataram episódios de ofensa direta ou tratamento hostil. O que emergiu foram indícios de exclusão silenciosa, expressos em práticas rotineiras: bilhetes dirigidos exclusivamente a “pai e mãe”, convites genéricos e formulários padronizados que ignoram a pluralidade das configurações familiares. Essa forma de apagamento simbólico, já tensionada anteriormente neste trabalho, revela-se aqui como vivência concreta nas unidades educacionais, sustentada por uma lógica que opera por omissão institucional. Trata-se de uma exclusão que não fere com palavras, mas nega existência às famílias que escapam do modelo tradicional, um silenciamento que “se manifesta nas ausências, nas desqualificações e nas regras que naturalizam o privilégio de uns e o silêncio sobre outros” (Lane, 1990, p. 17).

A Família 1 contou que, em todos os anos de vínculo com o CMEI, nunca recebeu um convite que reconhecesse suas duas mães: “Nunca fomos tratadas mal, mas também nunca sentimos que havia espaço pra gente de fato. É como se estivéssemos sempre à margem do bilhete, do convite, da reunião.” A recorrência desse sentimento foi reforçada por outras participantes. A Família 3 relatou: “Na hora de preencher a ficha, sempre fico com receio. Nunca tem a opção pra duas mães. Tenho que riscar e escrever à mão, parece que a gente não existe.” Já a Família 4 pontuou: “Nunca disseram nada ofensivo, mas também nunca disseram nada que nos incluísse. É como se não soubessem como nos nomear.”

Essas falas não apenas expressam incômodos cotidianos, mas desnudam um mecanismo estruturante do apagamento: a repetição institucional de um único modelo de família como legítimo. Judith Butler (2003) já alertava que a exclusão não se dá apenas pelo que é dito, mas também pelo que se torna inteligível dentro das normas de reconhecimento. Ao não nomear essas famílias, as unidades educacionais reiteram a centralidade do modelo heteronormativo, entendido como a expectativa de que todas as pessoas sejam heterossexuais e formem famílias nucleares baseadas em papéis de gênero complementares. Essa omissão recorrente, evidenciada em diferentes núcleos desta análise, manifesta uma forma sutil de exclusão institucional: opera não por ofensa direta, mas por naturalização do silêncio e apagamento da diferença.

Louro (1997) reforça essa perspectiva ao afirmar que a exclusão também se realiza pelo não dito, pelo que não encontra lugar e nem linguagem nas estruturas educacionais. A invisibilização simbólica, portanto, não é um fenômeno pontual, mas uma lógica recorrente ao longo de toda esta pesquisa: molda, de forma persistente, o lugar que essas famílias ocupam, presentes, mas sem voz; admitidas, mas não reconhecidas.

O reconhecimento parcial não é apenas insuficiente, é estruturalmente excludente. Ao não nomear, adaptar ou rever suas formas de comunicação, as unidades educacionais reforçam a centralidade de um modelo familiar hegemônico e relegam outras configurações ao não lugar institucional. Essa ausência de linguagem não é neutra: ela produz efeitos simbólicos e subjetivos que atravessam a experiência das famílias, especialmente no que diz respeito ao pertencimento, à validação e à dignidade. A hegemonia, como lembra Gramsci (2001), atua pela naturalização das referências do grupo dominante, fazendo-as parecer universais, mesmo quando silenciam outras formas de existência.

Como se a legitimidade dessas parentalidades dependesse de um esforço constante para se ajustar a moldes que não as contemplam. Silenciadas nos bilhetes, apagadas nos formulários e desautorizadas nas entrelinhas, essas famílias resistem com presença, mas ainda carecem de reconhecimento pleno. Essa ausência de reconhecimento, segundo Fraser (2001), não é apenas uma injustiça simbólica: trata-se de uma forma de subordinação social que impede a afirmação identitária e corrói a possibilidade de participação equitativa no espaço público. A escuta das entrevistadas revela que, quando a linguagem institucional não se abre à diversidade, ela não apenas exclui, ela desautoriza modos de existir. Nesse sentido, a luta pelo reconhecimento dessas famílias não é um apelo por tolerância, mas uma reivindicação por justiça cultural e legitimação social. A seguir, veremos como esse reconhecimento parcial se desdobra em práticas de deslocamento, nas quais a presença das famílias é tolerada, mas seu pertencimento permanece interdito.

3.5.2 Conviver sem pertencer: deslocamento e silêncio como estratégia

Se no núcleo anterior a exclusão se manifestava pela ausência de reconhecimento, aqui ela se desloca para os modos como o pertencimento é permitido apenas sob condições implícitas: é possível estar presente, mas não ser plenamente aceito. A escuta das famílias homomaternais e homoparentais revelou que, mesmo quando há espaço institucional para participação, o reconhecimento é negado, deslocado ou condicionado. Este segundo núcleo de análise trata da convivência tensionada, uma forma de presença que exige vigilância constante, contenção discursiva e adaptação subjetiva às normas tácitas do cotidiano educacional. Estar

presente, nesse contexto, não é sinônimo de pertencimento, mas resultado de um esforço contínuo para não ultrapassar limites não verbalizados.

As falas revelam estratégias de autopreservação adotadas pelas famílias como forma de evitar julgamentos e se proteger de possíveis constrangimentos. O silêncio, o cuidado com o que se diz, a evitação de exposição e a modulação do afeto se tornam mecanismos para viabilizar a convivência. Como afirma uma das pessoas entrevistadas: “A gente procura não chamar atenção. Participa de tudo, mas sem levantar bandeira.” (Família 1, Entrevista A, 2025). Essa afirmação, mesmo breve, condensa um modo de presença condicionado: o que é permitido é o corpo, mas não a identidade completa. A participação é possível, desde que a diferença permaneça invisível ou discreta.

A contenção como estratégia relacional, no entanto, não surge do acaso. Ela é resposta a um campo normativo em que o desconforto é antecipado e internalizado pelas próprias famílias. A mesma família reforça isso ao relatar: “Eu fico travado, sabe? Com medo de perguntar alguma coisa e parecer que estou exigindo demais.” (Família 1, Entrevista A, 2025). O medo de parecer invasivo revela uma assimetria na relação entre famílias e instituição: ao invés de confiança e abertura, instala-se a expectativa de aceitação condicional.

Judith Butler (2003) observa que as normas se perpetuam pela repetição daquilo que é considerado reconhecível, deixando de fora o que escapa à lógica dominante. Louro (1997) complementa que a unidade educacional educa não apenas pelo que ensina, mas também pelo que escolhe calar. A exclusão simbólica, então, se realiza não por meio do ataque direto, mas da omissão institucional reiterada.

Esse deslocamento também se evidencia nas celebrações. A Família 2 relata: “Eu já mando duas telas de pintura, porque eu sei que elas vão fazer pra duas mães. Mas uma mãe nova, que chega agora, não vai saber. A escola não comunica, e aí a criança faz um só, sem saber que pode fazer dois.” (Família 2, Entrevista B, 2025). A responsabilidade pela inclusão é deslocada para a família, e não incorporada pela gestão institucional. A mesma família amplia essa percepção ao relatar que, na ausência de comunicação, a filha foi excluída de uma apresentação: “A professora não disse qual roupa seria. Eu mandei a Helena com um vestido vermelho, e ela não pôde participar. Ficou sentada assistindo a apresentação. Foi muito difícil.” (Família 2, Entrevista B, 2025).

A Família 3, de outra unidade educacional, relata: “A gente está com a guarda, mas o CMEI não aceitou o nome social dela. Disseram que tinha que usar o nome da mãe biológica, sendo que ela não tem nenhum vínculo com a mãe biológica.” (Família 3, Entrevista C, 2025). O pertencimento da criança à nova configuração familiar é contestado burocraticamente. Ainda

que a relação entre mães e instituição pareça cordial, os processos administrativos revelam as margens da inclusão. “Ela chegou com a roupa diferente e não deixaram ela participar. Ela ficou sentada assistindo os coleguinhas. Foi muito difícil.” (Família 3, Entrevista C, 2025).

A recorrência de situações como essas revela que o deslocamento não é exceção. Ele se faz presente mesmo quando houver abertura aparente. Como narra a Família 4: “A professora do primeiro ano nem queria falar com a gente. Já a Kelly abraça a gente como família mesmo.” (Família 4, Entrevista D, 2025). O pertencimento não é institucionalmente assegurado, ele depende de posturas individuais.

As entrevistas também revelam como as crianças aprendem, desde muito cedo, a atuar nesse campo. “Ela já fala logo: ‘eu tenho duas mães, quero fazer duas lembrancinhas’. E a professora já sabe, já separa duas telas de pintura.” (Família 4, Entrevista D, 2025). Ao mesmo tempo em que isso pode ser lido como conquista de espaço, também indica que a própria criança assume o ônus de sua visibilidade.

No caso da Família 5, o deslocamento institucional ocorre de forma ainda mais velada. Ao tentarem atualizar os dados da criança, depararam-se com a mesma rigidez burocrática: “Levei os documentos da adoção, mas me disseram que ‘não pode mudar até que seja oficializado no sistema’. Enquanto isso, o nome da mãe biológica continua lá.” (Família 5, Entrevista E, 2025). A ausência de estrutura para reconhecer juridicamente a parentalidade estabelecida prolonga a invisibilidade, ainda que a convivência cotidiana transcorra com afeto e estabilidade.

Mesmo quando não há episódios diretos de hostilidade, as famílias sentem os efeitos da não nomeação e da ausência de adequação institucional. Como sintetiza uma das mães: “Eu não posso dizer que fui desrespeitada. Mas também não posso dizer que me senti reconhecida.” (Família 5, Entrevista E, 2025). Essa frase captura com exatidão a condição do deslocamento: estar sem pertencer plenamente.

Nesse sentido, Souza (2020) chama atenção para o papel do currículo oculto na reprodução de normas e expectativas sociais. Trata-se daquilo que é ensinado sem ser dito, o conjunto de valores, silêncios e ausências que atravessam o cotidiano escolar e moldam percepções sobre o que é legítimo ou aceitável. Quando a existência de outras configurações familiares não for nomeada, o silêncio não é neutro: ele funciona como mecanismo de validação do modelo heterocentrado, tornando-o a única referência possível. Assim, mesmo sem declarar uma exclusão, a instituição reafirma um padrão, deslocando para as margens todas as vivências que escapam desse molde. O reconhecimento, quando ocorre, é condicionado, restrito e muitas

vezes apenas sugerido, exigindo das famílias uma constante leitura das entrelinhas para decifrar se pertencem, ou se apenas são toleradas.

No entanto, essa estratégia tem um custo: a ausência de reconhecimento explícito obriga as famílias a se ajustarem a um modelo que não as contempla, impondo uma convivência marcada por vigilância e tensão velada. Como analisam Uziel, Mello e Grossi (2006), o não reconhecimento não se limita à negação de direitos formais, mas constitui uma forma de violência simbólica que exige das famílias dissidentes um esforço constante de legitimação. Trata-se de uma presença que precisa ser justificada, de uma existência que só pode ocupar o espaço institucional se mantiver adaptada e discreta, tensionando continuamente os limites do pertencimento e da dignidade.

No conjunto de narrativas, destacou-se também a experiência da única família homoparental participante da pesquisa. O casal de pais relatou situações em que a parentalidade foi atravessada por entraves burocráticos, como formulários que exigiam a categoria “mãe”, dificultando o processo de adoção e o reconhecimento institucional. Embora não tenham vivenciado episódios diretos de hostilidade, os pais identificaram microviolências e tensões administrativas, como a resistência em atualizar nomes e registros escolares.

Esse relato evidencia que a exclusão também se manifesta por meio de estruturas administrativas que mantêm padrões heteronormativos como referência única. O tom mais ameno das falas, em comparação às mães lésbicas, não deve ser interpretado como ausência de conflito, mas pode indicar uma estratégia de contenção diante da norma (Miskolci, 2007), em que o silêncio funciona como forma de adaptação e autoproteção.

Sendo que escuta das entrevistas revelou que, nesse processo, são especialmente as mães lésbicas que enfrentam as formas mais sutis e persistentes de julgamento. Submetidas a comparações implícitas com o ideal materno ainda hegemonicamente heterossexual e feminino, essas mulheres vivem uma maternidade sob vigilância simbólica. É nesse tensionamento, no qual a maternidade é convocada a se justificar, que se desenha o núcleo seguinte de análise.

3.5.3 A maternidade sob vigilância: assimetrias no julgamento social

Os relatos analisados até aqui evidenciam que a tolerância, travestida de acolhimento, opera como um silenciamento institucional das experiências que escapam à norma heterocentrada. Dentre essas experiências, um núcleo se destacou com força: a vigilância exercida sobre mulheres em relações homoafetivas que maternam. Não se trata de um recorte teórico predefinido, mas da força empírica das falas que apontaram o gênero como eixo central

das assimetrias de julgamento, especialmente quando atravessado por marcadores de raça, classe e performance de feminilidade.

Desde a fase de sondagem, a pesquisa buscou contemplar diferentes composições familiares, incluindo casais homoparentais masculinos. Dos cinco inicialmente acessados, dois recusaram, dois estavam fora do território e apenas um integrou a pesquisa. Em contraste, todos os quatro casais de mulheres convidadas aceitaram compartilhar suas experiências, produzindo narrativas densas, corajosas e analiticamente significativas. É dessa escuta majoritariamente feminina que emerge o foco sobre a maternidade homomaterna, cuja visibilidade expôs com clareza os contornos da vigilância institucional.

Soma-se a esse recorte o fato de que o casal homoparental masculino participante não apresentou incômodos expressivos no cotidiano educacional da/do filha/filho, contrastando com a intensidade dos relatos das mães. Relataram, contudo, dificuldades em situações burocráticas, como formulários que só admitiam a categoria “mãe”, e resistência na atualização de registros escolares, que invisibilizavam sua configuração familiar.

Esse silêncio, porém, não deve ser interpretado como ausência de conflito. Pode ser, como já apontado por Miskolci (2007, p. 112), estratégia de contenção diante da norma, uma forma de adaptação calculada para evitar exposição. Afinal, nem todo mundo reclama porque nem todo mundo pode (Ahmed, 2020). Em contextos em que a tolerância substitui o acolhimento, naturalizar falhas pode ser uma tática de sobrevivência simbólica (Oliveira Neto, 2020). O recorte que se segue, portanto, não exclui outras parentalidades dissidentes, mas se detém no campo onde a vigilância se revelou mais densa, mais visível e mais dolorosa: o da maternidade que foge à norma.

As trajetórias das mães entrevistadas revelam múltiplas formas de maternar: inseminação caseira, adoção, guarda unilateral, filiação anterior à relação homoafetiva ou reconfiguração de vínculos após separações. Essa pluralidade, no entanto, não as protege do julgamento social, ao contrário, parece acentuá-lo. A ausência de um “pai visível” ou de laços biológicos reconhecíveis as coloca sob constante suspeição quanto à legitimidade de sua maternidade, na medida em que “a boa mãe tornou-se uma entidade moral quase inacessível” (Badinter, 2010, p. 33), sobretudo quando não corresponde ao ideal sacralizado da mulher que gera, nutre e cuida dentro da conjugalidade heterossexual.

Esse tensionamento torna-se ainda mais evidente no relato da Família 2: “Eu falei assim, eu que sou a mãe dela, tem alguma coisa, tem algum problema? Ela: ‘Tem, você não é a mãe dela, você é preta.’” (Entrevista com Família 2, 2024). A frase ultrapassa o racismo explícito, denuncia o modo como a maternidade é socialmente vigiada a partir de marcadores corporais.

Ser mulher, ser lésbica, ser negra e maternar uma criança sem “traços legitimadores” aos olhos da sociedade impõe reafirmações constantes dessa condição. A partir da perspectiva da interseccionalidade (Crenshaw, 2002), compreende-se que esses marcadores não operam isoladamente, mas se cruzam e se acumulam, produzindo formas específicas de exclusão. “Negar a pluralidade familiar é recusar o direito simbólico à filiação” (Roudinesco, 2003, p. 118).

Essa vigilância também se materializa nas práticas institucionais que decidem quem pode ser reconhecida como mãe. A Família 3 relatou: “O CMEI não aceitou usar o nome social dela. [...] Disseram que tinha que usar o nome da mãe biológica.” (Entrevista com Família 3, 2024). O que parece ser uma decisão burocrática é, na verdade, um gesto de apagamento simbólico da maternidade vivida. Mesmo em contextos de adoção legalmente reconhecida, os vínculos afetivos são deslegitimados por critérios normativos. Como afirmam Uziel, Mello e Grossi (2006, p. 485), “o direito às vivências conjugal e parental não pode ser compreendido como monopólio das pessoas heterossexuais”.

A internalização desse julgamento impede, muitas vezes, o reconhecimento da violência sofrida. A Família 3 relata: “A própria assistente social falou que isso era homofobia, né? Mas eu fiquei assim, sem saber se era mesmo [...]” (Entrevista com Família 3, 2024). A dúvida não decorre do desconhecimento, mas da força da norma que torna ilegítima a dor de quem foge ao modelo tradicional de mãe. Como analisa Bourdieu (1998), a violência simbólica se efetiva quando as estruturas de opressão forem naturalizadas como justas por quem as sofre.

Esse controle simbólico também se infiltra nas dimensões mais íntimas do maternar. A mãe da Família 2 compartilha: “Fiquei um ano e cinco meses só por conta dela. [...] Minha mãe sempre dizia: ‘Quem pariu Mateus que o embale’.” (Entrevista com Família 2, 2024). A maternidade aparece, nesse relato, como obrigação inegociável, exigida como demonstração de valor. Badinter (2012) observa como esse ideal materno, historicamente construído, impõe um cuidado intensivo que reforça a ideia de sacrifício como valor feminino, expectativa ainda mais pesada sobre aquelas que rompem com a norma conjugal e parental.

A vigilância também se expressa nos gestos aparentemente inofensivos do cotidiano educacional. A esposa da mãe da Família 3 afirma: “A gente sente. Tem um pai, uma mãe que fica olhando, que fica meio assim.” (Entrevista com Família 3, 2024). Os olhares, os cochichos, as hesitações revelam que “a heterossexualidade continua sendo o contrato implícito das instituições educativas” (Louro, 2008, p. 41). A inclusão, quando existe, é frequentemente superficial, e o julgamento se insinua nas entrelinhas da convivência.

É nesse ponto que a análise recua para observar quem julga. As duas unidades educacionais investigadas possuem 88,2% de profissionais mulheres. À primeira vista, esse dado poderia sugerir maior sensibilidade diante das vivências maternas. Entretanto, as falas das entrevistadas revelam que a partilha do gênero não garantiu reconhecimento. A ausência de sororidade se mostrou evidente diante das normas heterocentradas que organizam os discursos e práticas institucionais. Em diversos momentos, foram justamente outras mulheres, muitas delas também mães, que impuseram o julgamento ou silenciaram frente à maternidade dissidente.

Assim, o que se observa é que a maternidade homomaterna, longe de ser protegida pelo ideal cultural da boa mãe, é constantemente posta à prova. Nas pequenas decisões cotidianas, nas defesas simbólicas e na reafirmação da própria maternidade, essas mulheres mantêm vivo o que as instituições muitas vezes tentam apagar. Resistem, não porque lhes é permitido resistir, mas porque não lhes resta alternativa. E é nessa prova, dolorosa e persistente, que emergem formas de existência que recusam ser silenciadas.

3.5.4 Quando resistir é maternar: gestos cotidianos de reinvenção familiar

Se por um lado a escuta evidenciou como a parentalidade dissidente, especialmente a maternidade homomaterna, é vigiada e deslegitimada em suas formas não normativas, por outro, revelou também que essas famílias não permanecem imóveis diante da norma. Elas não apenas sofrem o apagamento: criam brechas, deslocam silêncios e reconfiguram os modos de estar e pertencer. Neste núcleo analítico, observam-se as estratégias de resistência e agência mobilizadas por famílias homomaternais e homoparentais que, diante da ausência de respaldo institucional, constroem alternativas para afirmar seus vínculos, recriando o espaço onde vivem. Pois, resistir é também inventar outras formas de vida possíveis no mundo que nos nega (Bento, 2006).

Diante das ausências simbólicas e dos silenciamentos institucionais, as famílias entrevistadas criaram frestas de resistência no cotidiano. Nem sempre essas ações assumem o formato explícito da denúncia, muitas vezes elas emergem na forma de negociações silenciosas, ajustes no modo de comunicar-se com a equipe docente ou intervenções pontuais para garantir reconhecimento. A Família 2, por exemplo, relata que, ao perceber a repetição do termo “pai e mãe” nos bilhetes enviados pela unidade, adotou uma prática simples, mas simbólica: “Sempre que chega bilhete escrito ‘pai e mãe’, a gente risca e escreve ‘mães’”. A ação é pequena, mas carrega a força de uma recusa: a recusa a aceitar que a maternidade dupla seja apagada por uma linguagem normativa.

Ademais, os relatos revelam que essas famílias já incorporaram à rotina estratégias para antecipar e contornar os obstáculos institucionais. A mãe da Família 5 contou que envia duas telas de pintura no início do ano letivo porque sabe que serão solicitadas para a celebração do Dia das Mães, mesmo que essa informação não esteja explícita na lista de materiais. “Eu já mando duas, porque sei que vai precisar. Na lista não tem pedido isso. Então, pra uma mãe novata...” (Entrevista com a Família 5, 2024). Essa antecipação revela uma forma de inteligência afetiva e política que lê o ambiente e atua para evitar apagamentos antes mesmo que eles ocorram.

Essas formas de resistência, por vezes discretas e outras vezes firmes, exigem das famílias uma constante vigilância sobre os gestos que nomeiam ou deslegitimam sua existência. Trata-se de um esforço contínuo de afirmação da parentalidade em espaços que ainda os tratam como exceção. Ser percebido como ‘fora do lugar’ exige trabalho contínuo para habitar esse lugar (Ahmed, 2020). Para que essa carga seja atenuada, percebeu-se que as pessoas entrevistadas, ao identificarem a presença de profissionais que demonstram sensibilidade e disponibilidade afetiva, torna-se um ponto de apoio fundamental para elas, passando a buscar neles o reconhecimento que nem sempre encontram na instituição como um todo.

Aproximar-se de quem olha nos olhos, escuta com respeito e valida suas existências é também uma forma de resistência cotidiana. A Família 4, formada por dois pais, ilustra essa escolha estratégica ao destacar a atuação da professora de sua/seu filha/filho: “Eu consigo ver que a professora tenta. [...] Ela é uma professora assim, que tem quantos anos de sala? 46, né? É bem assim, ela tem uma bagagem. Uma bagagem boa” (Entrevista com a Família 4, 2024). O elogio, além de reconhecimento, traduz o alívio de se deparar com uma mediação pedagógica que, ainda que individualizada, abre espaço para a diversidade familiar. Como lembra Ahmed (2019, p. 180), “a vontade de existir se fortalece naqueles encontros em que somos vistos como possíveis”. Essa busca ativa por profissionais acolhedores explicita o quanto a resistência, nesses contextos, também se dá por meio da construção de vínculos e alianças afetivas.

Essas famílias não chegam em silêncio, ainda que não digam uma só palavra. A presença delas borda o cotidiano com fios de diferença, abrindo frestas nas certezas antigas. Ao caminharem pelos corredores, desestabilizam o que parecia intocável, e, sem querer ensinar, já ensinam. Porque existir fora da norma também é gesto pedagógico (Miskolci, 2012). Nesse sentido, as mães e pais entrevistados tornam-se agentes ativos de transformação, ainda que silenciosa, do campo educacional. Não apenas resistem, educam, reposicionam-se, reescrevem.

Nem todas as famílias, porém, enfrentam resistência direta no espaço doméstico ou familiar. A Família 3 revelou que é amplamente aceita por sua rede de apoio, especialmente

pela família extensa, sem ter precisado ocultar ou explicar seu formato parental, tendo assim condição de igualdade de participação e para a legitimação social de sua identidade (Fraser, 2001). Entretanto, essa aceitação plena, apesar de desejável, não elimina os desafios institucionais, mas altera a forma como a resistência se manifesta: não há necessidade de se justificar no privado e isso desloca o foco das energias de enfrentamento. Essa compreensão dialoga com *Living a Feminist Life* (Ahmed, 2020), no qual a autora mostra como o modo de habitar o mundo, a partir das ações cotidianas e afetivas, pode tensionar estruturas normativas sem necessidade de confronto explícito.

Essa condição, longe de indicar neutralidade, revela que a resistência também pode ocorrer pela permanência digna e silenciosa em contextos que esperam apagamento ou exceção. No entanto, o discurso da Família 3 também revela um certo deslocamento: uma recusa em nomear como violência aquilo que a atinge, e um transitar entre o “não saber o que é homofobia” e o aparente desapego às normas tradicionais de família. Essa combinação de aceitação com uma certa despolitização do conflito não apaga sua potência crítica, mas tensiona os modos como a resistência pode se expressar, às vezes não por enfrentamento direto, mas por uma existência que escapa das classificações, por uma maternidade que não se curva à necessidade de justificar-se.

Um último traço que atravessou todas as entrevistas foi a consciência, por parte das famílias, de que a participação na pesquisa não era neutra. O gesto de falar foi compreendido como uma oportunidade de romper o silêncio imposto por práticas institucionais que normalizam a exclusão. Uma das mães afirmou: “Eu queria muito que tivesse lá essas questões de ter duas mães [...] eu poder falar isso abertamente [...]” (Entrevista com a Família 2, 2024). Outra completou, ao recordar uma atividade de desenho da família feita pela filha: “Quando a gente fez as duas mulheres, eu ainda falei pra Ana: você acha que ela não tem que ser? Ela tem que levar. E é isso [...] independente do que eles acharam lá” (Entrevista com a Família 2, 2024). Falar, nesse contexto, foi também um modo de testar os limites da tolerância e provocar deslocamentos simbólicos na cultura da unidade.

Esse posicionamento revela que a resistência também se dá na escolha de compartilhar a experiência, mesmo sabendo que isso pode significar reviver desconfortos ou tornar pública uma identidade constantemente vigiada. Entendendo que “falar é um ato de resistência quando o silêncio foi imposto como forma de sobrevivência” (hooks, 2019, p. 145), o que se ouviu nessas entrevistas não foram apenas narrativas pessoais, mas atos de coragem política, voltados à transformação coletiva. Identificou-se que as famílias esperam que suas vozes sirvam para que outras não passem pela mesma situação. A pesquisa, nesse sentido, não foi apenas um

campo de escuta: tornou-se também um espaço de reparação simbólica, onde o testemunho se converte em denúncia, e a palavra, em gesto de reinvenção do possível.

Apesar de revelarem força e criatividade, as estratégias mobilizadas pelas famílias não podem ser romantizadas. A resistência cotidiana exige delas não apenas posicionamento, mas também trabalho emocional, pedagógico e simbólico para se garantir o reconhecimento que lhes é negado. O gesto de corrigir bilhetes, explicar sua existência, preencher lacunas em formulários e buscar ativamente acolhimento não deveria ser uma tarefa exclusivamente delas. Como alerta Ahmed (2020), o fardo da diversidade muitas vezes recai sobre aqueles que mais precisam de alívio. O que se nomeia aqui como agência carrega também o peso de uma sobrecarga imposta por uma estrutura que insiste em funcionar como se todas as famílias fossem iguais, e como se o ônus da mudança coubesse apenas às dissidências.

Ademais, a análise evidencia que o que muitas vezes se interpreta como boa vontade individual, a professora que acolhe, o gestor que escuta, mascara a ausência de diretrizes claras e políticas públicas que orientem uma inclusão efetiva e não circunstancial. A responsabilização das famílias por seus próprios acolhimentos revela o vazio institucional em relação à diversidade familiar. Não basta mudar os nomes nos convites se não houver transformação nas práticas, nas formações e nos referenciais que estruturam o cotidiano das unidades educacionais. A resistência das famílias, apesar de potente, não substitui o dever político do Estado. Quando a inclusão se sustenta apenas em afetos individuais, ela corre o risco de ser frágil, instável e, em última instância, excludente, pois “as lógicas de cuidado não podem substituir as obrigações políticas das instituições” (Gago, 2020, p. 95). O desafio não é apenas escutar, mas transformar as estruturas que continuam a operar por uma lógica de exceção.

As estratégias de resistência mobilizadas pelas famílias entrevistadas revelam que, mesmo diante de silenciamentos institucionais, existe agência, elaboração e enfrentamento. Entretanto, resistir não deveria ser a única via possível para o reconhecimento. A tensão entre estar e não caber, entre aparecer e ser apagado, já se adensou ao longo de toda a pesquisa, na análise dos PPPs, nas entrevistas com as equipes gestoras, nos formulários respondidos pelas/pelos profissionais da educação, nas escutas das famílias homomaternais e homoparentais, e em todos os núcleos de análise que emergiram desses encontros. Agora, com a observação do Dia da Família, busca-se compreender como essa tensão, já reconhecida, se traduz nos gestos cotidianos, nas escolhas simbólicas e nos discursos que moldam a celebração.

3.6 O Dia da Família como cena educativa: entre rituais de pertencimento e gestos de exclusão

A escuta sensível das famílias homomaternais e homoparentais, apresentada na seção anterior, evidenciou como os vínculos parentais dissidentes seguem sendo vigiados, deslegitimados ou apenas tolerados pelas estruturas institucionais. Diante dessa constatação, torna-se necessário aprofundar a análise sobre os espaços onde tais vínculos são (ou deveriam ser) reconhecidos simbolicamente pelas unidades educacionais. Se no núcleo anterior a ênfase recaiu sobre os relatos das famílias, aqui o foco se desloca para a materialidade das práticas pedagógicas, buscando compreender como a diversidade familiar é ou não performada nos rituais escolares. Trata-se de tensionar o paradoxo entre discurso e prática, entre a intenção institucional de inclusão e os gestos concretos que ainda operam a exclusão.

Ao se deslocar o olhar para a observação direta das práticas escolares durante o Dia da Família, busca-se compreender de que modo essa celebração institucionalizada comunica, ou silencia, a presença das famílias homomaternais e homoparentais na rede pública de Educação Infantil. A análise se articula ao objetivo da pesquisa de compreender como as unidades educacionais reconhecem as diferentes configurações familiares em seus rituais cotidianos, especialmente no Dia da Família.

A escolha de olhar para esse evento como uma cena educativa não foi por acaso. Isso porque, mesmo que muitas pessoas pensem que festas e eventos da unidade educacional não são tão importantes quanto as aulas, eles também ensinam muita coisa. Nessas ocasiões, são mostradas ideias sobre o que é ser família, quem é valorizado e quem, às vezes, fica de fora. Em decorrência, "a cena pedagógica não se limita ao conteúdo formal, mas se estende aos gestos, símbolos e ausências que compõem o cotidiano institucional" (Silva, 2020, p. 88).

3.6.1 Convidar é reconhecer: o bilhete como gesto de pertencimento

Ao se deslocar o olhar da escuta das famílias para a observação direta das práticas realizadas no Dia da Família, é preciso considerar que os gestos mais cotidianos, como o envio de um bilhete, não são neutros. Eles carregam uma carga simbólica que ultrapassa a função comunicativa e opera como marcador de pertencimento institucional. O convite, ainda que travestido de rotina, atua como um dispositivo de reconhecimento: é ele que convoca, nomeia e torna visível uma dada configuração familiar. A ausência de nomeação, por outro lado, opera uma exclusão silenciosa, reforçando a lógica hegemônica de quem é considerado parte legítima da comunidade educativa.

Esse entendimento encontra respaldo em diferentes campos do conhecimento. Na sociologia, Durkheim (1912) já indicava que os rituais, mesmo os mais ordinários, são

responsáveis por reforçar laços de coesão social. Goffman (1967) analisa os convites como dispositivos que inserem as pessoas em performances sociais, sua ausência pode causar constrangimento ou sensação de não pertencimento. Para Bourdieu (1989), todo gesto institucional de linguagem é também exercício de poder simbólico: convidar é reconhecer; omitir é negar capital social. Na antropologia, Turner (1969) evidencia que o convite marca o ingresso em um rito de passagem; Douglas (1978) aponta que ele delimita fronteiras morais e culturais, distinguindo os incluídos dos excluídos. Já a história cultural, com Elias (1990) e Chartier (1991), nos lembra que os convites e bilhetes escolares integram a cultura escrita da instituição, ajudando a ordenar sentidos, impor normas e naturalizar padrões.

É neste gesto inaugural, o ato de convidar, que este núcleo analítico se detém, ao investigar de que modo as unidades educacionais interpelam as famílias homomaternais e homoparentais, e quais linguagens operam no reconhecimento (ou na negação) institucional dessas configurações familiares. Embora os convites observados nas duas unidades tenham utilizado o termo “família”, evitando a nomeação exclusiva de “pai” ou “mãe”, percebe-se que a escolha pela generalização não é neutra. Na ausência de referências explícitas à pluralidade familiar, o convite pode soar como um gesto incompleto, um chamado genérico que, ao não nomear ninguém, pode não alcançar todas as pessoas.

A palavra “família”, segundo o dicionário Houaiss (2001), designa um “conjunto de pessoas vivendo sob o mesmo teto (e geralmente ligadas por laços de parentesco)”. Em si, portanto, o termo não exclui. O problema não está na palavra, mas no modo como ela tem sido culturalmente acionada no discurso social. Como Junqueira (2009), o campo educacional muitas vezes mobiliza o termo “família” atrelado a um modelo tradicional heterocentrado, silenciosamente normatizado. Desse modo, ao se usar o termo de forma genérica, mas não explicitamente inclusiva, a linguagem institucional reforça o modelo hegemônico, perpetuando ausências e restringindo o reconhecimento das configurações familiares dissidentes.

Logo, repensar a escrita dos convites e dos bilhetes não é um preciosismo linguístico. É um gesto político. Pequenos manifestos de linguagem, como nomear as famílias que existem no cotidiano, podem produzir rachaduras simbólicas nas estruturas excludentes e abrir espaço para um reconhecimento mais justo. Como aponta Goffman (1988), a maneira como somos chamados nas interações sociais define o lugar que ocupamos na cena pública. E, como lembra Bourdieu (1989), quando uma instituição convida, ela reconhece, mas quando silencia, nega simbolicamente. Assim, a escolha de palavras não é apenas estética: é também ética e formativa.

Nesse sentido, os convites analisados revelam mais do que um gesto de comunicação: eles são enunciados de pertencimento. Carregam uma carga simbólica capaz de marcar

fronteiras, quem é esperado, quem é nomeado, quem entra nos planos de linguagem da instituição. E se o termo “famílias” parece, à primeira vista, indicar acolhimento plural, é preciso reconhecer que, muitas vezes, a palavra permanece vazia de gestos concretos, esvaziada de presenças reais. Reavaliar a linguagem institucional, portanto, não é preciosismo gramatical: é um pequeno manifesto político que pode deslocar sentidos e abrir espaço para vidas que já estão ali, mas não são reconhecidas. Como ensina Bourdieu (1996), a linguagem não apenas descreve o mundo, ela o estrutura. E os convites, como ato simbólico, são capazes de incluir ou apagar, de chamar para dentro ou manter à margem.

Se os convites indicam quem é chamado a compor a celebração, os discursos de abertura indicam como esse chamado é interpretado e qual lugar é reservado a cada pessoa na narrativa institucional. A análise se desloca para um novo núcleo analítico agora que é abertura inaugural da festividade, em que a unidade educacional se apresenta publicamente e, por meio das palavras, revela o que valoriza, o que acolhe e o que escolhe silenciar.

3.6.2 Abertura do Evento: quando o discurso instaura sentidos

Se o bilhete de convite formaliza quem é convocado a participar da celebração, é no discurso de abertura que a unidade educacional se apresenta publicamente e anuncia, em palavras, o tom simbólico da festividade. Ali, mais do que protocolo, o gesto de falar configura uma cena de enunciação potente: é quando se nomeia a diversidade, se reafirmam valores e se delinea quem pertence àquela comunidade. Esse novo núcleo analítico desloca o olhar para esse instante inaugural, compreendendo-o como um espaço privilegiado de inscrição de sentidos e compromissos institucionais.

Na Unidade 1, a diretora realizou a abertura do evento de maneira breve, com uma fala acolhedora, mas genérica. Utilizou expressões amplas como “todos”, “comunidade” e “famílias”, sem nomear explicitamente a diversidade familiar. Ainda que marcada por cordialidade, a enunciação revelou silêncios significativos: ao evitar nomeações específicas, silenciou justamente aquelas presenças que historicamente mais demandam reconhecimento.

Esse tipo de neutralidade discursiva pode funcionar como forma de apagamento (Dussel, 1993), pois, ao não reconhecer ativamente as pluralidades, corre-se o risco de reafirmar uma visão hegemônica de família e comprometer o compromisso ético com a inclusão.

Na Unidade 2, a diretora também conduziu o discurso de abertura. A fala teve maior duração e recorreu a termos como “amor”, “cuidado” e “acolhimento”, compondo uma ambiência discursiva que buscava estabelecer vínculo afetivo com os presentes. No entanto, essa camada emocional não se traduziu em nomeações explícitas da diversidade familiar. Ao

reiterar a centralidade das “mães”, ainda que o evento estivesse nomeado como Dia da Família, o discurso resvalou para um gesto simbólico de exclusão, reforçando um modelo de família heterocentrada como referência normativa.

Esse contraste entre o campo semântico do afeto e a ausência de reconhecimento efetivo aponta para o que Butler (2017) chama de “violência simbólica da linguagem suave”, que se constitui em um enunciado que se quer inclusivo, mas que reproduz normas excludentes ao evitar nomear o que é socialmente silenciado. Assim, a evocação do amor, quando descolada do reconhecimento das diferenças, pode funcionar como um gesto de pacificação que perpetua o não dito.

Ainda que adotando tonalidades diferentes, as falas de abertura buscaram instaurar um clima de acolhimento. Mas, ao evitarem nomear explicitamente as famílias homomaternais e homoparentais, ambas as unidades mantiveram os sentidos produzidos dentro dos limites da família tradicional. Esse silenciamento discursivo, ao invés de ampliar o pertencimento, reforça ausências, agora também perceptíveis na materialidade visual do evento, que passa a ser analisada no próximo núcleo. Essa ausência discursiva, no entanto, não se restringe à oralidade: ela reverbera nos espaços visuais da unidade educacional. Assim, o olhar analítico desloca-se agora para os murais, corredores e painéis, superfícies que, apesar de silenciosas, também comunicam sentidos, reforçam normatividades ou abrem brechas para o reconhecimento.

3.6.3 Ambiência e Murais: quando as paredes também ensinam

Ao se compreender que os convites e bilhetes institucionais não apenas informam, mas também operam como gestos simbólicos de inclusão ou exclusão, o olhar se expande agora para a materialidade do cotidiano: os muros, os corredores e os murais das unidades educacionais. Não se trata apenas de decoração ou estética, mas de enunciados visuais que também produzem sentidos. A ambiência, nesse contexto, comunica, mesmo quando não verbalizar. Este núcleo analítico investiga de que forma os espaços educacionais foram preparados para o Dia das Famílias e quais imagens, símbolos e gestos visuais foram mobilizados.

Na Unidade 2, a ambientação revelou movimentos importantes de reconhecimento das realidades familiares. Com a mediação das professoras, cada agrupamento de crianças construiu seus murais a partir de fotografias enviadas de casa, as quais retratavam as pessoas com quem convivem, reconhecendo formatos diversos e assegurando, ainda que de modo sutil, o direito de se verem pertencentes. Assim, esse reconhecimento simbólico nas interações sociais opera como um espelho público: ele confirma pertencimentos, estabiliza vínculos e comunica quem é, de fato, visível naquele ambiente (Goffman, 2011).

O gesto de permitir que cada criança junto com sua família retirasse sua imagem do mural para guardar como lembrança reforçou esse vínculo de pertencimento. Contudo, a força dessa ação cotidiana e descentralizada contrasta com outras imagens que permaneceram em espaços de destaque, como os murais fixados ao lado do palco, em alusão direta ao Dia das Mães. A coexistência desses murais, em um evento oficialmente intitulado como “Dia da Família”, reabre a discussão sobre as fronteiras entre o acolhimento da diversidade e a manutenção de lógicas comemorativas centradas em papéis tradicionais. A valorização do papel materno não deve ser suprimida, mas reposicionada para que não ofusque outras experiências parentais legítimas. Como destaca Grossi (2003), reconhecer diferentes configurações familiares implica rever práticas e rituais institucionais que, sem mediação crítica, podem reforçar exclusões.

No entanto, junto ao palco principal, foram dispostos murais que evocavam a celebração do Dia das Mães, com destaque visual para imagens de mulheres cuidadoras. Mesmo esse gesto podendo expressar o reconhecimento da figura materna, papel inegavelmente central para muitas famílias, ele também reabre a discussão sobre a permanência de símbolos que, ainda que afetivos, reforçam um padrão hegemônico de família centrado na maternidade. Tal escolha, especialmente por ter sido feita pela equipe gestora, revela como certas decisões pedagógicas ainda se orientam por demandas culturais e afetivas consolidadas no imaginário coletivo.

Conforme apontado em entrevista, é comum que algumas mães solicitem que essa data seja mantida, o que explicita as tensões entre tradição e transformação. A coexistência de murais plurais nos agrupamentos e murais normativos em espaços centrais sugere que o compromisso com a inclusão ainda se expressa de forma fragmentada e contraditória na unidade. Isso evidencia que o reconhecimento das diferentes configurações familiares exige mais do que ações pontuais, requer diretrizes claras e coerência institucional na produção de sentidos compartilhados, visto que a Educação em Direitos Humanos exige uma prática pedagógica e institucional comprometida com a construção de uma cultura de respeito às diferenças e da convivência com a diversidade (Candau, 2008).

A permanência de homenagens centradas exclusivamente na figura materna, mesmo em uma celebração renomeada como Dia da Família, fragiliza o alcance de ações que pretendem ampliar o reconhecimento das famílias homomaternais e homoparentais e romper com as lógicas heterocentradas ainda presentes nos modos de representar o afeto. É preciso, portanto, criar espaços onde todas as famílias, homomaternais, homoparentais, monoparentais ou extensas, não apenas caibam, mas possam se sentir celebradas por aquilo que são. Esse desafio ético-pedagógico não se resolve com a substituição de termos ou cartazes, mas exige práticas

que reconheçam a complexidade dos vínculos e dos afetos que sustentam o que hoje chamamos de famílias. Como reforça Butler (2003), o reconhecimento institucional não é um ponto de chegada, mas um processo em disputa, tecido nos gestos cotidianos, nos materiais pedagógicos e, inclusive, nas imagens coladas no mural.

Na Unidade 1, a ausência de murais, cartazes ou ambientações visuais no contexto do Dia da Família também comunica. Se por um lado essa opção pode ter privilegiado outras formas de vivência, como o passeio ao zoológico, por outro, silenciou simbolicamente a diversidade familiar. Entretanto, Barthes (2009) evidencia que toda ausência de signo é em si um signo, já que a não produção de imagens pode expressar uma tentativa de neutralidade institucional, mas, no campo dos direitos, tal neutralidade, frequentemente, opera como apagamento. Não nomear, não mostrar, não representar: tudo isso contribui para a invisibilidade de quem já ocupa uma posição marginal nas narrativas sociais. Como lembra Dussel (1993), a ética da libertação exige reconhecer os silenciamentos estruturais, mesmo quando disfarçados de imparcialidade.

Ainda assim, é importante reconhecer que houve um deslocamento em relação às práticas comemorativas tradicionais. A decisão de não realizar uma celebração centrada no Dia das Mães e de propor uma atividade coletiva em outro espaço indica uma inflexão no modo de lidar com a diversidade familiar, sinalizando um esforço inicial de mudança. Entretanto, “a educação em direitos humanos exige coragem para se contrapor a lógicas conservadoras e autoritárias [...] implica posicionamentos claros diante das injustiças e das exclusões” (Candau, 2012, p. 23).

Esse tipo de mudança institucional demanda mais do que intenção: requer formação crítica, diretrizes consistentes e disposição para afirmar, simbolicamente, todas as famílias. Sem esse respaldo, mesmo os gestos bem-intencionados podem reiterar apagamentos sutis, mantendo o que deveria ser visibilizado no plano da ausência. É justamente a partir dessa constatação que se impõe a necessidade de avançar para outro plano de análise: o das performances infantis realizadas durante o evento comemorativo. Se as paredes da unidade educacional revelam o que se pretende afirmar, são os corpos das crianças, suas falas, músicas e encenações que expressam o que, de fato, foi representado como legítimo. A seguir, analisa-se como as crianças foram orientadas a representar uma determinada ideia de família, e quais sentidos de visibilidade ou apagamento emergem dessas performances.

3.6.4 Performances infantis e os sentidos de família: o que dizem as músicas e encenações

Se os murais revelam o que a unidade deseja comunicar sobre a diversidade familiar, as apresentações infantis tornam visível o que, de fato, é legitimado diante da comunidade. As performances foram o ponto auge da festividade: tudo parou para que os olhares se voltassem para as crianças. Mais do que uma atividade lúdica, esse gesto coletivo condensou o que a unidade escolheu afirmar, ou silenciar, sobre a ideia de família. Ao se observar o que foi cantado, encenado e oferecido ao público, torna-se possível compreender como os vínculos foram simbolicamente distribuídos e quais presenças ou ausências foram reforçadas nas representações propostas.

As apresentações infantis realizadas durante o evento do Dia da Família evidenciaram aspectos centrais do repertório simbólico mobilizado pelas unidades educacionais. Os agrupamentos foram organizados por faixa etária: bebês entre um e dois anos foram levados ao palco nos braços das mães, nenhum pai foi observado nesse papel. Já as crianças de três a cinco anos realizaram apresentações coletivas, sob condução das professoras. A cena dos bebês no colo das mães, ainda que afetiva, reforça o arquétipo da mãe cuidadora como figura essencial à mediação da vida pública da criança. Essa configuração, ao naturalizar a mulher como representante exclusiva do cuidado, dialoga diretamente com o que Badinter (2012) identifica como a construção social do “instinto materno”, transformado em obrigação moral e afetiva. A maternidade, nesse contexto, deixa de ser uma entre outras possibilidades de cuidado para tornar-se o centro incontestável do afeto legítimo.

A observação direta também revelou contrastes significativos entre as duas unidades investigadas. Na Unidade 2, onde as apresentações ocorreram internamente, a predominância visual foi de mães como acompanhantes. Já na Unidade 1, que optou por um passeio externo ao zoológico, houve presença mais expressiva da figura masculina, tanto em casais quanto em situações em que homens compareceram sozinhos com as/os filhas/filhos. Ainda que não houvesse registro formal da composição familiar nos eventos, o formato da celebração parece ter influenciado a participação, um indício de que o modo como a unidade organiza o espaço simbólico impacta diretamente a forma como os sujeitos se sentem legitimados a ocupar esse espaço (Hall, 2006).

O repertório musical escolhido para as apresentações revelou, de forma ainda mais explícita, o modelo de família projetado pelas instituições. Das seis canções analisadas, quatro foram dirigidas diretamente à figura materna, destacando a mãe como fonte de afeto, cuidado e gratidão. A canção “Tum Tum Tum” é exemplar nesse sentido: “Mamãe, você é mesmo genial. Eu te amo! Ma-mãe, ma-mãe, aceite hoje o meu carinho...”. Mesmo músicas aparentemente

mais abrangentes, como “Trem-Bala”, permanecem ancoradas em um modelo binário e biologizado: “Segura teu filho no colo. Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui”.

Apenas “Minha família é tudo de bom” menciona a palavra “família” de forma ampla e positiva, mas sem deslocar os sentidos normativos que estruturam o evento. Evidenciar esses elementos tornam-se necessários ser enfatizados porque, quando a gente escuta ou lê uma palavra, como “família”, ela não tem um único significado. Assim, cada pessoa imagina a partir da idealização que a sociedade já colocou dentro dela. As palavras carregam uma “memória”, ou seja, elas lembram coisas que a gente ouviu e aprendeu ao longo do tempo (Orlandi, 2007).

Em nenhuma das falas, canções ou imagens utilizadas nas apresentações, houve menção direta ou simbólica às famílias homomaternais, homoparentais, ampliadas, chefiadas por avós ou por guardiões legais. A repetição do termo “mamãe” e a evocação de frases como “meu lar, meu coração” constroem uma narrativa afetiva que, apesar de envolvente, atua como instrumento de normatização.

O evento, assim, reafirma-se, por meio da emoção, como ferramenta de validação simbólica da norma: comove ao mesmo tempo que confina o afeto às fronteiras do que é considerado legítimo representar. Delimita quem pode ou não ser reconhecido como família. Como argumenta Junqueira (2009), o que não é nomeado não é esquecido por acaso, mas silenciado como parte de uma estrutura cultural que define esses contornos de pertencimento.

Por fim, chama atenção a contradição entre o discurso institucional e as práticas observadas. A diretora da Unidade 2 afirmou: “Tem família de todo jeito e toda família deve ser valorizada e respeitada.” No entanto, embora algumas apresentações não tenham centralizado a figura materna, nenhuma buscou representar intencionalmente outras configurações familiares, como as homomaternais, homoparentais ou ampliadas. Como observa Candau (2012), sem formação crítica em direitos humanos, as ações tendem a permanecer na superfície: avança-se na forma, mas o sentido permanece pouco alterado. É nesse limite entre intenção e representação que se inscrevem também as lembranças confeccionadas e enviadas às famílias, objetos que prolongam, simbolicamente, os sentidos produzidos durante a celebração e que serão agora analisados.

3.6.5 Lembranças que ensinam: os objetos enviados para casa e seus efeitos simbólicos

As apresentações infantis se encerraram diante do público, mas os sentidos construídos ao longo da festividade não cessaram ali. Eles foram prolongados nos objetos confeccionados pelas crianças e entregues às famílias como lembranças do evento. Assim como os gestos corporais no palco, esses materiais integram o repertório simbólico da celebração e revelam,

ainda que de modo não verbal, quais afetos são valorizados e quais vínculos familiares são reafirmados ou ignorados. Analisando as lembranças enviadas para casa, não se trata de julgar sua estética ou a intenção individual de quem as realizou, mas de compreender que, mesmo em gestos simples, inscrevem-se mensagens potentes sobre pertencimento e reconhecimento no espaço educativo.

Nas unidades analisadas, o Dia da Família aparece formalmente nos planejamentos pedagógicos. Na Unidade 2, uma das ações previstas era a entrega das fotografias enviadas pelas famílias, impressas e dispostas em murais para retirada ao final do evento. Mas se observou que algumas professoras confeccionaram lembrancinhas adicionais, com forte apelo à figura materna, que não estavam previstas nem nos murais, nem nos registros planejados. Essa distância entre o que se planeja e o que se executa revela uma tensão entre princípios declarados e práticas concretas, fragilizando o planejamento como instrumento de orientação coletiva. Como afirma Veiga (2008, p.11), “o planejamento é um ato coletivo e político, que organiza o trabalho pedagógico e permite à equipe gestora acompanhar e orientar as ações docentes em consonância com o projeto educativo da instituição”.

As lembrancinhas confeccionadas fora do planejamento expressaram uma forma de representação afetiva normativa, pouco marcada pela autoria das crianças, com estética padronizada, e fortemente atravessada pelo que Moura (2003) chama de currículo orientado pelas expectativas adultas, em que as experiências infantis são submetidas à lógica da reprodução. Assim, a carga simbólica desses objetos comunica sentidos fixos de maternidade, reiterando formas conhecidas de afeto, sem abrir espaço para outras experiências familiares, já que “os sentidos não estão nas palavras em si, mas nas memórias discursivas que as atravessam” (Orlandi, 2007, p. 30). Sendo assim, o compromisso com a diversidade precisa ser incorporado não apenas aos discursos e planejamentos, mas também aos pequenos objetos que seguem para casa, encerrando, ou prolongando, os sentidos de cada celebração.

Por fim, ao se considerar o conjunto das lembranças entregues às famílias, nota-se que, mesmo nos gestos aparentemente simples, como a entrega de bilhetes ou fotografias, as instituições comunicam sentidos que podem reforçar silenciamentos ou ampliar reconhecimentos. O gesto simbólico de enviar algo para casa não é neutro, ele prolonga, confirma ou tensiona aquilo que se viveu no espaço da celebração. E, quando não passa pelo crivo do planejamento e da mediação institucional, pode reiterar referências excludentes, mesmo em eventos que se anunciam como inclusivos. É a partir dessa tensão entre o que se vive e o que se representa que se torna essencial escutar quem recebe essas mensagens: as famílias. O próximo núcleo analítico se dedica, portanto, à escuta das famílias homomaternais

e homoparentais para a compreensão de como essas experiências são percebidas por quem ocupa, cotidianamente, os lugares ainda marcados pelo silêncio e pela resistência.

3.7 Considerações analíticas finais: entre limites institucionais e possibilidades de reconhecimento

A análise das práticas observadas no Dia da Família, cruzada com os dados extraídos das entrevistas, dos formulários e dos documentos institucionais, revelou um paradoxo estrutural: ao mesmo tempo em que as unidades educacionais manifestam intenção de aproximação com as famílias, as estratégias concretas de participação permanecem fragilizadas, esporádicas e pouco mediadas político-pedagogicamente. A presença das famílias no evento comemorativo não foi precedida por escutas sistematizadas nem devolutivas organizadas. Convidadas a ocupar o lugar da presença, as famílias foram celebradas, mas não incluídas nos processos de escuta e construção coletiva. Elas estiveram ali, mas sem que suas vozes fossem incorporadas à elaboração simbólica da festividade.

Esse movimento, reiterado em diferentes níveis da análise, indica que a lógica do reconhecimento ainda opera de forma condicional: é preciso caber na norma, na linguagem e no gesto previsto institucionalmente. Como alerta Fraser (2001), o reconhecimento não pode se restringir à assimilação de padrões dominantes, sob risco de aprofundar a desigualdade simbólica. A perspectiva da educação em direitos humanos, discutida no Capítulo 2, exige exatamente o contrário, uma pedagogia comprometida com a escuta ativa, com o enfrentamento das desigualdades simbólicas e com a reconstrução coletiva dos marcos de pertencimento. Constituindo-se na “prática cotidiana, crítica e transformadora” (Candau, 2012, p. 22), a participação deve ser mais do que formal ou decorativa: ela deve romper com o silêncio institucional e promover práticas emancipatórias.

As análises apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que o discurso da diversidade ainda não se converteu em metodologia institucional. Assim, o que se observa são práticas marcadas por silenciamentos, por repetições normativas e por iniciativas fragmentadas. O modelo heterocentrado de família, como problematizado por Junqueira (2009), permanece como referência tácita nos convites, nos murais, nas músicas, nos objetos confeccionados e nos discursos oficiais. Mesmo quando se adota o termo “família”, a ausência de nomeação explícita das configurações dissidentes impede que o gesto simbólico de reconhecimento se efetive, evidenciando o que Bourdieu (1989) conceitua como pacto simbólico, um acordo implícito que define quem pode ser legitimado como pertencente.

Contudo, os mesmos dados também revelam frestas: famílias que resistem, que se organizam, que corrigem bilhetes e que afirmam sua existência diante do apagamento

institucional; profissionais que, individualmente, reconhecem, acolhem e ensaiam deslocamentos simbólicos; unidades educacionais que, mesmo de forma hesitante, sinalizam abertura para rever práticas celebrativas tradicionais. Essas brechas, ainda que incipientes, revelam que o campo do reconhecimento está em disputa, e que sua efetivação depende menos de intenções isoladas e mais de diretrizes coletivas, formação crítica e comprometimento ético com a justiça simbólica. Como argumenta Louro (2008), o reconhecimento de subjetividades dissidentes exige enfrentar os mecanismos de exclusão simbólica que operam de forma sutil, porém persistente, nas práticas escolares cotidianas.

Essa constatação fecha o percurso analítico deste capítulo e prepara o terreno para a apresentação do Produto Educacional, que buscará, justamente, transformar essas frestas em possibilidades concretas de formação docente, sensibilização coletiva e redesenho das práticas institucionais. O que se propõe a seguir não é uma solução única, mas um convite ao movimento, ao deslocamento da tolerância para a inclusão, da invisibilidade para o reconhecimento, da celebração genérica para a participação política e pedagógica das famílias.

4. O PRODUTO EDUCACIONAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DAS FAMÍLIAS HOMOMATERNAIS E HOMOPARENTAIS

A análise dos dados empíricos apresentados no capítulo anterior evidenciou a persistência de uma lógica heterocentrada nas práticas institucionais, mesmo diante de discursos que afirmam respeito à diversidade. Entre a intenção e a ação, os resultados demonstraram lacunas conceituais, simbólicas e comunicacionais que atravessam documentos, práticas pedagógicas e relações com as famílias. Diante desse cenário, este capítulo apresenta o Produto Educacional proposto como resposta às ausências identificadas: uma ação formativa de sensibilização docente, voltada à inclusão efetiva de famílias homomaterais e homoparentais no cotidiano das unidades educacionais da rede pública. Essa proposta não surge como receita ou protocolo, mas como gesto político-pedagógico que responde às omissões estruturais evidenciadas na pesquisa, buscando tensionar práticas e produzir deslocamentos éticos.

A proposta formativa aqui delineada parte da compreensão de que o espaço educacional é também um território simbólico e político, onde se produzem reconhecimentos e silenciamentos. Conforme apontam Candau (2008) e Uziel, Mello e Grossi (2006), as instituições educacionais não são neutras, mas atravessadas por pactos normativos que definem quais vínculos familiares são legitimados e quais permanecem excluídos. Ao tensionar essa lógica, o Produto Educacional propõe deslocamentos formativos que rompam com a invisibilidade institucional das famílias homomaterais e homoparentais. Ao inserir essas famílias nos repertórios formativos da Educação Básica, o Produto Educacional contribui para a efetivação da Educação em Direitos Humanos e para o reconhecimento da pluralidade como valor democrático.

Inicialmente concebida como uma formação presencial voltada à Gerência de Formação da SME de Goiânia, a proposta precisou ser reformulada em razão de um processo de reorganização que descentralizou as ações formativas, redistribuindo-as entre diferentes setores. Essa mudança impôs a necessidade de readequar o formato do Produto Educacional para vídeos curtos, já que a Gerência de Educação Infantil (GEREIN) lançou o projeto (Com)Partilhas, que confecciona e divulga vídeos breves sobre temas pertinentes ao cotidiano das unidades educacionais. Dessa forma, o Produto Educacional se adapta institucionalmente sem perder sua potência crítica e sua intenção de transformação.

Assim como, compreende-se que o audiovisual não se reduz ao recurso didático auxiliar, mas constitui uma linguagem própria, capaz de articular informação, comunicação e educação em uma perspectiva dialógica. Conforme afirma Soares (2011), a educomunicação reconhece nos meios audiovisuais um espaço de mediação cultural e pedagógica, onde a interação entre

sujeitos amplia a circulação de sentidos e a leitura crítica da realidade. De forma semelhante, Fantin (2006) destaca que o vídeo desloca professoras e estudantes do lugar de espectadoras passivas, favorecendo processos de reflexão e reelaboração coletiva. Nesse contexto, a adoção do vídeo como formato do Produto Educacional dialoga diretamente com os princípios de inclusão e justiça educacional que orientam esta dissertação, fortalecendo a proposta de uma formação docente crítica e sensível às diversidades.

A disponibilização deste Produto Educacional dependerá das decisões da própria Secretaria Municipal de Educação. O material poderá ser incorporado ao site institucional, na seção dedicada ao projeto (Com)Partilhas, ou integrado aos planejamentos mensais e semanais das/dos profissionais da educação como recurso de sensibilização e formação em contexto. Além disso, por meio da metodologia Bola de Neve, estabeleceu-se uma parceria com a Associação Brasileira de Famílias Homotransafetivas (ABRAFH), sediada em Goiânia, que manifestou interesse em divulgar os vídeos em seus canais, ampliando seu alcance para além do sistema municipal e promovendo articulações com outras esferas sociais engajadas na defesa da diversidade familiar. Essa articulação com movimentos sociais também reafirma o caráter político do Produto Educacional, que não se limita ao campo institucional, mas estabelece pontes com as lutas por reconhecimento que acontecem fora da unidade educacional.

O Produto Educacional foi estruturado a partir dos cinco eixos empíricos explorados na pesquisa: análise do PPP, entrevista com a equipe gestora sobre os objetivos do Dia da Família, formulário com as/os profissionais da educação, escuta das famílias homomaternais e homoparentais e observação direta da festividade. A partir da metodologia do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), surgiram diversos núcleos de análise que evidenciaram, de forma convergente, o descompasso entre os discursos institucionais de acolhimento e as práticas concretas no trato com a diversidade familiar. Essas análises se ancoram, especialmente, na noção de pactos simbólicos (Bourdieu, 1989) e na crítica à tolerância como categoria insuficiente de inclusão (Bobbio, 1992). Dessa forma, o Produto Educacional não se limita a ilustrar dados, mas transforma achados empíricos em ações formativas que desafiam o normativo e reconstróem o possível.

Como gesto ético e político, o Produto Educacional visa promover deslocamentos simbólicos e práticos, assumindo uma postura inspirada na proposta de Judith Butler (2003), ao compreender a linguagem como produtora de realidade e, portanto, como campo decisivo de disputa pela legitimidade dos vínculos. Nesse sentido, a proposta formativa não apenas atua sobre as palavras, mas sobre os sentidos que sustentam a exclusão. Reconhecer as famílias

homomaternais e homoparentais é, portanto, afirmar sua existência como legítima e sua presença como direito.

É nesse horizonte que o Produto se insere. Ele busca sensibilizar as/os profissionais da Educação Básica, deslocando práticas pautadas pela passividade para ações comprometidas com os Direitos Humanos, os Estudos de Gênero e Sexualidade e o reconhecimento da diversidade familiar como valor pedagógico. A proposta está organizada em três vídeos curtos, que dialogam com os pontos mais críticos evidenciados no campo. A composição respeita o princípio da não repetição de conteúdos, estabelecendo articulação por afinidade temática com os núcleos empíricos analisados no Capítulo 3. Cada vídeo parte de um eixo de análise distinto (documentos institucionais, práticas simbólicas e agência familiar), garantindo, ao mesmo tempo, coerência interna e diversidade de abordagens.

Para sustentar essa configuração, optou-se pela linguagem visual dos desenhos, entendida como recurso pedagógico e estético capaz de ampliar a recepção da mensagem e favorecer o engajamento crítico.

A escolha pelos desenhos fundamenta-se em uma decisão estética voltada a ampliar a recepção do Produto Educacional. Diante de uma temática sensível, como o reconhecimento de famílias homomaternais e homoparentais nos espaços de educação, as ilustrações oferecem maior abertura ao público, evitando que resistências sejam acionadas de forma imediata. O uso de imagens reais poderia deslocar o olhar das professoras para aspectos secundários, como idade ou estilo, desviando a atenção da reflexão central.

Nesse contexto, os desenhos funcionam como mediadores de sentidos, deslocando o foco para o conteúdo e não para as particularidades de quem aparece na tela. Como observa Hernández (2000), a imagem não é mero adorno, mas parte do processo formativo, capaz de criar pontes interpretativas e ampliar diálogos. Além disso, como destaca Mirzoeff (2003), toda representação é uma disputa simbólica; optar por ilustrações significa adotar uma forma de representação que evita reforçar estereótipos e possibilita abertura para novas leituras.

Sendo, a adoção desse recurso garante unidade estética à coletânea e preserva a densidade acadêmica. Para afastar qualquer risco de infantilização, optou-se por um estilo gráfico sóbrio, com traços minimalistas, paleta harmônica e animações discretas, aliados a uma trilha instrumental suave. Assim, as ilustrações não apenas tornam o material mais acessível, mas também asseguram que seja percebido como proposta formativa comprometida com os Direitos Humanos e a inclusão.

4.1 A coletânea audiovisual: família é quem cuida com afeto

Como produto educacional vinculado à pesquisa, foi elaborada a coletânea audiovisual "Família é quem cuida com afeto", composta por três vídeos formativos, organizados em torno de eixos temáticos que emergiram dos dados empíricos e que dialogam diretamente com os objetivos da investigação. A estrutura da coletânea busca respeitar a singularidade de cada núcleo de análise, sem repetir conteúdos, mas articulando-os por aproximação temática. Inicialmente planejada para conter cinco episódios, a proposta foi redimensionada após a escrita dos roteiros, consolidando três núcleos que articulam teoria, prática e escuta das famílias, voltados à formação de professoras da Educação Básica. Cada vídeo trata de uma dimensão específica da exclusão institucional: o primeiro aborda os documentos institucionais, o segundo, a linguagem educacional e o terceiro, a agência e resistência das famílias.

4.1.1 Vídeo 1: Reescrevendo o PPP com todas as famílias dentro

O primeiro vídeo da coletânea propõe uma reflexão sobre o papel do PPP como instrumento de gestão democrática e reconhecimento institucional. Seu foco central é a importância de conhecer, de forma ética e sensível, quem são as famílias que compõem a comunidade educacional, indo além de categorias genéricas ou econômico-administrativas. O vídeo parte do pressuposto de que a escuta qualificada das famílias é condição para que o PPP não apenas as mencione, mas as reconheça como sujeitas legítimas de direito e pertencimento.

A produção mostra que o cotidiano das unidades educacionais ainda é marcado por lacunas no reconhecimento institucional das diferentes configurações familiares. Essas ausências não são neutras: elas revelam uma concepção limitada de família, que ignora a pluralidade existente. Por isso, o vídeo apresenta estratégias concretas para tornar essas presenças visíveis no PPP, como a adaptação de fichas de matrícula, a inclusão de perguntas que captem os vínculos afetivos reais ("Com quem a criança mora?", "Quem são os adultos de referência?") e a realização de escutas intencionais com as famílias.

Ademais, o vídeo orienta sobre quando, como e por que aplicar instrumentos de escuta ativa junto às famílias, destacando que essas informações não devem ser tratadas como dados administrativos, mas como repertórios simbólicos e afetivos que subsidiam ações concretas de acolhimento. A partir da perspectiva da gestão educacional, propõe-se que o uso dessas informações no PPP não apenas visibilize as famílias dissidentes, mas seja uma ferramenta de planejamento coletivo e intencionalmente inclusivo.

As reflexões apresentadas são sustentadas por autoras como Louro (2008), Bento (2006), Junqueira (2010) e Cavalleiro (2001), e ancoradas nos dados empíricos da pesquisa,

especialmente na análise dos PPPs, nas entrevistas com a equipe gestora e nas observações realizadas nas unidades educacionais. Ao final, o vídeo convida as equipes gestoras a revisitar o PPP não como um documento burocrático, mas como um projeto vivo, capaz de expressar o compromisso ético com a diversidade e com o reconhecimento de todas as formas de família presentes no cotidiano educacional.

4.1.2 Vídeo 2: Dia da Família: quando a linguagem acolhe

O segundo vídeo da coletânea propõe uma análise crítica do Dia da Família como prática institucional que, mesmo marcada por afetos, também revela pactos normativos de pertencimento. Seu objetivo é tensionar a ideia de que a linguagem afetiva é neutra, mostrando que vocabulários aparentemente acolhedores podem, na prática, reforçar exclusões simbólicas.

A partir dos dados empíricos da pesquisa, especialmente das observações realizadas durante a festividade, o vídeo evidencia que murais, convites, apresentações e registros educacionais ainda se organizam em torno da imagem de “papai e mamãe”, apagando outras formas de configuração familiar presentes na comunidade. Mesmo quando famílias diversas estão fisicamente presentes, elas permanecem invisíveis nos discursos e imagens produzidos pelas unidades educacionais.

O vídeo convida as professoras e equipes gestoras a reconhecerem que palavras, imagens e convites não são neutros. São escolhas pedagógicas e políticas que produzem pertencimentos, ou exclusões. Ao tensionar o uso reiterado de “papai e mamãe” em bilhetes e celebrações, apresenta alternativas sensíveis e inclusivas, como “responsáveis”, “adultos de referência” ou “quem cuida com afeto”. Orienta, ainda, sobre como planejar ações que partam da escuta ativa das famílias, para que a festividade seja construída coletivamente e represente, de fato, quem compõe aquela comunidade. Esse movimento não propõe a anulação dos termos “pai” e “mãe”, mas sua ampliação. Trata-se de reconhecer que essas expressões não contemplam, por si só, a diversidade das figuras que exercem cuidado, afeto e autoridade nas famílias. Festividades como o Dia da Família devem, portanto, acolher múltiplas formas de existência parental, sem excluir aquelas que já são reconhecidas, mas incluindo as que historicamente foram silenciadas.

O conteúdo está ancorado em autoras como Butler (2003), Orlandi (2007), Ahmed (2020), Gramsci (2001) e Uziel, Mello e Grossi (2006), que contribuem para a compreensão de como a linguagem atua na construção das subjetividades e na legitimação de vínculos. Com base nessas referências e nos achados da pesquisa, o vídeo defende que práticas pedagógicas comprometidas com os Direitos Humanos passam, necessariamente, por uma revisão crítica da

linguagem educacional. Não se trata apenas de substituir palavras, mas de transformar olhares, escutar a pluralidade de vínculos e planejar práticas que ampliem, concretamente, os sentidos de pertencimento. Ao reafirmar o planejamento coletivo como prática política e formativa, o vídeo contribui para que a unidade educacional cumpra sua função social, conforme orienta a LDB, pautando-se pela valorização da pluralidade, pela formação cidadã e pela construção de ambientes educativos eticamente comprometidos com a dignidade de todas as famílias.

4.1.3 Vídeo 3: Famílias que resistem: visibilidade, direitos e reconhecimento

O terceiro vídeo da coletânea tem como foco as estratégias de resistência e afirmação adotadas por famílias cujas configurações desafiam a lógica heterocentrada ainda predominante nas instituições educacionais. Sua proposta é evidenciar como a ausência de reconhecimento institucional não decorre da ausência das famílias, mas da recusa simbólica de sua existência nos discursos e nas práticas cotidianas.

O vídeo apresenta, de forma acessível e sensível, a diversidade de composições familiares presentes nas escolas, como famílias monomaternais, famílias monoparentais, famílias reconstituídas, famílias ampliadas, famílias por adoção, arranjos com responsáveis legais, famílias pluriparentais e famílias por afinidade ou laços comunitários, todas inseridas no amplo espectro das configurações familiares que desafiam a lógica heterocentrada. Dentre essas, o foco recai nas famílias homomaternais e homoparentais, que têm enfrentado apagamentos simbólicos e operacionais no cotidiano escolar.

Explica, com base na pesquisa de campo, quais são os direitos legais dessas famílias no Brasil, como o casamento civil, a adoção conjunta e o registro de dupla maternidade ou paternidade, ao mesmo tempo que evidencia como seguem sendo invisibilizadas pelas práticas escolares cotidianas, como o uso restrito de vocabulário normativo em bilhetes, a ausência de representações nos murais e convites, e a omissão de suas configurações nos documentos institucionais.

Ainda que muitos profissionais da educação acreditem não nutrir preconceitos e afirmem praticar a inclusão, os dados indicam que essa percepção não se confirma integralmente nas práticas institucionais. Algumas famílias adotam estratégias indiretas, como o acionamento de redes de apoio e o uso de recursos legais. Outras, como ocorre frequentemente com mães em famílias homomaternais, assumem um papel mais ativo e cotidiano dentro da escola, corrigindo bilhetes, cobrando reconhecimento institucional e buscando afirmar sua existência. Essa variação de posicionamento evidencia que o reconhecimento não pode

depender apenas da iniciativa familiar, mas deve ser compromisso ético das instituições escolares.

O vídeo ainda esclarece dúvidas recorrentes, como: ambas são chamadas de “mãe”? Os dois se identificam como “pais”? Ambos se nomeiam como esposas ou maridos? Essas questões revelam como a linguagem escolar pode reforçar exclusões simbólicas quando não está atenta à pluralidade dos vínculos afetivos e parentais. Por isso, o vídeo convida os profissionais da educação a reconhecerem que a linguagem é uma escolha política, e que rever palavras, gestos e registros é condição para práticas verdadeiramente inclusivas.

Assim, o Produto Educacional não apenas sistematiza os achados empíricos da pesquisa, mas os transforma em ação propositiva, articulada às demandas reais das unidades educacionais. Seu compromisso é ético, político e formativo: ampliar o repertório simbólico dos profissionais da Educação Básica e provocar deslocamentos que favoreçam o pertencimento pleno de todas as famílias.

Ao encerrar a coletânea, este vídeo articula os dois anteriores, o PPP e a linguagem, à presença concreta das famílias nas unidades educacionais e às suas formas de enfrentamento e negociação. Reafirma, assim, que o reconhecimento institucional é um compromisso ético, político e formativo. Então, cabe à gestão educacional garantir que os direitos dessas famílias não sejam apenas assegurados por lei, mas legitimados no cotidiano, como parte da função social da instituição educacional prevista na legislação brasileira.

4.2 Aplicação do produto em contextos formativos

Para potencializar o uso da coletânea “Família é quem cuida com afeto”, foram elaborados materiais de apoio (Apêndice M) específicos para cada vídeo. Esses recursos auxiliam equipes gestoras e formadoras na condução das discussões, oferecendo elementos de aprofundamento teórico, perguntas orientadoras e sugestões de práticas que ampliam a compreensão do conteúdo. Como lembra Vygotsky (2007), o aprendizado se dá na interação mediada; nesse sentido, o apoio escrito funciona como guia que sustenta a construção de sentidos e evita recepções fragmentadas ou interpretações superficiais. O acesso a esses materiais ocorre por meio do QR Code inserido na apresentação dos vídeos, assegurando que sua utilização esteja sempre articulada ao contexto da proposta formativa.

A mediação realizada por meio desses materiais é fundamental para que a visualização dos vídeos se converta em processo formativo planejado, aproximando-se do que Candau (2012) aponta como necessidade de práticas educativas que integrem teoria, reflexão crítica e transformação pedagógica. Assim, a coletânea não se restringe à fruição individual, mas se

torna oportunidade de formação coletiva, alinhada à intencionalidade ética e política do Produto Educacional.

A seguir, alguns contextos em que os vídeos podem ser aplicados, sempre com acompanhamento da gestão ou da coordenação pedagógica:

- Formação continuada de equipes gestoras e coordenadoras pedagógicas, priorizando a escuta das práticas atuais, a identificação de lacunas no reconhecimento das famílias e a proposição de ações coletivas voltadas à inclusão;
- Reuniões pedagógicas mensais, em que os vídeos sirvam como ponto de partida para debates sobre linguagem, currículo, planejamento de festividades e revisão documental (especialmente do PPP);
- Planejamento de ações comemorativas, como o Dia das Famílias ou a Semana da Diversidade, permitindo que esses eventos se construam a partir de escutas efetivas e representações reais das famílias da comunidade;
- Rodas de conversa com professoras, associadas a momentos de escuta das famílias, promovendo encontros mediados pelos vídeos e acompanhados por dinâmicas de reflexão sobre linguagem, vínculos e práticas cotidianas;
- Projetos ou programas interinstitucionais, como fóruns de educação em direitos humanos, parcerias com movimentos sociais ou iniciativas das secretarias de educação voltadas à equidade e inclusão.

É importante destacar que assistir aos vídeos não é suficiente para assegurar deslocamentos pedagógicos. Sua efetividade depende da mediação institucional, que envolve escuta, partilha de experiências, produção coletiva de sentidos e responsabilização compartilhada.

Por fim, recomenda-se que a coletânea seja incorporada não apenas a eventos pontuais, mas também aos ciclos contínuos de formação institucional, compondo práticas articuladas à função social da unidade educacional. Dessa forma, o reconhecimento da diversidade familiar deixa de ser exceção e passa a constituir parte integrante do cotidiano educativo.

4.3 Escuta formativa como continuidade

Considerando que a temática das famílias homomaternais e homoparentais ainda conta com poucos materiais voltados à educação básica e, conseqüentemente, com escassos espaços institucionais de diálogo, optou-se por estruturar uma ação complementar que assegurasse a continuidade do Produto Educacional. Essa ação foi denominada, neste trabalho, de escuta formativa, entendida como estratégia de prolongamento do processo formativo iniciado pelos

vídeos, permitindo que professoras e gestoras possam refletir, dialogar e compartilhar impressões a partir das questões mobilizadas pela coletânea.

Diferentemente da avaliação formal do Produto, necessária para fins acadêmicos e de diplomação, a escuta formativa não busca medir resultados ou atestar qualidade técnica. Seu propósito é criar um espaço protegido de diálogo no qual as participantes possam expressar percepções, sentimentos e experiências. Essa iniciativa se justifica pela ausência de registros e pela carência de dados sistematizados sobre diversidade familiar no campo educacional, indicando a necessidade de abrir canais permanentes de reflexão que mantenham o Produto vivo e em diálogo com a realidade das unidades educacionais.

Essa proposta se ancora em referenciais que destacam a centralidade da escuta nos processos formativos. Para Freire (1996), a prática educativa emancipatória depende da relação dialógica, em que ouvir é condição para reconhecer o outro como sujeito. Candau (2012) enfatiza que práticas educativas orientadas pelos direitos humanos exigem a construção de espaços de fala que valorizem a pluralidade. Já Josso (2004) aponta que as experiências de vida, quando partilhadas, possibilitam reelaborações formativas contínuas. Nessa perspectiva, a escuta formativa se configura como recurso ético-político capaz de alimentar processos permanentes de reflexão e transformação pedagógica.

Após a defesa da dissertação, a escuta será viabilizada por meio de um formulário digital, acessado pelo QR Code disponível ao final de cada vídeo da coletânea. O formulário será hospedado no Google Forms, configurado para: (i) exigir autenticação por conta Google como barreira a manifestações hostis; (ii) não coletar automaticamente endereços de e-mail, preservando o anonimato; (iii) incluir campo opcional de e-mail apenas para quem desejar manter contato ou receber materiais futuros; e (iv) contar com moderação prévia das respostas, assegurando que o espaço permaneça protegido e respeitoso.

A escuta formativa não se encerra em coleta de impressões isoladas, mas se propõe a retroalimentar o Produto Educacional, permitindo que suas mensagens sejam reinterpretadas, reelaboradas e situadas nos contextos concretos das unidades educacionais. Ao invés de avaliar, a escuta acompanha, cuida e atualiza o processo, garantindo que o Produto se mantenha vivo, dinâmico e em permanente diálogo com as demandas emergentes da educação básica.

4.4 Avaliação do produto educacional

Como parte do compromisso ético e formativo desta pesquisa, foi planejada a avaliação da aplicabilidade e da recepção do Produto Educacional junto a profissionais da Educação Básica. A intenção é compreender como os vídeos foram percebidos, quais sentidos

mobilizaram e que tipo de deslocamentos simbólicos, dúvidas ou resistências provocaram no cotidiano educacional. A escuta da recepção é, neste contexto, mais do que uma etapa metodológica: ela constitui um gesto de autoria compartilhada e de validação ética do PE como ação formativa.

Para tanto, foi aplicado um questionário on-line, elaborado por meio da ferramenta Google Forms, com questões exclusivamente fechadas, organizadas em quatro blocos temáticos que dialogam com os vídeos da coletânea. A construção do instrumento foi orientada tanto pelos critérios definidos no Guia de Avaliação da Produção Técnica e Tecnológica da Capes (2019) quanto por diretrizes ampliadas que consideram dimensões pedagógicas, políticas e éticas.

Os critérios da Capes abrangem:

- Eficácia: verificar se o PE cumpre seu objetivo de promover o reconhecimento das famílias homomaternais e homoparentais nas práticas institucionais;
- Eficiência: analisar se o PE mantém sua qualidade durante o uso, promovendo compreensão, sensibilização e deslocamento simbólico;
- Usabilidade: aferir a facilidade de acesso, clareza da linguagem e integração dos vídeos às rotinas educacionais;
- Mercado: avaliar se o PE apresenta padrão técnico e formativo compatível ou superior a materiais semelhantes existentes;
- Conformidade: identificar se o PE se adequa ao perfil das professoras e à realidade das unidades educacionais públicas;
- Confiabilidade: examinar se o uso do material gera efeitos positivos reiterados, com qualidade constante e sem falhas.

Além desses, a avaliação também incorporou as seguintes dimensões complementares: pertinência pedagógica; transformação da prática; compromisso ético-político; acessibilidade e linguagem; capacidade de replicação e adaptação; e impacto na trajetória da pesquisadora.

O questionário será disponibilizado a professoras e gestoras que assistirem à coletânea, garantindo a voluntariedade da participação, o anonimato das respostas e o compromisso com uma escuta sensível e ética. A análise das respostas será realizada por meio de categorização das escolhas e inferências qualitativas, subsidiando ajustes ou ampliações do PE em versões futuras. O instrumento encontra-se detalhado no Apêndice M.

A avaliação não busca mensurar resultados imediatos, mas compreender os sentidos atribuídos ao PE e sua potência como dispositivo de escuta e transformação. Ao se considerar

a experiência das professoras como dado legítimo, reafirma-se que a prática educacional se constrói na escuta, no vínculo e na possibilidade de deslocamento coletivo. O objetivo desta etapa foi realizar uma avaliação formativa do PE, em consonância com os princípios da Educação em Direitos Humanos e da Educomunicação, valorizando a escuta ativa, a autoria dos sujeitos e a construção coletiva do conhecimento. Conforme Candau (2016), a escuta é constitutiva da prática pedagógica comprometida com a transformação social e deve ser considerada na avaliação de toda proposta educativa.

O questionário foi composto por 15 questões fechadas, organizadas em dimensões relacionadas aos critérios de qualidade indicados pela CAPES para avaliação de Produtos Educacionais (Brasil, 2017). As dimensões contemplaram: complexidade, impacto, aplicabilidade, acesso, aderência, inovação e abrangência/replicabilidade. As perguntas buscaram verificar se a coletânea apresentava clareza e pertinência na abordagem, se era aplicável em diferentes contextos educacionais, se apresentava potencial de inovação, bem como a facilidade de acesso e de compartilhamento dos vídeos.

As respostas foram organizadas em escala dicotômica (sim/não), acrescida de uma questão de gradação simples quanto ao nível de inovação (alto, médio ou baixo). O caráter fechado do instrumento favoreceu a objetividade e a sistematização dos dados, permitindo identificar tendências e percepções gerais sobre o Produto Educacional.

No total, 33 pessoas responderam ao formulário, número considerado suficiente para a natureza qualitativa e formativa deste processo avaliativo, uma vez que o objetivo não é a generalização estatística, mas a verificação da clareza, aplicabilidade e relevância social do Produto Educacional (Marquezan; Savegnago, 2020; Zaidan; Ferreira; Kawasaki, 2018).

Os resultados evidenciaram a ampla aceitação da coletânea: em quase todas as dimensões avaliadas, as respostas positivas alcançaram 100% das participantes. Na dimensão da inovação, especificamente, 97% indicaram que a coletânea traz ideias novas ou apresenta uma forma diferente de abordar o tema das famílias, enquanto apenas 3% responderam negativamente. Em relação ao nível de inovação, 90,9% consideraram alto e 9,1% consideraram médio. Esses dados demonstram que a coletânea não apenas atende aos critérios de clareza, aplicabilidade e pertinência, como também se destaca pela capacidade de introduzir novas formas de abordagem sobre as famílias na educação básica, fortalecendo seu potencial de uso como recurso formativo em diferentes contextos educacionais.

Os resultados obtidos, ao evidenciarem a pertinência e a aceitação da coletânea, reforçam que o Produto Educacional não se limita a cumprir uma função instrumental, mas se apresenta como dispositivo formativo capaz de tensionar práticas e ampliar horizontes de

reconhecimento. Nessa direção, compreende-se que os percentuais de aprovação e as percepções de inovação expressas pelas participantes não se reduzem a números, mas se traduzem em indícios de deslocamentos simbólicos e de abertura para novas formas de pensar as relações entre famílias e unidades educacionais.

Este Produto Educacional não busca instruir ou apresentar modelos prontos, uma vez que seu propósito é tensionar sentidos, deslocar práticas cristalizadas e oferecer caminhos sensíveis para o reconhecimento das famílias homomaternais e homoparentais como parte legítima da comunidade educativa. Ao apostar na potência da linguagem audiovisual, a proposta recusa a neutralidade e assume a escuta como eixo político-pedagógico.

Assim, o Produto não apenas sistematiza os achados empíricos da pesquisa, mas os transforma em ação propositiva, articulada às demandas reais das unidades educacionais. Sua força reside na escuta dos dados, na valorização das experiências familiares e no enfrentamento das omissões institucionais. Ao promover deslocamentos de sentido, o Produto Educacional reafirma seu compromisso ético, político e formativo com o fortalecimento de práticas escolares que favoreçam o pertencimento pleno de todas as famílias, com ênfase naquelas que historicamente foram silenciadas ou invisibilizadas.

Desse modo, o Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa não apenas responde às ausências empíricas diagnosticadas, mas materializa um gesto político-pedagógico de responsabilização institucional. Ao propor deslocamentos simbólicos e formativos nas práticas escolares, a coletânea audiovisual se alinha ao compromisso da Educação em Direitos Humanos com a transformação das relações sociais e à valorização das múltiplas formas de constituição familiar. Mais do que um recurso didático, o Produto se consolida como mediação crítica, capaz de tensionar discursos naturalizados, provocar escuta ativa e sustentar práticas educativas comprometidas com a justiça social e o pertencimento pleno. A seguir, apresentam-se as considerações finais desta dissertação, nas quais são retomados os principais achados, os limites do percurso e as contribuições teóricas, metodológicas e políticas da investigação.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi motivada pela constatação de que, mesmo o discurso da diversidade estando presente nas instituições educacionais, sua efetivação nas práticas cotidianas ainda encontra barreiras simbólicas, normativas e estruturais. O Dia da Família, como celebração institucionalizada, revelou-se um momento estratégico para se observar como os vínculos familiares dissidentes, especialmente os homomaternais e homoparentais, são reconhecidos pelas unidades educacionais. A ausência de nomeação, o uso reiterado de categorias normativas e a fragilidade dos espaços de escuta evidenciaram um descompasso entre os discursos institucionais e a realidade vivida pelas famílias diversas.

A interrogação proposta no título, se o Dia da Família configura uma ação de tolerância ou de inclusão, serviu como eixo orientador do percurso investigativo. O conceito de tolerância, ao ser mobilizado criticamente, revelou-se insuficiente para fundamentar práticas pedagógicas comprometidas com a justiça simbólica. Tolerar implica suportar o outro dentro dos limites da norma; incluir, por sua vez, exige deslocamentos éticos, políticos e institucionais, além de escuta ativa e reconstrução simbólica. Essa distinção sustentou a análise do campo empírico, apontando para os limites e possibilidades da inclusão real.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender como ocorre a promoção da inclusão das famílias homomaternais e homoparentais no espaço educacional, tendo como orientação os princípios da Educação em Direitos Humanos. Como objetivos específicos, a pesquisa propôs: (1) identificar os condicionantes culturais que influenciam a concepção de família nos documentos institucionais; (2) compreender a percepção das famílias diversas sobre sua inclusão; e (3) analisar as práticas escolares no Dia da Família à luz da Educação em Direitos Humanos.

A relevância do tema reside em sua potência de confrontar o ideal proclamado dos Direitos Humanos com as práticas efetivas das unidades educacionais, tensionando o campo entre o enunciado e o vivido. Em sua dimensão científica, esta pesquisa contribui para os Estudos de Gênero e Educação ao evidenciar como as famílias homomaternais e homoparentais desestabilizam normatividades ainda vigentes nas políticas e práticas educacionais. No campo social, compromete-se com a luta pelos direitos das famílias LGBTQIAPN+ ao problematizar apagamentos e reivindicar reconhecimento. Em sua dimensão pedagógica, propõe-se a formação crítica das/dos profissionais da Educação Básica, convocando à escuta, à revisão das práticas e à implicação ética com uma educação comprometida com os direitos humanos em sua inteireza.

Os achados empíricos confirmam essas dimensões, revelando tensões profundas entre discurso e prática nas unidades educacionais públicas. A análise evidenciou a presença de uma estrutura institucional heteronormativa nos documentos, enquanto as práticas cotidianas mantêm uma lógica heterocentrada, ambas marcadas por omissões, silenciamentos e ausência de nomeação explícita das configurações familiares dissidentes. Com isso, identificou-se a reprodução de pactos simbólicos excludentes que operam simultaneamente no discurso e na prática.

Ainda assim, foram identificadas brechas significativas de acolhimento, principalmente por parte de profissionais da educação que demonstraram sensibilidade para reconhecer vínculos familiares diversos e disposição para ajustar práticas e linguagens. Esses gestos, mesmo pontuais, revelam fissuras na norma e apontam possibilidades de transformação institucional.

Tais práticas podem ser compreendidas à luz da noção de sobreculturalidade, conforme discutida por Martins (2023), pois expressam deslocamentos que tensionam a norma sem necessariamente rompê-la, instaurando outros sentidos de pertencimento no espaço educacional. Entre os achados mais relevantes, destacam-se: a invisibilização das famílias homomaternais e homoparentais nos PPPs e nos demais documentos institucionais; a prevalência de convites, murais e celebrações centradas em modelos de família nuclear; a ausência de escutas sistemáticas com as famílias; e a resistência ativa das mães homomaternais, que reivindicam visibilidade por meio de gestos cotidianos de presença e correção institucional.

Esses achados foram analisados à luz dos conceitos de heteronormatividade (Butler) e de presunção de heterossexualidade no campo educacional (Junqueira), exclusão simbólica (Louro), pactos simbólicos (Bourdieu), memória discursiva (Orlandi) e da perspectiva crítica dos Direitos Humanos (Comparato, Candau). A transversalidade da diferença (Hall, Bhabha) e a noção de sobreculturalidade (Martins) ofereceram arcabouço para a compreensão dos modos plurais de existência familiar silenciados nas práticas educacionais.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a dissertação contribui ao articular os Estudos de Gênero, a análise de discursos e a Educação em Direitos Humanos com práticas escolares concretas. O uso do Paradigma Indiciário (Ginzburg), a escuta qualificada e a análise de conteúdo, combinados à observação direta e à construção de um Produto Educacional em formato audiovisual, constituíram um percurso inovador e ético de pesquisa-formação.

Reconhecem-se, entretanto, limites: a restrição a duas unidades educacionais da rede pública, o recorte geográfico em Goiânia e a não ampliação da escuta a outros segmentos

educacionais. Esses limites, ainda que não comprometam os achados, reforçam a necessidade de expansão metodológica e institucional em futuras investigações.

Entre as contribuições práticas, destaca-se o Produto Educacional composto por três vídeos formativos, organizados em torno dos núcleos analíticos empíricos. Ao abordar a invisibilização nos documentos institucionais, a linguagem excludente nas celebrações e o reconhecimento simbólico das famílias diversas, o Produto Educacional promove deslocamentos pedagógicos comprometidos com o pertencimento real. Sua disseminação em canais institucionais e movimentos sociais amplia seu alcance político e formativo.

Este percurso abre caminhos para desdobramentos investigativos e formativos, como formações presenciais ou híbridas a partir da coletânea audiovisual; inclusão de outras vozes dissidentes; desenvolvimento de protocolos institucionais de reconhecimento da diversidade familiar; e articulação entre universidades, secretarias de educação e movimentos sociais para consolidar políticas de formação continuada.

Ao fim desta travessia, reafirma-se: família é quem cuida com afeto. E a unidade educacional, como espaço de formação humana, carrega o dever ético de reconhecer e valorizar todas as formas legítimas de cuidado e pertencimento. O que esta pesquisa confirma é que a tolerância não basta: ela não rompe pactos simbólicos de exclusão. Incluir não é apenas permitir a presença, é ressignificar os marcos institucionais do reconhecimento. Que a unidade educacional se comprometa, então, com mais do que presença: com pertencimento pleno, justiça simbólica e escuta efetiva.

REFERÊNCIAS

- AHMED, Sara. **Viver uma vida feminista**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- ALMEIDA, Maria Cecília Pedreira de. O elogio da polifonia: tolerância e política em Pierre Bayle. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011
- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2024. São Paulo: **Todos Pela Educação**; Editora Moderna, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/anuario-2024/>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número**: Ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras / Itaú Cultural, 2009.
- ARAÚJO, Eliany Alvarenga. Informação, sociedade e cidadania: gestão da informação no contexto de organizações não-governamentais (ONGs) brasileiras. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 28, n. 2, p. 155-167, maio/ago. 1999.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Tradução de Izidoro Blikstein. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2009.
- BENHABIB, Seyla. **Os Direitos dos Outros**: Estrangeiros, Residentes e Cidadãos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2004.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOAS, Franz. **Raça, Língua e Cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Edusp, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: Crítica Social do Julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 7 de maio de 1997.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/diretrizes/parecer-cne-ceb-no-5-1997>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Edital PNLD 2018.** Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2018>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Guia de Avaliação de Produção Técnica e Tecnológica.** Brasília, DF: Capes/MEC, 2019.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em PDF: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2017/08/butler-problemas-do-gecc82nero.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BUTLER, Judith P. **Desfazer o gênero.** Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano escolar e práticas interculturais.** Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios atuais.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (orgs.). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 399-422.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA-CFP. **Referências técnicas para atuação de psicólogos, psicólogos e psicólogues em políticas públicas para população LGBTQIA+.** Brasília, DF: CFP, 2023.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 1991.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 7, n. 8, p. 1-20, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 11 ago. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento**. Traduzido por Heloísa Monteiro e Verônica P. Fialho. São Paulo: Boitempo, 2019.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e seus dizeres, fazeres e querer: vontade de potência de uma professora? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 351-368, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124429>.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV. AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília, DF: Unifem, 2004. p. 7-16.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DINIZ, André. O debate tolerancista. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 18, n. 207, p. 1-9, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43987>. Acesso em: 11 ago. 2025.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo: uma análise dos conceitos de poluição e tabu**. Tradução de Sônia Timman de Camargo. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DOUZINAS, Costas. **O Fim dos Direitos Humanos**. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Unisinos, 2009.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia (orgs.). **Teoria crítica no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 245-282.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGO, Verónica. **A potência feminista ou o desejo de transformar tudo**. Tradução de Igor Peres. São Paulo: Elefante, 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143–180.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência Pedagógica. Diretoria Pedagógica. **Orientações para atualização do Projeto Político-Pedagógico – PPP** das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2025. Goiânia: SME, 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GROSSI, Miriam Pillar. **Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 21, p. 261-280, 2003. DOI: 10.1590/S0104-83332003000200013.

GROSSI, Miriam Pillar; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz. **Sexualidades, identidade e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GRUPO GAY DA BAHIA. Cresce número de mortes violentas de pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil, aponta levantamento. **Agência Patrícia Galvão**, 2024. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/destaques/cresce-numero-de-mortes-violentas-de-pessoas-lgbtqiapn-no-brasil-aponta-levantamento/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública: Investigações quanto a uma Categoria da Sociedade Burguesa**. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDING, Sandra. **Ciência e feminismo**. Tradução de Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. PLURAIIS – Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2299>. Acesso em: 20 set. 2025.

HERSKOVITS, Melville J. **The myth of the negro past**. Boston: Beacon Press, 1990.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

- HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos: Uma História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2009.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- LANE, Silvia T. M. **O que é psicologia social**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção Primeiros Passos, n. 142).
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2012.
- LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LOURO, G. L. Currículo, Gênero e Sexualidade. In: LOURO, G. L. **Currículo, Gênero e Sexualidade: O que sabemos? O que fazemos?** Belo Horizonte: Autêntica, 1997. p. 14-36.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MARCUSE, Herbert. Tolerância repressiva. In: WOLFF, Robert Paul; MOORE JR., Barrington; MARCUSE, Herbert. **Crítica da tolerância pura**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- MARTINS, Daniel M. **La Sobreculturalidad: a la luz de lo observado en culturas indígenas**. Salamanca: Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León – IIACYL, 2021.
- MARTINS, Daniel M. **Sobreculturalidade e educação no México: o caso da Universidade Intercultural Indígena de Michoacán**. Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2023.
- MARQUEZAN, Lorena Peterini; SAVEGNAGO, Cristiano Lanza. **O Mestrado Profissional no Contexto da Formação Continuada e o Impacto na Atuação dos Profissionais da Educação**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 6, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8654993>.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 1843. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questao-judaica.htm>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: Um Aprendizado Pelas Diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise de conteúdo. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 303-316.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Rosemeri. **Currículo da Educação Infantil: uma construção possível**. Campinas: Autores Associados, 2003.

OLIVEIRA, Roberdan Ferreira de. **Famílias homoparentais com filhos em contexto escolar: conflitos, desafios e possibilidades da educação nesse cenário**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PALMA, Yáskara Arrial. **Gênero, família e escola: a homomaternidade na sala de aula**. 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PALMA, Yáskara Arrial. **Mamãe e... mamãe? apresentando as famílias homomaternais**. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REIS, Juscélia Farias dos. Tolerância em John Locke. **Argumentos: Revista de Filosofia**, Fortaleza, ano 9, n. 17, p. 45-54, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/1546>. Acesso em: 11 ago. 2025.

ROÇAS, Giselle; BOMFIM, Alexandre M. do. **Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico**. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010001>

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa: A Intriga e a Narrativa Histórica**. v. 1. Campinas: Papirus, 1994.

ROSAS, Paula. Os países que punem a homossexualidade com pena de morte. **BBC News**. 16 jan. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-64252532>. Acesso em: 7 set. 2024.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A Família em Desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. (org.) **Reconhecer para libertar os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Multiculturalismo**: Diferença e Justiça. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Multiculturalismo**: diferença e justiça. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Maria Abádia da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Direitos Humanos**: gênero, sexualidade e educação. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Fábio Pinheiro Ramos de. **Currículos excludentes – a construção de uma sociedade LGBTQISfóbica**. Revista de Extensão e Estudos Rurais, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 185-210, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/10391>. Acesso em: 16 set. 2024.

SPIZZIRRI, G. *et al.* Proportion of people identified as transgender and nonbinary gender in Brazil. **Sci Rep**, n. 11, v. 1, p. 2240, 2021. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-021-81411-4>. Acesso em: 11 out. 24.

TAYLOR, Charles. **Fontes do Self**: A Construção da Identidade Moderna. São Paulo: Loyola, 1997.

TURNER, Victor. **O processo ritual**: estrutura e antiestrutura. Tradução de Nancy Campi de Castro. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

UZIEL, Anna Paula. **Homossexualidade e Adoção**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam Pillar. Conjugalidades e parentalidades de gays, lésbicas e transgêneros no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 481-487, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38114208>. Acesso em: 21 maio 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 27. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 195–210, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.49511>.

WALZER, Michael. **Da tolerância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1999.

ZAIDAN, Samira; FERREIRA, Maria Cristina Costa; KAWASAKI, Terezinha Fumi. **A pesquisa da própria prática no mestrado profissional**. Plurais – Revista Multidisciplinar, v. 3, n. 1, p. 88-103, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5251>. Acesso em: 20 set. 2025.

ANEXOS

Anexo A – Dia das Famílias – Unidade 1

Convite

Boa tarde famílias! Explicaremos como será nosso Dia da Família.

- # Todos os anos temos vários sábados letivos, por isso sempre conseguimos realizá-lo no sábado, que é mais acessível a todos. Esse ano teremos apenas um sábado letivo, no qual realizaremos a Festa Junina, por isso aproveitaremos este passeio para proporcionar algo diferente para os pequenos.
- # As crianças dos agrupamentos A, B e C só irão na companhia de um familiar.
- # As crianças dos agrupamentos D, E e F irão em um ônibus que alugamos com o recurso próprio (arrecadado com o cachorro quente).
- # As crianças do agrupamento CD: as que estiverem no D poderão ir sem a família, as que pertencem ao C, somente com os familiares.
- # As crianças que não forem, por algum motivo, terão atendimento normal.
- # Comunicaremos posteriormente como cada família poderá contribuir com o lanche.
- # As crianças não pagarão a entrada no Zoológico, somente os familiares.

Entendemos que o ideal seria realizar algo fora do horário de trabalho dos senhores, mas como não somos autorizados a mexer no calendário oficial da SME, isto se torna inviável.

Equipe Gestora do CMEI Oito de Março

A ida ao Zoológico, além de ser um momento em que as crianças poderão explorar um espaço diferente do CMEI, amplia o conhecimento das crianças sobre a vida animal, estimula o senso de responsabilidade e respeito pelos seres vivos e pela natureza como um todo.

O Zoológico é um espaço que possibilita o contato próximo com animais, o que desperta a curiosidade e induz o aprendizado não formal.

O papel do Zoológico é a Educação Ambiental, a conservação das espécies ameaçadas de extinção, a pesquisa científica e o lazer.

Zoológicos tem papel fundamental para a proteção da biodiversidade e para preservação de animais ameaçados de extinção.

Será uma manhã divertida e de conhecimentos para nossos pequenos.

Sairemos do CMEI as 8h com previsão de retorno as 10h.

Esperamos que consigam participar deste evento tão significativo!

Anexo B – Dia das Famílias – Unidade 2

Bom dia, famílias! Amanhã será um momento especial e vocês podem encaminhar na mochila da criança uma roupa para deixarmos as crianças prontas e lindas para o evento "Festa da Família". Durante a semana estamos abordando a temática Família em todas as atividades propostas, o que está sendo significativo e valioso para sua criança! Elas estão ansiosas para esse momento! Contamos com a participação de vocês! Começaremos pontualmente às 16! ☐ 🌹

Convite

Família é uma das melhores coisas do mundo! Ter uma família é privilégio e dádiva. Na família encontramos colo, acolhimento, amor, segurança, companheirismo e abrigo. Família tem função! Educar, cuidar, proteger, orientar, dialogar e pegar firme quando preciso! A família é o encontro natural ou social de pessoas que se amam e se cuidam. A família vai muito além de laços sanguíneos. Uma família de verdade se constitui por ampla responsabilidade afetiva. Mas não só afetiva. A família deve prover um lar de paz e todas as condições necessárias para que as crianças se desenvolvam. Não importa o tamanho nem o formato da família. Tem família de todo jeito e toda família deve ser valorizada e respeitada. O CMEI xxxxxxxxx sente-se muito feliz em poder contribuir com a educação e o cuidado do bem mais preciso de cada família, que são os seus filhos. E não importa se são filhos de sangue ou de coração. O que importa é que vocês escolheram ser uma família e dedicar a ela o que tem de melhor! Planejamos esse momento com todo carinho como forma de valorizar e agradecer a cada família do Cmei Criança Cidadã. Saibam que vcs também fazem parte da nossa família! Aproveitem a festa e o momento que foi feito especialmente para vocês!

Murais



Repertório de músicas e poesias das Apresentações

música

LETRA:

MÚSICA DA FAMÍLIA

É NA FAMÍLIA, QUANDO O CORAÇÃO APERTA

QUE A GENTE SE CONSERTA

E ACALMA TODA DOR

É NA FAMÍLIA QUE A GENTE DÁ RISADA

E É TANTA GARGALHADA

QUE ENCHE O MEU MUNDO DE COR

É NA FAMÍLIA QUE ME CHAMAM DE UM NOME CARINHOSO

E É LÁ QUE APRENDI QUE AMAR É DOAR

É NA FAMÍLIA QUE TUDO TEM SABOR MAIS GOSTOSO

É O MEU LAR DOCE LAR.

LETRA E MÚSICA: LEANDRO GONÇALVES E SILVIA G. MOREIRA

VIOLÕES: LUCAS SANTOS

PRODUÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL: LEANDRO GONÇALVES E SILVIA G. MOREIRA

Segura teu filho no colo

Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui

Que a vida é trem-bala, parceiro

E a gente é só passageiro prestes a partir

Minha família é tudo de bom

Autor: Jorge Eduardo Meirer

Thu thu ru thururu thu thu, clac clac. (4X)

Minha família é tudo de bom,

ela cabe todinha, todinha, inteirinha dentro do meu coração. ó ó (2x)

Cabe no meu coração porque é grande assim! (assim) (4x)

música

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Alecrim Dourado	Foi meu amor
Alecrim, alecrim dourado	Que me disse assim
Que nasceu no campo	Que a flor do campo é o
Sem ser semeado	alecrim
Alecrim, alecrim dourado	Foi meu amor
Que nasceu no campo	Que me disse assim
Sem ser semeado	Que a flor do campo é o
	alecrim
Foi meu amor	
Que me disse assim	Alecrim, alecrim dourado
Que a flor do campo é o	Que nasceu no campo
alecrim	Sem ser semeado
Foi meu amor	Alecrim, alecrim dourado
Que me disse assim	Que nasceu no campo
Que a flor do campo é o	Sem ser semeado
alecrim	
Alecrim, alecrim dourado	Foi meu amor
Que nasceu no campo	Que me disse assim
Sem ser semeado	Que a flor do campo é o
Alecrim, alecrim dourado	alecrim
Que nasceu no campo	Foi meu amor
Sem ser semeado	Que me disse assim
	Que a flor do campo é o
	alecrim

Tum Tum Tum
Mônica e Márcia Kettle

Tum, tum, tum, tum
Meu coração está batendo
Tum, tum, tum, tum
Ele bate até mais forte
Tum, tum, tum, tum
Hoje é um dia especial

Mamãe você é mesmo genial
Eu te amo!

Ma-mãe, ma-mãe
Aceite hoje o meu carinho
Ma-mãe, ma-mãe
Aceite hoje o meu beijinho

Quero que você seja feliz
Você é tudo o que eu sempre
quis
Canto hoje como gratidão
Você está aqui
No meu coração!

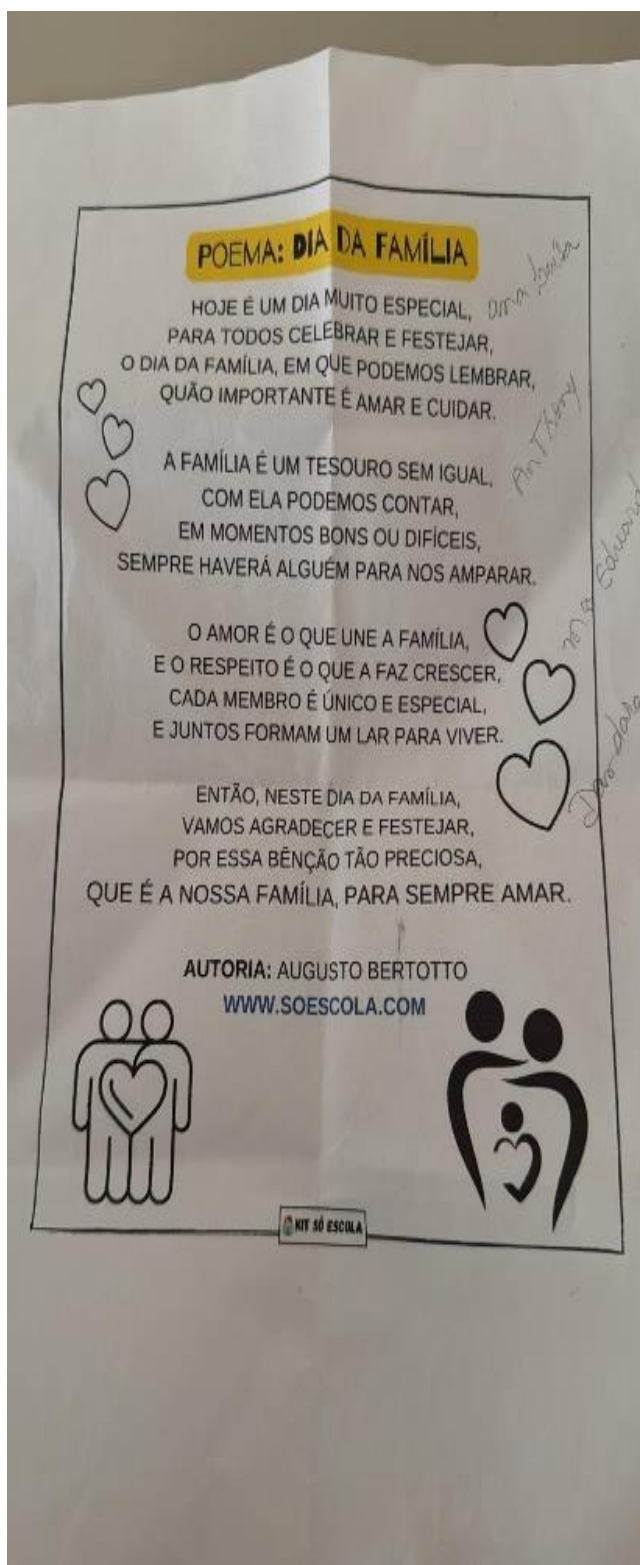
Tum, tum, tum, tum
Meu coração está batendo
Tum, tum, tum, tum
Ele bate até mais forte
Tum, tum, tum, tum
Hoje é um dia especial

Mamãe você é mesmo genial
Eu te amo!

Ma-mãe, ma-mãe
Aceite hoje o meu carinho
Ma-mãe, ma-mãe
Aceite hoje o meu beijinho

Quero que você seja feliz
Você é tudo o que eu sempre
quis
Canto hoje como gratidão
Você está aqui
No meu coração!

Composição: Márcia Kettle /
Mônica Kettle.



Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica

- ✓ **Sensibilizar sobre a homoparentalidade:** Dialogar sobre homoparentalidade e sobre o direito de todas as pessoas de construir famílias felizes, independentemente de sua orientação sexual.
- ✓ **Celebrar o amor e o cuidado:** Perceber que o amor e o cuidado são os pilares de uma família, e que eles podem ser encontrados em diferentes configurações familiares.
- ✓ **Promover a empatia:** Desenvolver mais empatia e compreensão em relação às diferentes realidades familiares.

O QUE?

- ✓ Apreciação de livros literários;
- ✓ Roda de conversa;

COMO?

1. As crianças serão convidadas a apreciar na TV as histórias abaixo:

➤ **Mãe não é só uma, eu tenho duas!**

<https://www.youtube.com/watch?v=s6Ufo46AmJwc>

O objetivo de trabalhar o livro "Mãe não é uma só, eu tenho duas!" é promover a inclusão e a compreensão da diversidade familiar, especialmente a homoparentalidade, para crianças e adultos. A história da Malu, que tem duas mães, visa desmistificar a ideia de família tradicional e mostrar que o amor e o cuidado são independentes da composição familiar.



➤ **"Olivia tem dois papais", de Marcia Leite e Taline Schubach**

<https://www.youtube.com/watch?v=R28tDaVvWQ>

O objetivo de trabalhar o livro "Olivia tem dois papais" é explorar a pluralidade familiar, desafiar o preconceito e promover a inclusão de diferentes modelos familiares na literatura infantil. A história de Olivia, que tem dois pais, serve como um exemplo de família diversa e normaliza essa realidade para as crianças.



2. Logo após serão convidadas a organizar uma roda de conversa e dialogar sobre as histórias, e com mediação da professora, as crianças deverão refletir sobre as histórias, manifestando suas impressões e compreendendo a mensagem e o objetivo de cada livro.

DIA 08/05 – QUINTA-FEIRA:

POR QUE?

- ✓ Estimular a coordenação motora fina, a concentração e a paciência, além de desenvolver a criatividade e a imaginação;
- ✓ Desenvolver a memória, a percepção espacial e o raciocínio lógico, de forma lúdica e prazerosa;
- ✓ Desenvolver o soco emocional e cognitivo das crianças, permitindo que elas expressem seus sentimentos, interajam com o mundo ao seu redor e desenvolvam habilidades artísticas e de comunicação.

O QUE?

- ✓ Dobradura – casa;
- ✓ Desenho livre – Representação da família.

COMO?

1. Inicialmente dialogar com as crianças, fazendo uma memória das histórias trabalhadas nos últimos dias sobre a temática FAMÍLIA. Logo após reforçar o quanto o lar e a família são importantes em nossa vida. E informar as

APÊNDICES

Apêndice A: Análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)

Frequência das categorias Associadas a palavra "família" nos PPP's

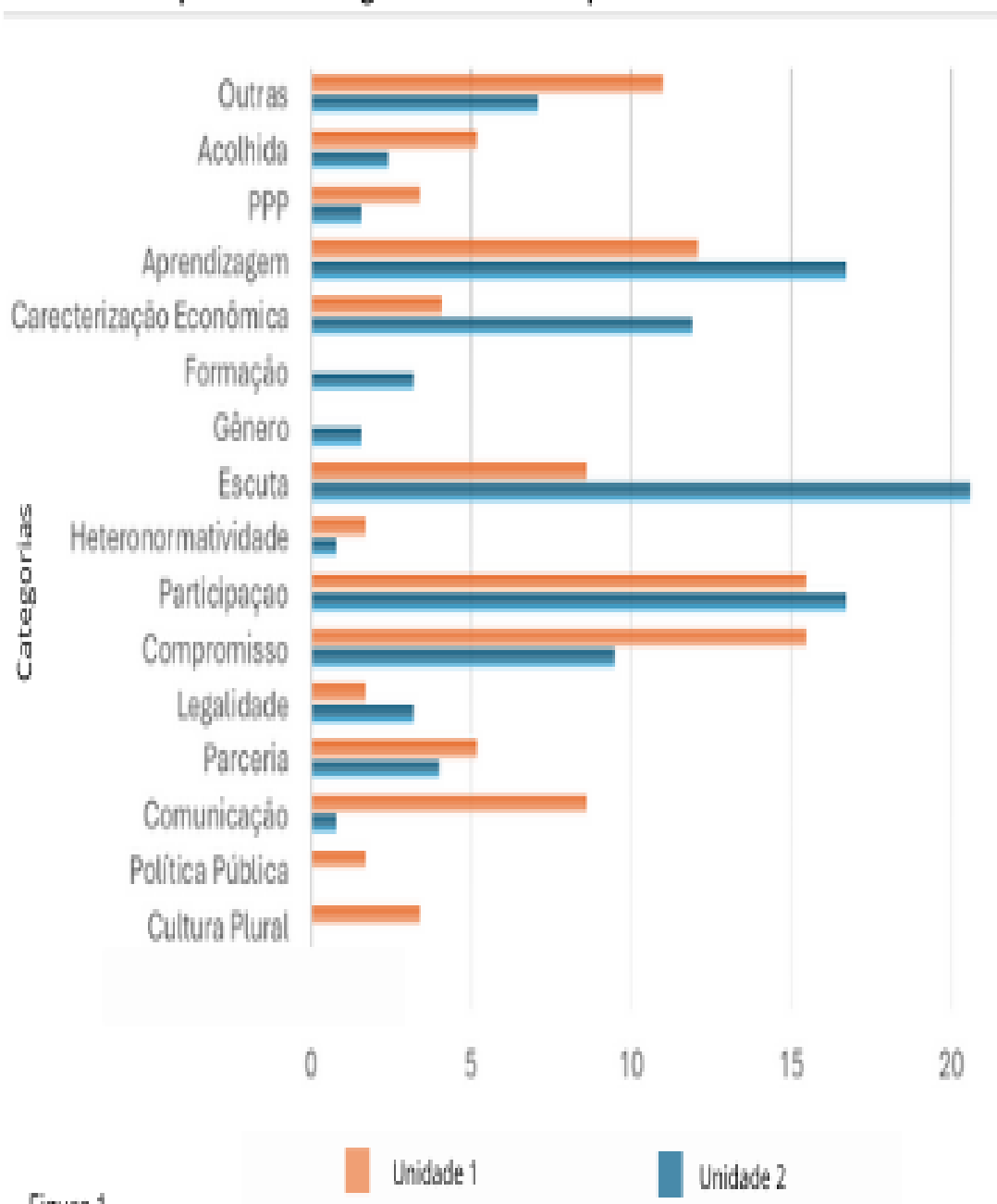


Figura 1

Apêndice B: Blocos Temáticos dos PPPs e o Roteiro de Entrevista

Blocos Temáticos dos PPPs e o Roteiro de Entrevista		
Bloco Temático	Pergunta do Roteiro	Justificativa da Relação
Discurso Normativo	1. Percepção de Diversidade Familiar: Qual é a compreensão da equipe gestora sobre diversidade familiar? Consideram importante incluir explicitamente as famílias homoparentais nas políticas e práticas do CMEI?	Verifica se o compromisso e a parceria declarados no PPP se desdobram na inclusão da diversidade familiar ou permanecem em um discurso genérico e protocolar.
Inclusão Retórica	2. Enfoque na Pluralidade e Cultura: O PPP menciona de forma sucinta "cultura plural" e "política pública". Como esses conceitos são aplicados na prática? Eles são considerados na inclusão de diferentes tipos de famílias, incluindo as homoparentais?	Testa se expressões como "cultura plural" e "política pública", presentes no PPP, se traduzem em práticas reais de inclusão das famílias homomaternais e homoparentais.
Discurso Normativo	3. Linguagem e Representação Familiar: Foi identificado o uso de linguagem heteronormativa no PPP, como em "pais e mães trabalhadores". A equipe está ciente de que essa linguagem pode excluir certas famílias? Existem planos para reformular o PPP ou outros materiais institucionais para serem mais inclusivos?	Dialoga diretamente com a análise de que o PPP adota linguagem heteronormativa e verifica se há consciência da necessidade de revisão desse discurso.
Inclusão Retórica / Foco na Criança	4. Práticas para Acolher Famílias Homoparentais: Mesmo que não esteja formalizado no PPP, o CMEI adota alguma prática específica para incluir e acolher famílias homoparentais? Se sim, quais são essas práticas e como são implementadas?	Investiga se o acolhimento da diversidade está presente na prática cotidiana ou se permanece como retórica, além de observar como isso se reflete nas relações com as crianças.
Foco na Criança	5. Separação entre Individualidades da Criança e da Família: Como a equipe lida com as especificidades das crianças e das suas famílias? Há uma política clara para tratar essas individualidades de forma independente e, ao mesmo tempo, interconectada?	Verifica se a escuta, participação e aprendizagem são pensadas considerando a diversidade das crianças e de suas famílias, e não apenas sob uma ótica genérica.
Dados Técnicos	6. Critérios de Inclusão e Diversidade nas Políticas do CMEI: Como a equipe decide quais dados (como renda, escolaridade e transporte) devem ser coletados e priorizados? Já consideraram coletar informações sobre configurações familiares para entender melhor a diversidade no CMEI?	Questiona se a gestão escolar olha além dos dados socioeconômicos para considerar a diversidade das configurações familiares nas suas práticas e registros institucionais.
Discurso Normativo / Inclusão Retórica	7. Formação da Equipe sobre Diversidade Familiar: Existe alguma capacitação ou formação continuada para a equipe sobre diversidade familiar e inclusão? Como essa formação é aplicada na prática cotidiana do CMEI?	Avalia se há coerência entre o compromisso assumido no PPP e a efetivação de ações formativas que deem conta da diversidade familiar.
Discurso Normativo / Inclusão Retórica	8. Ação para Inclusão ou Tolerância: A equipe considera que suas práticas representam uma verdadeira inclusão ou apenas uma tolerância às diferentes configurações familiares? Como definiriam essas diferenças em termos práticos?	Provoca a equipe a refletir se suas práticas são, de fato, inclusivas ou se operam apenas dentro de uma lógica de tolerância à diversidade.
Inclusão Retórica / Foco na Criança	9. Diálogo com Famílias sobre Inclusão e Acolhimento: Como o CMEI estabelece diálogo com as famílias sobre questões de inclusão? Há um canal aberto para que famílias homoparentais ou outras configurações familiares manifestem suas percepções e necessidades?	Verifica como ocorre o diálogo institucional com as famílias diversas e se há, de fato, espaço para escuta, acolhimento e participação.
Discurso Normativo	1. Percepção de Diversidade Familiar: Qual é a compreensão da equipe gestora sobre diversidade familiar? Consideram importante incluir explicitamente as famílias homoparentais nas políticas e práticas do CMEI?	Verifica se o compromisso e a parceria declarados no PPP se desdobram na inclusão da diversidade familiar.

Figura 3

Apêndice C: Roteiro da entrevista junto a equipe gestora

1. Informações de Identificação

Nome: _____ D.N.: _____
 Função na Unidade Educacional: _____
 Percepção Religiosa ou Afiliativa: _____

Tem em suas relações pessoais alguém que faça parte do grupo LGBTQIAP+? Quem?

Qual é o seu estado civil atual? () Solteiro(a) () Casado(a) () União estável
 () Divorciado(a) () Viúvo(a).

Separado(a) Orientação Sexual: () Heterossexual () Homossexual (lésbica ou gay)
 () Bissexual () Pansexual () Assexual () Queer () Outra (_____).

Identidade de Gênero:

() Mulher cisgênero () Homem cisgênero () Mulher transgênero
 () Homem transgênero () Pessoa não binária () Pessoa de gênero fluido
 () Pessoa de gênero neutro/agênero () Outra (_____)

Como você descreve sua configuração familiar atual?

() Casado(a) ou em união estável com pessoa do mesmo gênero
 () Casado(a) ou em união estável com pessoa de gênero diferente
 () Solteiro(a), criando filhos de forma independente
 () Solteiro(a), em coparentalidade com outro responsável
 () Família reconstituída
 () Outra (especificar)

Quantos filhos(as) você tem? _____

ENTREVISTA COM PERGUNTAS ABERTAS

1. Percepção de Diversidade Familiar: Qual é a compreensão da equipe gestora sobre diversidade familiar? Consideram importante incluir explicitamente as famílias homoparentais nas políticas e práticas do CMEI?

2. Enfoque na Pluralidade e Cultura: O PPP menciona de forma sucinta "cultura plural" e "política pública". Como esses conceitos são aplicados na prática? Eles são considerados na inclusão de diferentes tipos de famílias, incluindo as homoparentais?

3. Linguagem e Representação Familiar: Foi identificado o uso de linguagem heteronormativa no PPP, como em “pais e mães trabalhadores”. A equipe está ciente de que essa linguagem pode excluir certas famílias? Existem planos para reformular o PPP ou outros materiais institucionais para serem mais inclusivos?

4. Práticas para Acolher Famílias Homoparentais: Mesmo que não esteja formalizado no PPP, o CMEI adota alguma prática específica para incluir e acolher famílias homoparentais? Se sim, quais são essas práticas e como são implementadas?
5. Separação entre Individualidades da Criança e da Família: Como a equipe lida com as especificidades das crianças e das suas famílias? Há uma política clara para tratar essas individualidades de forma independente e, ao mesmo tempo, interconectada?
6. Critérios de Inclusão e Diversidade nas Políticas do CMEI: Como a equipe decide quais dados (como renda, escolaridade e transporte) devem ser coletados e priorizados? Já consideraram coletar informações sobre configurações familiares para entender melhor a diversidade no CMEI?
7. Formação da Equipe sobre Diversidade Familiar: Existe alguma capacitação ou formação continuada para a equipe sobre diversidade familiar e inclusão? Como essa formação é aplicada na prática cotidiana do CMEI?
8. Ação para Inclusão ou Tolerância: A equipe considera que suas práticas representam uma verdadeira inclusão ou apenas uma tolerância às diferentes configurações familiares? Como definiriam essas diferenças em termos práticos?
9. Diálogo com Famílias sobre Inclusão e Acolhimento: Como o CMEI estabelece diálogo com as famílias sobre questões de inclusão? Há um canal aberto para que famílias homoparentais ou outras configurações familiares manifestem suas percepções e necessidades?

Apêndice D: Relato da entrevista junto as equipes diretivas

Unidade 1

Pesquisadora: Qual é a compreensão da equipe gestora sobre a diversidade familiar? Considera importante incluir explicitamente as famílias homoparentais nas políticas e práticas do CMEI?

Entrevistada: Não acredito que seja necessário explicitar. Entendo que não há necessidade formal, mas que é importante considerar quando organizamos eventos. Por exemplo: não fazemos Dia das Mães ou Dia dos Pais, mas sim o Dia da Família. Assim, não há discriminação de pai ou mãe.

Pesquisadora: Então o Dia da Família já cumpre essa função?

Entrevistada: Sim, mas reconheço que tenho pouca experiência para aprofundar essa pauta no grupo. Acho importante, sim, trabalhar mais. Inclusive, considero problemático termos dois Dias da Família: um próximo ao Dia das Mães e outro próximo ao Dia dos Pais, pois mantém a referência. Seria mais coerente ter apenas um dia que englobasse todas as configurações familiares, com um trabalho pedagógico mais aprofundado sobre o tema.

Pesquisadora: O PPP menciona, de forma sucinta, “cultura plural” e “política pública”. Como esses conceitos são aplicados na prática? Eles abrangem diferentes tipos de família, incluindo as homoparentais?

Entrevistada: Quando penso em “cultura plural”, penso em etnias, ciganos, quilombolas, estilos de vida... não apenas famílias. Sobre políticas públicas, no passado realizávamos mais ações envolvendo esses temas. Nos últimos dois anos, percebo que houve uma queda. Vi isso claramente ao responder uma pesquisa do Inep: muitos pontos não foram trabalhados, especialmente em relação às etnias. Aqui temos um casal homoparental, mas nunca houve questionamento que exigisse ação pontual ou explícita.

Pesquisadora: Então o trabalho é mais reativo?

Entrevistada: Sim. Só se trabalha a “cultura plural” quando há necessidade, a partir de uma situação específica. Antigamente era mais constante: trazíamos roda de capoeira, atividades para além das datas comemorativas como a Consciência Negra... Isso se perdeu, e acho importante retomar.

Pesquisadora: E quanto às famílias?

Entrevistada: Não vejo necessidade de enfoque específico, a não ser quando há demanda. É como em casos de divórcio: não fazemos um trabalho específico, mas chamamos a família se a criança precisar de acolhimento.

Pesquisadora: Para você, o que seria “política pública” nesse contexto?

Entrevistada: Uma ação institucional.

Pesquisadora: Foi identificado o uso de linguagem heteronormativa no PPP, como “pais e mães trabalhadores”. A equipe está ciente de que essa linguagem pode excluir certas famílias? Há planos para reformulação?

Entrevistada: Nunca tinha pensado nisso dessa forma. No casal homoparental que temos, me refiro a elas como “tia e mãe”, pois é assim que se apresentam. Antes, a criança vivia com pai e mãe; após o divórcio, a tia passou a morar com a mãe. Não são “duas mães”, e a própria criança mantém essa distinção. Acho importante reconsiderar a redação do PPP nesse sentido.

Pesquisadora: Mesmo que não esteja formalizado no PPP, o CMEI adota alguma prática específica para acolher famílias homoparentais?

Entrevistada: Sim, por meio do diálogo e da compreensão da configuração familiar. No caso que citei, a tia é mais presente que a mãe, pois tem horário de trabalho mais flexível.

Pesquisadora: Como a equipe lida com as especificidades das famílias? Há uma política clara para tratar essas individualidades?

Entrevistada: Não existe um documento formal sobre isso. As práticas se mantêm pela continuidade da equipe. Quando chegam profissionais novos, especialmente temporários, surgem dificuldades, inclusive preconceito. Tivemos, por exemplo, professora que organizou atividade no Dia da Família voltada exclusivamente para pais, o que não incluía todas as famílias. Faltam orientações claras e documentos que definam a abordagem inclusiva.

Pesquisadora: E sobre o documento “Crianças em Cena”?

Entrevistada: Ele menciona acolhimento na pluralidade, mas não define o que é família. Não há clareza para quem chega com visão tradicional de “pai, mãe e filhos”. Não existe documento da rede que explicita isso, tanto para famílias homoparentais quanto para outras configurações.

Pesquisadora: Como a equipe decide quais dados coletar no PPP, como renda, escolaridade e transporte? Consideram coletar informações sobre configurações familiares?

Entrevistada: Sim, já considero necessário. Este ano tivemos três casais desfeitos e, em um caso, a família solicitou reunião para orientação. Acho que essas reuniões exigem preparo, pois tratam da vida de outras pessoas. Para o próximo PPP, precisamos ter cuidado para estruturar o diálogo com as famílias. Devemos preparar os profissionais para abordar os diferentes arranjos familiares com respeito. A decisão sobre quais dados coletar é baseada nas necessidades que se apresentam, como transporte ou demandas de famílias com maior escolaridade que trazem questões legais.

Pesquisadora: Existe formação continuada sobre diversidade familiar e inclusão?

Entrevistada: Não específica para isso. Mas entendo que há inclusão, pois quando percebemos diferenças buscamos nos estruturar para atender, sempre priorizando a criança.

Pesquisadora: Como o CMEI estabelece diálogo com as famílias sobre inclusão? Há canais abertos para que famílias homoparentais ou outras configurações manifestem necessidades?

Entrevistada: Ainda há dificuldades. Atualmente, o canal são reuniões presenciais. Temos desafios, como no caso de uma criança que agride outras e apresenta vocabulário inapropriado, gerando conflitos entre famílias. É preciso criar mecanismos para melhorar a comunicação, tanto com famílias quanto com servidores, independente do tipo de configuração familiar.

Pesquisadora: Então há necessidade de qualificar o diálogo?

Entrevistada: Sim. É preciso trabalhar ferramentas de comunicação e acolhimento que sirvam para todas as famílias.

Pesquisadora: Quer acrescentar algo?

Entrevistada: Não. Está tudo certo.

Unidade 2

Pesquisadora: Qual é a compreensão da equipe gestora sobre diversidade familiar? Consideram importante incluir explicitamente as famílias homoparentais nas políticas e práticas do CMEI? Essas questões não comparecem aqui?

Entrevistada: Assim, aqui não... mas eu acredito que seja uma barreira, sim.

Pesquisadora: Que seja uma barreira?

Entrevistada: Sim.

[Interrupção: conversa paralela e entrada de terceiros no ambiente]

Pesquisadora: Dentro da sua vivência como diretora, o que mais dificultou a relação com a família, na questão das particularidades?

Entrevistada: Aceitação.

Pesquisadora: Aceitação da família?

Entrevistada: Aceitação das orientações dadas pela unidade educacional.

Pesquisadora: Existe algum processo de avaliação das ações realizadas com as famílias? Por exemplo: vocês fizeram a festa da primavera... houve avaliação com as famílias depois?

Entrevistada: Não. Só pela participação. A nossa avaliação é a quantidade de famílias presentes, e foi perfeito.

Pesquisadora: Vocês têm registro de presença?

Entrevistada: Sim. A gente faz chamada no dia e sabe mais ou menos quais crianças participaram.

Pesquisadora: Essa questão já foi respondida. Agora, sobre inclusão e tolerância em relação às famílias homoparentais: como o CMEI se comunica com as famílias sobre inclusão e diversidade familiar? A equipe tem abertura e confiança para abordar essas questões?

Entrevistada: Isso depende do pensamento da gestão e da equipe.

Pesquisadora: A forma que o CMEI já está organizado, a forma como lida com as informações, você já consegue resolver a individualidade de cada família?

Entrevistada: Acho que pode melhorar, com certeza. Mas, assim, eu achei bem tranquilo. Já conversei com os dois... e com as mães solos. Mas é tranquilo.

Pesquisadora: Agora, em relação à festa... Você estava aqui, Gisele, na festa da família? Aconteceu alguma coisa assim em relação aos dois lá, os pais do estudante?

Entrevistada: Não.

Pesquisadora: E aí, no sentido do que vou te perguntar, é sempre referente ao PPP... Eu acho interessante que as crianças do acampamento não questionam, tipo: “Cadê sua mãe? Olha o seu pai...” E tá tudo ok, tudo normal.

Pesquisadora: Em relação às práticas e atividades concretas, quais ações a unidade realiza para acolher e representar famílias homoparentais, mesmo que isso não esteja no PPP?

Entrevistada: Na chegada, tratamos com igualdade, com respeito. É tranquilo.

Pesquisadora: E no Dia da Família, como vocês pensam para que seja inclusivo?

Entrevistada: Fazer em um mês que não seja maio ou agosto. Mas não vejo tanta diferença.

Pesquisadora: Nas atividades de sala, vocês trabalham histórias ou situações que representem diferentes famílias?

Entrevistada: Sim, normalmente em sala de aula.

Pesquisadora: Foi observado que o PPP utiliza termos como “pai” e “mãe” de maneira geral. Você percebe isso como algo que pode excluir algumas famílias?

Entrevistada: Esse tema nunca surgiu aqui. Mas acho que vai surgir. O papel da mãe e do pai está na sociedade, inclusive em famílias homoparentais. Eles comemoram o Dia das Mães e o Dia dos Pais, presenteiam... então não é retirar o papel, mas adequar.

Pesquisadora: Sobre formação continuada, existe algum programa para incluir a diversidade familiar?

Entrevistada: Não.

Pesquisadora: Você acha pertinente incluir esse tema?

Entrevistada: Sim, com todos envolvidos.

Pesquisadora: Diante desse seu relato, vocês já tiveram dificuldade com alguma família que vocês percebem estar relacionada à configuração familiar?

Entrevistada: Hoje nossos pais são mais jovens, mas eles têm avós, avós e tios que interferem na educação. Essa particularidade existe.

Apêndice E: Questionário de pesquisa junto às/os profissionais da educação

Questionário aplicado aos/às profissionais

DIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ação de tolerância ou de inclusão das famílias homomaternais e homoparentais?

Este questionário faz parte da pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Tem o objetivo de analisar como o Dia da Família é organizado nas unidades educacionais e se contempla a diversidade familiar, especialmente as famílias homomaternais e homoparentais. A participação foi voluntária e anônima.

Nome: _____

Tempo de atuação na Educação Básica:

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ De 5 a 10 anos
- ☐ De 10 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

1. **Você conhece os termos "famílias homomaternais e homoparentais"?**
 - ☐ Sim, compreendo e sei aplicar na prática educacional
 - ☐ Sim, já ouvi falar, mas não sei exatamente o que significa
 - ☐ Não, nunca ouvi falar desses termos
2. **Qual é sua função na unidade educacional?**
 - ☐ Professora
 - ☐ Coordenadora pedagógica
 - ☐ Gestora educacional
 - ☐ Outro: _____
3. **A unidade educacional comemora o Dia da Família?**
 - ☐ Sim, como “Dia da Família”
 - ☐ Sim, como “Dia das Mães e/ou dos Pais”
 - ☐ Sim, mas une as duas datas
 - ☐ Não há essa comemoração
4. **Quem planeja essa comemoração?**
 - ☐ Apenas a equipe gestora
 - ☐ Professoras e equipe gestora
 - ☐ Famílias também participam
 - ☐ Não há planejamento específico
5. **O que a unidade educacional prioriza nesse evento?**
 - ☐ Comemorar o Dia das Mães e/ou dos Pais
 - ☐ Aproximar as famílias da unidade educacional
 - ☐ Refletir sobre a diversidade familiar
 - ☐ Outros: _____
6. **Na sua percepção, a unidade educacional já adotou práticas para incluir famílias homomaternais e homoparentais?**
 - ☐ Sim, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) menciona explicitamente a inclusão dessas famílias
 - ☐ Sim, há formação da equipe sobre diversidade familiar e inclusão
 - ☐ Sim, a unidade educacional adota materiais pedagógicos que representam diferentes

configurações familiares

☐ Sim, mas ainda de forma pontual, por meio de bom atendimento e acolhimento individualizado

☐ Não, nunca foi abordado diretamente em documentos ou práticas pedagógicas

☐ Outros: _____

7. **Os materiais e espaços da unidade educacional refletem diferentes tipos de famílias durante a celebração?**

☐ Sim, há imagens variadas (mãe e mãe, pai e pai, avós cuidadores, etc.)

☐ Não, só há imagens de pai, mãe e filhos

☐ Não há representações visuais de famílias

8. **Você já participou de formação continuada sobre diversidade familiar?**

☐ Sim, oferecida pela unidade educacional

☐ Sim, por iniciativa própria

☐ Não, mas gostaria de participar

☐ Não tenho interesse no tema

9. **Você acha importante que as professoras sejam formadas para incluir famílias homomaternais e homoparentais?**

☐ Sim, é essencial para tornar a unidade educacional mais inclusiva

☐ Sim, mas sem necessidade de aprofundamento específico

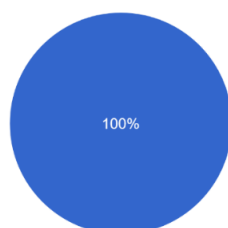
☐ Não, há temas mais prioritários

☐ Não, pois esse tema não deve ser tratado na unidade educacional

Apêndice F: Resultados da aplicação do questionário junto as/os profissionais

Você assinou manualmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e recebeu uma via assinada pelos pesquisadores. Sua participação ... Você confirma a leitura e assinatura do TCLE?

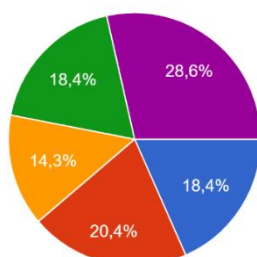
49 respostas



- Sim, li e assinei o TCLE manualmente e recebi uma via, também assinada pelos/as pesquisadores/as.
- Não

Tempo de atuação na Educação Básica:

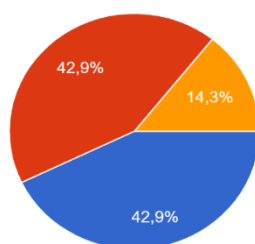
49 respostas



- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 20 anos
- Mais de 20 anos

01. Você conhece o significado dos termos "famílias homomaternais e famílias homoparentais"?

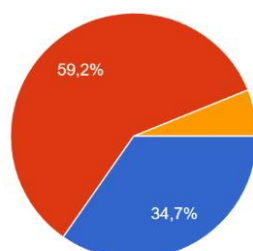
49 respostas



- Sim, compreendo os conceitos e sei aplicá-los na prática escolar
- Sim, já ouvi falar, mas não sei exatamente o que significa.
- Não. Nunca ouvi falar desses termos.

02. Você faz parte de qual equipe de trabalho?

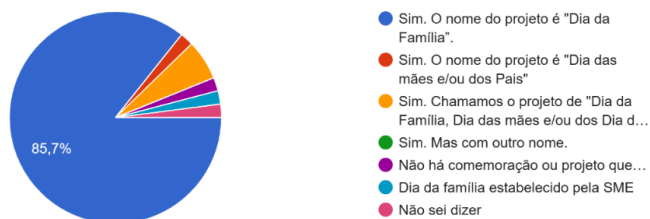
49 respostas



- Equipe Administrativa
- Equipe Pedagógica
- Equipe Gestora

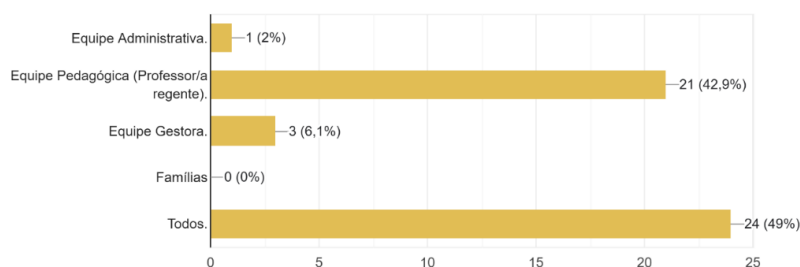
03. Na Unidade Educacional que você trabalha, existe uma data comemorativa para celebrar a família?

49 respostas



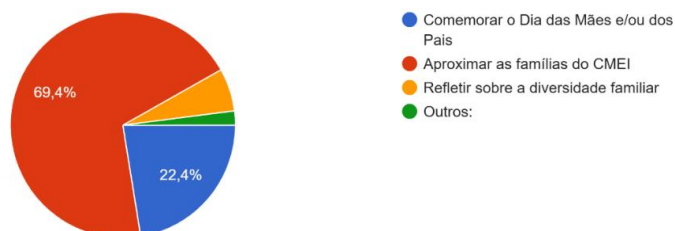
04. Quanto ao planejamento da festividade, quem participa da elaboração das ações a serem executadas?

49 respostas



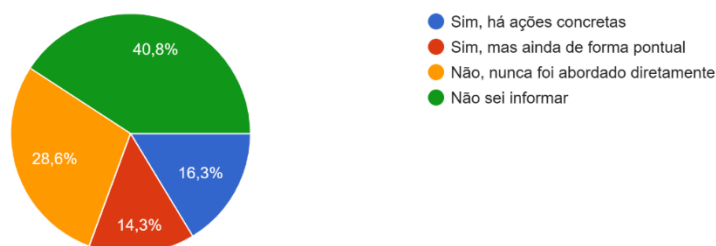
05. O que a Unidade Educacional prioriza nesse evento?

49 respostas



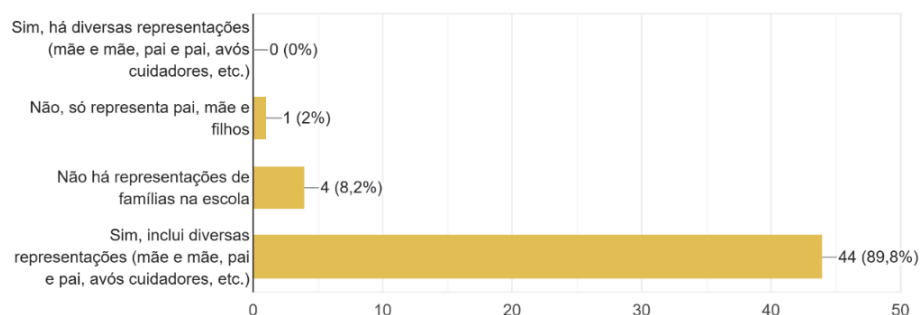
06. A Unidade Educacional já adotou práticas para incluir famílias homomaternais e homoparentais?

49 respostas



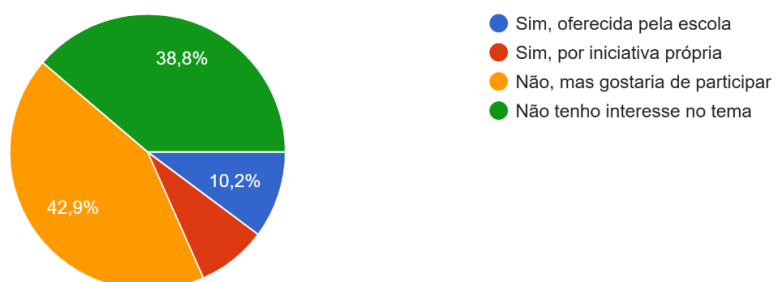
07. Existe na Unidade Educacional a representação visual de diferentes configurações familiares?

49 respostas



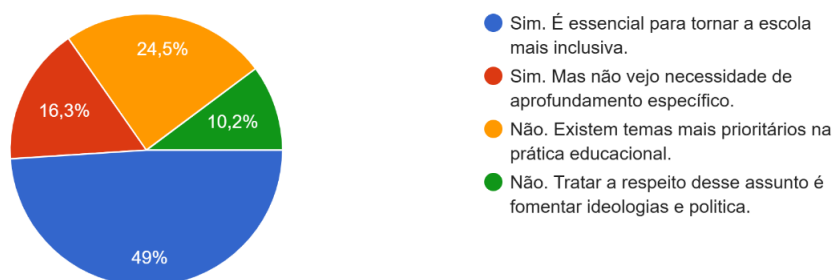
08. Você já participou de alguma formação continuada sobre diversidade familiar e inclusão?

49 respostas



09. Você considera que a formação docente deveria incluir mais conteúdos sobre diversidade familiar e inclusão de famílias homomaternais e homoparentais?

49 respostas



Apêndice G: Roteiro de entrevista aplicado às famílias homomaternais e homoparentais

PERGUNTAS ABERTAS JUNTO AOS CASAIS PARTICIPANTES

- A. Você comemora o Dia dos Pais, Dia das Mães ou Dia da Família em casa? Sente que a forma como a unidade educacional trata essas datas influencia essas celebrações em sua família?
- B. Você se sente acolhido(a) pela unidade educacional nas celebrações por meio da representatividade nos materiais pedagógicos produzidos pelas crianças e pela equipe pedagógica no Dia dos Pais, Dia das Mães e Dia da Família? Acha que essas abordagens contemplam a diversidade familiar ou são mais direcionadas a famílias heterossexuais? Que mudanças sugeriria para que se tornassem mais acolhedores para famílias homoparentais?
- C. Quanto à abordagem que a unidade educacional teve a respeito da diversidade familiar nos materiais pedagógicos, como você e sua família se sentiram em relação à abordagem adotada?
- D. Vocês já vivenciaram situações em que a equipe gestora promoveu uma abordagem inclusiva nas festividades como o Dia da Família, Dia dos Pais e Dia das Mães, mas as atividades realizadas dentro do agrupamento de seu(sua) filho(a) seguiram uma perspectiva normativa? Ou o contrário: atividades inclusivas no agrupamento, enquanto a prática da equipe gestora foi normativa?
- E. Vocês acreditam que fatores como as experiências pessoais dos profissionais, suas crenças religiosas, a influência da mídia ou a falta de repertório sobre diversidade familiar possam impactar a forma como essas famílias são acolhidas no ambiente educacional? Como veem a abordagem da diversidade familiar nesses materiais e a influência das visões pessoais dos profissionais na aceitação das famílias homoparentais?
- F. Vocês já perceberam olhares, reações ou receberam um tratamento diferente no espaço da unidade educacional em comparação às famílias heterossexuais? Poderiam descrever alguma experiência que tenha gerado desconforto? Em casos como esses, a equipe gestora promoveu algum momento de reparação para demonstrar uma postura anti-homofóbica e reafirmar o compromisso com a inclusão?
- G. A unidade educacional pesquisou previamente a composição familiar das crianças antes de preparar os materiais e atividades para essas datas comemorativas? O convite para essa celebração conseguia expressar a composição familiar de vocês?
- H. Após essas celebrações, a gestão promove alguma avaliação com as famílias, incluindo homoparentais, para verificar se as atividades foram inclusivas? Já teve oportunidade de participar de uma avaliação desse tipo?
- I. Você acredita que a equipe da unidade educacional ou outras famílias consideram que as demandas e rotinas das famílias homoparentais são diferentes das famílias heterossexuais? Isso impacta o modo como sua família é tratada?
- J. Os formulários ou documentos solicitados pela unidade educacional refletem adequadamente a composição de sua família? Há algum aspecto que gostaria que fosse ajustado para melhor incluir a diversidade das configurações familiares?

Apêndice H: Relato escrito entrevistas das famílias participantes

E1 - Família 1

Pesquisadora: Na primeira pergunta, vocês comentaram que o Dia da Família é importante para vocês. Costumam sair para comprar lembrancinhas nessa data?

Entrevistado(a) 1: Sim, a gente tenta fazer datas como o Natal e o Dia da Família mais memoráveis, para criar memórias.

Pesquisadora: No Dia dos Pais, o material produzido remete à família ou aos pais?

Entrevistado(a) 2: No CMEI não teve Dia dos Pais. Só houve atividade no Dia da Família.

Pesquisadora: E dentro do Dia da Família, houve lembrancinha?

Entrevistado(a) 1: Não recebemos lembrancinha.

Entrevistado(a) 2: Foi apenas uma apresentação à tarde, seguida de um lanche coletivo.

Pesquisadora: A diretora ou coordenadora falou sobre o significado da confraternização?

Entrevistado(a) 1: Sim, a diretora na época, Paula, falou algumas palavras.

Pesquisadora: Vocês percebem que às vezes a gestão promove uma ação inclusiva, mas a professora adota uma prática não inclusiva, ou o inverso?

Entrevistado(a) 2: Eu vejo que a professora tenta incluir. Mesmo com recursos limitados, ela busca fazer o possível. Por exemplo, houve um caso em que um colega perguntou para outra criança: “Você tem dois pais, cadê os pais?”. A professora retomou pedagogicamente a questão no dia seguinte.

Pesquisadora: Essa relação de inclusão passa só pelo professor?

Entrevistado(a) 1: Não. Passa também pelo acolhimento no portão. Às vezes, a não inclusão ocorre nos bastidores, antes de chegar à sala de aula.

Pesquisadora: Vocês já sentiram preconceito ligado à religião de algum profissional?

Entrevistado(a) 2: Não, nunca diretamente conosco.

Pesquisadora: Conhecem casos de microviolências com outras famílias?

Entrevistado(a) 1: Sim. Uma vez, no portão, uma funcionária se referiu a uma família como “bagunça” porque era composta por duas mulheres.

Pesquisadora: E com vocês, já houve algo parecido?

Entrevistado(a) 2: Apenas uma vez, quando um de nós foi buscar a criança e não foi reconhecido. Mas foi por questão de segurança, não por preconceito.

Pesquisadora: Há algo que percebem como consequência da pandemia?

Entrevistado(a) 1: Sim. Crianças pequenas que passaram a primeira infância na pandemia têm menos convívio social, o que pode afetar o comportamento e ser confundido com neurodivergência.

Pesquisadora: O CMEI pesquisou a composição familiar de vocês antes?

Entrevistado(a) 2: Não.

Pesquisadora: Vocês acham importante?

Entrevistado(a) 1: Sim, para entender comportamentos e contextos familiares.

Pesquisadora: Há avaliação das festividades com as famílias?

Entrevistado(a) 2: Não.

Pesquisadora: Já perceberam se alguém confundiu a configuração de vocês?

Entrevistado(a) 1: Não.

Pesquisadora: Já enfrentaram problemas com formulários do CMEI?

Entrevistado(a) 2: Sim. Ainda usamos “mãe” em documentos. Tivemos dificuldade após a finalização da adoção para atualizar nome e sobrenome. Professores ainda usavam o sobrenome antigo.

Pesquisadora: Vocês entendem isso como homofobia ou má gestão?

Entrevistado(a) 1: Nesse caso, má gestão. Mas o fato de haver vagas priorizadas para “mãe trabalhadora” e não para outras configurações familiares também é um problema.

Pesquisadora: Houve pedido de desculpas?

Entrevistado(a) 2: Não. A correção aconteceu porque fomos atrás.

Pesquisadora: Essa questão aparece em outros espaços?

Entrevistado(a) 1: Sim. Já tivemos problemas semelhantes em cadastros de saúde, por exemplo, para marcar consultas.

Pesquisadora: Entendem que é possível mudar essa realidade aos poucos?

Entrevistado(a) 2: Sim, começando pela escola.

Pesquisadora: Vocês autorizam o uso das falas?

Entrevistado(a) 1: Autorizamos apenas para uso escrito, sem nomes ou identificação da unidade.

E2 - Família 2

Pesquisadora: É porque a gravação, na verdade, se eu tiver alguma dúvida depois do meu registro escrito, eu busco depois alguns elementos e tal para poder tirar. E a gravação também tem o tom da voz. É que aí você não vai analisar.

Participante: Exato. O que acontece? Aí foi a história de vocês, o portal da secretaria. Eu tirei foto porque a gente já havia feito um ensaio fotográfico, quando ela tinha quatro meses. Então foi a foto que foi para lá. E aí o dia da família lá, eles não retratam o dia de paz, o dia de manhã é o dia da família. Eu quem plantei esse projeto. E aí foi a foto que a gente mandou para fazer a apresentação, teve a árvorezinha da família, a fotinha nossa foi para lá. E foi a que foi. E aí entraram em contato comigo perguntando se podia falar da nossa história, e eu falei porque não. E aí foi para o site. Só que aí no outro dia tiraram. Eu acho que até foi no mesmo dia, eu até printei, no outro dia que eu postei, que não havia dado sequência, não tiveram. Acho que deve ter tido muita crítica, algo do tipo, acho que está na coisa da Helena que eu postei.

Participante: Mas o pessoal me mandou mensagem de longe, eu nem tinha visto, “vocês estão no site”. Aí eu fui olhar, achei legal, printei, postei. Aí foi meio que sem graça, porque depois sumiu de uma vez. Qual que é o problema dessa questão? É que o portal da secretaria, ela nem

sempre é pedagógico, ele é mais curídio do que pedagógico. E aí as pessoas, para não... por exemplo, nós tivemos uma situação, um ano atrasado.

Pesquisadora: Ai que lindo!

Participante: No dia da família da Helena, a prefeitura de Goiânia.

Pesquisadora: Que legal!

Participante: Foi a legenda deles, né? “Desde 2016, tarará, tarará, tarará.”

Pesquisadora: Manda para mim, você manda para a gente ler?

Participante: A foto não vai sair, mas eu vou usar a referência da pós-faste. Essa aqui é um print que eu fiz, porque depois saiu. Aí eu postei, e no dia seguinte, aqui ó, falaram para minha cunhada: “Essa não é a sobrinha do Nivaldo?” É, ela está no site da prefeitura, o depoimento dela é lindo, reportagem sobre a família da escola. Olha que legal! E foi no CMEI.

Participante: O que que acontece, quando eu peguei a gestão lá do CMEI, eu também tive um casal também de duas mulheres. Lá tinha gente e tinha uma família, um trizal, na época.

Pesquisadora: Sim.

Participante: Mas eu acho que o trizal... E aí nós tivemos situações, mas não com essas profissionais, com outros, né? Então eu fiz um trabalho de conscientização lá, então não é uma coisa tão atípica para a região, para a comunidade.

Pesquisadora: Então você mora na região do parque, entendeu?

Participante: Morei lá, quando estava casada com a Neide. Morava assim, né? A gente ficava muito lá na casa da mãe dele.

Pesquisadora: Aham, sim.

Participante: Te mandei os dois, mas está na mesma página.

Pesquisadora: Tá ok. Vamos lá. Eu vou precisar do seu nome completo.

Pesquisadora: Qual é a sua profissão?

Participante: Hoje eu estou trabalhando como design, design de papelaria, especificamente em papelaria personalizada.

Pesquisadora: Escrevi aqui rápido, eu não sei escrever, mas depois eu pesquiso, tá? Qual seu período completo? Você tem religião ou alguma associação relativa?

Participante: Nós somos espiritualistas. Nós meditamos em Deus, em algumas outras coisas. Cada um tinha uma religião, mas não em específico.

Pesquisadora: Você vai ter que editar seu nome para mim.

Participante: Jaze, ela, J.A.

Pesquisadora: Jaze, é difícil, você passa muito por isso.

Participante: Passo. É normal, já até que assumi. Eu fico rindo assim, mas minha mãe, por exemplo, colocou... minha mãe tem a mesma questão da minha, da musculatura da bochecha, né? E aí ela... deixa eu ver que dá. 2 de 9 de 84.

Pesquisadora: 2 de 9 de 84.

Participante: E ela não consegue falar meu nome, minha mãe me chama de Elda.

Pesquisadora: Jaze, qual que é a sua ocupação hoje?

Participante: Hoje eu sou Uber e trabalho... eu sou banhentosa.

Pesquisadora: Ah, você dá banho e tosa em casa?

Participante: Não. Ainda não, estou aprimorando. Estou num pet shop.

Pesquisadora: Ah, tá. Escolaridade?

Participante: Superior incompleto.

Participante: A gente dá banho, a gente tem um processo mais diferenciado para não prejudicar. Mas aí fica longe, tanto para mim como para vocês.

Pesquisadora: Vocês estão namorando, estão casadas, estão como?

Participante: Olha que pergunta mais indecente. Nós estamos morando juntas há 8 meses, mas há 1 ano e 4 meses de relação. União estável.

Pesquisadora: Orientação sexual.

Participante: Bissexual, pan... Nada de bi, né? Nessa trajetória que eu tenho caminhado, por exemplo, tem um casal que eu... Esse é um casal muito... Também consegui pela associação também. Essa foi a Cláudia, uma amiga minha que me indicou. Que a esposa dela é trans. E aí, assim, que tem uma variante que fica mais preconceito ainda, sabe? Então, assim, você vai encontrando as miudezas que vai fazendo a diferença no caminhar.

Pesquisadora: É importante estar identificando, porque na literatura também a gente consegue comparar. A gente já tem alguma coisa escrito. Vamos lá. Mulher cisgênero. Como desse foi o confronto atual?

Pesquisadora: 8 anos. O ensino fundamental do primeiro ao quinto, né? Escola particular. E a rede de apoio de vocês? Como é que é? Vocês duas, se mais alguém... Você falou que vai muita gente buscar ela. O que a gente tem percebido? Não, mas é muita gente não. Vou te explicar. A pesquisa que eu tenho feito, tanto a mãe solo como os casais — seja de dois homens ou duas mulheres — eles têm um apoio maior da família e de amigos que se tornam família. Então, no caso de vocês, como é que é?

Participante: É minha mãe que fica com ela na parte da manhã, na hora do almoço eu pego e deixo na escola. À tarde, agora que eu estou num trabalho pessoal S19, segunda, quarta e sexta, a Jaze pega. Às sextas esporádicas, quando ela está com a outra mãe, a Jaze pega na sexta, mas geralmente só no sábado que ela pega. Igual ontem foi um esporádico, que ela pegou ela na escola. Então aí já vão para três pessoas que pegam. E tem a mãe da outra coleguinha, na terça e quinta, que pega ela porque ela já desce direto pro karatê. Então não é tanta gente assim, não. A minha rede de apoio direta mesmo é eu, minha mãe e ela. Minha mãe é a Jaze. Aqui a voz. Quando eu estava no outro serviço, eu saía do serviço e pegava ela. Então era só eu.

Pesquisadora: E aí eu quero fazer um alerta quanto a isso, para vocês abrirem, como professora, que o grande problema hoje da nossa sociedade é que a gente perdeu esse elemento do suporte. E parece que ter um suporte e ter uma relação de apoio é demonstrar que essa mãe não é uma boa mãe. E isso é um equívoco.

Participante: Mas ela pensa sim. Mas no meu caso nem é tanto assim. Quando eu engravidei, eu quis muito viver minha maternidade. Eu não queria filho. Até os 30 anos eu não queria filho. Mas quando eu decidi, eu falei: eu vou viver minha maternidade. Eu fiquei um ano e cinco meses só por conta dela, eu não fiz mais nada da minha vida. Então assim... E eu cresci com aquela fala da minha mãe: “Quem pariu Mateus que balance”. “Eu não vou cuidar de neto, eu não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê.” Então eu falei assim: a responsabilidade dela ainda é minha. Mas não porque eu acho que eu não preciso de rede de apoio, e sim porque na hora que eu preciso, não tenho com quem contar. E sem contar que a rede de apoio não é só para cuidar da Helena, é também nesse suporte psicológico.

Pesquisadora: Saber se está caminhando para o lado certo ou errado. Que isso é muito próprio da comunidade de antigamente. Então a gente está perdendo isso. Essas questões. E aí eu estou trazendo isso para você, porque é um sentimento que a maternidade, independente da sua orientação sexual, é sobrecarregada por essa cobrança. E as nossas mães, infelizmente, não foram preparadas para essas questões. Por exemplo, quando eu fiquei... eu fiquei grávida, minha mãe me chamou de “rata paradeira”.

Pesquisadora: Daí você se retira à realidade. Você fez inseminação?

Participante: Eu fiz inseminação caseira. Conheço o doador.

Pesquisadora: Eu tinha mencionado antes?

Participante: Não. Mas eu falei dos irmãos da Helena. Ela ainda tem mais de 150 irmãos. Eu fiz inseminação caseira, conheci o doador. Ele retirou o esperma e eu, com a seringa, fiz a própria aplicação. E foi a primeira e única que precisei fazer.

Pesquisadora: Olha que ótimo.

Participante: Já vim de São Paulo grávida. Eu cheguei em São Paulo... o pessoal é todo de lá. E aí eu já vim grávida. E foi uma alegria. Inseminação caseira é mais comum do que a gente imagina. Agora que estou ficando mais conhecida, você vê, consegue pesquisar e encontrar mais coisas. Na minha época era muito difícil. A questão da rede social tem ajudado bastante. Helena já teve contato com ele também. Anualmente, sempre quando a gente consegue, a gente faz as reuniões anuais. Ano passado teve, esse ano ninguém se pronunciou.

Pesquisadora: Vamos lá. Essas perguntas estão mais diretas, não vou te dar tempo para pensar. A pergunta você responde. Pode ser azul. Eu estou direcionando para Vanessa, mas não é por acaso que eu te convidei. Como você vê o papel da unidade de educação no desenvolvimento de sua filha?

Pesquisadora: Foca apenas no aprendizado acadêmico; equilibrado entre aprendizado acadêmico e habilidade social; abrangente, incluindo cidadania e respeito à diversidade. Isso é o que vocês entendem. O que tem que ser feito na questão do processo escolar dela?

Participante: O formulário da Helena é equilibrado, mas é mais voltado para o acadêmico. Mas não abrange a diversidade. Eu vou por o primeiro.

Pesquisadora: A unidade educacional promove práticas inclusivas que atendem todos os alunos?

Participante: Sim, mas ainda há espaço para melhorias.

Pesquisadora: A unidade educacional incentiva a participação ativa das famílias nas atividades?

Participante: Sim, mas nem sempre envolve todas as famílias.

Pesquisadora: A unidade educacional aborda temas de respeito às diferenças de diversidade?

Participante: Sim, mas de forma pontual.

Pesquisadora: A unidade educacional considera diversidade familiar no aprendizado da cidadania?

Participante: Sim, mas pode fazer mais.

Pesquisadora: A unidade educacional oferece um ambiente seguro, inclusivo, para todos os alunos?

Participante: Em parte. Lá celebra o Dia da Família, formado pelo Dia das Mães e dos Pais. Dia da Família dentro do calendário de Dia das Mães e Pais não celebra.

Pesquisadora: Então...

Participante: É bem assim, eles abordam, mas há pessoas que trabalham mais do que outras. Mas eu já sei que é bem pontual. Há professores lá maravilhosos que ensinam, que educam. A Kelly mesmo abraça a gente como família mesmo, como um todo. Agora, a professora dela do primeiro ano... nossa, nem queria falar com a gente.

Pesquisadora: Então vocês percebem que, às vezes, a escola promove uma ação, mas vai muito da particularidade da professora, da ensinada.

Participante: Sim.

Pesquisadora: Essa diferença está muito presente nas unidades que eu tenho pesquisado. Ela é bem gritante. Aí, nesse caso, elas fazem lembrancinhas separadas, como é que é isso?

Participante: As lembrancinhas, no Dia das Mães, a Helena já fala logo: “Eu tenho duas mães, eu quero fazer duas.” Então, Dia das Mães é sempre duas. Dia dos Pais, ela faz duas, mas não faz com a mesma empolgação que no Dia das Mães. E aí, ela leva pra mim, esse ano foi pra mim e pra Jaze. E ela fez questão da Jaze estar no Dia das Mães, lá na apresentação. Não fez para a outra mãe, que é a que ela conhece. Mas sempre o professor deixa aberto para ela fazer a escolha dela.

Pesquisadora: Mas ela teve que participar também do Dia dos Pais?

Participante: Sim. Ela participa, faz as atividades normal, como as outras crianças, mas não é tão empolgada quanto no Dia das Mães.

Pesquisadora: Ela direciona então o presente de Dia dos Pais para você?

Participante: Sim.

Pesquisadora: Era a mesma coisa que eu fazia com a minha mãe. No Dia dos Pais e no Dia das Mães, eu fazia o presente para a minha mãe. Mas eu acho certo quando é o Dia da Família, porque aí pode ir mãe, pai, avó.

Participante: E ela tem uma amiga na sala que tem dois pais. A mãe casou, tem um pai biológico e o pai casou a segunda vez. Então ele fala “eu tenho dois pais”. Aí a Helena diz “eu tenho duas mães, mas eu tenho mais irmãos que você”.

Pesquisadora: Mas é diferente, porque eles são vistos como héteros e respeitados como héteros. Não são vistos como homossexuais, é diferente.

Participante: Sim.

Pesquisadora: Pra vocês duas, como é essa questão do Dia das Mães? Vocês gostam, comemoram?

Participante: A gente comemora, dá presente, mas não é algo obrigatório. Depende das condições.

Pesquisadora: Mas quando vocês recebem a lembrancinha da escola, qual foi o sentimento?

Participante: Pra mim foi a primeira vez. É a primeira namorada que tenho que tem filhos. Foi diferente, me senti importante na vida dela.

Pesquisadora: E ela fez para a Jaze?

Participante: Sim.

Pesquisadora: Então vocês perceberam que com essa professora teve mais inclusão?

Participante: Sim. Ela já sabe da nossa história, consegue acolher. Ano passado também foi assim, só que este ano a Helena não quis colocar a outra mãe, quis colocar a Jaze.

Pesquisadora: Porque no Dia das Mães do ano passado, a Nate conseguiu participar?

Participante: Sim.

Pesquisadora: Mas o que acontece é que, independente do formato de casal, se deixa o espaço, quem vem ocupa. Pode ser pai, mãe, vó.

Participante: Sim.

Pesquisadora: Quando eu conheci a Vanessa, foi em junho, e começamos a namorar em agosto. Eu nunca tinha namorado alguém com filho, tive medo da relação. Mas consegui abordar sem invadir o espaço dela.

Pesquisadora: E conseguiu, porque para a criança é um momento celebrativo.

Participante: Sim.

Pesquisadora: Então, sobre os materiais, o que pode ser melhorado?

Participante: A própria família consegue se organizar, mas para mães novatas, a escola deveria deixar claro que certos materiais são para datas específicas, como o Dia das Mães.

Pesquisadora: Como é que vocês acham que pode se pensar melhor essas questões dos materiais?

Participante: Eu acho que deveria tirar o Dia das Mães e dos Pais e colocar o Dia da Família. Porque é família independente de ser pai e mãe. Porque família não é só pai e mãe. É pai, mãe, avó, tio, tia. Tem muitas crianças criadas dessa forma.

Pesquisadora: A princípio sim?

Participante: Já descartaria saber que tem que levar dois ou três, ou fazer uma coisa mais abrangente, não exclusivo pra mãe, não exclusivo pro pai. Só isso aí já seria o suficiente.

Participante: Ou se a escola não quer abordar o Dia da Família, não quer aderir o Dia da Família, gente, manda um recadinho na agenda. Eles não mandam pra pedir dinheiro pontual lá do passeio e tudo mais? Fala assim: vamos fazer as lembranças das mães, vamos fazer as lembranças dos pais. Porque a família também consegue se organizar dessa maneira. Se tiver um recado, uma comunicação.

Participante: A comunicação entre família e escola também tem que ser maior. Lá na da Helena não tem essa comunicação. Falha, é falha.

Pesquisadora: Deixa uma impressão minha e aí vocês vão dizer que sim ou que não. Porque eu passei por isso com os meus filhos que, como eles estudaram um período na escola pública e aí eu levei pra escola militar no ensino fundamental pra garantir os conteúdos, não que eu acreditasse na concepção da escola militar. Eu levei eles pra escola militar porque a escola

municipal não garantia os conteúdos. Então, garantia muito essa proposta de abertura do diálogo e tudo mais, mas aí o conteúdo que a gente vai precisar na vida futura não garantia. Vocês mantêm ela na escola por essa perspectiva, da questão da aprendizagem?

Participante: Sim, porque lá, querendo ou não, eles têm um sentido de educação bacana. Ela aprendeu a ler rápido, ela tem um acompanhamento bacana de conteúdo. O desenvolvimento dela foi mais rápido.

Participante: E eu não tive a oportunidade de colocar ela em outras escolas que tivessem o mesmo nível de qualidade, porque eu estudei na Fundação Bradesco e lá é muito bom. Só que eu não consegui vaga pra lá. E lá é filantrópico, você não paga nada, material, uniforme, tudo por conta da escola. Só que eu não consegui colocar ela lá. E lá tem a data certa. Só que eu não consegui lá, vou manter ela lá. E aí todo ano eu corro atrás da bolsa dela porque ela é bolsista lá. Então todo ano eu corro atrás da bolsa dela.

Pesquisadora: Entendi. E eu entendo isso porque eu passei por isso. Se a gente não pensar nessas questões, você não vai conseguir atender nenhuma. Porque às vezes aquela escola que se propõe também a ser inclusiva nem sempre é, porque passa por essas questões da individualidade do sujeito e também não garante os conteúdos.

Participante: Mas inicialmente, quando eu coloquei ela lá, eu não pensei se oferecia o conteúdo. Eu pensei na minha logística, que eu tinha acabado de separar, o Semei ficava longe. Ela não estava na idade saindo do Semei. Só que o Semei ficava inviável pra eu levar, buscar, trazer. Eu voltei pra casa da minha mãe. Então eu não estava lá na TNU mais. Eu estava lá em Aparecida. Então o deslocamento ficou muito complicado.

Participante: E eu trabalhava aqui dentro da faculdade. Eu trabalhava na escola de inglês, mas dentro da faculdade.

Pesquisadora: Aí facilitou sua vida?

Participante: Aí quando eu fui pra lá, eu falei: bom, vou facilitar. E aí dentro do que eu fazia, a Mari não impediu de eu levar a Helena e ficar com ela lá na escola. Porque era uma sala dentro da faculdade. Então ela falou assim: não tem importância, você pode levar. Você leva pra escola, fica por lá. Não é o ideal, porque se a fiscalização passar lá... mas como ela não é uma instituição, você fala que ela está lá esperando só naquele dia, alguma coisa assim. Então ela me ajudou muito.

Participante: Eu coloquei ela lá por isso, pela facilidade. Aí depois foi casando as outras questões.

Pesquisadora: Vamos lá. Aqui, que eu trouxe pra vocês... nesse momento, sobre as práticas veladas, essa questão do portão. Essa relação, vocês percebem além do fluir da unidade educacional, do administrativo, isso também passa pelas professoras? Por exemplo, vou dar um exemplo: a Helena em algum momento teve um momento que ela se sentiu discriminada por uma professora no outro ano, que não é o caso dessa professora que acolhe bem nesse ano? Em algum momento ela se sentiu deixada de canto, que não deu atenção, que você foi chamada mais vezes na escola porque a Helena não estava se adequando com as normativas, ou não?

Participante: Não. A Helena é muito calada, ela nunca fala que... Inclusive, um dia que o coleguinha furou ela com o lápis, ficou no braço, ela não quis falar do coleguinha, não falou

pra professora. Mas eu estou sempre orientando ela. Então, assim, ela não fala, ela é calada. Se ela passou por algum sentido desse, ela não me falou, não me relatou.

Participante: Mas quando ela estava no primeiro ano, no primeiro semestre eles fazem um projeto e fazem apresentação no final do semestre. E no segundo semestre também. No primeiro semestre, quando ela estava no primeiro ano, aí tem um figurino da apresentação. Na época era 120 reais, e aí no primeiro ano foi uma roupinha tipo de balé, um saióte que na hora que vestiu estragou, e ela apresentou já com a roupa rasgada.

Participante: Aí no segundo semestre eu falei assim: bom, se for a mesma roupa desse jeito, não tem como. Perguntei pra professora se era qualquer vestimenta, não falaram. Aí é onde eu falo pra você que não tem a comunicação. Não falaram qual roupa, eu falei assim: então ela não vai participar. Só falaram depois, com muito custo, que ia ser um vestido vermelho. Aí eu mandei ela com um vestido vermelho no mesmo dia, mas não deixaram ela apresentar. Ela nem tirou foto junto com a turma porque estava com a roupa diferente.

Participante: Então, assim, eu senti preconceito aí, porque ela poderia muito bem ter participado, independente de estar com a roupa ou não. Eu acho que a roupa não determina se a criança é capaz ou não. Então nesse ano eu fiquei muito chateada, muito decepcionada com a escola. Falei que não ia participar mais, ia tirar ela da escola, mas aí entra a questão de onde eu vou colocar, como que é, e tudo mais. E ela é muito difícil de adaptar com coisa nova.

Pesquisadora: Deixa eu te perguntar: vocês acham que às vezes a religião da pessoa atrapalha?

Participante: Sim. Eu vivi muito isso.

Pesquisadora: Mas com vocês?

Participante: Eu acredito que assim, eu fui criada no meio evangélico, e lá na escola, a maioria da Helena é do meio evangélico, então talvez eu não tenha sentido essa discriminação lá. Mas eu também nunca... ninguém nunca soube se eu era ou se eu não era, porque eu nunca fui muito de falar. Talvez eu não tenha sentido.

Pesquisadora: Eu acho que não fiz a pergunta bem feita. Vou perguntar de novo. A minha pergunta é: essa possível discriminação dentro da escola, pelos profissionais, em algum outro momento que vocês se sentiram discriminadas, vocês entendem que tem relação com religião?

Participante: Não. Nesse caso, eu não sinto que tenha com a religião, não. Lá na escola tem muita gente que é evangélica.

Participante 2: Ela quis dizer assim: nesse sentido de eu ter sido discriminada, sentir essa diferença, se tem relação com a religião da nossa parte? Não. Da parte da pessoa, sim. A minha patroa era evangélica e não me aceitava. Ela foi atrás de um psicólogo para compreender a aceitação, porque não aceitava o nosso relacionamento.

Pesquisadora: Então a maioria dos funcionários é evangélica?

Participante 2: Sim.

Pesquisadora: Mas não é só a religião evangélica que tem preconceito. O kardecismo também tem, o catolicismo também. É uma questão de tolerar, mas não aceitar plenamente.

Participante 2: Sim.

Pesquisadora: Vocês passaram por alguma situação de homofobia no espaço educacional ou não?

Participante: Sim. Eu já passei com a Helena lá. Nessa época eu estava trabalhando na escola ainda, e a sala do inglês é bem na entrada da faculdade. Um dia, enquanto ela brincava, passou uma senhora e perguntou “cadê sua mãe?”. A Helena ficou tímida e veio para o meu lado. Eu disse que era a mãe dela e ela respondeu “tem, você não é a mãe dela, você é preta”.

Participante: Eu questionei qual o problema, expliquei que o pai dela poderia ser branco de olhos azuis, e a senhora acabou saindo.

Pesquisadora: E houve alguma reparação pela gestão?

Participante: Nenhuma. E eu também não fui atrás, para preservar a Helena, que era pequena.

Pesquisadora: Não, porque sempre foi, a maioria das vezes nos lugares, eu e ela, então eu tive mais a discriminação assim de, do racismo. Na verdade, agora que eu tô participando, tô vivendo dia a dia, a gente vai com tudo quanto ela dá, toda a apresentação que ela tem, eu que tô indo, aí, manifesta mais. É só manifestando mais. Mas até agora, a gente nunca teve...

Participante: E ela é super de boa com isso, sabe? Ela fala que tem duas mães e tudo mais, mas vamos ver o que vai acontecer aí nos próximos episódios, né? Que a Azilda, a Azilda é chata... a Azilda é chata, bacana.

Pesquisadora: Vocês acham então que agora não houve uma situação concreta de homofobia, mas tem mais olhares?

Participante: Tem, sempre tem. E quando a gente faz junto, algumas vezes, né, quando a gente se junta a buscar ela, é batata, a gente fica olhando, cutucando, fica assim, gracinha, cutucar outra, a gente percebe, mas é homofobia mesmo, se é assim.

Pesquisadora: Uma pergunta pra fazer... Quando a Helena entrou na escola, todo ano, tem uma pesquisa do formato da família? Se é pai que cuida da criança, se é pai, se é mãe?

Participante: Não tem, é só renovação de matrícula, mas quando eu fui matricular ela, não tinha... Na verdade, até hoje, não tem espaço pra colocar afiliação, no caso, se é pai, não tem espaço para afiliação, tem pai e mãe, a configuração de pesquisa, de pergunta lá, de questionário. E quando eu fui fazer a matrícula dela, a escola todinha foi pra secretaria, pra saber onde ia colocar o nome da outra mãe, porque não tinha espaço pra colocar o nome da mãe, chamou até o pessoal do TI pra ver o que podia fazer, onde podia colocar, porque não podia colocar o nome da outra mãe no lugar do pai, porque não era o pai, não era o homem. E foi bem constrangedor, né? Você apresenta o documento e a pessoa não tem onde colocar os dados do documento em formulário, mas até hoje, a configuração, quando eu pego o contrato da rematrícula dela, não tem.

Pesquisadora: Após a festividade dos pais e das mães, tem a variação? Eles mandam um link, alguma coisa pra perguntar?

Participante: Ah, tá. É porque isso surgiu numa conversa com uma colega, ela falou: “Ed, é por eu estar casada com outra mulher, eles acham que as rotinas num casal de duas mulheres é diferente das rotinas de um casal hétero”.

Pesquisadora: Vocês percebem isso? Pelo tratamento, pela maneira de conduzir o dia a dia, né?

Participante: A gente conversa muito sobre o que a gente vai fazer, o que a gente combina, por exemplo, o dia que eu não posso buscar a Helena, eu já comunico ela. A autorização pra ela pegar.

Pesquisadora: Mas vocês acham que, por exemplo, a instituição acredita que o formato que, por exemplo, um elemento, essa coisa de ter uma rede de apoio maior do que um casal hétero... Vocês entendem, por exemplo, que isso é porque vocês são num casal de duas mulheres ou não? Não tem nada a ver?

Participante: Vocês acham que a rotina é diferente de casa? A escola eu não sei, mas a gente acha que é diferente porque a gente tem uma comunicação melhor entre um e outro. Agora a escola, eu não sei como seria o pensamento, né? Analisando atualmente, eu acho que elas já sabem como funciona, porque eu falo muito da rotina da Helena, a Helena posta, né? Tem o Instagram dela, posta, tem os professores, os amigos e tudo. Então, todo mundo sabe mais ou menos da rotina dela, como é.

Pesquisadora: Mas no início?

Participante: No início foi difícil, porque explicar, ter que falar, né? As professoras entenderem que a nossa história era diferente e que a gente tinha uma rotina, vamos dizer, diferente porque são duas mulheres. Então, duas mulheres têm o foco, assim, mais de casa, de cuidados, de amor, não aquela coisa de horário pontual, porque a maioria dos homens é horário pontual: horário para buscar, horário para deixar, e para passeio, que para homem é assim, né? Casal hétero tem essas coisas. Mas no início foi mais difícil, eles entenderem que a rotina era igual, não tinha diferença.

Pesquisadora: E aí outra pergunta, para fechar...

Participante: Não, estou tranquila.

Pesquisadora: Vocês comentaram que... tem uma pergunta que sobrou... Vocês... Ah, eu me perdi. Tá. Eu acho que fechei mesmo. Você já tinha dito antes.

Participante: Já tinha dito antes.

Pesquisadora: É isso, eu vou fechar aqui, não impede que a gente continue a conversar, mas a pesquisa em si fechou, tá?

E3 - Família 3

Pesquisadora: Não é difícil encontrar... Vamos lá: vocês hoje estão casadas ou em união estável?

Participante: É... pede em casamento... olha, ele já recebeu 11, mexe aí e ainda assado...

Pesquisadora: Quando eu comecei a pesquisa, para mim a questão do casamento homoafetivo estava muito, muito resolvida. E aí, na pesquisa, descobri que há legalidade do casamento, mas não houve mudança na Constituição. Então, dependendo do governo que entrar... essa é uma PEC, né? Então, ela pode ser alterada ou não, porque não está alterado.

Pesquisadora: Eu me surpreendi, porque na minha cabeça estava tudo resolvido, estava na Constituição. E aí... que é uma das justificativas que eu trago da necessidade da unidade educacional e da família, em geral, se posicionar e gerar documentos para que isso seja concretizado numa instância maior, né? Que isso tem que ser acolhido.

Pesquisadora: Vocês se entendem hétero, homo, bi, pan?

Participante: Somos duas mulheres, de gênero, né?

Pesquisadora: Isso. Eu vou colocar “casadas” ou “união estável”, porque, independente se vocês têm só um documento ou não, desde que sejam legalmente... já é uma união estável.

Pesquisadora: Vocês têm duas filhas lindas, maravilhosas... Ela já tem 10 anos, né?

Participante: Isso.

Pesquisadora: Uma está na educação infantil, a outra está no ensino fundamental, na quinta série. Essa está em escola particular e a outra está na rede pública. A Esther vai passar agora para particular, mas por enquanto está na pública.

Pesquisadora: Ano que vem, se Deus quiser, já vai, né? O que é uma questão, porque na escola pública, quando entra no ensino fundamental, vem a preocupação com os conteúdos.

Pesquisadora: É muito importante pensar nos conteúdos, porque a vida lá na frente pede. E aí, eu passei por isso com os meus filhos: eu priorizava muito a escola pública, mas, por militar mesmo... não porque eu gostasse do militar — eu fui coordenadora de militar e não gostava do modelo — mas sabia que garantia os conteúdos, e acabei levando para o militar por esse motivo.

Participante: Eu vejo que há dificuldade na escola pública. Não falo mal, mas vejo que eles estão pegando muito... Eu estudei na escola que ele estudou, no Dutra. Estudei lá do pré — na época existia o Jardim 1 — até a quinta série. Saí de lá e fui para outra escola.

Participante: Tive enorme dificuldade porque a média lá no Dutra, na época, era 5, e eu fui para o Fred Monteiro, onde a média era mais alta. Quando passei para lá, na quinta série, porque no Dutra era até a quarta, eu repeti o ano. Meu irmão também repetiu. Duas vezes na quinta série eu repeti. Morei só lá, mas foi uma dificuldade enorme. Eu vejo a dificuldade dela... aí eu vou lá pegar as notas dela. Porque assim, ó: tudo maravilhoso não tá. Porque a gente pega aqui... eu comprei uma Bíblia para ela, a gente comprou vários livros — não só livros de leitura,

mas a Bíblia dela mesmo, com figuras — porque a gente tem que incentivar. Não somente ler, mas tem que ter figuras para ela se interessar.

Participante: E aí a gente vê que, quando ela lê, ela não consegue interpretar o que está lendo. Ela tem alguma coisinha... Às vezes, ela até chora, sabe? É uma dificuldade enorme.

Participante: Aí eu vou na unidade educacional, tento falar isso, passar isso pra eles. “Ah, não, mas realmente ela precisa da leitura.”

Pesquisadora: Foi mais... e aí, o que vocês fazem para incentivar a leitura?

Participante: Ah, mas a Estela, gente... ela não dá trabalho na relação interpessoal. Então tá tudo bem.

Pesquisadora: Quando terminar a entrevista, eu posso te dar um dos indicativos, tá? Posso verificar alguma coisa, alguns indicativos, para vocês estarem observando, de forma a auxiliar ela na leitura.

Pesquisadora: Vamos lá: vocês têm uma rede de apoio? Quando eu falo isso, me refiro a irmãos, primos, tios, vizinhos que auxiliem vocês nessa questão do cuidado, ou é só vocês duas?

Participante: Geralmente é só nós duas aqui dentro de casa. Às vezes, quando é questão da gente descansar um pouquinho, ela fica lá na tia dela, quando ela quer ir. Mas é mais a rede de apoio da irmã dela, sabe? Às vezes, ela quer passar um final de semana diferente... é só agenda da Alísia. Mas é um caso esporádico, não é dentro da rotina, não.

Pesquisadora: Então, por exemplo, quem leva e busca é só vocês duas?

Participante: Não. Quem faz tudo aqui é só a gente. Às vezes, ela vai ao final de semana para a minha mãe ou para minha irmã. Mas isso é muito rápido, porque também é mais dependente. Mas a Alícia é nossa, a gente não tem esse negócio, não.

Participante: A gente que busca na escola, a gente que leva, que leva no hospital... a gente que faz tudo. É só quando ela quer passear, porque ela tem se entediado.

Pesquisadora: Ok. Vamos lá. Essas perguntas que eu vou fazer agora são diretas e fechadas. As outras que eu vou fazer depois são mais abertas, tá? Então a gente vai discutir. Essa aqui é de opção fechada; se não tiver opção, a gente marca outra, tá?

Pesquisadora: Como vocês veem o papel da unidade educacional no desenvolvimento da sua filha, focando apenas no aprendizado acadêmico?

Pesquisadora: Nós estamos nos referindo... é para ela, mas caso vocês queiram colocar no caso também da Esther, a gente cria uma parte que eu consigo geral, tá? Focando apenas no aprendizado acadêmico, equilibrado entre aprendizado acadêmico e habilidades...

Pesquisadora: Sociais... O último é abrangente, incluindo cidadania e respeito à diversidade.

Participante: Lá, a experiência não se... meiner... Natal... assim... não. Começou a melhorar de um tempo pra cá, porque no início — eu não vou citar nomes porque nem trabalha lá mais — mas no início eu sentia um certo preconceito, aham, gigante. Então é a primeira, tá? Agora

que a gente tá começando a lidar mais, assim, porque eu já tive uma conversa com a diretora lá, pra querer fazer, e aí antes eu via muita dificuldade dela ter acesso. Aí eu fui lá e ativei, entendeu? Falei: “Olha, quem convive com minhas filhas é ela. Quem vive com as minhas filhas é ela. Então, ela tem todo o direito. Não, a gente não tem um papel aqui de certidão de casamento, mas se ela quiser, ela que busca, ela que faz, ela que tudo... ela é mãe, aham. Eu não quero esse tipo de coisa, de bloquear, de não deixar, de... não é só ‘só vem se for você ou seu pai’. Eu não posso ser CLT, ela pelo horário, mas foi assim que ela poderia acompanhar.” Mas estavam muito assim.

Pesquisadora: Ela...

Participante: Essa pessoa é muito boa. Aí a pessoa viu que ela é mais do que eu, e eu deixei de falar: “Gente, eu não tenho um horário tão flexível assim, eu também não posso ficar vindo aqui. Então eu sei que ela pode vir, eu sei que ela faz parte ali”. Só falava no nome dela, aham. E elas começaram a ver isso depois... que foi depois daquela reunião que você tava junta.

Pesquisadora: Ah, legal. Vamos lá. A unidade educacional promove práticas inclusivas que atendem a todos os alunos? Aí nós estamos dizendo da gestão da unidade e da sala de aula, estamos falando como um todo.

Participante: Sim, de forma justa para todos. Sim, mas ainda há espaço para melhorias.

Pesquisadora: Não sente falta de inclusão?

Participante: A segunda: sim, mas pode melhorar.

Pesquisadora: A unidade educacional incentiva a participação ativa das famílias nas atividades?

Participante: Sim, de maneira frequente e inclusiva.

Pesquisadora: Aí nós estamos falando das atividades como um todo — tanto as reuniões, as atividades ou atividades e projetos que estão acontecendo dentro da turma, tá?

Participante: Sim, de maneira frequente e inclusiva.

Pesquisadora: Sim, mas sempre envolve...

Participante: Nem sempre envolve todas as famílias.

Pesquisadora: Não vejo...

Participante: Poucas oportunidades de participação? Sempre tá tendo alguma atividade, envolve os pais, sempre estão querendo que a gente esteja mais presente, por mais que às vezes não dê. Mas sempre tem um recadinho, um negócio... igual mesmo vai ter atos, manda foto das atividades que faz na escola, não é do dia a dia.

Pesquisadora: Perfeito. A unidade educacional aborda temas de respeito às diferenças e à diversidade?

Participante: Sim, de maneira adequada e contínua.

Pesquisadora: Sim, mas...

Participante: De forma pontual.

Pesquisadora: Não...

Participante: Esses temas são pouco discutidos. Eu acho a última fase... não tenho assim, né.

Pesquisadora: A unidade educacional considera a diversidade familiar no aprendizado, na cidadania?

Participante: Sim. Parece que as perguntas são as mesmas, mas elas têm uma sutileza em cada uma, tá?

Pesquisadora: Sim...

Pesquisadora: Bem... os alunos para a diversidade?

Participante: Sim, mas poderia fazer mais nesse aspecto. Aí está falando da formação da Elis, tá? Não falta essa consideração? Então se prepara... está preparando a Alice pra essa diversidade, que as pessoas são diferentes, que cada uma é do seu jeito, né? De respeitar essa individualidade?

Pesquisadora: Não?

Participante: Não, não... porque a Alice até um tempo atrás falava que a Ana era um “pouco”. Ela não considerava a Ana — que é minha mulher — não me considerava uma mulher. É um pouco... Ela não... eu falava assim: “Não, então eu vou passar uma maquiagem”. — “Não, você não vai passar”. Eu falava: “Então eu vou pro...” — assim, brincando, né? — “Vamos arrumar o meu cabelo?” — “Não, você não pode”. Não, só pra banho. Ela me chama de “pouco”.

Pesquisadora: É, mas é engraçado isso, porque eu percebo um afeto muito grande da Alice por você, né?

Participante: Mas eu vou matar, ama a Alice. Só que, tipo assim, a gente brinca, faz feliz. É a questão da identificação. Ela não sabe... o que eu estou te falando, que eles não... não é... porque ela não sabe... Deus... aí agora a gente explica, né? Eu falo: “Mamãe ama”. Ela chamava até... ela não sabe nem o que chamava o pai, mas eu via: “É a mamãe Ana, a mãe, a mulher”. — “Mas ela se veste como... aham”. Aí isso, na cabeça dela, não entrava. Então, ela via ela como menino. E às vezes assim, ela fala... a gente brincava: “Eu sou a princesa tal, a Estela é uma outra princesa” e ela era a princesa Amandinha. Eu falei assim: “A Ana? Qual princesa?” — “Ah, princesa, né?” — “Não, a Ana não é princesa, é uma mulher, ela é um pouco”.

Pesquisadora: Vamos lá. A unidade educacional oferece um ambiente seguro e inclusivo?

Participante: Sim, para todos os alunos.

Pesquisadora: Todas as crianças?

Participante: Em parte, mas nem sempre para todas as famílias. Não vejo limitação de acolhimento, nada disso. É bem cuidada lá. A gente tem outro igual pra ver, se colar lá, da professora Inês, sim. Ela ama os alunos dela, está sempre brincando. Ela fala muito bem da Alice. A Alice é a única lá que conta história, que é ajudante dela. Sabe que, na roda de estudar, na roda da história acolhida, é ela que chama, que começa a contar a história.

Pesquisadora: Tá, ok. A unidade educacional celebra o Dia da Família?

Participante: Sim, no formato Dia de Pai e Mãe.

Pesquisadora: Sim, no formato Dia da Família, mas dentro do calendário do Dia das Mães e dos Pais?

Participante: Então, por exemplo, fala que é Dia da Família, mas é lá no mês de maio, que comemora, e lá no mês de agosto. Não, não celebra... não tem o dia lá do pai e da mãe, mas é de família, não. Mas lá tem um dia de pai e mãe.

Pesquisadora: Entendi.

Participante: Manda pro brinque, assim, a Alice vem com desenhinho, aham, que chama a gente. Eu falo: “Ah, não tá tido... não é só de falar ‘hoje é Dia das Mães’ e fazer uma lembrancinha...”.

Pesquisadora: E o Dia dos Pais?

Participante: É isso aí.

Pesquisadora: Eu ia perguntar isso. Pra vocês, como é a questão do Dia dos Pais e das Mães? Vocês fazem lembrancinhas...?

Pesquisadora: Valoriza o Dia das Mães aqui?

Participante: A gente... eu e as meninas fizemos uma surpresa pra ela. Foi meu primeiro Dia das Mães, chorei. Ela sempre foi minha base de dados mais... aham... esse ano eu fui assim... cego, é diferente. A gente fez um café da manhã, comprou um perfume, deu... ela estava aqui na sala, estava até meio mal-humorada. A gente veio acabando verdinho, com estranhos, todas as meninas entregaram, tiraram foto... ela chorou horrores. Foi o Dia das Mães pra ela, né?

Pesquisadora: E agora, dos pais?

Participante: A gente está incentivando muito, porque, independente de qualquer coisa que eu tenha... porque a Esté é de um pai, a Alice de outro... independente do que eu passei com os dois, eu nunca, jamais quero que as minhas filhas tenham... morrer com a... entender? A gente incentiva muito essa aproximação deles. Então, até mesmo ela, vai... ela fica um final de semana comigo, ela mora comigo, mas no final de semana vai pro mundo do pai, aham.

E, assim, hoje eu sinto que a do pai dela... ele acolhe ela mais. Ele ficou cinco anos sem ver ela e aí ele acolhe muito mais ela hoje. Fica mais bonito... que bom. E a da Alice ainda... a gente está vendo aquele processo que é meio doloroso, mas eu estou tentando também. Nunca neguei, apesar das diversas brigas — são três anos lutando na justiça — mas eu ainda tento. Eu falei

pra ele: “Olha, apesar da minha diferença com a sua, de tudo que é... realmente a gente não está certo, aham... o que você é dela é pai. Você não pode deixar morrer isso”.

Não quero... sim, a Alice te ama, a Alice procura, a Alice toca no seu nome. A gente fala... o crime dele... não sei... quando a gente está brigando com ela, a gente fala: “Eu vou ligar pro seu pai, vou contar o que você tá fazendo”. Não, sempre foi um incentivo meu e da Ana. Sim, coisas na cabeça dela: seu pai... você é pai, tem que obedecer.

Pesquisadora: Mas receber presente no Dia das Mães é bom, né?

Participante: É boa, né? Então...

Pesquisadora: A minha pergunta — você já chegou a comentar lá atrás que receberam já lembrancinha, essas coisas... receberam?

Participante: É, é, é... é uma atividade que ela faz, alguma atividade, um desenho...

Pesquisadora: E a minha pergunta é um pouco em torno disso: os materiais pedagógicos produzidos pela Alice, pela equipe pedagógica, no Dia dos Pais e das Mães... vocês acham que esse material absorve essa diversidade ou não?

Participante: Da família? Como, por exemplo, no Dia das Mães, vêm dois presentes?

Pesquisadora: Dia das Mães?

Participante: Não, não... só um. Inclusive, tem desenho. Não, inclusive, tem um desenho caríssimo... é isso que tá aí. Eu, a Ana... aí no portfólio dela: eu sou o Sebastião, a Ana é a Petúnia — pera aí. Aí ela pegou e trouxe esse desenho e eu falei assim: “Olha que a pessoa deve achar muito estranho”. Ela devia, aham. Aí ela falou assim... mas assim, eu vi que a Alice desenhou porque ela trouxe pra cá e a gente...

Participante: Sempre falei pra ela... mandaram uma atividade pra cá pra desenhar a família. Aí eu falei pra ele: “Tem um pouco que são cruz, mulher, amém, a todas as mulheres, sim”. E aí eu senti... fez em dezembro, mas ninguém comentou nada, ninguém armou nada, ficou por isso mesmo. Mas estava lá, no nosso desenho, o desenho da família, hã.

Pesquisadora: Então foi um desenho livre?

Participante: Foi, foi um desenho livre. Quando a atividade é direcionada... aí a senhora já respondeu, que quando, por exemplo, manda um desenho de lá pra cá, é um desenho só pro Dia das Mães, né? Isso, não é dois desenhos, né.

Pesquisadora: Ok.

Participante: Ó aqui, eu incentivei elas a fazer, tá vendo? Eu fui lá, comprei os porta-retratos, coloquei fotinho, fiz cartinha. Sabe essa daí? É da Esté. Peraí. Eu fiz... ali é desenhar, sabe, grilinho, é colocar uma fotinho aqui. Ó, aqui o da Alice. A gente pôs no saquinho, arrumadinho, e ela entregou. Sabe? Essas coisas que elas fazem aqui em casa não são da escola, a gente incentiva tudo isso, entendeu?

Então fazem muito, principalmente a Esté, ela gosta de desenhar, de escrever “te amo mamãe”, tudo bem. Aí elas fazem muito, elas gostam de escrever pra gente. A Alice, toda vez, pega uma plantinha pra gente: “Faça, mamãe”. “Essa flor é uma plantinha? É isso?” “É uma plantinha.” “É bonito, né?”

Aí ela chega: “Mamãe, eu tenho um presente para você”, e vem com a plantinha. Eu falo: “Minha filha, obrigada, muito lindinho, que bom.”

E assim, ó, minha intenção é que depois você vá lá ler os recadinhos na porta dela, porque ela escreve. Aham.

Pesquisadora: Tá, eu vou lá depois. Vamos lá. Quanto à abordagem que você teve a respeito da diversidade familiar nos materiais pedagógicos, como você se sentiria em relação a essa abordagem? Então, por exemplo, quando veio um bilhete ou só uma caixinha, só pra uma mãe, qual que é o sentimento?

Participante: Não, eu vou ser bem direta. Na minha parte, eu não ligo muito, porque, igual falei, é o meu primeiro relacionamento, aham. Então, assim, eu sempre deixo mais pro lado da Ana. Eu sempre incentivo esse desenho, a cartinha “mãe, pra você”. Eu falo: “Ana, a gente recebeu uma cartinha, a Alice recebeu um desenho”. Mas eu não tiro de base: “Ah, é pra mim, não é...”. Então, vocês se resolvem aqui, né.

Mesmo que venha só uma, ela mostra pra Ana primeiro. Ela fala que recebeu, que ganhou presente e tal. Aí ela fez a cartinha, fez a cor, colocou um chocalinho. Na hora, a Alice fez pro pai dela. “Você já fez?” Eu acho que vou ser mais daquele jeito... Ah, essa aqui foi as fotinhos, mas eu não lembro se eu gravei.

Mas foi o primeiro presente que elas fizeram bem resolvidas quanto a essas questões da escola, sabe? Eu e a Ana, e as meninas também são assim: a Alice chega e fala “Mãe, olha o que eu fiz”. Mostra pra Ana, mostra pra mim. A gente fala “Ai, que lindo, obrigada” e tal. A gente tá como nós duas, entendeu? Pra não colocar na cabeça dela: “Ah, é só pra uma, só”. A gente abraça, agradece: “Ai, muito obrigado”. A Ana também agradece: “Adorei, amei”, aquele jeitão dela.

Pesquisadora: Vocês vivenciaram situações em que a equipe gestora promoveu uma abordagem inclusiva na festividade do Dia da Família ou dos Pais, mas as atividades relacionadas no agrupamento seguiram a perspectiva normativa? Por exemplo, uma festividade em que vocês percebem acolhimento pela gestão, mas, quando vai pra sala de aula, não é acolhido? Ou o inverso: é acolhido na sala de aula e não pela gestão?

Participante: Entendo. Algumas lá... começa as conversas, os comentários, que teve momentos que a Ana não foi respeitada.

Pesquisadora: Como é esse papel enquanto mãe, companheira? Eu sei que é um processo, porque quando chega uma pessoa na vida de uma família... quando você chegou na vida delas, a família já estava constituída. Então existe um processo de adoção que não parte só de você, mas também das crianças para você. Não é isso?

Então seria normal, lá no início, te chamarem de “tia”. O que eu percebi, inclusive na escrita, é que houve essa mudança de “tia” pra “mãe”. Isso é normal, faz parte do processo de construção familiar.

A questão é: vocês relataram que lá no início teve momentos em que sentiram essa barreira da instituição com vocês. Vocês sentiram essa barreira em sala, com a professora, ou era da gestão?

Participante: Da gestão.

Pesquisadora: Entendi.

Participante: Mas agora já é até outra gestão, já está até mais... na verdade, a outra gestão, a diretora continua a mesma, só que eu sempre senti que ela era muito fora, não era tão participativa. Quem era muito participativa era a coordenadora, com a qual a gente sentia essa exclusão dela, aham. Inclusive, eu já discuti com ela, aham.

E eu já fui muito, muito incisiva: “Olha, independente de você querer excluir a Ana, ela vai continuar indo. Ela vai continuar buscando a Alice, vai continuar participando das reuniões, vai continuar em tudo.”

Inclusive, teve a reunião lá, que você tava, que eu falei: “Ana, vai comigo. Se ela não for, eu não faço reunião, pronto. É isso, não tenho mais nada pra dizer.” Eu falei: “Ela está aqui diariamente, muito mais do que eu e o próprio pai.” É isso. Vocês estão querendo incluir ela de uma certa maneira? Não vai. Tanto é que o pai dela fala com a Ana em vez de falar comigo.

Claro. Segue a transcrição completa do trecho que você enviou, com identificação das falas:

Participante: Valoriza Dia das Mães... aqui a gente, eu e as meninas, fez uma surpresa pra ela. Foi meu primeiro Dia das Mães, chorei. Aí eu... ela sempre é minha base de dados mais... aham... esse ano eu fui assim, cego... é diferente. A gente fez um café da manhã, comprou um perfume, deu, que ela estava aqui na sala, estava até meio mal-humorada. A gente vê... acabando verdinho com estranhos... todas meninas entregou, tirou foto, ela chorou horrores. Ele falou Dia das Mães pra ela, né?

E aí agora, dos pais, a gente está incentivando muito, porque independente de qualquer coisa assim que eu tenho, porque a Esther é de um pai, a Elisa de outro, é independente do que eu passei com os dois, eu nunca, jamais quero que as minhas... porque ela achava... eu jamais quero que as minhas filhas tenham... morrer com... a gente muito... essa aproximação deles. Então até mesmo... ela vai... ela fica um final de semana comigo, ela mora comigo, mas no final de semana mesmo, um no pai... aham...

E assim, hoje eu sinto que o pai dela, ele acolhe ela mais... arrancou do mês... cinco anos sem ver ela... e aí ele acolhe muito mais ela hoje. Fica mais bonito... que bom. E a da Elisa ainda a gente está vendo aquele processo que é meio tortuoso, mas eu estou tentando também. Nunca neguei, apesar das diversas brigas, são três anos lutando na justiça... mas eu ainda tento. Eu falo pra ele: “Apesar da minha diferença da sua, de tudo, realmente a gente não está certo... aham... o que você é dela é pai. Você não pode deixar morrer, não quero.”

Sim... aí eles: “Te ama, a Elisa procura a Elisa, toca o seu nome.” Aí a gente fala o crime dele... não sei... quando a gente está brigando com ela a gente fala: “Eu vou ligar pro seu pai, vou contar o que você está fazendo.” Não... sempre foi um incentivo meu e da Ana, sim. Coisas na cabeça dela: “Seu pai, você... é pai, tem que obedecer.” Mas receber de presente Dia das Mães é bom, né?

Pesquisadora: Então, a minha pergunta, que eu já tinha comentado lá atrás, é: receberam já lembrancinha, essas coisas? Receberam? É uma atividade que ela faça... alguma atividade, um desenho?

E a minha pergunta é um pouco em torno disso: os materiais pedagógicos produzidos pela Elise, pela equipe pedagógica, no Dia dos Pais e no Dia das Mães, no caso... vocês acham que esse material, ele absorve essa diversidade ou não, da família? Como por exemplo, no Dia das Mães, vem dois presentes?

Participante: Dia das Mães? Não. Não. Só... inclusive tem... desenhou, não... inclusive tem um desenho caríssimo. É isso que está aí... eu, a Ana... aí, portfólio dela. Eu sou o Sebastião, até. A ela e o Sebastião é... Petúnia... peraí... aí ela pegou e trouxe esse desenho.

E aí eu falei assim: “Olha, a pessoa deve achar muito estranho.” Ela devia... aham. Aí ela falou assim: “Ah, mas assim...” Eu vi que a Elisa desenhou porque ela trouxe pra cá e a gente...

Pesquisador(a): Quando foi eu apresentei ela meu pai assim ele não percebeu um não percebi mas ele me respeita sim ele me respeita igual eu respeito eu não fico de cara incidir aham frente né sim quase No No teu gatilho é aquele Castilho aquele trem porque quando eu levei ela lá ele aqui em casa nem ele nem hoje quando eu conheci a Tyreese a Thairine tinha nem as meninas aham quando a gente se envolveu a primeira vez a mãe dela me odiava a mãe dela pegou o Walfrido colocou o Val dentro meu te ama rodou setor universitário todinha caçando minha vai falar quem é me matar vai que eu tanto na Thairine Katharine ficou foi de cama meu Deus e aí a gente se separou e numa dessas da vida 10 anos 10 anos depois ela com a Ester e quali AI nós voltamos assim encontrar olha só aí a gente começou a se encontrar nas escondida porque a mãe dela ainda não me aceitar quando a mãe dela começou a descobrir falou assim aham é Thairine é aquela Ana de antigamente a sua amiga que está vindo aqui todo dia e tal a oi na mãe dela me ama olha só aí a gente não sabe se é se for um é negócio de Deus provação de Deus tanto para a mãe dela aceitar sabe eu não sei só sei que a gente está aí já tem 3 anos eu acho que é porque a gente tem uma cultura muito homofóbico tá mesmo eu tô fazendo minha opinião e eu não estou descartando a questão de Deus não porque Deus Deus provém de formas que a gente nem imagina né existe uma energia que ser independente seja nome de Deus está tem tem alguma coisa que nos ajuda mas eu acho que eu tô dizendo a minha individualidade partindo do meu pai da minha mãe que às vezes a pessoa precisa conviver porque como tem homofobia isso parece que é um tabu e que você não vivencia a situação e quando você passa a vivenciar a situação conhecer a pessoa entender como é que dá os arranjos dentro daquela relação você percebe que é saudável que tá fazendo bem com a pessoa que você ama o que que você vai ficar né então assim eu essa necessidade do do do contato né ela é necessária

Pesquisador(a): Vamos lá vocês é você já comentaram a respeito de momento vocês não já tiveram alguma situação com outras famílias nos passos...

Participante: Sim de levar de buscar de olhares de algum comentário há o tempo todo tem gente que olha aqui né até mesmo pela minha aparência a Ana É Ela já tá com isto mada né mas eu que não é meu primeiro desse relacionamento eu falo pra Ana eu sinto o olhar e julgar ativo das pessoas e na escola não seria diferente aham a gente sente né a pessoa olha a pessoa vê a la vai lá deixar disso a gente vê que tem um pai uma mãe que fica olhando que fica meio assim só entendeu então já aconteceu até em lugares assim a gente viu aí por exemplo sai com um barzinho vamos supor e aí a gente está ali naquele barzinho as meninas a gente chega às meninas todo mundo olha aí eu sinto a minha casa aquela menina vai brincar com o fim dos do hotel pai ficou olhando chama a criança sabe você vê eu falo pra não falando eu ainda vou me adaptar

isso mas é é difícil ainda há mas não por mim é sim entendeu porque eu acho assim fora do normal hoje não ontem mesmo aconteceu algo que eu fiquei muito feliz a gente saiu pra gente ir lá no grotão aí tinha um casal que chegou hétero lá sem sentou do nosso lado a filha dele chegou ali já fez amizade eles pra eles tudo bem mas a gente já viu muito ele inclusive nesse bar que a gente foi mas que é o pessoal ficou julgando a gente a gente foi embora há porque teve um pai lá que virou a cadeira para mim falando e ficou circulou sim vou esperar eles embora porque o filho dele estavam brincando no parque as minhas tava brincando lá meu Deus aí eu falei Pra Ela Queria discutir com não não não vai dar pele não vale a pena pelos pequenos isso porque se for só adultos aí era outra história mas quando envolve pequenos a gente tem que evitar o gatinho Pra Ela certo tá falando aqui né do barco o cara é depois sentou na nossa frente e ficou aí ele falou a gente faz a gente já reclamou pô cara garçom pro nosso cara sabe parece que tem incomodado minhas filhas aí brincando tá isso tem incomodado porque os filhos dele tá lá estou entendendo então quando ele tirar não está gostando dos incomodados se retirem aí ele acha que já tava nem mamado também eles e aí eu acho que o cara só foi lá falar Pra Ele simplesmente virou a cadeira e falou assim eu que vou esperar eles embora e ficou vou olhando assim olhando e aí falava não fica perto aí não falando com menino Deus porque as minhas tava brincando lá e tal não eu não vou me embora eu vou votar na pergunta ali é que eu esqueci de te perguntar isso porque o final da pergunta pergunta assim ó tá você salário a tá é você fala dessa situação que houve é eu ver se a houve situação No No passado com a ex coordenadora e tudo mais houve situação de reparação

Participante: Então por exemplo aquela reunião que vocês estiveram vocês entenderam como uma ação de repassa o que que é a reparação pedir desculpa eu achei que foi é é para abrir a boca e falar olha desculpa desculpa pelo formato que a gente tem eu senti que não ela não falou dessas palavras desculpa mas aquele dia eu senti mais acolhida por ele a partir daquele momento eu e a Ana começou a Bela com outros olhos né que eu falei no início a gente tinha 11 atrito eu tinha com ela aham bem bem cerrado mesmo mas depois daquele dia eu comecei Bela com outros olhos inclusive um dia também chamei ela para conversar e expliquei falei olha é meu primeiro relacionamento pra uma mulher a Ana ela faz mais parte da vida da Liz do que aham mais você pode sentar com a minha filha que conversar com ela vai falar mais o nome da Ana do que o meu então assim eu não queria que que isso se fosse um empecilho para vocês não queria mesmo então assim aquele a partir daquele dia um algumas coisas ajudaram a build até o cuidado cuidado comigo que eu a Marisa às perguntas lá aí a Ana respondia aham então assim eu acho que ela sentiu e aí dali ela viu entendeu que a Ana fazia realmente parte da vida da lide Canaã não entendia muito mais ali do que do que hoje isso está resolvido tá tá resolvido tá resolvido

Participante: Porque eu vou pra escola lá eu adoro conversar com a professora la Vânia cara professor e leite voltou nada todo vamos lá OOO semente pesquisou isso uma pesquisa de forma geral com todas as famílias o perfil da família quem acompanha a família quando tem convites para celebração convites como é que é direcionado o convite senhores pais senhor mães e pais responsáveis lia que inclusive aquele dia lá daquela reunião que você participou eles me chamaram a gente pra conversar por conta de algumas questões dali mesmo não foi nem pra questão de reparação foi pra falar da lista ele estava com algumas dificuldades de comer porque ela não estava se alimentando na escola ela não estava se é como fala entrosando é com a com os alunos a professora falou assim ali chega aqui ela só fica num cantinho EE é só quer o bico só quer o naninha e não eu conheci ali nessa situação porque elas aí eu fui incluir segundo vocês essas situações porque aí é porque quando elas passaram essa dificuldade que ali estava e assim impedir a orientação de como proceder né pra poder ela fazer a melhor acolhida dela e foi que no caso aí ela é inclusive a coordenadora que tava no caso ela passou porque não tem como você separar atitude emocional da criança no espaço sem sua relação familiar que ela traz

e aí foi que ela trouxe foi um momento que eu fiz as mediações né mas eu acho que Alice respondeu muito bem por Deus e partir pra outra reunião você vai falar assim meu Deus deu outra respondeu muito melhorou bastante todo mundo É Ela porque ela só queria briga eu só queria naninha ela não comia hoje hoje é professor fala Luiza ela não cala boca ela conversa em todo tudo é porque quer entrosar em todas as brincadeiras que é a manda chuva e ter outra questão também aquele momento estava muito difícil por causa da separação né EEE essa carga toda que o pai o pai tava trazendo para aquele o que você inclusive comentou aqui essa dificuldade que ele ainda tem contigo essa carga toda ainda estava interferindo ainda né é era um bebê era um bebê então era era o início mesmo aham dela estava se adaptando né tinha sido a passada do pai né não há porque eu quis sim dele sim eu nunca neguei ele vem inclusive já brigou muito porque eu já pedi para ele ficar aí ele sempre joga para mim ele lá e não você quer me dar ela porque você quer descansar sale pode ficar não falei você pode ficar ali uma semana com a mãe nos cansa pensar minha filha é o tempo inteiro dá para começar com essa com essa vivência e outra coisa mãe também precisa descansar não preserva é aí quer é lógico você não IA dizer isso Pra Ele mas que que não mas eu já falei essa é eu falei assim da mesma maneira que eu sou mãe você é você é pai ou da mesma maneira que descansa também precisa sim mas ele não aceita até hoje ele é assim com a gente dele não foi ele nunca ele quer a prioridade dele é me afetar e afetar assim entendeu então tudo o que ele puder fazer hoje para afetar a gente ele faz aham inclusive usando ela né entendeu mas ela diz que nessas a Deus foi namorar é muito amada e graças a ela

Pesquisador(a): Após a celebração, a festa, reunião tal, é feita uma pesquisa com vocês de satisfação?

Participante: Não.

Pesquisador(a): Tá. É você... vocês acreditam que a equipe do SENAI ou com outras famílias considerem que as demandas das rotinas de vocês são diferentes das famílias heterossexuais? Isso impactou como sua família tá?

Participante: Então assim ó vou dar um exemplo não não é a realidade que aparecer vou usar esse exemplo para a gente ter um ponto de partida por exemplo eu tenho um casal que ele de folk como ter uma rede de apoio muito grande e ela só tem essa questão que você traz de não ter essa flexibilidade de horário por exemplo se levar crianças 7 horas pra escola e ter que estar no trabalho nem sempre dá tempo de você fazer essa essa então elas são uma rede de apoio muito grande então elas tente ser a voz tem fique todo mundo ajuda e aí um dia a mãe a uma das mães foi buscar elas adotaram um casal que que adotou né adotou a criança aí Ela Foi buscar a criança e uma pegou falou uma profissional falou assim quem que é essa agora aí a outra falou essa é a outra é a mãe da fulana é a outra mãe a vai tanta gente que vem buscar esse menino né então assim que não entendi que que tem famílias que necessitam de um apoio para poder estar se resolvendo vocês em algum momento se sentiu alguma coisa que que por exemplo está dando problema porque vocês são um casal é é é uma afetivo ou não?

Participante: Isso foi tratado com normalidade, não tive questão não, graças a Deus. É porque também tem isso: em princípio sempre foi eu e a Ana que ligou e buscar aham... assim como assim falar do agente em questão por exemplo estava com problemas de adaptação e acolhida e algum momento foi julgado vocês devem entender que ela estava tendo problema porque vocês eram...

Pesquisadora: Um casal homoafetivo... vocês acham que os documentos, formulários ou documentos do CEMEI refletem adequadamente a composição familiar? Então, por exemplo, quando vocês vão responder, tem espaço adequado para ter duas mães?

Participante: Os formulários não... são normais: pai, mãe.

Pesquisadora: Tá. Vocês acham que isso é importante?

Participante: Eu... eu, assim... no início, não tanto, mas hoje eu vejo que sim, né? Porque as pessoas também falam: “Você aprende a começar a socializar, gente...”. A gente mostrar que isso é normal, entendeu? Acho que é válido. Não que eu me importe, mas eu acho que é válido, entendeu? Porque eu falei pra ela... eu queria muito que tivesse lá essas questões de ter duas mães, eu poder falar isso abertamente. Às vezes eu sinto também, assim, sabe? Em questão de responder, de falar... igual falei do desenho que a gente fez aqui, que eles pediram pra gente fazer um... ali, fazer um desenho da família dela. Quando a gente fez as duas mulheres, eu ainda falei pra Ana: “Você acha que ela não tem que...?” Ela: “Ela tem que levar e é isso, independente do que eles acharam lá. A gente vai ver se a escola é ou não... não é, tipo assim, preconceituosa ou não.”

E aí a gente mandou, e graças a Deus eu senti até acolhida da parte deles, porque o nosso desenho tava lá no mural. Aham. Eu pensei que eles não iriam colocar no mural. É legal, as coisas lá... eles põem no mural todos os desenhos. Eu pensei... quando a gente mandou, nossa, eu pensei assim: “Ana, não quero colocar o nosso... vai dar algum problema... ela vai passar constrangimento.” Aí ela ficou assim: “Vamos mandar.” Porque... nossa... isso foi... esse ano passado?

Pesquisadora: Esse ano?

Participante: Foi nesse começo aqui. Legal. Aí eu vi que colocaram o nosso desenho. Já vai ter aquela conversa que a gente teve lá na escola... mudou bastante, aham. Trataram até de conversar, né? Tá, assim... eu achei que mudou bastante.

Pesquisadora: Que bom, porque precisava ter tido a conversa.

Participante: É, tinha.

Pesquisadora: Eu vou finalizar agora, inclusive, a gravação

E4 - Família 4

Pesquisadora: Ok, vou começar aqui, nossa entrevista hoje é com o casal de mulheres e eu quero justificar porque que primeiro eu eu comecei essa pesquisa. Está. É assim, eu mesmo funciona na Secretaria, é eu. Eu acompanho hoje, de 8 a 1010 unidades educacionais e sem. Mês uhum. Eu faço esse trabalho no sentido de auxiliar a unidade a garantir aquilo que está na lei, dentro da legalidade e pedagogicamente melhor atender essas famílias. E eu numa festividade que não foi o Cmei... que que que a ele está? Eu percebi que a diretora não percebeu que tinha um casal de. É, né? E aí isso me chamou atenção, porque se ela não

conhece as famílias delas, né, como é que isso é trabalhado em outras instâncias pedagógicas, por exemplo, e de respeitar essa família?

E aí passou, 10 dias depois eu acompanho uma estilista, que quando ela apresentou a esposa dela, ela perdeu quase 10000 seguidores e ela estava indignada: “para consumir o meu conhecimento e o meu consumo tudo bem, mas quando eu apresento a minha família, aí não, não, não, não serve”. E aí isso me chamou atenção porque eu achei que era algo que eu poderia contribuir em metodologias dentro da educação para poder ampliar. Para que essas unidades que não conseguem trabalhar e acolher essas famílias, é poder fazer outro movimento. Às vezes, no processo do dia a dia, a unidade acolhe, mas quando vai nos documentos, não tem nada escrito ou formulário, eles dificultam ou aparece questões que são legais, mas que não estão sendo aplicadas.

E aí eu resolvi pesquisar. É lógico que eu também tenho uma história pessoal. Eu sou casado, eu sou héter, mas eu tenho meu irmão. Vocês têm filhas com diferença de idade? Eu também tive essa diferença de idade com meu irmão. E eu ia brincar na rua, e aí eu tinha que bater em quem fazia chacota com ele. E quando eu chegava em casa, eu apanhava da minha mãe, que eu não podia bater. Então eu cresci nesse meio termo, sempre tendo que defender alguém que era diferente. Então, quando eu chego nessa pesquisa, eu trago também esse viés pessoal, mas que também é coletivo, porque eu trabalho na área.

Pesquisadora: Então, assim, eu vou começar te perguntando... é... como foi pra vocês, né, a chegada na unidade educacional. Como foi esse primeiro contato, matrícula, documentos, esse processo inicial.

Família Participante (xxxxxx): Então... foi assim, a gente chegou lá... e aí... na hora de preencher a ficha, né, tinha só espaço pra pai e mãe. Aí eu falei: “Olha, não tem pai, são duas mães”. Aí a moça falou: “Ah, então coloca o nome do pai aqui, senão o sistema não aceita”. Aí eu falei: “Mas não tem pai, são duas mães”. E ela insistia que tinha que colocar. Aí eu acabei colocando o nome do meu pai, do avô dela, só pra poder encaixar no sistema.

Pesquisadora: Uhum.

Família Participante (xxxxxx): E eu já fiquei incomodada, porque desde o início já tinha que mentir, né? Já tinha que forçar a existir um pai que não existe. Isso mexe com a gente, porque parece que nossa família não é válida.

Pesquisadora: E depois desse primeiro momento, como foi o contato com a gestão?

Família Participante (xxxxxx): A diretora, assim, foi cordial, né, mas não tocou no assunto. Não perguntou nada, não quis saber. Então ficou um silêncio, que às vezes dói mais do que uma fala direta. Porque você vê que não querem conversar sobre isso.

Pesquisadora: E a professora da sala, como recebeu?

Família Participante (xxxxxx): A professora até que foi tranquila. Chamava de mães, falava “as mães vieram”, mas era só ela. Nos bilhetes, continuava vindo “pai e mãe”, nos convites também. Então ficava essa contradição: na fala, até reconhecia, mas nos documentos continuava como se a gente não existisse.

Pesquisadora: Tailine.

Família Participante (xxxxxx): Sim.

Pesquisadora: Silva. Tenho da data de nascimento, por favor.

Família Participante (xxxxxx): 23 do 12. 92.

Pesquisadora: Anda vai ter festa agora em nome? Qual que é a sua ocupação atualmente?

Família Participante (xxxxxx): É auxiliar de cobrança, assistente de cobrança.

Pesquisadora: Você é uma função, né?

Família Participante (xxxxxx): Isso. É bem complicado, por isso que eu falo, é muito estressante. É uma, é uma, é uma. É muito complicada.

Pesquisadora: Sua escolaridade?

Família Participante (xxxxxx): É... a gente ouve coisas todo santo dia, ai, complicado. É, então... pode por superior incompleto.

Pesquisadora: Superior incompleto?

Família Participante (xxxxxx): É, incompleto. Logo quando eu comecei, engravidei e pari.

Pesquisadora: Espera aí, incompleto?

Família Participante (xxxxxx): Isso.

Pesquisadora: Você tem alguma religião?

Família Participante (xxxxxx): Cristã.

Pesquisadora: Seu nome tudo.

Família Participante (xxxxxx): É Ana Maria Mendes.

Pesquisadora: Ana Maria... não tinha decorado seu nome. Eu estava achando... será que é Ana Clara? Você me perdoa, Ana Maria Milek.

Família Participante (xxxxxx): Tudo bem, Milek.

Pesquisadora: Milek? Nossa, que diferente. Data de nascimento?

Família Participante (xxxxxx): 23 de janeiro de 1990.

Pesquisadora: Olha, duas festinhas perto, no mesmo dia. Ocupação?

Família Participante (xxxxxx): Eu sou auxiliar administrativo, eu estou... trabalho pro meu pai.

Pesquisadora: Escolaridade?

Família Participante (xxxxxx): Ensino médio completo.

Pesquisadora: Você tem religião ou não?

Família Participante (xxxxxx): Eu sou cristã. Acredito em Deus, mas não...

Pesquisadora: Tá.

Família Participante (xxxxxx): Música, entendeu? Tá aprendendo a ser cristã, porque ela uma vez... tá vindo aqui.

Pesquisadora: Mas isso faz parte do processo, não é? Ninguém está pronto para...

Família Participante (xxxxxx): A minha família, a gente sempre foi mais do lado espírito... isso é perigoso, né?

Pesquisadora: Aham.

Família Participante (xxxxxx): Sim, quando a gente era mais nova, meu pai levava a gente... sangue, buscando esse estresse.

Pesquisadora: Aham.

Família Participante (xxxxxx): Mas eu é... mas o cadecis também é cristão, né? Então nossa base é religiosa. Olha só, eu não pus pra... só pra facilitar a minha vida. Mas depois que eu saí de casa, não, não... nossa base religiosa, a maioria é cristã. Muito difícil encontrar diferente.

Pesquisadora: Vamos lá. Vocês hoje estão casadas?

Família Participante (xxxxxx): União estável.

Pesquisadora: União estável?

Família Participante (xxxxxx): Aí logo me pediu em casamento.

Pesquisadora: É... olha, já recebeu uma queixa aí, viu? Ontem teve gente que perguntou sobre isso.

Pesquisadora: É engraçado isso, quando eu comecei a pesquisa, pra mim a questão do casamento homoafetivo estava muito resolvida. E aí na pesquisa descobri que a legalidade do casamento existe, mas não houve mudança na Constituição. Então, dependendo do governo que entrar, essa é uma PEC, né? Ela pode ser alterada ou não, porque não está consolidada. E eu me surpreendi, porque na minha cabeça estava tudo resolvido, estava na Constituição. E aí isso é uma das justificativas que eu trago da necessidade da escola, de forma geral, se

posicionar e gerar documento, para que isso seja concretizado numa instância maior, né? Que isso tem que ser acolhido.

Pesquisadora: Vocês se entendem hétero, homo, bi, pan?

Família Participante (xxxxxx): Bi.

Pesquisadora: É, são duas mulheres, cisgênero, é isso?

Família Participante : É, casada com minha mamã aqui.

Pesquisadora: Eu vou colocar casado com união estável, porque independente de ter um documento ou não, desde que seja legalmente estável.

Família Participante : Tá.

Pesquisadora: Duas filhas?

Família Participante : Lindas, maravilhosas.

Pesquisadora: Elas já têm...

Família Participante : 10 anos.

Família Participante : Floripa sabe tudo. E eu vejo que eles também... não, eu não sou... eu não falo mal, mas eu vejo que eles estão pegando muito e eu estudei na escola. Desligou. Eu estudei, eu estudei lá do pré, não do Jardim Um. Na época que existia o Jardim Um até a quinta-feira, e saí de lá e fui pro IPE. Tive uma enorme dificuldade, porque a média lá no Dutra, na época, era 5, e eu fui pro IPA e a média era 7. Então, no primeiro ano que eu estudei lá, na quinta série, porque no Dutra era até a quarta, eu bombei. E meu irmão também bombou por duas vezes.

Pesquisadora: Aham.

Família Participante : Na quinta série, eu bombei uma vez só lá, mas assim, foi uma dificuldade nova. E eu vejo a dificuldade dela. Eu vou lá pegar as notas: 10. Professor: “Ah, tá, tudo lindo, tudo maravilhoso”. Não tá. Porque eu vejo que a gente pega aqui, eu compro, é uma bíblia pra ela. A gente comprou vários livros, não só livro de leitura, a bíblia dela mesmo é com figuras, porque a gente tem que incentivar às vezes não só ler, mas ter figurinha para se interessar. E aí a gente vê que, quando ela lê, ela não consegue interpretar o quê.

Pesquisadora: Aham. Pois são.

Família Participante : Ana. Ela tá lendo só... “Ah, Gustavo, lésbica, tem... roubando os três...” sabe, aí termina.

Pesquisadora: É...

Família Participante : E às vezes ela até chora.

Pesquisadora: Que que você entendeu?

Família Participante : Não.

Pesquisadora: Ah, tá.

Família Participante : E aí é uma dificuldade enorme.

Família Participante : E aí eu vou lá na escola, tento falar isso, passar isso para eles. “Ah, não, mas realmente ela precisa da leitura”. Eu falei: “Mas e aí, o que vocês fazem para incentivar?”. “Ah, mas a Estela é boa”. Mas a Estela, gente, em morais. Porque ela não dá trabalho na relação interpessoal. Então está tudo bem.

Pesquisadora: Quando terminar a entrevista eu posso te dar uns indicativos, tá? Posso estar verificando alguma coisa, indicativos para vocês observarem e poderem auxiliar ela na leitura, tá?

Família Participante : Ótimo.

Pesquisadora: Vamos lá. Vocês têm uma rede de apoio? Quando eu pergunto isso é: vocês têm irmãos, primos, tios, vizinhos que auxiliam vocês nessa questão do cuidado ou é só vocês duas?

Família Participante : Geralmente é só nós duas aqui dentro de casa. Às vezes, quando é questão da gente descansar um pouquinho, ela fica lá na tia dela, mas é mais a rede de apoio da irmã dela. Às vezes quer passar um final de semana diferente, vai acontecer isso... mas é esporádico.

Pesquisadora: Então não é dentro da rotina, não é? Por exemplo, quem leva e busca é só vocês duas?

Família Participante : Não é um monte de vezes, não. Quem faz tudo aqui é só a gente. Uma vez ou outra ela vai ao final de semana para a minha mãe ou para minha irmã, mas é muito raro. Aqui também é mais dependente. A Liz, a gente não tem essa.

Pesquisadora: Aham.

Família Participante : Esse negócio não. Agora, aí também é porque a gente que busca na escola, a gente que leva, a gente que faz tudo, só quando ela quer passear, porque fica entediada.

Pesquisadora: OK. Vamos lá. Essas perguntas que eu vou fazer agora são diretas e fechadas. As outras que eu vou fazer são mais abertas, tá? Então aí a gente vai discutir mais. Essas aqui são de opção fechada, tá? Se não tiver opção, a gente marca “outro”.

Família Participante : Tá.

Pesquisadora: Como vocês veem o papel da unidade educacional no desenvolvimento de sua filha, focando apenas no aprendizado acadêmico? (pausa) Nós estamos nos referindo, é, pra

elas, mas se caso vocês quiserem colocar no caso também da Esther, a gente cria uma parte aqui, eu consigo gerar o dado, tá?

Família Participante : Tá.

Pesquisadora: Focando apenas no aprendizado acadêmico, equilibrado entre acadêmico e habilidades sociais, ou abrangente com cidadania e respeito à diversidade?

Família Participante : A nossa experiência lá, no Cmei, não... então, assim, não. Começou a melhorar de um tempo para cá. Porque no início eu não vou citar nomes, porque nem trabalham lá mais, mas no início eu sentia um preconceito gigante.

Pesquisadora: Uhum.

Família Participante : Agora que a gente está começando a lidar mais. Porque eu até tive uma conversa com a diretora e falei... antes eu via muita dificuldade dela ter acesso, aí eu fui lá e bati o pé, entendeu? Eu falei: olha, quem convive com as minhas filhas é ela. Quem vive com as minhas filhas é ela. Então ela tem todo direito. A gente não tem um papel que diz casamento, mas ela que vive, ela que busca, ela que faz, ela que tudo. Ela é mãe. Então eu não quero esse tipo de coisa, de bloquear, de não deixar.

Pesquisadora: Sim.

Família Participante : Ela tem um horário mais leve, então ela podia acompanhar. Mas estavam muito assim, rígidos. Aí a pessoa viu que ela era mais presente do que eu, e eu deixei vir. Eu não tenho horário flexível, eu não podia ficar vindo. Então eu sei que ela pode vir, eu sei que ela faz parte. E começaram a ver isso depois daquela reunião que você estava junto.

Pesquisadora: Sim.

Família Participante : Legal.

Pesquisadora: Vamos lá. A unidade educacional promove práticas inclusivas que atendem a todos os alunos? Estamos falando da gestão e da sala de aula.

Família Participante : Sim. De forma justa para todos. Mas ainda é espaço para melhorias.

Pesquisadora: A unidade educacional incentiva a participação ativa das famílias nas atividades?

Família Participante : Sim, de maneira frequente e inclusiva. Mas nem sempre envolve todas as famílias.

Família Participante : É que a gente esteja mais presente, por mais que às vezes não, não dá, mas sempre sem não. Recadinho, um negocinho, vamos ver que vai ter hábitos, a Amanda, foto das atividades que faz na escola, né? Do dia a dia.

Pesquisadora: OK.

Família Participante : Manda um fotos.

Pesquisadora: Perfeito. A unidade educacional aborda temas de respeito às diferenças e adversidades?

Família Participante : Sim.

Pesquisadora: De maneira adequada e contínua?

Família Participante : Sim. Mas de forma pontual, não. Esses temas são poucos discutidos.

Pesquisadora: Eu acho a última.

Família Participante : Quase não tem. Assim.

Pesquisadora: Outro: a unidade educacional considera a diversidade familiar no aprendizado, na cidadania?

Família Participante : Sim.

Pesquisadora: Pais que... as perguntas são as mesmas, mas elas têm uma sutileza em cada uma, tá?

Família Participante : Sim. Ter parabéns, alunos, para a diversidade. Sim, mas poderia fazer mais nesse aspecto. Ele está falando da formação da Elis.

Pesquisadora: Percebi.

Família Participante : Está... não falta essa consideração. Então se prepara, está preparando a Liz para essa diversidade, que as pessoas são diferentes, que cada uma é de um jeito, né? De respeitar essa individualidade?

Pesquisadora: Não.

Família Participante : Não, porque a Liz até um tempo atrás falava que era um povo. Um polvo. Ela não considera a Ana homem ou mulher. Ela não me considera uma mulher. É um polvo.

Família Participante : Ela não deu... eu falo assim: “Não, então eu vou passar o meu marcado”. “Não, você não vai passar”. Eu falo: “Não, então eu vou pôr assim, brincando, né? Vamos arrumar o meu cabelo?”. “Não, você não pode, não. Só o papai”. Ela me chama de polvo. Meu polvo.

Mas é engraçado isso, porque eu percebo um afeto muito grande dela por você. Pelo menos o... Cortana ama ali, só que tipo assim, a gente brinca, eu falo assim: “Ih, você, claro, não é...”. É a questão da identificação da... era ela, há?

Ideia não faz isso que eu estou te falando, que eles não é muito assim, porque ela não sabe.

Pesquisadora: Aham.

Família Participante : Agora a gente explica. Eu falo pra ela: “Ah, tá”. Aí uma manhã, né, ela chamava até... ah, ela não sabe nem... que chamava “ampai mãe”. Eu falei: “Ah, é a mamãe, Ana. A mamãe, ela é mulher, mas ela se veste como homem, entendeu?”.

Aí na cabeça dela não entrava. Então ela via ela como um menino. E às vezes assim, ela fala, a gente brincava: eu sou a princesa.

Pesquisadora: Aham.

Família Participante : A Estela é uma outra princesa, e ela era a princesa Mandia. Eu falei assim: “Ana, qual princesa Ana é?”. “Qual princesa, né?”. “Não, a Ana não é princesa. Mamãe Ana é um polvo”.

Pesquisadora: Vamos lá. A unidade educacional oferece um ambiente seguro e inclusivo?

Família Participante : Sim. Para todos os alunos, todas crianças em parte, mas nem sempre para todas as famílias.

Pesquisadora: Não vejo limitações no acolhimento?

Família Participante : Nada, não. A Liz é bem cuidada lá, a gente sempre, OK? Bem, bem comida, igual o cabelo escolar ao lado da professora de inglês, que ela ama. Os alunos dela, que ela dá brinquedo, ela fala muito bem da Alice, que a Alice é a única lá que conta história, que é a ajudante dela, sabe?

Sem... aqui na roda da história é. Você vê uma acolhida boa.

Pesquisadora: Ela que chama?

Família Participante : Que começa a contar a história, tá?

Pesquisadora: Aham. OK. A unidade educacional celebra o Dia da Família?

Família Participante : Sim, no formato de pai e mãe. Sim, no formato de Dia da Família, mas dentro do calendário do Dia das Mães e dos Pais. Então, por exemplo, fala que é Dia da Família, mas é lá no mês de maio que comemora e lá no mês de agosto. Não, não celebra Dia da Família.

Pesquisadora: Não?

Família Participante : Não. Eu não tinha ido lá do pai, da mãe, mas de família, não. Mas lá tem um Dia dos Pais e um Dia das Mães.

Pesquisadora: Tem?

Família Participante : Tem demanda. Ninguém se realiza com desenhinho, ninguém chama a gente ou fala. Não é só falar: hoje é Dia das Mães. É uma atividade, né? Depois é uma lembrança de alguma coisa. Fazendo na secundária, entendeu?

Família Participante : Esse esse aproximação deles, então, até mesmo ela vai. Ela fica um final de semana comigo. Ela mora comigo no final de semana mesmo um do pai.

Pesquisadora: Aham.

Família Participante : Para comigo, aham. E assim hoje, hoje que eu sinto que a do pai dela é ele ia acolher ela mais, porque fica também 5 anos sem ver. E aí ele acolhe muito mais ela hoje, fica mais lindo, cuidado. E ao da Liz ainda. A gente está naquele processo que identificou demais. Eu estou tentando também e nunca neguei, apesar das diversas brigas. São 3 anos lutando na justiça, mas eu ainda tento. Eu falo pra ele, eu falei: ó, apesar da minha diferença e da sua, apesar de tudo, que realmente a gente não dá certo de jeito nenhum.

Pesquisadora: Que bom.

Família Participante : O que você é? Dela é pai. Então, assim, você sempre pode deixar morrer. Não quero. Sim, a gente ama ali, te procura, Alice toca o seu nome ali e a gente fala o tempo inteiro falando e quando a gente está brigando aqui com ela, a gente fala: ó, vou ligar pro seu pai, vou contar o que você está fazendo, entendeu? Então sempre foi um incentivo meu e da Ana.

Pesquisadora: Sim.

Família Participante : Por isso, na cabeça dela, seu pai, seu pai tem que obedecer.

Pesquisadora: Mas receber dia que fazer Dia das Mães é boa, né? Ei, eu estou meio que feliz.

Pesquisadora: Então. É a minha pergunta. E vocês já comentaram lá atrás que receberam já lembrancinhas, essas coisas receberam. É, é, é, é alguma atividade em desenho? E a minha pergunta é um pouco em torno disso: a boa atividade para fundo de igreja mente. Os materiais pedagógicos produzidos pela elite e pela equipe pega no Dia dos Pais e das Mães, no caso, vocês acham que esse material absorve essa diversidade ou não da família? Como, por exemplo, o Dia das Mães, vem 2 presentes Dia das Mães?

Família Participante : Sim, bom. Inclusive tem. Tem aquele aquele coração vingado que se desenhou. Inclusive tem um desenho que Alice fez, que está eu, a Ana, José... não é meu negócio, eu, a Ana, Sebastião, Esther, ela e o Sebastião. Meu amor, espera aí. Aí ela pegou e ela trouxe esse desenho.

Família Participante : E aí eu falei assim, a professora do Dedé achar muito estranho, porque são ela. Aham. Aí ela falou assim: aí, mas assim, eu vi que a Liz desenhou, porque ela trouxe para cá e a gente sempre falou para ela. Falou assim: mandaram uma atividade para cá para desenhar a família. Aí eu falei, pronto, tem um pouco? Tem.

São 2 mulheres, nós vamos ganhar 2 mulheres. E aí eu senti assim, foi. Mas ninguém comentou nada, ninguém falou nada, ficou por isso mesmo. Mas estava lá no nosso desenho lá da família.

Pesquisadora: Ah, sim. Aham, tá? Ah, então foi um desenho livre?

Família Participante : Foi um desenho livre.

Pesquisadora: Quando a atividade é direcionada, aí assim, ó, vocês já responderam?

Família Participante : Pois a gente fez.

Pesquisadora: Que, que, que? Quando, por exemplo, manda um desenho de lá pra cá, é um desenho só pro Dia das Mães, né? Isso não é 2 desenhos, né? OK?

Família Participante : Não sei.

Pesquisadora: Você quer falar?

Família Participante : For. Aqui, ó, eu incentivei elas a fazer, tá vendo? Eu fui lá, comprei os porta-retratos, elas colocaram fotinha, fez cartinha. Sabe, é essa ideia, é o da engenheira. Aí é. Fiz é desenhar, sabe?

Pesquisadora: Sim.

Família Participante : Fazer um brilhaço, coloquei uma fotinha aqui, ó. Nasceu. Aquela dandalização, sabe? A gente pôs um saquinho, pôs, saiu.

Pesquisadora: Aham.

Família Participante : Essa aqui somos vegas e ela me fazem pra gente, mas isso aqui elas fazem aqui em casa, não são da escola. Com a arrumadinha? Aí ela entregou, sabe, ah, mano. Ele te incentiva tudo isso, dependeram, então elas fazem muito. Principalmente a Estela, ela gosta de desenhar, de escrever e... tinha.

Família Participante : Eu amo mamã. Tudo tem aí elas fazem muito. Elas gostam de escrever para a gente ali. Se toda vez vai ali, pega o matinho e dá para limpar assim: “mamãe, está nessa folga?”. Esse barato é... e ela mamão ia.

Pesquisadora: Como? Como é? É esse papel enquanto mãe, companheira, né? E eu sei que é um processo, porque quando chega uma pessoa na vida é de uma família, porque quando você chegou na vida é, é, é delas, é, é. A família já estava constituída, então existe um processo de adoção que ele não parte por você, apenas parte das crianças para você. Minha companhia? Não é isso? Então seria normal lá no início estar te chamando de tia? Que eu percebi, inclusive na escrita e que houve essa mudança de tia para mãe, né? É, é. Matar. Que é normal e que isso faz parte do processo que precisa de uma construção familiar. Isso aí é questão é, vocês relataram que lá no início teve momentos que vocês sentiram que houve essa Barreira da instituição. Com vocês. Vocês sentiram essa Barreira em sala com a professora?

Família Participante : Não? Ou era da gestão? Entendi. Na. Mas agora já até é uma rejeição, já está até.

Família Participante : Na verdade não é porque é outra rejeição, a diretora continua a mesma, só que eu sempre senti que ela era muito fora, ela não era tão participativa. Quem era muito participativa era a coordenadora, o qual a gente se sentia essa exclusão dela, inclusive eu já discuti com ela, entendeu? Então? E eu já fui muito, muito incisiva, falei, olha, é independente de você querer excluir a Ana, ela vai continuar indo aí, ela vai continuar buscando a Lis, ela vai continuar a participar das reuniões, ela vai continuar em tudo.

Inclusive teve a reunião lá que você estava, que eu falei: a Ana vai comigo, se ela não, eu não faço reunião, pronto, é isso, não tem o que fazer. Eu falei, ela está aqui diariamente, muito mais do que eu, é mais presente do que eu e o próprio pai. Eita, vocês estão querendo incluir ela de uma certa maneira, não vai? Tanto é que o pai dela fala comigo.

Pesquisadora: A colheita. É.

Família Participante : Eu que decido, é que são os arranjos que vão se resolvendo.

Pesquisadora: Né, mas eu acho ótimo, é que te evita uma situação de conflito contigo, né? Porque igual eu falei, não? No... ela vê o jeito que ele é comigo, ele não consegue. Parece que ele ainda tem uma mágoa, uma cor grande. Só formiga. Ele tem que ser agressivo, formiga, ele tem que me xingar, inclusive. Ele fala assim, fala com isso daí, ó, que essa morte.

Família Participante : Fala com a mãe da Lis. É uma vez ele me xingou também para ela. Eu falei assim, ah, não, não faz diferença.

Pesquisadora: Quiser ser... aham.

Família Participante : Eu perguntei: você quer ser essa ponte? Quero. Mas quando não, eu mesmo falo para eles. Quando eu vejo que ela não vai, não está afim e tal, aí eu entro. Mas quando não ela está querendo ser a ponte, eu falei, é ótimo para mim.

Pesquisadora: Perfeito.

Pesquisadora: E vocês? Agora, o que vai da Esther, eu tenho uma existência. É diferente, né? A gente tem mais intimidade. Ele é mais, ele é...

Família Participante : Aham. Ah, de verdade, aham.

Pesquisadora: Mais flexível, sabe?

Família Participante : Já aprendeu. Aprendeu 10 anos também. Ela tem 4?

Pesquisadora: Tem na época dela, ela com 4 anos.

Família Participante : Ela não tinha quarto. E ele vem que os fatos ele fez mu? Perdeu com 5 anos, aham. Tudo pra... estética eu levo.

Pesquisadora: Não é verdade. Esse não é como presente, né? Que você está fazendo o serviço dele, né? Então eles estão...

Família Participante : E ele indo hoje, ele reconhece um pouco isso, não? Muito. Vocês estão... realmente um pouco isso. Ele vê que a Ana faz muito e eu falo pra ele, falo assim: cara, a Ana é muito mais presente na vida das meninas do que a gente. Então assim, ela não queira também travar, ela tirar ela. Tanto é que quando ele quer conversar, ele fala assim: não vamos marcar uma reunião nós 3, que ele já sabe que ela tem que ser travada.

Pesquisadora: Ah, que legal.

Família Participante : O que eu quero? Fez daí comigo, você? Pode estar lá, acontecer algum BO nosso, vou contar com minha mãe.

Pesquisadora: Sim.

Família Participante : Que eu sei que ela vai me ajudar?

Pesquisadora: E eu vou falar uma coisa para vocês, eu já sou avó e tenho filhos adultos, né? Que isso é crucial. Então você tem um filho de 28 anos, chegaram pai, mãe, quero pedir um pinguinho de vocês e escutar, sabe? E seja pro que for, seja para relacionamento afetivo, para dinheiro, e isso é muito, muito importante, porque aí também tem um equilíbrio da gente dar opinião e dar uma sugestão.

Família Participante : É, entendi.

Pesquisadora: Sem um julgamento, porque quem pega a decisão final é... Né? Então esse caminho, ele é muito bom. Vocês, vocês, vocês vão poder... Excelentes.

Família Participante : Fluxo não e eu falo, eu gosto disso e incentivo isso. Eu sempre falo: eu quero muito que a Esther seja a Esther e que a Alice também. Ela tá em ter ciúme de contar pra gente, eu não quero que elas escondam, eu falo: gente, não esconde nada da gente, a gente tá aqui pra acolher vocês, independente do que seja. Ontem mesmo eu fui visitar minha avó, meu tio... ele é homossexual, meu tio ainda... aí carência, sabe que perante à bíblia?

Pesquisadora: Sim.

Família Participante : Errado. Eu falei: aham, aí eu acho que ele está... Depende da interpretação, de quem faz a interpretação. Colocou aí? Igual o que eu falei para ele. Eu falei assim: o meu pecado não difere do pecado de um pastor que me julga, sabe? Deus não existe pecado pecadinho pecadão. O meu pecado, que é eu ser homossexual, não difere. Deu pra igreja que está me olhando com olho... antigamente para Deus é pecado do mesmo jeito.

Família Participante : E outra, de dança, tirou que para a gente morrer e ir pro céu a gente tem que ser santo. O santo só Jesus. A gente nunca vai conseguir ser santo 100%.

Pesquisadora: Sim.

Família Participante : O que Deus tem que ver no nosso coração é arrependimento, amor verdadeiro e buscar Ele, negar-se mesmo de qualquer maneira. Não é porque: "ah, porque você é homossexual, vai pro inferno". Ah, porque você fez isso, você vai pro inferno. Não. Para Deus não existe isso.

Pesquisadora: Aham.

Família Participante : É, tem... aí deixa nos fazer um perônio. Mas ele sendo homossexual, ele estava falando dele também.

Pesquisadora: Como é que era?

Família Participante : É dele também, mas é porque o meu tio Alfredo hoje... eu acho que ele já é mais velhinho, mas eu falo que ele foi negado, né? A minha família toda sempre foi muito cristã e minha avó negou meu...

Pesquisadora: Aham.

Família Participante : Muito, até hoje ela nega muito.

Família Participante : E aí ele, ele, para ser aceito, ele foi se condicionando nessas questões. Para ele ser aceito. Não... que engraçado. Todo mundo é pra ser aceito. Ele... eu acho que hoje nem mais ele se aceita. Antigamente eu acho que ele se aceitava mais, hoje não. Hoje ele... ontem eu conversando com ele, eu senti isso dele. Ele falou assim: "eu peço para Deus me libertar desse".

Pesquisadora: Porque ninguém, ele precisa aceitar ele.

Família Participante : Aham.

Pesquisadora: Mal de ser homossexual.

Família Participante : Mas Deus quis, eu nasci assim, eu vou fazer o quê? Deus me quer no céu. Aí eu já parei, pensei, porque eu sei o que ele passou com a minha avó. Minha avó não aceitava e até hoje... tipo assim, minha avó aceita assim hoje, né? Mas tipo assim, se ele quiser levar alguém lá na casa...

Pesquisadora: Eu sou Fluminense, né?

Família Participante : Ela não quer que é? E sempre foi assim, sempre foi assim. Você pode ser o que você é lá fora, mas aqui na minha casa você não quer que é.

Família Participante : Nesse parque a gente foi. O pessoal ficou julgando a gente. A gente foi embora.

Pesquisadora: Aham.

Família Participante : Porque teve um baile lá que virou a cadeira para mim e para Aline. Ficou assim e falou assim: vai esperar elas irem embora. Porque o filho deles estava brincando no parque, as meninas estavam brincando lá.

Pesquisadora: Meu Deus do céu, aham, não vale a pena.

Família Participante : Não vale a pena pelos pequenos. Isso porque se for só adultos, aí era outra história. Mas quando envolve pequenos, a gente tem que evitar os gatilhos para eles no futuro, né? Aí eu falei, Ah, não vou me embora. E ela ainda não queria discutir por não, não, não, não vou me embora.

Pesquisadora: Ah, você tá falando aqui é do bar? Que o cara que pegou na nossa...?

Família Participante : É.

Pesquisadora: E ficou...

Família Participante : E ele falou, a gente já reclamou por parte do garçom. Falou: nossa, o cara tá ali, parece que ele tá incomodando minhas filhas, sabe? Brincando, parece que tá incomodado porque os filhos dele estão lá. Não tô entendendo, então manda ele tirar, né? Ele não tá pagando, ele não tá gostando, os incomodados que se retirem. Aí ele, acho que já estava meio mamado também. Aí eu acho que o garçom foi lá e falou pra ele. Ele simplesmente virou a cadeira e falou assim: "eu que vou esperar elas irem embora". E ficou boiando assim. E aí falava: "ah, fica perto aí" — falando com o menino dele — "fica, as meninas brincando lá", e olhando, calando o aluno. Tal. Eu falei: não, eu não vou me embora.

Pesquisadora: Meu Deus. Eu vou voltar na pergunta ali. É que eu esqueci de te perguntar isso, porque ao final da pergunta, pergunta assim, ó: tá, vocês falaram dessa situação que houve? Houve situação no passado com a ex-coordenadora e tudo mais. Houve situação de reparação. Então, por exemplo, aquela reunião que vocês estiveram, vocês entenderam como uma ação de reparação?

Família Participante : Não. O que que é a reparação? É pedir desculpa.

Pesquisadora: Eu achei que foi.

Família Participante : É, é para abrir a boca e falar: olha, desculpa. Desculpa pelo formato que a gente tem. Eu senti que ela não falou essas palavras: "desculpa", mas aquele dia eu senti mais acolhida por ela. A partir daquele momento, eu e a Ana começamos a ver ela com outros olhos.

Pesquisadora: Aham.

Família Participante : Falei, no início, a gente tinha uma rixa, eu tinha com ela assim, bem pesada mesmo. Mas depois daquele dia eu comecei a vê-la com outros olhos. Inclusive um dia também chamei ela para conversar e expliquei. Falei: olha, é meu primeiro relacionamento com uma mulher, a Ana faz mais parte da vida da Liz do que eu. Muito mais. Você pode sentar com a minha filha aqui e conversar com ela, que ela vai falar mais o nome da Ana do que o meu. Então, assim, eu não queria que isso fosse um empecilho para vocês.

Pesquisadora: Aham, aham.

Família Participante : Não queria mesmo. Então, assim, a partir daquele dia algumas coisas se mudaram, viu? Eu acho que ela também... o cuidado que eu tinha... o cuidado foi. Linda, a Linda foi. E na maioria das perguntas lá, a Ana respondia.

Pesquisadora: Uh, hum.

Família Participante : Então, assim, eu acho que ela sentiu e dali ela viu, entendeu? Que a Ana fazia realmente parte da vida da Liz, que a Ana entendia muito mais da Liz do que eu mesma.

Pesquisadora: E hoje isso está resolvido?

Família Participante : Está resolvido, OK. Tá, tá, tá. Resolvido, porque eu vou pra escola lá, eu adoro conversar com essa professora, sua Vânia, tá? Professora de inglês, converso com todas.

Pesquisadora: Tanta gente que vem buscar esse menino, né? Então, assim, que não entende que tem famílias que necessitam de um apoio para poder estar se resolvendo. Vocês em algum momento sentiram alguma coisa que, por exemplo, a Liz estava dando problema porque vocês são um casal homoafetivo ou não? Isso foi tratado com normalidade?

Família Participante : Não, não tive essa questão, não. Graças a Deus, nunca. Até porque também, desde o princípio, sempre foi eu e a Ana que levamos. E dos pares na escola, assim como nós temos a falar, vem gente, entende?

Pesquisadora: Sim. Então, por exemplo, a Liz estava com problemas de adaptação, acolhida. Em algum momento foi julgado, vocês entenderam que ela estava tendo problema porque vocês eram um casal homoafetivo?

Família Participante : Não. Ótimo.

Pesquisadora: Uhum.

Família Participante : É. Não.

Pesquisadora: Existe a questão: vocês acham que os documentos, os formulários ou documentos do Cmei refletem adequadamente a composição familiar? Então, por exemplo, quando vocês vão responder, tem espaço adequado para ter 2 mães? Ou os formulários não são mais fáceis?

Família Participante : Não, eles são normais, porque é pai e mãe.

Pesquisadora: Vocês acham que isso é importante?

Família Participante : Eu, assim, no início não tanto, mas hoje eu vejo que sim, né. As pessoas também, igual eu falo, se aprender a começar a socializar, a incluir, a mostrar que isso é normal, entendeu? Acho que é válido. Não que eu me importe, mas eu acho que é válido, entendeu? Porque, igual eu falei, eu queria muito que tivesse lá essas questões de ter 2 mães, eu poder falar isso abertamente. Às vezes eu sinto até meio assim, sabe, em questão de responder, de falar. Igual eu falei do desenho que a gente fez aqui, que eles pediram pra gente fazer.

Pesquisadora: Uhum.

Família Participante : Alice fez um desenho da família dela. Quando a gente fez as 2 mulheres, eu ainda falei pra Ana: “você acha que ela tem que levar?” E aí existe. Independente do que eles acham lá, a gente vai ver que que a escola é ou não, né? Tipo assim, preconceituosa ou não. E aí a gente mandou, e graças a Deus eu senti até acolhida da parte deles, porque eu pensei que não iam pôr. O desenho estava lá no mural.

Pesquisadora: Ai, que legal!

Família Participante : Colocaram no mural. Mas foi no mural todos os desenhos. Eu pensei, quando a gente mandou o nosso, pensei assim: ela não vai colocar o nosso ou vai dar algum belo, porque ela deu um pacote.

Pesquisadora: Aham.

Família Participante : Aí não. Falou assim: “vamos mandar porque a nossa família é essa”. Foi no começo.

Pesquisadora: Isso foi esse ano, ou o ano passado?

Família Participante : Foi nesse mês. Aí eu vi que colocaram nosso desenho no mural.

Pesquisadora: Ai, que legal, que legal.

Família Participante : Colocaram nosso desenho no mural.

Pesquisadora: Ah, eu vou olhar ainda.

Família Participante : Lá, na escola, mudou bastante.

Pesquisadora: Tá, que bom. Você achou que mudou bastante?

Família Participante : Mudou muito, porque estava muito. Tinha que ter tido a conversa.

Pesquisadora: É, tinha. |Meninas podemos terminar? Bom, vou finalizar aqui a entrevista.

AP 5 – família 5

Pesquisadora: Vamos ver se agora sim, agora tá gravando.

Pesquisadora: Elas estão no ensino fundamental de 1ª a 5º ano, ensino fundamental 2 que é do 6º ao 9º ano. Ambas estão na escola pública. Vocês têm uma rede de apoio? A minha pergunta é: a gente fala muito de rede de apoio no sentido se a família ajuda nessa ida de levar para a escola, nesse dia a dia... Porque a rede de apoio não é aqui, por exemplo, eu escutei, “ah, mas quando eu vou ao médico eu tenho ajuda, eu fiquei internada...”. Não é esse tipo de rede de apoio, é o apoio do dia a dia mesmo, aquilo que a gente precisa só para criar filho.

Participantes: Só vocês duas.

Pesquisadora: Eu vou fazer primeiro perguntas fechadas, depois perguntas abertas, então cada pergunta tem três opções. Caso as três não atendam, vocês podem criar uma nova opção, não tem problema, tá?

Pesquisadora: Eu vou fazer primeiro perguntas fechadas, depois que eu vou fazer perguntas abertas, então cada pergunta ela tem três opções. Caso as três não atendam, vocês podem criar uma nova opção, não tem problema, tá?

Essa primeira pergunta fala sobre o papel da escola no desenvolvimento das crianças. Esse papel é focado apenas no aprendizado acadêmico. Segunda opção, equilíbrio entre aprendizado acadêmico e habilidade social. E o terceiro, que é abrangente, incluindo cidadania e respeito à diversidade.

Segunda pergunta envolve as práticas da escola sobre práticas inclusivas, e aí está perguntando se as práticas inclusivas atendem a todos os alunos. Primeira opção é sim, de forma justa para todos; sim, mas ainda há espaço para melhorias; não, sinto que falta inclusão.

Participante: C, ok.

Pesquisadora: A terceira é sobre participação da família no espaço escolar. Então, a escola incentiva a participação ativa das famílias nas atividades. Qual que é a diferença entre aquela escola nas atividades ou aquela escola que só chama para poder fazer observações? Então, essa é a diferença.

Número 1: sim, de maneira frequente e inclusiva;

Letra B: sim, mas nem sempre envolve todas as famílias;

E a última: não, vejo poucas oportunidades de participação.

Participante: B.

Pesquisadora: Sobre abordar temas sobre diversidade: ela aborda temas a respeito das diferenças e da diversidade.

Opção 1: sim, de maneira adequada e contínua;

Opção 2: sim, mas de forma pontual;

Opção 3: não, esses temas são pouco discutidos.

Participante: Então eu vou pôr “outros”, tá? Que não tem resposta, tá? Pode ser.

Pesquisadora: A outra questão fala sobre aprendizado e cidadania. Então, vamos lá: a escola considera diversidade familiar no aprendizado e na cidadania?

Número 1: sim, prepara bem os alunos para ter diversidade;

2: sim, mas poderia fazer mais nesse aspecto;

3: não, falta essa consideração.

A última questão nesse sentido... a penúltima: a escola oferece um ambiente seguro e inclusivo?

Opção 1: sim, para todos os alunos;

Opção 2: em parte, mas nem sempre para todas as famílias;

Opção 3: não, vejo limitações no acolhimento.

E quando a gente fala sobre segurança, não é questão física apenas. É questão de respeito, de acolhida, de que você não se sinta violentada pela fala, pelo comportamento, com os filhos também, com o comportamento dos colegas... é nesse sentido.

Última pergunta fechada, a respeito do Dia da Família: a escola celebra o Dia da Família no formato de Dia de Mães e Pais?

Opção 2: formato Dia da Família, mas dentro do calendário do Dia das Mães e Pais (por exemplo, tem escola que põe “Dia da Família” mas tem um Dia da Família em maio e tem um

Dia da Família em agosto);
Opção 3: não celebra.

Porque a gente vai focar um pouco na família, eu quero contar para vocês um motivo. Minha função na secretaria... eu tenho a função de orientar a escola e o CMEI sobre a questão pedagógica. Então, além de verificar os documentos, acompanhar o planejamento, acompanhar, por exemplo, crianças, denúncias... esse é o meu papel. Faço essa intermediação entre unidade escolar e secretaria, né? E a questão legal.

E eu fui para uma festividade e, chegando nessa festividade, era um CMEI e uma criança, uns três anos de idade, sujou a blusa dela. Aí eu fui ajudar e eu percebi que era um casal de duas mulheres. Ok, tudo bem, conversei com elas e fui à diretora pedir uma blusa, porque normalmente o CMEI guarda muita roupa de criança caso precise.

Aí a diretora, tentando identificar quem era a criança, falou assim para mim: “Quem que é a criança?” Eu falei: “É aquela que tem duas mães.” Ela: “Não, aqui não tem, não tem.” Eu falei: “Tem, vocês têm um casal que é duas mães.”

E aí o que eu percebi? Que nesse movimento não conhecia essa comunidade que estava atendendo. E foi bem no Dia da Família, né? E eu pensei: “Como é que promove o Dia da Família se você não sabe o formato de família que você tem, né?”

Então foi a partir daí que me surgiu essa interrogação de pensar em pesquisar alguma coisa em torno disso. E aí a pesquisa vai ser focada no Dia da Família, mas eu faço dentro de um contexto escolar, tá? Então o material vai ser aproveitado para tudo, tá?

Pergunta aberta agora: é um hábito familiar. Vocês valorizam o Dia da Família? Vocês, na casa de vocês, têm comemoração? Vocês compram presente uma para a outra? Ou vocês compram presente para as mães, para os pais?

Participante: Então eu posso aqui...

Pesquisadora: Segunda pergunta: nos materiais pedagógicos produzidos pelos seus filhos e pela equipe pedagógica no Dia dos Pais ou no Dia da Família, vocês acham que essas abordagens contemplam a diversidade de vocês, familiar, ou são mais direcionadas para a família heteronormativa? Vocês conseguem dar algum exemplo, por exemplo, de apresentação, de música, de presentinho... lembram assim de alguma coisa?

Participante: Aham.

Pesquisadora: Exatamente. Nós temos criança que tem dois pais e uma mãe, nós temos que, né, tem toda essa...

Participante: Exatamente.

Pesquisadora: Vocês conseguem lembrar algum material pedagógico ou não? Porque os filhos de vocês já têm uma jornadinha aí, né? Eles já têm em torno de seis anos. Por exemplo, vou dar um exemplo: no Dia das Mães, a lembrancinha foi para as duas mães? E no Dia dos Pais? Aí eu não sei se os pais são presentes, porque mesmo vocês, né... aí a pergunta é: o mesmo pai não

sendo presente, que é o caso, né? As crianças tiveram que participar de atividades, de produções, que eram voltadas para esse pai?

Pesquisadora: Eu tenho que escrever, senão depois eu esqueço. Vamos lá. Ah, uma pergunta: assim, ó, vocês já tiveram situações que vocês sentiram que os professores acolheram, fizeram atividades bem, que respeitassem a diversidade, e quando foi para a festividade, a festividade era heteronormativa? Ou o contrário, que a festividade respeitava a diversidade e, quando ia para a sala, a professora era heteronormativa? Vocês já entenderam, já passaram por essa situação?

Participante: Sim.

Pesquisadora: Isso, na frente de todas as crianças?

Participante: Meu Deus.

Participante: Aham.

Pesquisadora: Sim. Ok. Você, por exemplo, essa situação desse professor que provavelmente você não conhece, né... incluindo esse professor ou qualquer outro sujeito que trabalha na escola, vocês passaram por situação de homofobia que vocês perceberam que era a partir de uma crença religiosa? Que era a partir... essa pessoa tinha esse perfil da crença religiosa?

Pesquisadora: Ah tá, essa pergunta aqui, essa situação do professor responde, que é se vocês receberam tratamento diferente no espaço da escola em comparação com famílias heterossexuais. Então, no momento que ele ficou comparando, ele fez esse movimento, tá?

Pesquisadora: Esse caso vocês não levaram até a frente, vocês não... nem levaram para... nem deram um possível apontamento, né?

Participante: Não.

Pesquisadora: Não, né? Porque aí... porque essa pergunta inclui também a questão da reparação. Já existiram situações que vocês levaram para frente, além desse caso, ou não? Porque vocês acham que não vai ter reparação? O que é a reparação? A reparação é que a escola entenda que ela tem que acolher, tem que receber, inclusive pedir desculpa, né, pelo ocorrido. Vocês acham que a escola ainda não está madura para isso?

Pesquisadora: Existe uma sensação de quando vocês também não levam para frente... você comentou a questão do aniversário, né, que não queria, que era o momento dela, que não queria estragar aquele momento dela, porque vocês não vão estar no ambiente escolar. Vocês têm uma sensação que, se fizerem uma reclamação, as crianças estão desprotegidas?

Pesquisadora: Ok. Porque assim, na matrícula pergunta... ficha, por exemplo: vocês foram responder a ficha lá da matrícula, só tinha espaço para uma mãe, não é isso? Não é isso?

Participante: Ah tá, então vocês...

Pesquisadora: Eu adoro essas subversões, né? Porque os formulários, eles não...

Participante: É.

Pesquisadora: ... mas é porque é uma forma também subversiva que se faz, de dizer: “Se vocês não estão me dando a oportunidade de expressar quem é minha família, mas eu vou colocar minha família de alguma forma aqui”, né? Então, exatamente.

Pesquisadora: E vocês sentem isso com os profissionais lá?

Pesquisadora: Ah tá. Entendi. Então vocês encontram alguns mecanismos, inclusive, para evitar. Quando eles vão fazer festividade, por exemplo, que é uma das questões que eu identifiquei lá atrás... que eu, antes da pesquisa, fizeram um levantamento com vocês de formato familiar para além desse formulário que eu vou mexer?

Participante: Não.

Pesquisadora: Não, né? Outra coisa: no convite, quando é de festividade, ou é um bilhete, como é que vem o título? “Senhores pais e familiares”, “responder com”...?

Participante: Senhores pais.

Pesquisadora: Ok. Após as festividades, há uma pesquisa junto a vocês sobre satisfação? Hoje é tão fácil, né? Os recursos de avaliação... você manda um formulário, faz três perguntinhas, né? Isso te dá indicativo.

Participante: Isso.

Pesquisadora: Rapidinho responde, né? Mas a gente vai ajudar a escola a construir isso aí. Vamos lá. Isso tem muito a ver com a primeira, ou segunda pergunta que eu fiz sobre se vocês têm um suporte familiar, se vocês têm uma rede de suporte familiar. Como vocês vão ter, eu vou fazer a pergunta, mas pode ser que não tenha.

Pesquisadora: O que se percebe? Que quando você tem um suporte familiar, e um dia vai um, um dia vai outro, e tem esse rodízio de pessoas buscando, eles acham isso esquisito, sabe? As famílias, a unidade educacional. A minha pergunta é: se vocês já passaram por situações que eles acreditam que a sua rotina do casal, por ser homo, é diferente da heterossexual, e por isso os filhos estão dando trabalho; se isso impacta na aprendizagem; se isso impacta no comportamento das crianças; e se vocês já foram tratadas diferente por causa disso.

Participante: É isso mesmo, pergunta sobre isso mesmo.

Pesquisadora: É porque, assim, olha, o que é a questão? Só quem passa pela situação que sabe responder, porque aquilo que a gente fala de segundo não tem sentido, essa sensação que a gente percebe... às vezes a gente fala “não tem nada a ver”, mas é essa sensação que é necessário ser expressada porque os nossos estudos não mostram essa sensação. E essa sensação dá indicativo de homofobia, de não acolhimento, e que a gente não fala porque a gente acha que é individual, que é sentimento da gente, que isso não é algo que foi de fora para a gente, tá?

Pesquisadora: Ok, bem, respondi. Vamos lá para o próximo. A gente já respondeu essa que é a questão dos formulários, né? Porque você já respondeu. Eu acho que terminou. Terminou, é rapidinho, tá vendo? Não foi rapidinho, só que assim, vocês responderam e as perguntas, elas,

antes de fazer a pesquisa com vocês, cada pergunta era feita em cima de uma categoria. E vocês já me deram muitos elementos, tá? Então vai ser bem rico, vai fortalecer muito a minha pesquisa.

Pesquisadora: Vocês têm alguma coisa mais para poder relatar? Vocês falaram que faltou isso, “eu queria falar tal coisa”.

Participante: Nossa, isso vai ser muito horrível.

Pesquisadora: Então, eu vou fazer o registro, eu vou mandar para vocês o formulário. Agora, vocês preferem assinar pelo Google ou pelo Gov o formulário? Porque eu tenho que ficar com uma via e vocês com uma via.

Pesquisadora: Por que eu tenho que ficar com uma via? Porque, se o comitê me perguntar, eu tenho que ter o documento dizendo que eu apresentei para vocês. Vocês podem assinar pelo Gov ou vocês... eu já mando assinado por mim, pelo Gov, aí vocês assinam e me devolvem. Você fica com a via assinada já por mim e uma via de vocês. Ou eu posso mandar alguém buscar assinatura de vocês, ou vocês assinam naquela forma eletrônica no Toch também. Qual é a melhor forma para vocês?

Participante: Pelo Forms?

Pesquisadora: Eu nunca mandei pelo Forms. Você vai na Técia? Me fala aí. Pode ser?

Participante: Perfeito.

Pesquisadora: Então, eu posso mandar o PDF para vocês e vocês assinam pelo celular.

Participante: Perfeito.

Pesquisadora: Vou mandar para vocês e vocês devolvem. Se caso vocês tiverem alguma dúvida e lembrarem alguma coisa, e falarem “nossa, eu queria ter dito isso para Élide”, vocês podem entrar em contato que eu acrescento na pesquisa. Eu vou tabular essa pesquisa só a partir de dezembro. Então, nós temos um tempinho ainda.

Pesquisadora: E se surgir dúvida no longo, eu também procuro vocês para poder saber de alguma informação. E aí, quando for a minha defesa, que vai ser mais ou menos em fevereiro e março, como vai ser remoto, eu vou mandar um link convidando vocês. Normalmente, essas defesas, o pessoal não chama os participantes. Mas, primeira coisa, é engraçado...

Pesquisadora: A gente conversou 40, 50 minutos e parece que a conversa, se a gente fosse, ia ser conversa de tempo, né? Que a gente ia ficar duas, três horas batendo papo, né? Que a minha pesquisa está provocando isso, porque é uma comunidade que precisa — eu vou até me emocionar — que precisa ser ouvida, né? E aí tem poucos espaços para ouvir.

Pesquisadora: Então, por isso que eu vou convidar para a defesa, porque é um pedaço para cada um no trabalho, tá? Então, aí eu mando o convite para vocês também, viu?

Pesquisadora: Um grande abraço, obrigado, desculpa ter te acordado aí. É, tem que aproveitar. Obrigado, um abraço, fiquem com ele, tchau, tchau

E5 - Família 6

Participante: Que pra nós não são, mas lá fora é... Então, a única coisa que eu te peço é que estude, trabalhe, alcance seus objetivos. Eu acho que aqui fora, da luz, fica melhor. Alcance seus objetivos e vai ficar tudo bem, né? Então foi isso aí quanto a... porque assim, mesmo a minha família tendo me blindado de preconceito e tudo, quando eu fui pensar em engravidar, no início a minha mãe não me deu tanto respaldo.

Por exemplo: a gente estava em reunião de família e a minha mãe cobrava muito um filho da minha cunhada e do meu irmão, mas ela não cobrava isso de mim, mesmo sabendo que era um grande desejo que eu tinha. Entendeu? Mas não existia um preconceito tipo “ah, mas se vier uma criança, como é que vai ser essa vida sem pai?”.

Então foi uma coisa que eu também tinha que buscar, sabe? Eu tive que correr atrás e provar que dependeria só de mim. Sim, então eu fui atrás, estudei, pesquisei, fiquei muito bem financeiramente, profissionalmente, e paguei. Fiz três tentativas. Na época, acho que foi tipo 59 mil, mas eu tinha orgulho de saber que era o dinheiro que eu ganhei.

E a minha mãe nunca deixou de apoiar, mas também não incentivava. Mudou o comportamento da minha família quando eu engravidei. Aí acabou.

E também é interessante eu pontuar uma coisa com você: a minha companheira, que hoje é mãe dele, teve uma barreira muito grande com isso, porque a mãe dela é extremamente religiosa e ela é filha única. Então, nós já estávamos juntas quando eu comecei a fazer o processo. Ela falou: “Ah, eu não tô preparada, então é um objetivo seu. Bom, se você não vai ser a mãe do meu filho, você vai ser tia. Então, vou separar.” Aí eu separei, fiquei uma semana separada.

Ela me fez uma proposta da gente voltar, mas que ela queria sentir, né? Pra ver como seria. E, na verdade, foi uma ruptura pra gente como mulher, porque eu perdi admiração, perdi tudo. Mas a gente ficou num comodismo ali da relação.

Quando eu engravidei, ela contou pra mãe dela. Foi um processo que ela falou: “Não, eu quero fazer parte de tudo isso.” E, da gravidez em diante, ela tava já comigo. O Noah nasceu prematuro, não tinha nem sete meses. Então, a família se envolveu mais ainda nesse processo.

E hoje, assim, a gente separou depois que ele nasceu — depois de uns dois anos, não, ele tinha quase quatro anos. Mas hoje ela é uma mãe perfeita, sabe? Não tem diferença de mim. Pelo contrário, ela me agradece todo o tempo, porque ela é filha única e a mãe dela tá muito debilitada. Então, ela fala: “Fernanda, o Noah é tudo que eu tenho. Se um dia minha mãe faltar, ele é a minha força de viver, e eu devo muito isso a você, porque eu sei que você tava muito sozinha nesse processo, ninguém apoiava.”

Até pessoas da minha comunidade falavam: “Nossa, mas e a criança?”. Eu falava: “Gente, primeiro que estar com um homem e ter um pai não é exemplo, né? Eu conheço pessoas que têm problemas com pai, que sofrem algum tipo de prejuízo do comportamento masculino, e enfim, todo tipo de situação — até dentro da minha família.”

Tanto que eu falava: “Gente, se os homens fossem modelo e as famílias hetero fossem super bem representadas, com pessoas que nunca deixaram traumas e que foram exemplos de homem,

de pai, poderia até ser. Mas eu via que não era assim. Então, por que não? Meu filho vai ter essa limitação social que a sociedade sempre vai cobrar, mas, graças a Deus, muita coisa está mudando.”

Eu sabia que cobraria, porém existem vários exemplos de crianças que vivem dentro de casa com problemas afetivos seríssimos com o pai.

O Noah nasceu e, o interessante, é que eu e a Luciene temos uma força tão grande de presença com ele, que ele nunca aceitou meu pai como pai. Meu pai é um amor perfeito, soma demais em tudo. Mas uma vez meu pai falou: “Se quiser, pode chamar o vovô de pai”. E ele respondeu: “Não, eu tenho duas mães. Você é meu avô. Eu não tenho pai.”

Então, até hoje, o tratamento é muito bom. Sempre elogio, e é muito bom. E aí, de repente, ele teve uma situação e a gente começou a terapia com ele — mas não por achar que isso tinha alguma coisa a ver, e sim porque eu poderia pagar e, se tivesse alguma influência externa, de falas com crianças, e às vezes a criança falar: “Ah, você não tem pai”, ele teria um apoio mais técnico e emocional.

Eu sempre criei ele muito forte. Antes da terapia, eu já falava: “Amor, sua família é diferente. Então, se uma criança ou alguém chegar e falar: ‘Noah, você não tem pai’, você responde: ‘Eu tenho duas mães. E duas mães muito fortes’.”

O pai não é tão assim igual a mãe. Ele deveria, mas ele não é. Então, eu sempre criei o Noah com essa realidade. Até a terapeuta, esses dias, virou pra mim e falou: “Ah, mas vocês são muito fortes. Então, por mais que ele tenha um exemplo masculino na sua casa, o seu pai não é uma figura tão forte quanto vocês.”

Aí eu falei pra ela: “Nesse ponto, eu não concordo com você, porque o meu pai sempre foi a melhor figura masculina que eu tive. Tanto que, talvez, é por isso que eu nunca consegui transcender isso para o homem lá fora, porque o meu pai sempre foi um exemplo muito forte de marido, de homem. Meu irmão também. Então, o Noah tem o que ele precisa pra saber o que é um pai, o exemplo de um pai, porque meu avô, meu pai... essa figura, o avô dele, é essa figura.”

Agora, eu não vou achar que ele tem que fazer as pazes com uma situação de pai dentro dele porque ele vai ser pai. Eu trabalho isso com ele: “Tomara que você seja um pai como o seu avô, meu padrinho”. Mas lá fora os pais não são essa imagem.

Pra que eu vou querer estimular a vontade do meu filho... Eu só queria que você não deixasse de exaltar a figura masculina, talvez não a do pai, porque ele tem um doador, e a gente vai deixar claro pra ele que veio biologicamente de uma figura masculina, mas que os pais não têm, realmente, essa postura, estatisticamente, como as mães.

Mas ele tem exemplo dentro da sua casa de um bom pai. Porém, não vamos depreciar a figura masculina. Porque você tem essa tendência de ser feminista... Vamos colocá-lo no patamar onde ele pode ser um homem bom, forte, empoderado.

E aí eu concordei com ela: “Não, então vamos trabalhar isso, sim.” E é o que hoje eu tento fazer, e vejo que ele responde bem.

O meu problema com o Noah hoje, como ser humano, como pessoa, e às vezes até na escola, é excesso de mimo. Pode te falar a verdade? Eu acho que ele sempre foi muito mimado, até pela questão da prematuridade, pela minha mãe, meu pai...

Participante: Luciene mudou agora, que a minha ex-mulher, ela mudou agora, ela concorda comigo que tinha que ser mais duro. Tanto que eu acho que eu sou a única pessoa que ele respeita mesmo assim, né? Às vezes eu vejo ele um pouco desrespeitoso com meu pai, cadê a mãe cheia e o... tá de Abuda hoje a adulta, conseguindo isso dele também. A gente tá fazendo um trabalho na escola muito forte porque tava muito galudinho, né? Eu até falei isso pra terapeuta dele, né? Eu falei assim: “a gente tem que trabalhar esse limite nele, né? Mas não porque não tem pai ou qualquer coisa assim, enfim.”

Pesquisadora: Então, primeira questão, nossa psicologia é fundamentada em papéis sociais, né? Que é uma psicologia muito machista, né? E aí é algo assim que eu acho que no futuro próximo vão surgir novos teóricos pra repensar isso. Não estou desfazendo, imagina, quem sou eu pra falar de teóricos como Freud, né? Mas se você ver, dentro da fundamentação de Freud, a culpada sempre é a mãe, né? No final, a culpada sempre é a mãe. Então, nesse sentido, tem que se pensar... que legal que a psicóloga repensou isso e tudo mais, né? Então percebe que é dialógica a terapia? Isso é muito bom.

Pesquisadora: Minha pergunta então, já que você tocou na escola, pra gente dar liga: você acha... porque, assim, ó, dentro da teoria, dentro das pesquisas que tem na área da escola, fala que a escola, desde até 2010, fala muito sobre a escola como uma escola excludente, o posicionamento das pessoas é de exclusão e tudo mais. Recentemente, algumas pesquisas, desde 2019 pra cá, então nove anos depois, dez anos depois, estão indicando que não, que há uma abertura aí na possibilidade da acolhida e tudo mais.

Pesquisadora: Quando o Noah traz esses elementos e quando você busca a escola... E aí, quando a gente fala de parceria social, a gente fala que é uma questão que a família é homoparental — que no futuro, eu espero que tire o “homoparental” e que a família, a gente consiga, né, esse grão máximo de pensar que é família, família com os arranjos distintos, né? Cada um tem a sua — mas que a família homoparental traz um elemento que é a rede de apoio.

Pesquisadora: Quando você fala “minha mãe me apoiou, eu tive que... ele é mimado...”, você mostra que tem uma rede de apoio familiar muito forte. E aí, quando a gente vai pra escola, a gente fala que a escola também é uma rede de apoio, mas é uma rede de apoio social. E quando ele traz essas questões de estar “galudinho” na escola, de você chegar e levar pra terapia porque a escola trouxe alguma demanda pra você, né... você sente essa rede de apoio da escola?

Pesquisadora: E aí, eu tô tocando a trajetória toda: ele só estudou nessa escola...

Participante: Escola, escola que não deu e eu... shopping, lojas fecharam e eu passei um aperto muito grande e eu achei eles muito pouco empáticos, pra te falar a verdade, com a situação. Tanto que a gente chegou a ir na entrevista do Aldeia, tal... eu falei assim pra Lu: “eu acho que tem muito mais a ver com Lu”, porque nessa época o CEABA ainda tinha Dia dos Pais, Dia das Mães, eu acho eles um pouco conservadores.

Participante: E nessa época, eu quis... ele não quis de jeito nenhum. E, na época, a situação foi que, como a gente vinha de uma pandemia e tava tudo muito confuso e ele tava muito preso, “não vamos mexer com isso agora, né, porque ele já tá acostumado”, tal.

Participante: E ele tinha uma professora que era a tia Thais, que ficou com ele três... três anos seguidos? Não, três semestres seguidos. Ela era muito boa, sabe? Ela e o Noah estavam muito certos juntos. E assim, era impressionante como ele crescia.

Participante: E outra: ela criou um vínculo com a gente, é muito interessante isso. Ela fez uma amizade comigo e com a Lu. Então, assim, a escola nem sabe disso, mas a gente tinha um contato pelo WhatsApp dela e ela falava: “qualquer coisa vocês podem falar comigo”. Assim, ela nunca misturou pessoal com profissional, mas ela tinha um acolhimento muito grande.

Participante: Eu percebi que quando ela saiu, ele teve um baque, que foi exatamente quando, pela primeira vez, a gente foi chamada. Então, ele tinha um rendimento muito bom, ele era muito tranquilo... de repente, a gente foi chamada. E aí a gente questionou a escola: “mas por que? Noah nunca deu problema, sempre foi um dos melhores, tinha as melhores notas”, e tal, tal...

Participante: “Ah, mas é normal, porque agora ele tá numa fase de muita interação mais forte com as crianças.” Foi aí que a gente procurou terapia, porque a gente pensou: “será que agora as crianças tão trazendo a questão do pai e ele não tá sabendo reagir?”, enfim.

Participante: E nesse primeiro momento, a terapia foi muito positiva, porque ela passou pra gente um livrinho que chama “Crianças de L...”, e ele começou a entender um pouco.

Participante: Depois começaram a chamar a gente de novo, e aí teve uma vez que foi até minha mãe junto. E aí, assim, a gente ficou um pouco confusa se, de fato, era o papel da escola, porque ele falou assim: “mamãe, eu não gosto dessa professora, porque você pediu pra eu falar com ela quando tinha alguma coisa me incomodando, tal... e aí, eu vou falar com ela, e ela faz assim...” — tipo, ela virava de costas pra ele.

Participante: E aí a gente já ficou meio assim, porque não tinha como ser uma manipulação de criança, ser uma conversa... porque ele mostrava como ela fazia, era muito claro isso, né?

Participante: E aí a gente levou isso pra terapeuta de novo. E aí a terapeuta, dessa vez, começou a tratar algumas coisas diferentes com a gente, que pra mim fez um pouco de sentido, porque o Noah, realmente, sempre teve muita atenção dentro de casa, ele sempre foi muito mimado e ele começou... e ele é um questionador.

Participante: É aquela coisa que eu falo: às vezes o filho pega os defeitos da gente também, né? Eu vejo muitas qualidades que ele tem minhas, mas eu também vejo muitos defeitos. Por um lado isso é bom, porque eu sempre fui uma pessoa que nunca aceitei nada mastigado, e eu sinto que, na minha vida, eu mais colhi do que perdi. Porém, isso tem uma dosagem, porque eu também perdi por ser assim.

Participante: Então, assim, eu fiquei: “cara, eu quero tratar muito isso com a terapeuta”. Aí a terapeuta foi lá na escola, já foi duas, três vezes, e, por isso que eu te falei também, eu vejo ela muito... pra todos os ân... minha mãe grande... mas não vejo isso como uma barreira, um problema. Eu acho que ele tem o tempo dele, tem coisas que ele já tá comendo melhor...

Participante: A minha mãe até hoje senta lá do lado, se ele não come o que ela quer, o prato todo, aquilo mexe mais com ela. E aí ela, na hora que se vê, já tá dando na boca. E aí chegou a um ponto que eu falei assim: “Valquíria, eu já mudei até meu jeito de tratar isso, com humor. Eu falo assim: ‘meu filho, avô e avó é sempre pra estragar’.”

Participante: Eu não tento mais mudar dizendo: “não, você não pode, sua avó tem que... você tem que falar pra sua vovó: ‘eu quero comer sozinho’”. Porque não adianta...

Participante: A Valquíria já chamou ele, meu pai e tudo... mas eles têm essa proteção. Aí eu falei assim: “eu digo que entendi, que a minha avó era assim, que a minha avó era igual, né? E a minha avó foi tudo, assim, na minha vida, e foi uma pessoa especial. E, enquanto eu tive ela, eu colhi tudo isso como uma...”

Participante: Muito boa, então eu prefiro fazer ele entender isso e ele saber que isso não tá certo e quando ele tiver com a vó dele... OK, nossa, minha vó tal tal... do que eu falar assim: “Noah”, eu criar um problema com isso com a minha mãe, que eu não vou criar. Eu não vou conseguir. A Cláudia conhece a minha mãe mais rápida porque ela é superprotetora, até comigo e com meu irmão, mas isso nunca foi ruim pra gente, sabe? Por um lado a gente, uma hora descobriu que a gente ia ter um ponto com isso e outro ponto. Então vou te dar um exemplo básico disso: quando eu fui pra Califórnia, eu bati muito de frente com a minha mãe, menina, a minha mãe... minha... vou fazer uma tortura da minha cabeça lá fundo: “ah, porque você é muito desprendida, não sei o quê”. Na hora certa, eu voltei. Foi muito bom pra mim e eu me arrependo... nunca, assim, eu cheguei no Brasil, dei aula de inglês, me sustentei desde cedo, fazia Direito e tinha meu dinheiro. Enfim, o meu irmão teve uma oportunidade muito grande pra Austrália e foi a mesma coisa que eu, e a minha mãe foi lá, foi lá, fez a cabeça dele, num fogo arrep... mas também tá tudo certo, entendeu?

Então, eu acho assim: eu tenho comigo que o ser humano... ele é a índole, o indivíduo dele, mesmo que ele nasça com aquilo. Eu tô falando assim, a minha visão, o que eu tenho, o que eu observo: ele é a força da criação, como ele recebe essa criação, como o “eu” dele, essa índole, lida com a criação e tudo, e mais o meio externo, que é o social, que é a força que isso vai ter em cima dele. Eu me sinto muito no meio desses parâmetros, entendeu? E eu vejo que o Noah também tá vivendo tudo isso e eu fico muito ligada em como que ele tá recebendo todos esses três estímulos que vêm, entendeu?

Parte muito... ele é muito mimado, mas também é muito carinhoso, muito carinhoso, muito leal... a gente é impressionante assim, o quanto ele é empático, ele é leal. Só que ele tá testando todos esses limites, né? Do excesso de amor, ao mesmo tempo eu sinto o controle disso, eu seguro. Por outro lado, eu vi que ele abusou um pouco disso lá fora. Então, a gente tá muito em cima com ele nessa questão de respeitar professor, de trabalhar esse potencial dele, ao mesmo tempo que ele não é melhor e nem pior que ninguém, mas ao mesmo tempo não rebaixando ele.

Eu sempre falo pra minha mãe: eu não acho que o Noah vai ter um problema dele não ter pai. Eu não vejo esse erro, sabe? Eu não vejo essa coisa assim de ele se vitimizar por conta disso. Eu vejo que o problema dele hoje é mais na falta de limite, que é de qualquer criança, e que é normal, né? E que o Noah tá dizendo questões que são próprias da idade, que é do momento da infância, né? Ele tá se colocando no mundo.

Pesquisadora: Que legal que cê tá indo pro caminho certo, né? Porque a psicologia é ótima, né? E essa questão da professora parceira faz toda a diferença, muita diferença.

Participante: E aí, assim, pra te falar a verdade, hoje é mais por ele gostar de lá e não querer sair do que realmente eu achar que, hoje, na minha opinião, é a melhor [unidade]. Eu não tenho nada contra, nada a favor, mas eu acho que teriam outras metodologias e outras situações melhores de acolhimento pro caso, né? Então, o Noah... a visão dele do mundo, dele, desse momento, é dentro dessa perspectiva, né? E você tá respeitando.

Pesquisadora: E assim ó, a minha pergunta então — que não tá nem nesse roteirinho que eu coloquei —: você consegue perceber que isso é com você, enquanto Fernanda, enquanto família, ou é uma atitude, de forma geral, que a unidade, quando dá o problema, ela trata de forma distanciada do problema?

Participante: Não sei te falar... A gente, alguns problemas... um caso que eu fiquei muito feliz quando isso aconteceu: a gente tava lá no grupo, de repente veio uma mãe de uma menina dar umas indiretas de que já tinha falado pra escola que não queria brincadeira sem graça dos meninos com as meninas. Que ela não era a única mãe, que tava muito chato isso, que ela tava já ensinando a filha dela a bater, que se o menino encostasse nela a menina ia revidar. Eu olhei aquilo, eu falei: “Gente...” — eu olhei na correria assim — “mas que que tá acontecendo?”. Aí eu peguei e coloquei assim: “Eu gostaria de saber, de fato, o que que tá acontecendo, Raquel” (que é o nome dela), “porque eu não gostaria que o Noah estivesse no meio disso. Se você não se sentir à vontade pra colocar aqui, pode me chamar no privado que eu faço questão de resolver isso com você”.

E aí ela entrou no meu privado e falou: “Fernanda, o Noah não tá no meio disso, pelo contrário. O Noah é uma das poucas crianças que brinca com as meninas também e eu nunca tive nenhuma menção do nome dele” e tal. Aí eu falei assim: “Ah, tá, porque o Noah é um menino de duas mães, então potencialmente isso pesaria muito pra mim se ele tivesse desrespeitando uma menina tal tal”. Aí ela falou assim: “Não, não, pelo contrário”.

E eu fiquei muito feliz. Aí eu falei: “Se você não quiser falar quem é...” Aí ela falou o nome de dois menininhos. Eu falei: “Eu acho que tu deveria entrar no privado das mães pra não expor os meninos e conversar com elas, igual eu te chamei aqui”. Aí ela falou assim: “Ah, mas cê tá muito enganada. Tem mãe que não quer ver isso. Você tem essa postura? Tem. Mas como a escola já reclamamos, pedimos com as mães, a escola falou que não achava interessante a gente entrar em contato com as mães”.

Então, eles disseram que fizeram reunião com as mães dos meninos, mas não resolveu. Então, ou a gente vai tirar as meninas, ou a gente vai realmente ensinar elas a revidar. Porque é uma brincadeira de “corredor polonês” e eles ficam batendo na bunda das meninas.

Como é que criança... aqui tem o quê? Tem uns dois anos... eu tinha sete anos... como é que criança de sete anos brinca disso e ninguém faz nada e a escola fala que conversa e nada? Aí eu falei: “Também acho que vocês deveriam juntar então e tomar as providências. Porque eu também não sei se ensinar as meninas a bater ou qualquer coisa assim é o interessante. Senão vocês vão tá aqui pra fazer uma forma reversa, né, de elas descontarem isso, que eu também não sei se é o ideal”.

Então, eu tive esse exemplo. Na época, comentei com a Luciene. Eu falei: “Ó, eu já tinha pé atrás com eles. Depois que eu fiquei sabendo desse negócio aí que a Raquel falou, aí que eu fiquei mais assim”.

Aí, nessa época, algumas mães tiraram as crianças. A turminha do Noah, do começo, não é a culpa. Então, eu tenho ali, deve ter ali umas cinco crianças, umas quatro crianças que tão lá desde o início, entendeu? OK. Que aí entra a questão do machismo, que tá muito vinculado à questão de gênero.

Eu queria fazer família e Dia dos Pais... o que que eu tenho encontrado? Que o problema não é a nomenclatura, é como se trabalha. Então, por exemplo, eu tenho um [caso] que eu tô pesquisando que eles têm Dia das Mães e Dia...

Pesquisadora: Dos Pais... mas que dentro do contexto do Dia das Mães e do Dia dos Pais eles trabalham o entendimento de que o formato familiar é diverso. Eu tenho instituição que estou acompanhando também que tem o Dia da Família, mas no dia da festividade eles puxam para o Dia das Mães dentro do Dia das Famílias, né? Então, que é o inverso, né? Aí a minha pergunta é: como é que é lá? E como é que você sente isso dos materiais? Então, por exemplo, essa mesma instituição que puxa o Dia das Mães e coloca dentro do Dia da Família, já traz figuras prontas do formato de família. E o formato de família que eles trazem não é heteronormativo e branco. Então, assim, bem distante também da realidade que essa instituição atende, porque é uma instituição periférica e que a realidade lá é outra, né? E aí, a pergunta que eu faço é: se tem Dia das Mães... você me disse que eles começaram o Dia das Famílias ano passado, não foi? E como é que você sente esses materiais? É só festividade?

Participante: Não... eu acho que assim, o preconceito em si, ou tendenciando pra... vamos colocar assim, igual uma escola religiosa que eu estudei lá... eles estão colocando as famílias, né? Vai várias crianças e tal. Então, assim, eu não acho que eles tendenciam isso não, entendeu? Só teve uma... não sabe o que está interno nas pessoas. Quando o Noah estava com esses problemas, né? Que a Valquíria... que a gente tratou, que está tratando ainda... que às vezes ele tem falta de limite e tudo. Um dia, a gente estava com... que ele começou a dar esses problemas, a coordenadora — que até vai conversar, a Raquel — ela virou pra mim e falou assim: “Ah, o Marcelo tinha esse menino que era problemático também, é uma criança que precisa de muito acolhimento.” Aí eu virei pra ela e disse: “Também ele tem uma família, ele tem alguns problemas, sim, quebrou, mas o Noah não tem problema de família em casa, pelo contrário, entendeu?”

Eu acho que assim, a gente, na terapia, tá lidando mais com o excesso disso, que ele tem que começar a ter mais respeito por autoridade da professora, né? A gente tem que puxar mais isso, porque eu acho que ele tem foi amor, mas assim... não ausência, né? Por mais que eu trabalhe muito, a Luciene também, a gente sempre girou tudo em cima dele, sempre teve minha mãe por trás, meu pai por trás, padrinho por trás, eu por trás, né? Então, assim, nunca foi... nunca veio de um lar problemático.

A nossa separação aconteceu... eu tenho um casal de amigo hétero que o menino tem mão de vento, que os dois brigavam, que precisava da família pra conversar. A minha melhor amiga é a Luciene. A gente é melhor amiga, não tem... o que acontece com o Noah não tem o quê... no dia... todos os dias a gente conversa, todos os dias a gente tá ali, e é realmente feliz. Assim, ele é uma criança feliz, com a Thaís... eu nunca vi... uma criança artística, educada, uma criança... sabe? Que demonstra algum tipo de situação de criança que tem problema.

Pesquisadora: Sobre a lei brasileira, a respeito dos direitos da comunidade... porque, assim, muitos são muito felizes depois da decisão do Supremo, né, e tudo mais, quanto ao casamento, à questão da adoção e tudo mais. E em outro ponto de partida, também, tem a possibilidade de que nem tudo tá na Constituição e nada é muito seguro. Qual o seu entendimento sobre isso?

Participante: Pedir intervenção... pedir um advogado... graças a Deus, estamos muito bem quanto a isso, né? Como a gente conversou... o que que move status... então, por exemplo, as clínicas de reprodução... quando você vai fazer a reprodução hoje com a parceira, você já assina um monte de documentação, inclusive contrato, que o embrião é fruto da vontade de vocês duas

e que vocês duas estão assinando aquele contrato. Independente se uma entra financeiramente ou não, o embrião é das duas. Por quê? Porque depois que a criança nasce, isso é uma segurança das duas até juridicamente, né?

Então, as clínicas já estão entendendo, né? Entendem essa vulnerabilidade jurídica e tudo. Agora, antes, a criança nascia, já estava... o outro registrando. Depois que o Bolsonaro entrou aí, algumas coisas ficaram mais no ar... você precisa de um advogado de novo, pra ir lá e fazer uma intervenção jurídica pra isso.

Pesquisadora: Se você quiser interromper, a gente pode remarcar, tá? Esse aqui a gente já respondeu.

Participante: OK.

Pesquisadora: É sobre o meu produto educacional. A pergunta é: você acha que um material... olha, é o último item que a gente conversou muito, e uma pergunta foi entrando na outra... você acha que um produto educacional que está como uma cartilha ou uma oficina, por exemplo... eu estou entre dois produtos educacionais. Literatura — que eu acho que a literatura é mais ou menos assim... como o professor vai ensinar algo que ele não teve, entende? Que ele não foi educado e tudo... mas a literatura ajuda muito também o adulto, como também a criança. E um segundo movimento: eu estou pensando na cartilha. Você acha que esse tipo de material contribui pra comunidade? E você tem algum outro tipo de ideia de material que possa ajudar no sentido de educar num âmbito mais social e no espaço habitacional?

Participante: Eu, pra te falar a verdade, não conheço. Mas eu sei que, às vezes, dependendo até do tipo de governo, né? Porque a política está muito relacionada a esses direitos nossos também... esse material pode ou não ser mais fácil de entrar na escola. Então, eu vou te dar um exemplo: na época que teve aquela questão lá do que o Bolsonaro criou... um problema... não só Bolsonaro, os líderes evangélicos... virou aquela coisa de que estavam querendo colocar material de pedofilia, de fazer...

Participante: E tem três anos que ela se assumiu... pensa numa menina que sempre foi a melhor em questão de produção de conhecimento e tudo mais, mas com essas questões... e vai ajudar muito, é muito forte essa história, viu? Porque a minha mãe... qual que é seu limite? Anos, teatro... minha mãe, sou do ramo da música, eu lido com homossexuais, “eles são passionais, eles são isso, eles são aquilo, eu não quero você envolvida com isso”... aí minha mãe falou assim: “Olha, hoje eu precisei de ter uma filha pra mudar minha cabeça, né? Ter um neto e ter que desmoronar tudo isso dentro de mim, porque eu vou ver se você... você é uma grande mulher e tudo e tal... agora isso, né?” Porque, na verdade, eu vejo que muitas pessoas como vocês passam o que passam exatamente pela rejeição. Não são passionais e são aquilo... é porque são obrigados a tá [pausa] a uados a... né? Onde qualquer ser humano que tivesse assim se sentiria, muitas vezes, num estado de fuga de qualquer jeito.

Participante: E hoje, por exemplo, o meio trans vive muito isso. Ou elas são extremamente competitivas entre elas, né? E elas se...

Participante: ... rebatem. E se você for lá na situação do negro, o negro enquanto minoria fazia isso com uns com os outros antes de se empoderar. Depois, no processo de empoderamento, eles mudaram e hoje eles são mais unidos, né? Então, assim, hoje elas, as trans, processo da nossa... preconceito até dentro do nosso... e se essa bancada evangélica, essa política conservadora... porque eu acho que o meio da educação, ele tem pessoas que são mais cabeça,

mais... ap... eu fico vendo Silas Malafaia e psicólogo... o cara imbecil... eu vi discussão com... amador... e assim, em níveis do conselho, cê deve saber disso... do conselho de psicologia não admitir que certas coisas fossem tratadas ali... pessoas de psicologia falar: “Ó, nós não apoiamos isso e você tá extrapolando”... por evolução, pessoas... o meio universitário em si é o meio onde as pessoas abrem mais a cabeça, né? Onde elas ficam mais científicas, onde elas ficam mais humanas pra discutir direitos e tudo. Porém, a hora que isso vai pra nossa política, você tem ali um 50%... 50% que vai e regride... vai... regride, que é muito complicado. Então, assim, eu gostaria muito que tivesse essas partilhas, eu acredito muito nelas. Se vocês precisarem de apoio assim, do nosso meio, meu ou da Bárbara, de outras pessoas, pode contar com a gente. Mas é difícil... vou te dar outro... a Bárbara fez uma palestra no TJ-GO... as minhas amigas, que, né, dentro do tribunal fizeram todo movimento... aí ela foi convidada pra fazer essa cartilha... aí a gente chegou, começou a conversar, tal... porque a palestra da Barbie foi muito emocionante... não foi pra frente... aí a Bia me ligou pedindo desculpa: “Fernanda, a gente quer, mas é um conservadorismo depois, no final... que a coisa vai pra ficar bonito, pra dizer: ó, apoiamos... mas depois puxam de novo... puxa...”

Participante: Então, o que que tá somando? Que aconteceu ano passado... esse prefeito que tá aí, que também é o rabo do Bolsonaro, né? Veio um livro sobre... sabe o “Monstro Cor-de-Rosa”? Você já viu esse livro? É um livro simples, um livro... é uma autora que escreve muito sobre a comunidade de uma forma muito gostosa e simples... e a pré-educação infantil... sei que todos os CEMEIs de Goiânia receberam esse livro. Ele fez... que a minha função é de dar assistência pedagógica, né, das instituições... ele nos tirou do nosso trabalho pra poder recolher todos os livros. Eu não sei até agora o que que ele fez com esses livros... obrigou a tirar o livro do “Doc” e o “Pink” e... cê quer ir pra ser massa de manobra desse povo? Vai... mas eles não me enganam, porque eles são fundamentalistas, sim... o Rogério é crente roxo, desses assim... nada contra religião, mas existe um contexto ali, e ele tá diretamente ligado com...

Participante: Tiraram todos os livros, a gente já pediu a devolução dos livros e tudo mais, algumas diretoras pediram e não conseguiram... aí me alertou: “Se eu fizer a cartilha, será que isso vai ter acesso?” Aí eu fiquei na dúvida... e eu tenho pensado nas oficinas, sabe? Com as literaturas, alguma coisa nesse sentido. Mas você me contribuiu muito, viu, Fernanda? Muito mesmo... assistência... muito nesse processo, médico... ajuda muito, né, no processo de... então assim, eu fico pensando: hoje, perto de antigamente, tá muito melhor, né? Antigamente não se discutia isso. Antigamente, eu lembro que eu tinha amiga minha que falava assim: “Ai, eu não... no pé mamão... eu não beijo, eu não fico perto em restaurante familiar”... aí eu falava: “Não tem família, não? Porque eu vim de uma família...” Não... não tá, entendeu? Não... então assim, eu era tida como liberal... ter... ter tudo... família e tudo... ele, ele é careta... se eu, como gay, quiser ter tudo isso, eu sou cabeça aberta... porque eu não posso ter? É o processo reverso. Então, assim, eu sofri muitos preconceitos e passei muita coisa que essa sociedade de hoje, essas crianças, essas pessoas de hoje não passam, né? Ou passam muito menos.

Participante: Então, por exemplo, hoje você vê muito uma adolescência que é a geração Z, onde a maioria já ficou com menino, com menina... eles já experimentaram, e isso não... não diz... não tendência a orientação... porque eles podem inclusive... se morreu de AIDS, a família toda escondendo que era leucemia... porque o cara tinha uma vida dupla... e minha tia foi... uma prima refém disso... que podia ter sido feliz, podia ter tido um relacionamento verdadeiro, né? Então assim, isso acontecia demais, demais... né? Aquele episódio lá da “The Kardashians”, já ouviu? O lá do “Kardashians”, né... na mudança...

Participante: Eu acho que já tá... essa era de ódio aí, Bolsonaro e esse povo louco aí... que esse homem veio só pra isso. Mas por outro lado, também tá tendo uma onda de esclarecimentos

e um movimento de inclusão muito forte, né? Então assim, eu acho que a gente não pode desistir. E aí eu pensei na oficina... porque a oficina eu consigo ter a relação humana, né? Que também dá essa diversidade da literatura... que a gente tem literaturas que estão escondidas nas bibliotecas e que não estão sendo trabalhadas. Dá um recurso material pra esses professores... que eu, por exemplo, eu tava na biblioteca, ontem de ontem, de um CI, eu achei três livros... um tem 15 anos... que nem tá na roda aí, na discussão... e é um livro que ele é totalmente da comunidade, e ele não tá sendo trabalhado. Então eu pensei em alguma coisa assim... mas eu ainda, quando eu for lapidando também as ideias, eu vou socializar com vocês, tá?

Pesquisadora: O coração... adorei. Foi... eu pensei que a distância do digital ia nos distanciar, e não houve isso. Obrigada pela espontaneidade, pela abertura... isso aí cê fez com o coração, e eu senti isso... e eu recebo, viu? E agradeço. E tudo de bom, viu? Um abraço.

Participante: Eu... sim. Eu... porque eu tinha uma família com esse formato que vocês trazem, né? Que são duas mulheres... uma trans, né? E aí, só que no caminhar elas acabaram desistindo por questão de trabalho... elas encontraram uma dificuldade... eu achei também com o relacionamento entre as duas não tá num momento bom. Casal... eu acho que você tá falando do casal, você tem que tá num momento bom, né? E aí elas acabaram desistindo. Pode ser que surja algumas perguntas sobre essas questões que eu... que eu gostaria... porque eu fiz isso no meu trabalho, que eu não coloquei só famílias homoparentais... eu coloquei famílias homoparentais e toda a diversidade que a sigla traz. Porque tem muito estudo dentro da família homoparental, e aí eu... eu sinto que a própria pesquisa, ela explique também, né? Então eu tive essa preocupação.

Participante: E aí, provavelmente, daqui um tempo eu te procure de novo, indicar pra você... filho é amiguinho... engravidou junto... poli... são duas... interesse... por exemplo, ontem eu tirei foto de um painel que a professora fez, atividade... tinha que trazer uma foto da família, tá? Colocar no mural... e aí tinha um casal de dois homens, né, dois pais... tinha pai solo, mãe solo... tinha família com avós e tudo mais... mas não apareceu essa característica dentro dessa família, que é outra família que tá na invisibilidade, né? Então... cê energia, sabe? Essa correria de romper e tal... com a idade a gente percebe que só chegou onde a gente chegou por causa das... batalhas que a gente resolveu travar né senão a gente estaria no mesmo lugar né então é ótimo beijo.

Apêndice I: Questionário de Avaliação do Produto Educacional

Apresentação

Este questionário tem como objetivo avaliar a recepção e os efeitos formativos da coletânea áudio visual **“Família é quem cuida com afeto”**, considerando critérios técnicos (Brasil, 2019) e pedagógicos ampliadores definidos no escopo desta pesquisa. As respostas orientarão o aprimoramento do Produto Educacional. A participação é voluntária e as informações serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Instrumento: Questionário (Google Forms)

Bloco 1 – Sobre o vídeo “Reescrevendo o PPP com todas as famílias dentro”

1. Como você avalia a contribuição do vídeo para refletir sobre o reconhecimento das famílias no PPP da unidade educacional? (Critério: eficácia / pertinência pedagógica)

- ☐ Muito relevante.
- ☐ Relevante.
- ☐ Pouco relevante.
- ☐ Irrelevante.
- ☐ Não se aplica / Não sei responder.

Bloco 2 – Sobre o vídeo “Dia da Família: quando a linguagem acolhe”

2. Como você avalia a proposta de revisar a linguagem usada em eventos institucionais? (Critério: compromisso ético-político / conformidade)

- ☐ Totalmente adequada e necessária
- ☐ Adequada
- ☐ Pouco adequada
- ☐ Inadequada
- ☐ Não sei opinar

Bloco 3 – Sobre o vídeo “Famílias que resistem”

3. O vídeo ampliou sua compreensão sobre os direitos das famílias homomaternais e homoparentais? (Critério: eficácia / transformação da prática)

- ☐ Sim, de forma significativa.
- ☐ Sim, parcialmente.
- ☐ Não ampliou.
- ☐ Já conhecia esses direitos.
- ☐ Não se aplica / Não sei responder.

Bloco 4 – Avaliação geral da coletânea

4. Após assistir à coletânea como um todo, como você avalia o papel da unidade educacional no acolhimento da diversidade familiar? (Critério: compromisso ético-político / conformidade)

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Nem concordo, nem discordo
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

5. Os vídeos apresentaram linguagem acessível e sensível? O tempo e o formato foram adequados à sua rotina profissional? (Critério: usabilidade / acessibilidade)

- ☐ Discordo totalmente

- ☐ Discordo parcialmente
 - ☐ Nem concordo, nem discordo
 - ☐ Concordo parcialmente
 - ☐ Concordo totalmente
6. Em sua percepção, o Produto Educacional pode ser integrado às formações na sua unidade? (Critério: replicabilidade / conformidade)
- ☐ Reuniões pedagógicas mensais
 - ☐ Formação continuada da equipe gestora
 - ☐ Planejamento de ações comemorativas (ex.: Dia da Família)
 - ☐ Projetos interinstitucionais (ex.: fórum, seminário)
 - ☐ Outros (especificar)
7. Quais aspectos da proposta você considera mais potentes para sensibilizar professoras e gestoras? (Critério: confiabilidade / pertinência formativa)
- ☐ Linguagem sensível e não impositiva
 - ☐ Conexão com a realidade institucional
 - ☐ Curtos vídeos e aplicabilidade prática
 - ☐ Escuta das famílias como ponto de partida
 - ☐ Alinhamento com políticas públicas e legislação
8. Qual sua avaliação geral sobre o Produto Educacional? (Critério: eficiência / mercado)
- ☆☆☆☆ Muito insatisfatório
 - ☆☆☆☆ Insatisfatório
 - ☆☆☆☆ Regular
 - ☆☆☆☆ Satisfatório
 - ☆☆☆☆ Excelente
9. Você recomendaria este material para outras unidades educacionais? (Critério: confiabilidade / replicabilidade)
- ☐ Sim, com certeza.
 - ☐ Talvez, com ressalvas.
 - ☐ Não recomendaria.

Apêndice J: Termo de Compromisso



INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS URUTAÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA - Campus Urutaí



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a) da pesquisa acadêmica intitulada: **“Dia da Família na Educação Básica - Ação de tolerância ou de inclusão das famílias homoparentais?”**. Meu nome é **Élida Tavares da Silva Escorcio**, sou mestranda, **do Programa de Pós-graduação (Mestrado Profissional) em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí** e sou a pesquisadora responsável por essa pesquisa.

A presente pesquisa tem como objetivo: analisar e detectar ou não a prática de inclusão das famílias homoparentais no espaço da Educação Básica. Os instrumentos utilizados para analisar tal questão será: uma entrevista semiestruturada que inicialmente solicita informações dos participantes, como: Nome; Idade; Função; Identidade de gênero; Orientação sexual; Estado Civil; Configuração Familiar; Quem faz parte de sua rede de Apoio Familiar e percepção Religiosa ou afiliativa.

Em seguida tem um breve questionário com 07 (sete) questões que de forma abrangente trata a respeito das expectativas e rotinas familiares em relação à educação, com as seguintes perguntas e opções: Como você vê o papel da Unidade Educacional no desenvolvimento do seu(as) filho(as)? () Focado apenas no aprendizado acadêmico () Equilibrado entre aprendizado acadêmico e habilidades sociais () Abrangente, incluindo cidadania e respeito à diversidade; A Unidade Educacional promove práticas inclusivas que atendem a todos os alunos? () Sim, de forma justa para todos () Sim, mas ainda há espaço para melhorias () Não, sinto que falta inclusão; A Unidade Educacional incentiva a participação ativa das famílias nas atividades? () Sim, de maneira frequente e inclusiva () Sim, mas nem sempre envolve todas as famílias () Não, vejo poucas oportunidades de participação; A Unidade Educacional aborda temas de respeito às diferenças e diversidade? () Sim, de maneira adequada e contínua () Sim, mas de forma pontual () Não, esses temas são pouco discutidos; A Unidade Educacional considera a diversidade familiar no aprendizado e na cidadania? () Sim, prepara bem os alunos para a diversidade () Sim, mas poderia fazer mais nesse aspecto () Não, falta essa consideração; A Unidade Educacional oferece um ambiente seguro e inclusivo? () Sim, para todos os alunos () Em parte, mas nem sempre para todas as famílias () Não, vejo limitações no acolhimento; A Unidade Educacional celebra o dia da família () Sim, no formato de Dia das Mães/pais () Sim, no formato de Dia da Família, mas dentro do calendário do Dia das Mães/pais () Não celebra.

E por último será feito a entrevista com 09 (nove) perguntas abertas a fim de compreender e identificar possíveis lacunas que dificultem a inclusão delas no espaço escolar e apontar ações que promovam essa inclusão. As questões serão divididas por blocos e se compõem da seguinte forma:

Bloco 1 - Hábitos da família e a Influência das Comemorações na Vida Familiar: A) Você comemora o Dia dos Pais, Dia das Mães ou Dia da Família em casa? Sente que a forma como o CMEI trata essas datas influencia essas celebrações em sua família?

Bolco 2 - Acolhimento e Inclusão por meio dos Materiais Pedagógicos: B) Você se sente acolhido(a) pelo CMEI nas celebrações por meio da representatividade nos materiais pedagógicos produzidos pelas crianças e pela equipe pedagógica no Dia dos Pais, Dia das Mães e Dia da Família? Acha que essas abordagens contemplam a diversidade familiar ou são mais direcionadas a famílias heterossexuais? Que mudanças sugeriria para que se tornassem mais acolhedores para famílias homoparentais? C) Quanto a abordagem que o CMEI teve a respeito da diversidade familiar nos materiais pedagógicos? Como você e sua família se sentiram em relação à abordagem adotada? D) Vocês já vivenciaram situações em que a equipe gestora promoveu uma abordagem inclusiva nas festividades como o Dia da Família, Dia dos Pais e Dia das Mães, mas as atividades realizadas dentro do agrupamento de seu(sua) filho(a) seguiram uma perspectiva normativa? Ou o contrário: atividades inclusivas no agrupamento, enquanto a prática da equipe gestora foi normativa?

Bloco 3 - Sentimento de não pertencimento por meio de práticas veladas: E) Vocês acreditam que fatores como as experiências pessoais dos profissionais, suas crenças religiosas, a influência da mídia ou a falta de repertório sobre diversidade familiar possam impactar a forma como essas famílias são acolhidas no ambiente escolar? Como veem a abordagem da diversidade familiar nesses materiais e a influência das visões pessoais dos profissionais na aceitação das famílias homoparentais? F) Vocês já perceberam olhares, reações ou receberam um tratamento diferente no espaço do CMEI em comparação às famílias heterossexuais? Poderiam descrever alguma experiência que tenha gerado desconforto? Em casos como esses, a equipe gestora promoveu algum momento de reparação para demonstrar uma postura anti-homofóbica e reafirmar o compromisso com a inclusão?

Bloco 4 - Levantamento de Dados por meio da Participação das Famílias: G) O CMEI pesquisou previamente a composição familiar das crianças antes de preparar os materiais e atividades para essas datas comemorativas? O convite para essa celebração conseguia expressar a composição familiar de vocês? H) Após essas celebrações, a gestão promove alguma avaliação com as famílias, incluindo homoparentais, para verificar se as atividades foram inclusivas? Já teve a oportunidade de participar de uma avaliação desse tipo? I) Você acredita que a equipe do CMEI ou outras famílias consideram que as demandas e rotinas das famílias homoparentais são diferentes das famílias heterossexuais? Isso impacta o modo como sua família é tratada? J) Os formulários ou documentos solicitados pelo CMEI refletem adequadamente a composição de sua família? Há algum aspecto que gostaria que fosse ajustado para melhor incluir a diversidade das configurações familiares?

E para isso você deverá reservar um período de aproximadamente 60 a 90 minutos, com flexibilidade para estender caso necessário. Seu nome não será divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. As informações dos participantes, solicitadas

acima, oferecerão uma visão geral dos participantes, suficiente para analisar o contexto sem coletar informações excessivas que possam ser difíceis de justificar no âmbito da pesquisa. essas informações, também entram no critério de privacidade e a confidencialidade.

Durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome, sua voz ou sua imagem não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, serão quantificados em formas de gráficos e tabelas que ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. Seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo.

Aos participantes será solicitado feedback sobre o processo da pesquisa e sua participação, a fim de se fazer ajustes se necessários. Como também, terão à disposição acompanhamento e assistência, onde o pesquisador estará acessível - por meio do telefone/WhatsApp: e-mail: elida.escorcio@estudante.ifgoiano.edu.br - desde o início da coleta de dados até o encerramento da participação dos envolvidos, a fim de esclarecer dúvidas sobre os procedimentos da pesquisa, a resolução de eventuais problemas relacionados à participação, e a prestação de apoio emocional, caso os temas propostos causem desconforto. Caso necessário, os participantes poderão ser encaminhados para serviços de apoio psicológico locais que fazem escuta psicológica gratuita, como Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS), e outros projetos de saúde mental. Sendo que os participantes podem interromper ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem penalizações. Cada participante receberá uma via do TCLE para manter em seus arquivos.

A pesquisa se dará em espaços que melhor atendam a necessidade/rotina do(a) participante, inclusive o que envolve transporte e alimentação. Entretanto, caso o(a) participante tenha que alterar seu cotidiano e previamente acordado com a pesquisadora, essa se compromete ao ressarcimento e cobertura das despesas relacionadas a participação dos convidados da pesquisa, tais como: alimentação, transporte público, combustível, estacionamento ou qualquer outro meio necessário para que o participante chegue ao local da pesquisa. Todavia, é importante esclarecer que essa pesquisa não gerará nenhum gasto ou ganho financeiro por participar, sendo ela de caráter estritamente voluntário.

Caso um desses critérios sejam descumpridos ou ocorra algum dano decorrente da pesquisa, a pesquisadora compromete-se a indenizar os participantes dentro da proporcionalidade ao dano eventuais decorrentes dessa pesquisa. Para isso, os participantes têm o direito de pleitear indenização proporcional ao prejuízo causado, com a pesquisadora se comprometendo a analisar e resolver a situação de forma justa. Disponibilizando assim meu telefone/WhatsApp: 62991954920 e e-mail: elida.escorcio@estudante.ifgoiano.edu.br e o endereço para contatos jurídicos: Rua 9A, nº210, apt 1101, Setor Oeste. Como também o endereço do Comitê de Ética para Pesquisa: Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo, Setor Sul, Telefone: (62)99226-366, Fax: (62)3605-3661, CEP: 74.085-010. Goiânia. E-mail: cep@ifgoiano.edu.br.

Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: você poderá se sentir cansado dado a exposição da tela de dispositivos digitais, as questões da entrevista, pode ser que te faça recordar de alguma situação desconfortável você pode interromper a qualquer momento a sua participação, independente do consentimento prévio, sem nenhuma coação, danos ou prejuízos e tendo garantido o seu direito ao sigilo. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: os participantes terão acesso a questões norteadoras da entrevista, um tempo para pensar se deseja ou não participar da entrevista, a data, horário e o local será previamente combinado com o participantes caso alguma questão tenham te acionado gatilhos emocionais, você pode buscar por locais que fazem escuta psicológica gratuita, como Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS), e outros projetos de saúde mental

As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
- () Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Autorizo o uso de minha voz em publicações.
- () Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada: **“Dia da Família na Educação Básica - Ação de tolerância ou de inclusão das famílias homomaternais e homoparentais?”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e

esclarecida pela pesquisadora responsável **Élida Tavares da Silva Escorcio** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice L: Roteiro da narração Vídeo

Vídeo 1 –

“Este vídeo faz parte da coletânea *Família que cuida com afeto*.” (pausa 2s – voz suave, acolhedora)

“Vamos refletir sobre como os Projetos Político-Pedagógicos e as práticas educacionais podem reconhecer a diversidade das famílias.” (pausa 2s – enfatizar: reconhecer a diversidade das famílias)

“Ainda que tenhamos avançado muito, é preciso olhar com atenção para as famílias homomaternais e homoparentais...” (pausa 3s – voz firme em homomaternais e homoparentais)

“Que muitas vezes não são plenamente acolhidas no cotidiano da educação.” (pausa 2s – tom de cuidado e sensibilidade)

“Vamos acompanhar juntos essa reflexão.” (pausa 2s – tom de convite, voz mais calorosa)

Slide 1 – Título

“Mesmo com tantos avanços...” (pausa 2s – voz firme)

“Ainda existem barreiras que impedem que todas as famílias sejam plenamente reconhecidas no espaço educacional.” (pausa 2s – enfatizar: todas as famílias)

“Especialmente as famílias homomaternais e homoparentais.” (pausa 3s – voz pausada, ênfase leve)

Slide 2 – Fundamentação

“No campo de pesquisa, vimos que muitas diferenças não são respeitadas.” (pausa 2s – tom reflexivo)

“Às vezes, a exclusão não é explícita...” (pausa 2s – voz baixa, lenta)

“Mas aparece em gestos, documentos ou silêncios.” (pausa 2s – dar ênfase suave em silêncios)

“Contrariando o princípio de inclusão garantido pela LDB.” (pausa 3s – voz mais firme, marcar LDB)

Slide 3 – Corrente rompida

“Esses limites só serão superados quando reconhecermos a diversidade...” (pausa 2s – ênfase em reconhecer a diversidade)

“Como parte essencial da vida em sociedade.” (pausa 2s – tom positivo, firme)

“Reconhecendo as diferentes configurações familiares nos espaços de educação.” (pausa 3s – voz sensível, mais lenta)

Slide 4 – Muro em desconstrução

“Quando cada tijolo da exclusão é retirado...” (pausa 2s – voz mais baixa, cadenciada)

“Abre-se espaço para o reconhecimento.” (pausa 2s – tom de esperança, voz mais aberta)

“É na ação coletiva que os muros se desfazem...” (pausa 2s – enfatizar: ação coletiva)

“Cumprindo o papel educacional de acolher todas as famílias.” (pausa 3s – voz firme e calorosa)

Slide 5 – Encerramento

“A legalidade só se cumpre quando o direito é vivido no cotidiano.” (pausa 2s – tom solene, voz firme)

“E o Projeto Político-Pedagógico precisa garantir esse reconhecimento.” (pausa 3s – enfatizar: precisa garantir esse reconhecimento, tom de conclusão)

Vídeo 2

Apresentação

“O vídeo Reescrevendo o PPP com todas as famílias dentro integra a coletânea *Famílias que cuidam com afeto* (pausa curta)
e traz uma reflexão sobre como o Projeto Político-Pedagógico pode acolher todas as famílias (pausa curta)
mostrando que reconhecer a diversidade é fundamento da educação democrática. (pausa longa)

Slide 1 – PPP

“O Projeto Político-Pedagógico revela quem somos (pausa curta)
e para quem planejamos. (pausa longa)
Por isso, ele só ganha sentido quando a escuta das famílias é incorporada ao processo. (pausa curta)”

Slide 2 – Avaliação institucional

“E essa escuta começa na avaliação institucional. (pausa curta)
Para coletar dados das famílias, é possível utilizar ferramentas digitais (pausa curta)
que facilitam a participação ao longo do ano. (pausa longa)
Mas não basta coletar informações. É preciso compreender quem são essas famílias. (pausa curta)”

Slide 3 – Quem são as famílias?

“E quem são essas famílias? (pausa curta)
É preciso ir além da renda e do endereço. (pausa longa)
O PPP se fortalece quando reconhece histórias, vínculos e presenças. (pausa curta)”

Slide 4 – Fragmentação

“Sem isso, o documento se fragmenta e se enfraquece. (pausa curta)
Por isso, o PPP precisa ser tecido com escuta, tempo e partilha. (pausa longa)
Assim, cada decisão deixa de ser isolada e passa a construir pertencimento. (pausa curta)”

Slide 5 – Pertencimento

“E quando a família é reconhecida, a criança se sente parte. (pausa curta)
Acolher, então, é também ensinar pertencimento. (pausa longa)”

Vídeo 3

Texto narrado – Vídeo 3 (com conectores e cadência)

Abertura

“O vídeo O Dia das Famílias e o poder de dizer quem cuida é o terceiro da coletânea *Famílias que cuidam com afeto* (pausa curta)

e não traz respostas prontas. (pausa curta)

Ele propõe uma pausa: uma chance de refletir sobre o Dia das Famílias (pausa curta)

e sobre o que comunicamos quando escolhemos o que dizer — e o que calar. (pausa longa)

Slide 2 – O evento em si

“O Dia das Famílias é um avanço. (pausa curta)

Ele amplia o reconhecimento de quem cuida. (pausa longa)

Mas para incluir de verdade, é preciso repensar palavras, gestos e intenções. (pausa curta)

Por isso, falar no plural também é um compromisso. (pausa longa)”

Slide 3 – A linguagem que convida

“Esse compromisso começa no convite. (pausa curta)

Mesmo com o novo nome, muitos ainda falam com uma só família. (pausa curta)

Usam ‘mamãe e papai’, ou ‘família’ no singular. (pausa longa)

Essas escolhas, mesmo sutis, excluem. (pausa curta)

E convidar é também reconhecer. (pausa longa)”

Slide 4 – A referência que persiste

“Mas mudar o nome não basta. (pausa curta)

Músicas, falas e lembranças muitas vezes seguem voltadas só para a mãe e/ou o pai. (pausa longa)

Incluir não é apenas trocar o título. (pausa curta)

É transformar o que celebramos. (pausa longa)”

Slide 5 – Murais e representações

“As paredes também ensinam. (pausa curta)

Os murais mostram o que escolhemos tornar visível. (pausa longa)

Quando só há a família tradicional, outros vínculos somem. (pausa curta)

Planejar juntos é o primeiro passo. (pausa curta)

E isso precisa estar no PPP. (pausa longa)”

Slide 6 – As lembranças que permanecem

“O que se leva também ensina. (pausa curta)

Presentes também educam. (pausa longa)

Se homenageiam só a mãe, deixam outras famílias de fora. (pausa curta)

Quem cuida de outras formas também deve ser lembrado. (pausa curta)

Porque afeto se aprende quando é plural. (pausa longa)”

Slide 7 – Escuta e participação

“Mas não basta convidar. (pausa curta)

Presença não é escuta. (pausa curta)

Sem diálogo, a comemoração vira rotina. (pausa longa)

Ouvir quem cuida é parte do reconhecimento. (pausa curta)
E faz toda a diferença. (pausa longa)”

Slide 8 – Encerramento poético

“Incluir exige intenção. (pausa curta)
Não é só sobre nomear. (pausa curta)
É sobre fazer caber — com afeto e justiça. (pausa longa)
Família é quem cuida. (pausa curta)
Educação é quem reconhece. (pausa longa)”

Apêndice M: Materiais de apoio aos vídeos da coletânea

Material de Apoio ao Vídeo 1

Famílias que resistem

Visibilidade, direitos e reconhecimento

Este vídeo inaugura a coletânea Famílias que cuidam com afeto e tem como objetivo sensibilizar para as barreiras ainda presentes no reconhecimento das diferentes configurações familiares nos espaços educacionais. Mais do que instruir tecnicamente, sua função é provocar reflexão, abrir a escuta e suscitar análise crítica à luz da fundamentação teórica apresentada por autoras e autores que discutem direitos humanos, diversidade e justiça educacional – entre eles Butler (2003), Louro (2004), Candau (2012), Uziel (2007), Bobbio (1992), Ahmed (2017) e Fraser (2001), sempre articulada à legalidade expressa na Constituição, na LDB e nos Direitos Humanos.

As sugestões apresentadas neste material buscam apoiar a equipe gestora e as professoras em processos formativos, mas não são prescritivas. Cada unidade educacional pode adaptar, ampliar e aprimorar as propostas conforme sua realidade, reforçando que reconhecer todas as famílias é parte constitutiva da educação democrática e inclusiva.

Observação importante: este vídeo é um instrumento de sensibilização, que adquire maior impacto quando acompanhado de mediação reflexiva e registro coletivo.

Quando utilizar

- Como ponto de partida em reuniões pedagógicas, para provocar a reflexão sobre a diversidade familiar.
- Em planejamentos coletivos, aprofundando o debate iniciado e articulando-o com práticas pedagógicas.
- Em formações específicas sobre equidade e justiça educacional, consolidando o diálogo com fundamentação teórica.
- Como fechamento em estudos sobre democracia, diversidade e participação, reforçando o compromisso institucional.

Como utilizar

- **Exibição coletiva do vídeo:**
 - ✓ Inicie a atividade com a exibição do vídeo, criando um ambiente de escuta sensível e atenção compartilhada.
- **Roda de conversa inicial:**
 - ✓ Estimule as participantes a comentarem percepções e sentimentos despertados pelo vídeo.

- ✓ Oriente a escuta para reconhecer em que espaços, tempos, materiais, interações e mediações as diferentes composições familiares ainda são ignoradas.
- **Reflexão aprofundada em pequenos grupos**
 - ✓ Organize a análise de trechos do vídeo como estudo dirigido.
 - ✓ Proponha que cada grupo identifique os pontos em que se evidenciam práticas excludentes ou inclusivas, relacionando-os ao cotidiano da unidade educacional.
 - ✓ Sugira o uso de recursos como cartazes, murais, mapas conceituais, Padlet ou Google Docs para registro colaborativo.
- **Planejamento de ações pedagógicas**
 - ✓ Sistematize as contribuições das professoras a partir das reflexões disparadas pelo vídeo e pelas perguntas-guia, identificando **em que momentos da rotina educacional** (formulários, bilhetes, reuniões, eventos, registros) surgem barreiras de reconhecimento.
 - ✓ Aponte **como e por que** cada prática pode ser transformada, destacando possibilidades de linguagem, acolhimento e registros que garantam a visibilidade de famílias homomaternais e homoparentais, assim como de outras configurações familiares.
 - ✓ Registre as **sugestões coletivas** como encaminhamentos para o PPP e para futuras formações continuadas, assegurando que cada decisão seja vinculada à função da unidade educacional de promover a educação democrática e inclusiva.
 - ✓ Estimule que os encaminhamentos não fiquem apenas em nível de princípios, mas se transformem em **ações pedagógicas concretas**, como revisão de documentos internos, adaptação de projetos, ou replanejamento de atividades comemorativas.
 - ✓ Valorize especialmente as propostas que partem da experiência cotidiana das professoras, reconhecendo que **pequenos ajustes cotidianos** (na escuta, na fala, na escrita) também têm impacto no cumprimento da legalidade e na efetiva inclusão de todas as famílias.

Perguntas para Reflexão

Eixo de Reflexão	Perguntas disparadoras
1. Visibilidade e cotidiano	• Quem são as famílias que de fato circulam em nossa unidade educacional? • Em que momentos algumas permanecem invisíveis ou pouco nomeadas?
2. Barreiras e silêncios	• Quais formulários, reuniões ou bilhetes ainda pressupõem apenas o modelo pai e mãe? • De que forma pequenos gestos ou silêncios podem excluir famílias homomaternais e homoparentais?
3. Direitos e reconhecimento	• O que significa afirmar que essas famílias já conquistaram reconhecimento legal? • Como alinhar a prática educacional ao que está previsto na Constituição e na LDB?
4. Resistência e proteção	• Como as famílias resistem no dia a dia para garantir sua legitimidade? • Em que medida essa resistência se torna também uma forma de proteção para seus filhos e filhas?
5. O papel da educação	• O que significa, na prática, escutar sem corrigir os vínculos familiares? • Como podemos transformar nossas palavras e registros para reconhecer quem de fato cuida?

Eixo de Reflexão	Perguntas disparadoras
6. Compromisso pedagógico	• De que forma a escuta e o reconhecimento das famílias fortalecem a educação democrática e inclusiva? • Que mudanças concretas podemos propor em nossas práticas e no PPP para que nenhuma configuração familiar seja invisibilizada?

*Que este material fortaleça
práticas educativas democráticas e*

Material de Apoio ao Vídeo 2

Reescrevendo o PPP com todas as famílias dentro

Sugestões de aplicação do vídeo

Este vídeo convida as unidades educacionais a revisitarem o Projeto Político-Pedagógico à luz da diversidade familiar. Mais do que instruir tecnicamente, sua função é provocar reflexão fundamentada em autoras e autores que discutem a função social e coletiva do PPP, como Veiga (1995, 2003), Gadotti (1994, 2000), Saviani (2008) e Libâneo (2012), articulando-se também com perspectivas críticas que evidenciam o papel dos documentos institucionais na regulação de diferenças e na produção de identidades (Foucault, 1979; Bourdieu, 1989; Orlandi, 2007; Silva, 2000).

Nesse campo, somam-se contribuições que tensionam o reconhecimento e a justiça social na educação, como Candau (2012), Fraser (2021), Junqueira (2009) e Ciavatta (2009), que permitem compreender como os PPPs tanto podem reproduzir silêncios quanto abrir caminhos para a visibilidade e a participação das diferentes famílias.

Observação importante: este vídeo é um instrumento formativo que só ganha sentido quando o debate é acompanhado de registros e encaminhamentos coletivos no PPP, para que as reflexões se transformem em práticas pedagógicas e institucionais concretas.

Quando utilizar

- Durante o planejamento anual ou semestral;
- Em formações sobre equidade e justiça educacional;
- Antes da revisão ou reelaboração do PPP;
- Como provocação inicial em reuniões pedagógicas;
- Em momentos de estudo sobre diversidade e legislação educacional.

Como utilizar

- **Exibição do vídeo**
 - ✓ inicie a atividade com a exibição coletiva do vídeo, criando um ambiente de escuta sensível.
- **Roda de conversa ou reflexão escrita:**
 - ✓ promova uma escuta entre as participantes sobre os elementos apresentados.
- **Leitura do PPP atual:**
 - ✓ analisem coletivamente se e como os arranjos familiares estão representados.
- **Mapeamento institucional:**

- ✓ incentive a unidade a retomar dados já coletados (ex: formulários de matrícula, escutas anteriores) e refletir sobre sua inserção no PPP.
- **Reescrita orientada:**
 - ✓ identifiquem os trechos do PPP onde essas informações podem ser inseridas ou ampliadas, com base nos itens abaixo.

Pode ser utilizado as ferramentas: mural coletivo, planilha compartilhada ou documento colaborativo (Google Docs, Padlet, Forms), de forma que o processo seja também formativo e participativo.

Perguntas para Reflexão

- **O que é o PPP e para quem serve**
 - ✓ Quem são os sujeitos e coletivos visibilizados no PPP da sua unidade educacional? Quem permanece ausente?
 - ✓ Quais compromissos éticos e políticos têm orientado a escrita do PPP? Eles são explicitados? Dialogam com as Diretrizes da LDB (Art. 3º e 13)?
- **Escuta e avaliação institucional**
 - ✓ Quais estratégias a unidade educacional já utiliza para escutar as famílias? Essas estratégias resultam em dados concretos e contínuos?
 - ✓ Você já utilizou ferramentas digitais (como WhatsApp, Google Forms) para avaliação institucional? Que desafios e possibilidades foram percebidos?
- **Caracterização das famílias**
 - ✓ No PPP da sua unidade, como são caracterizadas as famílias? Essa caracterização contempla a diversidade familiar?
 - ✓ As famílias homomaternais, homoparentais, ampliadas ou reconstituídas aparecem nomeadas no documento? O que muda quando nomeamos?
- **Autoria e escrita coletiva**
 - ✓ Como tem sido organizada a escrita do PPP: por partes delegadas a indivíduos ou em momentos coletivos? Quais são os efeitos dessa escolha?
 - ✓ Você acredita que há espaço para transformar a escrita do PPP em processo de formação docente contínua?
- **Pertencimento e visibilidade**
 - ✓ O reconhecimento das diferentes famílias no PPP contribui para o sentimento de pertencimento dos sujeitos da educação básica?
 - ✓ O reconhecimento de todas as famílias é tratado como princípio ético e político? Que resistências ainda aparecem nesse processo?

📌 Onde inserir no PPP (com base no documento orientador da SME 2025):

Item do PPP	Possibilidade de inserção da temática
1.2	Inserir dados sobre os arranjos familiares existentes na comunidade atendida
2.2	Apontar como a realidade familiar influencia na construção do sujeito e deve ser considerada nas práticas
2.3	Reconhecer que considerar os contextos familiares amplia e qualifica a aprendizagem
3.1	Incluir projetos e ações pedagógicas que abordem o reconhecimento das diferentes famílias
4.2	Detalhar como os projetos citados são realizados com as crianças e estudantes, considerando suas famílias
5.1	Indicar se e como as práticas pedagógicas têm promovido a equidade em relação aos sujeitos e suas famílias

📌 Observações:

- Esta proposta é inicial e pode ser ampliada conforme a escuta e os processos formativos da unidade educacional.
- Não é necessário que todas as inserções sejam feitas de uma só vez; priorize as que forem mais significativas no momento.

Deseja-se que este material contribua com a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, plurais e comprometidas com o reconhecimento de todas as formas de cuidado presentes nas famílias.

Vídeo 3

Material de Apoio ao Vídeo 3

O Dia das Famílias e o poder de dizer quem cuida

A LDB (Lei 9.394/96), em seu Art. 3º, orienta que a educação deve ser regida pelos princípios da liberdade, diversidade étnico-racial, gestão democrática e práticas sociais. Nomear “Dia das Famílias” está em consonância com esses princípios e com o reconhecimento da pluralidade de arranjos familiares que compõem a comunidade educacional.

Este vídeo convida as unidades educacionais a refletirem sobre as práticas, linguagens e sentidos que sustentam o Dia das Famílias. A análise dialoga com autoras e autores da sociologia, antropologia e história cultural, como Durkheim (1912), Goffman (1967, 1988, 2011), Bourdieu (1989, 1996), Turner (1969), Douglas (1978), Elias (1990) e Chartier (1991), que ajudam a compreender como rituais, convites e performances reforçam laços de pertencimento, naturalizam fronteiras e instituem normas sociais nas práticas educativas.

Também se apoiam referenciais da crítica contemporânea e dos estudos da linguagem, como Butler (2003, 2017), Candau (2008, 2012), Junqueira (2009), Dussel (1993), Grossi (2003), Orlandi (2007), Barthes (2009), Hall (2006), Badinter (2012) e Weinberg (1972), que problematizam o reconhecimento, a diversidade, os silenciamentos e as formas de exclusão simbólica. Essa constelação teórica evidencia que a celebração não é apenas uma festa, mas uma cena educativa em que se disputam sentidos sobre quem é reconhecido como família. Observação importante: este vídeo é um disparador de reflexão, mas só ganha força quando acompanhado de debate coletivo e registro no PPP, garantindo que a celebração não se limite ao evento, mas se torne prática pedagógica contínua.

Temas abordados no vídeo

- A escolha do nome: "Dia da Família" x "Dia das Famílias";
- A linguagem dos bilhetes e convites;
- A permanência de sentidos normativos nas comemorações;
- A representação nos murais e lembranças;
- A escuta e a participação das famílias no planejamento;
- A necessidade de planejamento coletivo registrado no PPP.

Quando utilizar

- Como ponto de partida em reuniões pedagógicas, para provocar a reflexão sobre a diversidade familiar.
- Em planejamentos coletivos, aprofundando o debate iniciado e articulando-o com práticas pedagógicas.
- Em formações específicas sobre equidade e justiça educacional, consolidando o diálogo com fundamentação teórica.
- Como fechamento em estudos sobre democracia, diversidade e participação, reforçando o compromisso institucional;
- Antes da organização do Dia das Famílias;
- Como provocação inicial em reuniões pedagógicas;
- Em discussões sobre linguagem, escuta e reconhecimento.

Como utilizar

Exibição coletiva do vídeo:

Inicie a atividade com a exibição do vídeo, criando um ambiente de escuta sensível e atenção compartilhada.

Roda de conversa inicial:

- ✓ Estimule as participantes a comentarem percepções e sentimentos despertados pelo vídeo.
- ✓ Oriente a escuta para reconhecer em que espaços, tempos, materiais, interações e mediações as diferentes composições familiares ainda são ignoradas.
- **Reflexão aprofundada em pequenos grupos**
 - ✓ Organize a análise de trechos do vídeo como estudo dirigido.
 - ✓ Proponha que cada grupo identifique os pontos em que se evidenciam práticas excludentes ou inclusivas, relacionando-os ao cotidiano da unidade educacional.
 - ✓ Sugira o uso de recursos como cartazes, murais, mapas conceituais, Padlet ou Google Docs para registro colaborativo.
- **Planejamento de ações pedagógicas**
 - ✓ Sistematize as contribuições das professoras a partir das reflexões disparadas pelo vídeo e pelas perguntas-guia, identificando em quais dimensões do evento (convites, bilhetes, murais, músicas, lembranças, falas e registros) surgem barreiras de reconhecimento.
 - ✓ Aponte como e por que cada prática comemorativa pode ser transformada, destacando possibilidades de linguagem, acolhimento e representação que garantam a visibilidade de famílias homomaternais e homoparentais, bem como de outras configurações familiares.
 - ✓ Registre as sugestões coletivas como encaminhamentos para o PPP e para futuras formações continuadas, assegurando que cada decisão tomada sobre o Dia das Famílias esteja vinculada à função da unidade educacional de promover a educação democrática e inclusiva.
 - ✓ Estimule que os encaminhamentos não fiquem apenas no nível das intenções, mas se convertam em ações concretas, como a revisão da linguagem dos convites, a diversificação das imagens nos murais, a escolha de músicas que expressem pluralidade ou a reorganização das dinâmicas de participação das famílias.
 - ✓ Valorize especialmente as propostas que partem da experiência cotidiana das professoras, reconhecendo que pequenos ajustes (na escuta, na escolha das palavras ou na forma de apresentar o evento) também têm impacto no cumprimento da legalidade e na efetiva inclusão de todas as famílias.

Como utilizar

- **Exibição do vídeo:** inicie com exibição coletiva, criando ambiente de escuta sensível.
- **Roda de conversa ou reflexão escrita:** convide as participantes a refletirem sobre linguagem, práticas e escuta.
- **Leitura de convites, murais e lembranças anteriores:** identifiquem quais sentidos foram reforçados nas comemorações passadas.
- **Análise das ações planejadas:** o que precisa ser revisto? O que pode ser mantido ou ampliado?
- **Registro no PPP:** debatam como registrar essa intencionalidade no Projeto Político-Pedagógico da unidade.
- **Valorize as contribuições que emergem da experiência cotidiana das professoras,** pois são elas que traduzem as intenções do PPP em práticas concretas.
- **Indique que as discussões sejam retomadas em formações futuras,** de modo que o Dia das Famílias se torne espaço permanente de reflexão sobre diversidade e cuidado.

Perguntas mediadoras

- O Dia das Famílias é uma proposta coletiva ou cada sala atua de forma isolada? Quando não há diálogo entre as turmas e a gestão, o evento corre o risco de se fragmentar e perder seu sentido formativo.
- O que comemoramos, de fato, quando celebramos o Dia das Famílias? Estamos reforçando modelos já conhecidos (como o Dia das Mães), ou estamos criando espaço para o reconhecimento de múltiplas formas de cuidado?
- Falar de diversidade familiar significa apagar o papel das mães e dos pais?
- Ou será que o desafio está em incluir todas as formas de cuidado sem hierarquizar nem excluir ninguém?
- Quais sentidos a unidade educacional tem atribuído à palavra “famílias”?
- Ela aparece no plural apenas no nome do evento, ou está presente nas falas, imagens, convites e lembranças?
- O que nossas práticas comunicam sobre quem é (ou não é) reconhecido como família? Quem aparece? Quem falta? O que os convites, murais, músicas e lembranças revelam?
- Já evitamos comemorar ou nomear o Dia das Famílias? Substituímos por atividades “neutras” para fugir de debates? Essa escolha foi consciente e discutida com a equipe? O que foi silenciado nesse processo?

Observações

Esta proposta é inicial e pode ser ampliada conforme a escuta e os processos formativos da unidade educacional.

Vídeo 3

Material de Apoio ao Vídeo 3

O Dia das Famílias e o poder de dizer quem cuida

A LDB (Lei 9.394/96), em seu Art. 3º, orienta que a educação deve ser regida pelos princípios da liberdade, diversidade étnico-racial, gestão democrática e práticas sociais. Nomear “Dia das Famílias” está em consonância com esses princípios e com o reconhecimento da pluralidade de arranjos familiares que compõem a comunidade educacional.

Este vídeo convida as unidades educacionais a refletirem sobre as práticas, linguagens e sentidos que sustentam o Dia das Famílias. A análise dialoga com autoras e autores da sociologia, antropologia e história cultural, como Durkheim (1912), Goffman (1967, 1988, 2011), Bourdieu (1989, 1996), Turner (1969), Douglas (1978), Elias (1990) e Chartier (1991), que ajudam a compreender como rituais, convites e performances reforçam laços de pertencimento, naturalizam fronteiras e instituem normas sociais nas práticas educativas.

Também se apoiam referenciais da crítica contemporânea e dos estudos da linguagem, como Butler (2003, 2017), Candau (2008, 2012), Junqueira (2009), Dussel (1993), Grossi (2003), Orlandi (2007), Barthes (2009), Hall (2006), Badinter (2012) e Weinberg (1972), que problematizam o reconhecimento, a diversidade, os silenciamentos e as formas de exclusão simbólica. Essa constelação teórica evidencia que a celebração não é apenas uma festa, mas uma cena educativa em que se disputam sentidos sobre quem é reconhecido como família. Observação importante: este vídeo é um disparador de reflexão, mas só ganha força quando acompanhado de debate coletivo e registro no PPP, garantindo que a celebração não se limite ao evento, mas se torne prática pedagógica contínua.

Temas abordados no vídeo

- A escolha do nome: "Dia da Família" x "Dia das Famílias";
- A linguagem dos bilhetes e convites;
- A permanência de sentidos normativos nas comemorações;
- A representação nos murais e lembranças;
- A escuta e a participação das famílias no planejamento;
- A necessidade de planejamento coletivo registrado no PPP.

Quando utilizar

- Como ponto de partida em reuniões pedagógicas, para provocar a reflexão sobre a diversidade familiar.
- Em planejamentos coletivos, aprofundando o debate iniciado e articulando-o com práticas pedagógicas.

Em formações específicas sobre equidade e justiça educacional, consolidando o diálogo com fundamentação teórica.

Como fechamento em estudos sobre democracia, diversidade e participação, reforçando o compromisso institucional;

- Antes da organização do Dia das Famílias;
- Como provocação inicial em reuniões pedagógicas;
- Em discussões sobre linguagem, escuta e reconhecimento.

Como utilizar

- **Exibição coletiva do vídeo:**
 - ✓ Inicie a atividade com a exibição do vídeo, criando um ambiente de escuta sensível e atenção compartilhada.

- **Roda de conversa inicial:**
 - ✓ Estimule as participantes a comentarem percepções e sentimentos despertados pelo vídeo.
 - ✓ Oriente a escuta para reconhecer em que espaços, tempos, materiais, interações e mediações as diferentes composições familiares ainda são ignoradas.
- **Reflexão aprofundada em pequenos grupos**
 - ✓ Organize a análise de trechos do vídeo como estudo dirigido.
 - ✓ Proponha que cada grupo identifique os pontos em que se evidenciam práticas excludentes ou inclusivas, relacionando-os ao cotidiano da unidade educacional.
 - ✓ Sugira o uso de recursos como cartazes, murais, mapas conceituais, Padlet ou Google Docs para registro colaborativo.
- **Planejamento de ações pedagógicas**
 - ✓ Sistematize as contribuições das professoras a partir das reflexões disparadas pelo vídeo e pelas perguntas-guia, identificando em quais dimensões do evento (convites, bilhetes, murais, músicas, lembranças, falas e registros) surgem barreiras de reconhecimento.
 - ✓ Aponte como e por que cada prática comemorativa pode ser transformada, destacando possibilidades de linguagem, acolhimento e representação que garantam a visibilidade de famílias homomaternais e homoparentais, bem como de outras configurações familiares.
 - ✓ Registre as sugestões coletivas como encaminhamentos para o PPP e para futuras formações continuadas, assegurando que cada decisão tomada sobre o Dia das Famílias esteja vinculada à função da unidade educacional de promover a educação democrática e inclusiva.
 - ✓ Estimule que os encaminhamentos não fiquem apenas no nível das intenções, mas se convertam em ações concretas, como a revisão da linguagem dos convites, a diversificação das imagens nos murais, a escolha de músicas que expressem pluralidade ou a reorganização das dinâmicas de participação das famílias.
 - ✓ Valorize especialmente as propostas que partem da experiência cotidiana das professoras, reconhecendo que pequenos ajustes (na escuta, na escolha das palavras ou na forma de apresentar o evento) também têm impacto no cumprimento da legalidade e na efetiva inclusão de todas as famílias.

Como utilizar

- **Exibição do vídeo:** inicie com exibição coletiva, criando ambiente de escuta sensível.
- **Roda de conversa ou reflexão escrita:** convide as participantes a refletirem sobre linguagem, práticas e escuta.
- **Leitura de convites, murais e lembranças anteriores:** identifiquem quais sentidos foram reforçados nas comemorações passadas.
- **Análise das ações planejadas:** o que precisa ser revisto? O que pode ser mantido ou ampliado?
- **Registro no PPP:** debatam como registrar essa intencionalidade no Projeto Político-Pedagógico da unidade.
- **Valorize as contribuições que emergem da experiência cotidiana das professoras,** pois são elas que traduzem as intenções do PPP em práticas concretas.
- **Indique que as discussões sejam retomadas em formações futuras,** de modo que o Dia das Famílias se torne espaço permanente de reflexão sobre diversidade e cuidado.

Perguntas mediadoras

- O Dia das Famílias é uma proposta coletiva ou cada sala atua de forma isolada? Quando não há diálogo entre as turmas e a gestão, o evento corre o risco de se fragmentar e perder seu sentido formativo.

- O que comemoramos, de fato, quando celebramos o Dia das Famílias? Estamos reforçando modelos já conhecidos (como o Dia das Mães), ou estamos criando espaço para o reconhecimento de múltiplas formas de cuidado?
- Falar de diversidade familiar significa apagar o papel das mães e dos pais?
- Ou será que o desafio está em incluir todas as formas de cuidado sem hierarquizar nem excluir ninguém?
- Quais sentidos a unidade educacional tem atribuído à palavra “famílias”?
- Ela aparece no plural apenas no nome do evento, ou está presente nas falas, imagens, convites e lembranças?
- O que nossas práticas comunicam sobre quem é (ou não é) reconhecido como família? Quem aparece? Quem falta? O que os convites, murais, músicas e lembranças revelam?
- Já evitamos comemorar ou nomear o Dia das Famílias? Substituímos por atividades “neutras” para fugir de debates? Essa escolha foi consciente e discutida com a equipe? O que foi silenciado nesse processo?

Observações

- Esta proposta é inicial e pode ser ampliada conforme a escuta e os processos formativos da unidade educacional.

Apêndice N: Avaliação do Produto.

Texto de abertura do formulário

Você está convidada(o) a avaliar a **coletânea de minivídeos “Família é quem cuida com afeto”**, que faz parte de um Produto Educacional desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica – IF Goiano. O objetivo desta avaliação é verificar se a coletânea está clara, acessível e útil para apoiar a prática educacional e a formação de professoras. Antes de responder, por favor, assista aos vídeos no link abaixo:

👉 [Inserir link dos vídeos aqui] A sua colaboração é muito importante e ajudará a melhorar este material. As respostas são anônimas e levam apenas alguns minutos.

Avaliação da Coletânea de Minivídeos

Título: “Família é quem cuida com afeto”

Complexidade

1. A coletânea foi pensada a partir da realidade das unidades educacionais? () Sim () Não
2. A forma de apresentação da coletânea está clara e objetiva? () Sim () Não
3. As ideias apresentadas parecem bem explicadas e confiáveis? () Sim () Não
4. A coletânea mostra também dificuldades ou desafios que podem existir? () Sim () Não

Impacto

5. A coletânea tem potencial para ser usada na prática educacional? () Sim () Não
6. Você acredita que a coletânea pode gerar reflexões ou mudanças no ambiente educacional?
() Sim () Não

Aplicabilidade

7. A coletânea é de fácil acesso e pode ser usada em diferentes contextos? () Sim () Não
8. A coletânea pode ser adaptada ou utilizada em diferentes unidades educacionais? () Sim () Não

Acesso

9. Os vídeos da coletânea estão disponíveis de forma gratuita? () Sim () Não
10. É fácil compartilhar os vídeos com outras pessoas? () Sim () Não

Aderência

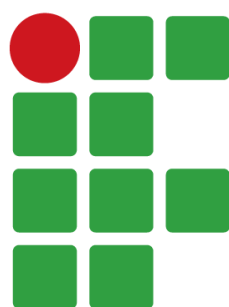
11. A coletânea tem relação com temas importantes para a educação básica? () Sim () Não

Inovação

12. A coletânea traz ideias novas ou apresenta uma forma diferente de abordar o tema das famílias? () Sim () Não
13. O nível de inovação da coletânea é: () Alto () Médio () Baixo

Abrangência/Replicabilidade

14. A coletânea pode ser utilizada em diferentes unidades educacionais? () Sim () Não
15. Você recomendaria a coletânea para outras professoras ou gestoras? () Sim () Não



**INSTITUTO
FEDERAL**

Goiano

Campus
Urutaí