



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA

**JOSÉ RONALDO DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO HUMANA E PRÁTICAS ACOLHEDORAS DOS DOCENTES QUE  
ENSINAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O  
FORTALECIMENTO DA RESILIÊNCIA DOS DISCENTES PERTENCENTES ÀS  
FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS**

Caruaru

2022

JOSÉ RONALDO DOS SANTOS

**FORMAÇÃO HUMANA E PRÁTICAS ACOLHEDORAS DOS DOCENTES QUE  
ENSINAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O  
FORTALECIMENTO DA RESILIÊNCIA DOS DISCENTES PERTENCENTES ÀS  
FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Galvão Leal Chaves

Caruaru

2022

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S237f Santos, José Ronaldo dos.  
Formação humana e práticas acolhedoras dos docentes que ensinam nos anos iniciais do ensino fundamental e o fortalecimento da resiliência dos discentes pertencentes às famílias homoparentais. / José Ronaldo dos Santos. – 2022. 134 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Ana Lúcia Galvão Leal Chaves.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2022.  
Inclui Referências.

1. Crianças – Desenvolvimento – Ipojuca (PE). 2. Ensino fundamenta – Ipojuca (PE). 3. Professores – Formação – Ipojuca (PE). 4. Famílias de minoria sexuais – Ipojuca (PE). 5. Resiliência (Traço da personalidade) em crianças – Ipojuca (PE). I. Chaves, Ana Lúcia Galvão Leal (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2022-094)

JOSÉ RONALDO DOS SANTOS

**FORMAÇÃO HUMANA E PRÁTICAS ACOLHEDORAS DOS DOCENTES QUE  
ENSINAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O  
FORTALECIMENTO DA RESILIÊNCIA DOS DISCENTES PERTENCENTES ÀS  
FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação em Ciências e Matemática. Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática

Aprovada em: 21/12/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ana Lúcia Galvão Leal Chaves (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

---

Profa. Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

---

Profa. Dra. Anna Luíza Araújo Ramos Martins de Oliveira (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Dedico esta pesquisa às pessoas mais importantes da minha vida, as quais me incentivaram e me motivaram a ler, pesquisar, estudar e escrever sobre a temática em questão: Meu filho Fernando Henrique e meu esposo e companheiro Ednei Pedro. Dedico também a meus pais: Ivanilda Maria (in-memória) e José Sebastião e a todas as famílias homoparentais presentes no espaço escolar.

## AGRADECIMENTOS

Alegra-me muito saber que concluí uma das etapas mais importantes da minha vida, etapa esta que me garantiu grandes ganhos, nas áreas: acadêmica e profissional, mas, sobretudo, na condução humana. Ter conseguido superar o maior desafio acadêmico e agregar um estimado valor profissional para toda vida, é poder ter a certeza de que posso ir mais longe sempre que eu quiser, vencendo barreiras, obstáculos e reconhecendo os limites de meu não saber, pois foi com voracidade, comprometimento ético, força de vontade e muita gratidão que consegui. Sinto-me alegre, verdadeiramente. Porém, nada disso seria possível sozinho e para escrever esta pesquisa, muitas pessoas estiveram no anonimato, colaborando direta ou indiretamente comigo.

Sendo assim, faz-se necessário agradecer a cada uma dessas pessoas, iniciando por minha amada orientadora, prof<sup>a</sup> Ana Lúcia Leal, esta mulher que batizei de “rainha” e “samurai”. Ela, que acreditou em mim e segurou a minha mão até o fim, mesmo diante dos vários obstáculos que passamos, além de me orientar com maestria, vigiou cuidadosamente todos os meus passos, dentro e fora da Universidade, deu-me condições significativas para continuar suprimindo minhas necessidades, fortalecendo, assim, a resiliência humana que havia em mim fragilizada. Sinto-me honrado e eternamente grato por tê-la conhecido.

Quero muito agradecer àquelas que também embarcaram comigo e com a minha orientadora nesta desafiadora proposta, mas, sobretudo, linda e encantadora, as professoras da banca examinadora: Anna Luíza Araújo Ramos Martins de Oliveira e Tânia Maria Goretti Donato Bazante, pelas sábias e necessárias sugestões, envio de materiais e uma atenção reconfortante.

Às duas grandes amigas que considero como irmãs: Gracielle Maria Coelho de Andrade Gomes e Graciela Coelho de Andrade Souza, por terem acreditado em meu potencial, orientando-me na escrita do pré-projeto e dando informações essenciais do PPGECM e dicas de uma orientadora ideal para a temática proposta que, sem elas, não teria chegado. Minha eterna gratidão.

Agradeço às docentes e às famílias homoparentais que, diante de seus afazeres profissionais e familiares, disponibilizaram-se para estarem comigo nesta pesquisa e muito me ensinaram. Agradeço, também, às escolas que abriram as portas

e reservaram todo tempo e espaços necessários para condução das coletas dos dados.

À Paloma Cavalcante da Silva, que de forma amigável escreveu o *abstract*.

Agradeço especialmente à minha família, por me incentivar e me motivar a ler, pesquisar, escrever e estar comigo em todos os momentos.

Ao meu filho Fernando Henrique, que nasceu e se tornou a maior conquista de minha vida por meio do processo de adoção, quando tinha apenas dois anos de idade. Fernando despertou em mim uma curiosidade sobre o modelo de família que já havia formado com meu esposo e companheiro, porém não conhecia o termo “homoparentalidade”. Aos oito anos de idade, vendo-me pesquisando sobre a família homoparental, ele chegou até mim e disse: “Pai, quer que eu faça um vídeo falando como é bom ter dois pais”? Essa atitude me deu mais força de vontade para pesquisar e tentar ingressar em um programa de mestrado, além de me emocionar e fazer-me chorar. Senti também que era minha obrigação desmistificar os rótulos que a diversidade familiar sofria no espaço escolar, principalmente quando se tratava da falta de um acolhimento humanizado, respeitoso e igualitário. Gratidão a meu filho, por existir e me fazer escrever sobre uma pauta tão relevante e significativa para o reconhecimento e fortalecimento de muitas famílias. Esta dissertação é para você Fernando Henrique, meu filho!

À Ednei Pedro, meu esposo e companheiro, a quem chamo carinhosamente de “Vida”, há 20 anos. Muito obrigado pela paciência, apoio, bom humor e ter aguentado toda minha chatice e mau-humor advindos do cansaço! Gratidão por ter, de forma indireta, produzido essa dissertação “comigo”, pois sempre me ajudou com palavras e atitudes de incentivo, motivação, alegria e preocupação pela jornada de trabalho que tenho e diversos outros compromissos e, principalmente, por ter assumido o papel de dois pais. A este ser de luz que Deus permitiu chegar em minha vida, minha eterna gratidão!

E, antes de todas essas palavras de agradecimento, gratidão sempre a Deus, por me ter dado sabedoria durante todo esse tempo de vida e fortalecido a minha força, fé, soberania, humildade, discernimento e muito amor pelo que sempre acreditei, pois nunca duvidei de sua presença em minha vida, agradeço-lhe, Deus!

Uma educação efetivamente comprometida com a cidadania e com a formação de uma mentalidade não excludente, deve fortalecer o convívio harmonioso e acolhedor de acordo com a diversidade humana e as diferenças presentes entre as pessoas. E, pensar numa escola centrada em si mesma, como se fosse uma ilha, distante dos interesses dos discentes, não representa o que se espera de um espaço educativo que se preocupa com o convívio na perspectiva de um momento de igualdade, onde os docentes e discentes passem a conviver desenvolvendo seus sentimentos de respeito em relação ao “outro”, e a si mesmos. Para tanto, a prática pedagógica deve ser inclusiva, de maneira humanizada e acolhedora, no sentido de envolver a todos e a cada um, graças ao interesse e a motivação para uma aprendizagem sem preconceitos. (SANTOS, 2022, p. 24-25).

## RESUMO

Esta Dissertação se propõe a pesquisar sobre a importância de, no espaço escolar, haver um olhar humanizado, respeitoso, sensível e afetuoso para uma ação docente acolhedora do arranjo familiar da homoparentalidade, como também no fortalecimento da resiliência dos discentes destas famílias. O nosso Objetivo Geral foi “compreender como a Formação Humana e as práticas acolhedoras dos Docentes, que ensinam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podem fortalecer a resiliência dos discentes pertencentes às Famílias Homoparentais”. Para tanto, realizamos entrevistas com três docentes de duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca/PE, que possuíam discentes pertencentes às famílias homoparentais, regularmente matriculados, e com os pais e/ou mães deste arranjo familiar. Após a análise dos dados, chegamos a algumas conclusões: Das três docentes entrevistadas, apenas duas conseguiram, por meio do uso de estratégias e de uma formação profissional docente humanizada, identificar e saber como lidar com a diversidade familiar em sala de aula, ajudando também no fortalecimento da resiliência dos discentes; Infelizmente as escolas participantes não possuíam nenhuma proposta formal de inclusão e suas atividades eram excludentes, não havendo inserção dos discentes pertencentes às famílias homoparentais, exceto por alguma iniciativa pontual de algum docente. No que diz respeito às famílias, algumas, por insegurança e medo, não permitiam que as crianças participassem das outras atividades, enquanto que outra lamentou a escassez de propostas acadêmicas que pudessem ser úteis aos seus filhos. As famílias demonstraram serem felizes e certas do que queriam, mesmo diante do despreparo e ignorância de alguns profissionais da Educação. Ao término da pesquisa, mencionamos ganhos pessoais e profissionais, principalmente por termos ressaltado a importância de se lidar e acolher o diferente no contexto educacional, exercendo uma prática humana, focada no fortalecimento da resiliência e na superação das adversidades.

**Palavras-chave:** formação humana; ensino fundamental; formação docente; família homoparental; resiliência.

## ABSTRACT

This Dissertation proposed to research the importance of, in the school space, having a humanized, respectful, sensitive and affectionate look for a teaching action that welcomes the family arrangement of homoparenthood present in the school scenario, as well as in strengthening the resilience of students. of this family, through a humanized teacher training. We had as General Objective: To understand how the Human Formation and the welcoming practices of the Teachers, who teach in the Early Years of Elementary School, can strengthen the resilience of students belonging to homoparental families. The specifics: a) Understanding how teachers perceive whether there are children who belong to homoparental families and how these professionals act in the face of the existence of this family diversity; b) Analyze whether there is any relationship between schools and same-sex families, highlighting the inclusion of students from this family and their families in activities/projects developed at school; c) Reflect on how the teachers welcome children belonging to same-sex families through the perception of the families themselves; d) Identify whether the strategies used by teachers as possibilities can collaborate in the process of humanization of practice in the school environment, focusing on strengthening the resilience of students from same-sex families; and, e) Identify whether in the academic training process of the professors they experienced formative moments on Human Formation, Resilience and Family Diversity. Our research is characterized as qualitative and field, at the time we conducted interviews with three teachers from two schools in the Municipal Education Network of Ipojuca/PE, which had, regularly enrolled, students belonging to homoparental families, and with parents and/or mothers of this family arrangement. We focused on the studies of theorists/researchers: Maurice Tardif, to support the studies on Teacher Training; Otto Friedrich Bollnow and Ferdinand Röhr, for the theme of Human Formation; Elizabeth Zambrano, to support the theme of Homoparenthood; and Victor E. Frankl and Boris Cyrulnik, for resilience. We adopted Bardin's Content Analysis for our methodology to analyze the data obtained through the interviews that were carried out.

**Keywords:** human formation; elementary school; teacher training; homoparental family; resilience.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Modelo de Multidimensionalidade Humana segundo Ferdinand Röhrl	26
Quadro 1 -	Aspectos éticos necessários para realização segura da pesquisa	77
Quadro 2 -	Características gerais das escolas pesquisadas	80
Quadro 3 -	Dados das docentes entrevistadas	82
Quadro 4 -	Existência de discentes que pertencem às famílias homoparentais em sala de aula	83
Quadro 5 -	Práticas realizadas para acolher os discentes que pertencem às famílias homoparentais	86
Quadro 6 -	Elaboração e execução de projetos para trabalhar a diversidade familiar na escola	91
Quadro 7 -	Formação das docentes entrevistadas	95
Quadro 8 -	Perfil das famílias entrevistadas	100
Quadro 9 -	Identificação familiar da criança no ato da matrícula	101
Quadro 10 -	Homofobia no espaço escolar	103
Quadro 11 -	Percepção da família homoparental na realização de atividades e/ou projetos sobre diversidade familiar na escola	105
Quadro 12 -	Discriminação por parte dos colegas em sala de aula	107
Quadro 13 -	Docentes preparadas para lidar com a diversidade familiar	108
Quadro 14 -	Exclusão durante a realização de atividades na escola	110

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Trabalhos que relacionam a Homoparentalidade no espaço escolar e a Formação Humana dos docentes.	20
Tabela 2 -	Graus de densidade das dimensões humanas.	28

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APGL	Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas
ASGs	Auxiliar de Serviços Gerais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPE	Comitê de Ética em Pesquisa
EUA	Estados Unidos das Américas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbica, Gay, Bissexual, Travestis, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexual, Abarca todas as siglas de identidade de gênero
MEC	Ministério da Educação
PAC's	Pacto de Solidariedade Civil
PE	Pernambuco
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPGECM	Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática
RWTHA	<i>Rheinisch-Westfälisch Technische Hochschule Aachen</i>
SEI	Sistema Educacional de Ipojuca
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAA	Universidade Autônoma de Assunção

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>A formação humana na visão de Ferdinand Röhr</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>A dimensão espiritual e suas características</b>	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>Otto Friedrich Bollnow e suas ideias sobre formação humana</b>	<b>30</b>
<b>2.3.1</b>	<i>Processos instáveis e descontínuos</i>	<b>30</b>
<b>2.3.2</b>	<i>Confiança</i>	<b>31</b>
<b>2.3.3</b>	<i>Crise</i>	<b>32</b>
<b>2.3.4</b>	<i>Audácia e fracasso</i>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO DOCENTE QUE ENSINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>35</b>
<b>3.1</b>	<b>Reflexões, conceitos e metodologias sobre a formação profissional docente</b>	<b>35</b>
<b>3.2</b>	<b>A formação do docente que ensina nos anos iniciais</b>	<b>41</b>
<b>4</b>	<b>HOMOPARENTALIDADE: UMA REALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR</b>	<b>46</b>
<b>4.1</b>	<b>Família e homoparentalidade: conceito histórico e contemporâneo</b>	<b>46</b>
<b>4.2</b>	<b>Família homoparental na escola, um lugar de direito</b>	<b>52</b>
<b>5</b>	<b>O FORTALECIMENTO DA RESILIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DE UM ACOLHIMENTO HUMANIZADO DOS DISCENTES PERTENCENTES ÀS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS</b>	<b>59</b>
<b>5.1</b>	<b>Resiliência: conceitos e características</b>	<b>59</b>
<b>5.2</b>	<b>Teoria do traço e do processo</b>	<b>61</b>
<b>5.3</b>	<b>Fatores de risco e de proteção</b>	<b>62</b>
<b>5.4</b>	<b>Boris Cyrulnik e Viktor Emil Frankl: principais contribuições ao estudo da resiliência</b>	<b>63</b>
<b>5.4.1</b>	<i>Boris Cyrulnik</i>	<b>64</b>
<b>5.4.2</b>	<i>Viktor Emil Frankl</i>	<b>66</b>
<b>5.5</b>	<b>O fortalecimento da resiliência no ambiente escolar</b>	<b>68</b>

<b>6</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>72</b>
<b>6.1</b>	<b>Quanto à forma de abordagem</b>	<b>72</b>
<b>6.2</b>	<b>Quanto aos tipos de pesquisas</b>	<b>73</b>
<b>6.3</b>	<b>Quanto aos procedimentos técnicos</b>	<b>73</b>
<b>6.4</b>	<b>Quanto ao desenvolvimento do tempo</b>	<b>74</b>
<b>6.5</b>	<b>Local da pesquisa</b>	<b>75</b>
<b>6.6</b>	<b>Participantes</b>	<b>75</b>
<b>6.7</b>	<b>Crítérios de inclusão e de exclusão</b>	<b>75</b>
<b>6.8</b>	<b>Recrutamento dos participantes</b>	<b>75</b>
<b>6.9</b>	<b>Aspectos éticos</b>	<b>76</b>
<b>6.10</b>	<b>Análise e interpretação dos dados</b>	<b>77</b>
<b>6.11</b>	<b>Das entrevistas</b>	<b>78</b>
<b>7</b>	<b>RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>80</b>
<b>7.1</b>	<b>Análise das respostas concedidas pelas docentes</b>	<b>81</b>
<b>7.2</b>	<b>Análise das respostas concedidas pelas famílias homoparentais</b>	<b>100</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE C - INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE D - ENTREVISTA DAS DOCENTES</b>	<b>133</b>
	<b>APÊNDICE E - ENTREVISTA DAS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS</b>	<b>134</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao deslizarmos as pontas dos dedos no teclado de nosso computador, buscamos inserir em cada linha digitada as inquietações que vibram dentro de nós, pois o papel da escrita é materializar o que nos tocou, marcou, e nos transformou por meio das inquietações de nossa alma. Tudo emerge desse desejo.

Como dizia o filósofo francês Gilles Deleuze (1988), somos “máquinas desejanter”, em um constante movimento de produção de desejo, onde diversas pontes são construídas na intenção de os alcançar. E será movido, sobretudo, pelo desejo que iniciaremos a presente Dissertação.

Concomitante à vida profissional, as vivências pessoais fora dos “muros da escola” intensificaram o desejo de realizar uma pesquisa dissertativa que abordasse a temática da Formação Humana, como facilitadora de um processo acolhedor da diversidade e fortalecedor da resiliência dos envolvidos. Iniciamos a nossa introdução, portanto, ressaltando a importância inequívoca da Formação Humana e, para tanto, destacamos o pensamento de Röhr (2010).

O autor considera que a integralidade humana se dá a partir do desenvolvimento da pessoa através de dois processos distintos: A *hominização*, que incide na forma natural e biológica em seu desenvolvimento, em sua constante ação de vida; e a *humanização*, que acontece no momento em que exercita a sua sensibilidade e seus valores éticos, tendo como propósito a orientação para uma vida e um convívio social.

Röhr (2013) afirma que a acepção de integralidade consiste no reconhecimento da multidimensionalidade do ser humano, pois somos constituídos por diferentes dimensões (aprofundadas posteriormente) que não podem ser vistas e tratadas de modo fragmentado, e/ou isolado, pois cada uma tem uma devida importância para nossa formação.

No que diz respeito ao espaço educativo, acredita que:

O educador que se apropria de uma maior quantidade de elementos que visam a uma forma outra de Educação para responsabilidade consigo, com o outro, com o conteúdo e o coletivo, priorizando a ética, solidariedade, respeito, autonomia, autoconfiança, é alguém que visualiza o processo educativo integral, sendo capaz de exercê-lo. Quanto mais conhecimentos seguros o educador adquire na sua conceituação de integralidade do ser humano, mais orientações ele dispõe para nortear a sua prática pedagógica (RÖHR, 2004, p.13).

Abordando, então, especificamente, a importância de uma contextualização humanizada na escola, consideramos que deveria ser o espaço de excelência para construir e fortalecer relações através do compartilhamento de saberes, experiências, informações, concepções, sentimentos, desconstrução das crenças e valorização da identidade cultural. Estes aspectos fazem parte do processo de reciprocidade entre o ato de “ensinar e aprender”, estando em consonância com as ideias de Freire (1999), quando aponta que “não há Educação fora das sociedades humanas, e não há homem no vazio” (p. 43).

Para Freire (1975), considera que o ambiente escolar deve ser um espaço de trabalho, de ensino e de aprendizagem. Um lugar em que a convivência favorece uma constante superação, pois representa um ambiente em que se deve instigar o pensamento e o senso crítico. Ele sempre acreditou na capacidade de criação e de inovação do ser humano e, pensando assim, apresenta a escola como um campo social. Considera que,

Não é a Educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a Educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade (FREIRE, 1975, p. 30).

Freire (2007) considera que se o nosso compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não é possível, por este motivo, prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais iremos nos nutrir para melhor podermos lutar por esta causa. O autor (1991) ainda destaca que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência [...], que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (p. 16).

Nesse sentido, ressaltamos a importância de cultivar uma relação acolhedora da escola para com a realidade social, favorecendo a inclusão de todos e todas neste ambiente. Para tanto, faz-se necessário valorizar a voz de quem está nela e de quem vem para ela, pois sempre se conduz para este espaço uma riqueza social, cultural e humana a partir das vivências e saberes construídos ao longo do processo peculiar do desenvolvimento de cada ser humano.

Desse modo, a escola estará caracterizada não apenas como um lugar que se destina ao ensino e aprendizagem formal, mas também como “um centro de debates

de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência” (FREIRE, 1991, p. 16).

Rodrigues (2001) considera que a Formação Humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser e em um ser que carrega consigo a sua cultura humanística. Neste sentido, entendemos que o docente deve estar norteado por concepções afetivas e socioculturais, de maneira que o faça respeitar as diferentes formas de vida de seus discentes, dotados de especificidades culturais, sociais e, sobretudo, humanas. Para tanto, é preciso que aquele se reconheça enquanto pessoa humana, sensível às relações de sala de aula, que deverão estar cultivadas em um espaço de confiança mútua.

Para Bollnow (1962), a confiança é considerada uma das virtudes do educador, e apresenta um sentido de proteção, cuidado e conforto nas relações que são construídas. Acredita que a fé em outra pessoa constitui uma potência criadora capaz de engendrar nela aquilo que, com toda a firmeza, crê ser capaz. Somente quando se crê que o discente é capaz de fazer algo, e isso é mostrado a ele, é que ele irá acreditar em sua capacidade, tornando-se disposto a superar seus medos e temores.

O ato de confiar no “ser”, de confiar em “si”, só acontece, porém, no momento em que experimentamos vivências cheias de acolhimento e de humanização. Neste sentido, construir laços afetivos de confiança na sala de aula ajudará a criar um ambiente propício ao ensino e aprendizagem, com repercussões para o próprio crescimento dos envolvidos.

Bollnow (1979) destaca que o educador deveria enxergar no discente os valores potenciais, latentes, que com sua prática poderá despertar. Os limites do educando devem ser respeitados. Em que pese toda a sua tolerância, cabe ao educador manter sua exigência educativa, situado entre a tolerância compreensiva e a exigência ética. Para isso, precisará de uma rigorosa auto Educação e estar em um nível mais elevado de maturidade.

Baseado em nossa experiência profissional, e de vida, percebemos que a construção relacional do docente e discente muitas vezes está permeada de animosidade ou conflitos, com desconfortos para ambas as partes. Este cenário pode implicar em prejuízos importantes, justamente em um ambiente que deveria estar caracterizado por um espaço de construção de relações humanizadas.

Mas esse ambiente não deve priorizar a racionalidade, em detrimento das diversas dimensões que compõem o humano<sup>1</sup>, sendo necessária a assunção de uma postura de acolhimento frente às muitas demandas que integram o contexto escolar, cultivando, respeitosamente, a complexidade de cada discente, rechaçando quaisquer situações de opressão e/ou preconceito.

O papel da Educação, dentre outras coisas, seja no Brasil ou em qualquer outro lugar do mundo, deveria ser o de dar suporte e condições políticas e resilientes ao enfrentamento das diversas situações preconceituosas e discriminatórias que acontecem nas instituições de ensino. Mas o docente que está alinhado apenas aos saberes técnicos do currículo, não colabora para uma ação humanizada, dificultando a formação de laços afetivos que acolham, por exemplo, a diversidade em sala de aula.

Cadete, Ferreira e Silva (2012) consideram a existência de um 'silêncio', em relação às famílias homoparentais no espaço da Educação formal. Para Zambrano (2006), a homoparentalidade diz respeito à capacidade das pessoas de orientação homossexual exercerem a parentalidade, ou seja, a situação na qual pelo menos um adulto que se autodesigna homossexual é (ou pretende ser) pai ou mãe de, no mínimo, uma criança.

Ao não se reconhecer o laço afetivo dessa união como uma "família", pode-se favorecer o surgimento de sentimentos de medo, vergonha, tristeza, constrangimento e rejeição nas pessoas que se relacionam homoparentalmente que, por sua vez, acabam silenciando quanto a sua identidade.

Movidos pelo desejo de estar e se sentir no lugar do outro, buscamos dar voz às aflições vivenciadas por tantos pais e mães, que sentem e escutam discursos e atitudes homofóbicas voltados a seus filhos e filhas, dentro das escolas. Isso ocorre, por exemplo: quando escutam da equipe gestora que a Instituição não está preparada para essa situação; ao escutarem falas pejorativas e cochichos, e; ao perceberem olhares diferentes entre os discentes, docentes e comunidade escolar, chegando até mesmo a serem estimulados a mudarem de escola. Destacamos, ainda, outros entraves, tais como a participação desses discentes em projetos temáticos (Dia dos Pais, Dia das Mães, Dia da Família, Dia das Mulheres...), atividades que separam os

---

<sup>1</sup> As dimensões humanas serão apresentadas no capítulo "3 Formação Humana e Educação", a partir da visão de *Ferdinand Röhr* (2001; 2004; 2007).

que têm pai e/ou mãe, quando eles mesmos ficam sem saber em qual grupo participar por terem pais ou mães *gays*.

Há discursos, contudo, que felizmente ressaltam que é através da educação que se pode garantir efetivamente oportunidades para o grupo social que vem sofrendo com atitudes homofóbicas. Butler (2003) aponta que a homofobia opera por meio da atribuição de um “gênero prejudicado”, “defeituoso”, “falho”, “abjeto” às pessoas homossexuais. Segundo ela, a matriz heterossexual regula a sexualidade “mediante a vigilância e a humilhação do gênero”. Para Louro (2004, p. 28), ela “pode se expressar ainda numa espécie de terror em relação à perda do gênero, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’” (p. 28).

Concordamos com Oliveira (2016), quando destaca que a humanização no espaço acadêmico colabora para que a natureza sensível do docente esteja em consonância às reais necessidades de cada discente. Muitos deles reconhecem a homossexualidade nos contextos familiares, porém adotam discursos homofóbicos.

Louro (1999) observa que, embora não se possa atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de as determinar de forma definitiva, é necessário reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (p. 21). Considera que, “consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo” (Idem, p. 29).

Parece-nos claro que quando a formação dos laços afetivos entre as pessoas se organiza de modo frágil, a superação das adversidades estará comprometida. Para que docentes e discentes superem uma situação adversa de modo solitário, será necessário muito empenho, força e determinação. Quando a superação se dá com qualidade e ganhos para o desenvolvimento daquele ser, que irá mudar para melhor após o enfrentamento, dizemos que estamos diante de pessoas fortemente resilientes.

Segundo Yunes (2003) e Lettnin *et al.* (2014), o termo “resiliência” surgiu primeiramente em duas áreas, na Física e na Engenharia, a fim de nomear a capacidade dos materiais de absorverem energia e não se deformarem. Para Stancolovich (2018), “nas Ciências Humanas, o termo aplica-se à capacidade que

cada pessoa desenvolve ao sobrepor-se positivamente às adversidades e a construir-se diante delas” (p. 114).

Segundo o Dicionário Escolar de Língua Portuguesa (2009), a resiliência implica na capacidade que muitos corpos desenvolvem de retornar à forma original após passarem por deformações. Na Psicologia, contudo, o seu significado supera a situação de tensão, estresse, e “envolve algo além do retorno ao que era antes, pois abrange um crescimento a partir da superação da pressão” (LEAL, 2010, p. 22). Sendo assim, apresenta implicações que corroboram para o processo transformador do crescimento humano, mediante a superação das situações adversas.

Movidos pelas considerações apresentadas, deparamo-nos com o seguinte questionamento: Que contribuições a Formação Humana poderia oferecer a docentes que ensinam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que acolham e fortaleçam a resiliência de crianças pertencentes a famílias homoparentais?

Com vistas a compreender a originalidade e a importância de nossa proposta, realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para conhecer possíveis trabalhos publicados nos últimos cinco anos (de 2017 a 2021), expostos na Tabela 1.

Tabela 1 - Trabalhos que relacionam a Homoparentalidade no espaço escolar e a Formação Humana dos docentes.

DESCRITORES	ANOS					
	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL
“Formação Humana e Formação Docente”	16	07	11	22	14	70
“Resiliência e Formação Humana”	05	03	06	04	08	26
“Homoparentalidade”	06	05	08	02	02	23
“Família Homoparental na Escola”	01	02	01	00	00	04
“Resiliência e Homofobia”	01	04	00	00	00	05
“Resiliência e Homoparentalidade”	00	01	00	00	00	01

Fonte: BDTD, 2021.

Os descritores que utilizamos, foram: “Formação Humana e Formação Docente”; “Resiliência e Formação Humana”; “Homoparentalidade e Família Homoparental no Espaço Escolar”; “Resiliência e Homofobia” e; “Resiliência e Homoparentalidade”.

Como podemos observar na Tabela 1, cada proposição trouxe uma certa quantidade de trabalhos e destacamos quatro deles que, de algum modo, estão relacionados às sessões apresentadas em nossa Dissertação. Ou seja, selecionamos quatro trabalhos que poderiam colaborar diretamente com as quatro sessões de nossa pesquisa, fortalecendo a ideia da originalidade a partir de um diálogo bibliográfico.

Em relação aos descritores “Formação Humana e Formação de Docentes”, analisamos e destacamos a pesquisa de Mestrado escrita por Fábio Brazier, no ano de 2017, cujo título é: *A formação continuada de docentes na perspectiva do desenvolvimento humano: Um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental*. O autor buscou apreender os variados sentidos da Formação Humana a partir da atribuição dos diferentes significados que são produzidos em sala de aula e durante o processo de formação continuada de docentes que atuam nas escolas estaduais de Minas Gerais. Visou pesquisar como isso poderia implicar para o desenvolvimento humano do docente, tendo realizado um estudo de caso, pesquisa bibliográfica e análise documental. Por fim, concluiu que a proposta de formação da escola, deve levar em consideração os anseios e necessidades dos docentes, para que ele possa perceber e dirimir as adversidades no espaço escolar.

O segundo trabalho que selecionamos foi “*A visibilidade/invisibilidade da família homoparental no contexto das escolas do sistema estadual de ensino - Núcleo Regional de Educação/Ponta Grossa - Estado do Paraná*”. Ele foi publicado no ano de 2017, com a autoria de Maria Cristina Baranoki, tendo como objeto de pesquisa, “as relações da família homoparental com as escolas”. Após coletar os dados e fazer uma análise dos documentos e do cotidiano escolar, a invisibilidade no espaço educativo deste modelo de família foi confirmada. Esses achados comprovam os desafios diversos que as crianças oriundas de famílias homoparentais têm enfrentado, evitando que a permanência delas em sala de aula esteja garantida, em virtude de diversos fatores conflitantes. Citou a falta de práticas pedagógicas acolhedoras inclusivas, que resultaria no comprometimento do reconhecimento desta família, tanto

pelos atores que a compõem, quanto pelos documentos normativos e pedagógicos da escola.

O terceiro trabalho que selecionamos foi uma Dissertação, intitulada: “*O que dizem famílias homoparentais sobre as relações estabelecidas com a escola de seus filhos: Tensões entre aceitação e discriminação*”. Também foi publicado em 2017, e é de autoria do João Guilherme Tannuri. Esta pesquisa trouxe como foco principal as relações construídas por pais e mães homossexuais com as escolas, e todos seus atores, frente aos seus filhos/as. Após a análise dos dados coletados através da revisão bibliográfica de 54 obras, apontou para a necessidade de um diálogo constante no espaço escolar sobre a existência da Família Homoparental, por existirem tensões entre o processo de aceitação e a discriminação para com os membros pertencentes a essas famílias.

O quarto e último trabalho que selecionamos, a partir do descritor “resiliência e Formação Humana”, foi a tese de doutorado de Tatiana Lima Brasil publicada em 2019, intitulada: *resiliência Integral: Um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes*. A autora considera que ainda é perceptível a escassez de trabalhos na área. Além disso, aponta que as reflexões sobre a resiliência no âmbito educacional ora sobrecarregam a pessoa, atribuindo apenas a sua “capacidade” de superação, sucesso ou fracasso da formação; ora lhe retira as possibilidades de resistência em virtude de um poder determinístico do social; ou, até mesmo, conservam uma indeterminação através do hibridismo [...].

Diante da pesquisa realizada, acreditamos que a nossa proposta se mostra original, pois nenhum dos trabalhos investigados reuniu a temática da Formação Humana, Homoparentalidade e resiliência no âmbito escolar. Para nós, alguns questionamentos se apresentaram por meio de nossa realidade familiar e profissional, tais como: A comunidade escolar tem algum preparo institucional para acolher os discentes, membros de famílias homoparentais? Quais saberes os docentes que ensinam nos Anos Iniciais constroem em seu processo formativo que lhes possam ajudar a conviver, reconhecer as dificuldades e oportunizar uma Educação resiliente e inclusiva destas crianças?

O objetivo geral proposto em nosso trabalho é: Compreender como a Formação Humana e as Práticas Acolhedoras dos Docentes que Ensinam nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental podem fortalecer a resiliência dos discentes–pertencentes às Famílias Homoparentais.

Como objetivos específicos, temos:

- a) identificar, sob o ponto de vista dos docentes, como agem diante de discentes pertencentes às famílias homoparentais;
- b) identificar se as estratégias utilizadas pelos docentes que colaboram para uma prática educativa humanizada;
- c) refletir se as estratégias utilizadas pelos docentes contribuem para o fortalecimento da resiliência de seus discentes;
- d) identificar se as temáticas da Formação Humana, Resiliência e Diversidade Familiar foram contempladas na formação profissional dos docentes participantes;
- e) analisar, sob o ponto de vista de representantes de famílias homoparentais se, e de que modo ocorre a inserção de seus filhos e filhas nas atividades/projetos desenvolvidos na escola.

Como mencionado, a presente Dissertação está organizada em quatro seções teóricas, a saber: A Formação do Docente que ensina no Ensino Fundamental, Anos Iniciais; Formação Humana e Educação; Homoparentalidade: Uma realidade no ambiente escolar; O fortalecimento da resiliência e a importância de um acolhimento humanizado dos discentes pertencentes as famílias homoparentais. A seguir, apresentaremos a Metodologia utilizada; a Análise e Interpretação dos Dados; Resultado e Análise dos Dados Coletados, e; as Referências que foram utilizadas.

## 2 FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO

De acordo com Soares (2004), as diversas dificuldades sentidas por profissionais da educação iniciantes podem ser amenizadas por intermédio de uma proposta de Formação que destaque a importância de uma socialização realmente humanizada a partir dos diferentes diálogos vigentes em sala de aula.

Para Neto (2002), os aspectos humanos estão ligados à racionalidade e estão constituídos de:

[...] identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, intersubjetividade, consciência corporal, autoconceito, espiritualidade, sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal, generosidade, constância, compromisso pessoal com utopias, entre tantos outros [...] (p. 45).

Haydt (2006) destaca que “a interação humana mobiliza os saberes inerentes ao trabalho docente [...], pois é convivendo com os seus semelhantes que o ser humano é educado e se educa” (p. 57). Para Jaspers (1973), para educarmos temos que primeiro ser alguém. Neste sentido, a formação do docente necessita contemplar a sua dimensão humana, indo muito além da formação técnica e profissional, apresentando esta, uma importante implicação educacional.

Estamos certos de que a Formação Humana pode trazer diversas contribuições para a qualidade das relações afetivas constituídas na escola, o que, em hipótese alguma, exclui a necessidade de abordagem dos conteúdos específicos. Entendemos que ela colabora para que a natureza sensível do estado humano do docente esteja em consonância às reais necessidades de cada criança.

Neste sentido, Leal (2010) considera que:

[...] a formação do educador precisa ir além da área técnica e do aspecto profissional, sendo prioritária a sua Formação Humana. No momento em que não há uma convicção mais íntima, em que não somos tocados existencialmente por nossos ofícios, dificilmente alcançaremos o exercício pleno de nossa competência técnica (p. 169).

A seguir abordaremos, especificamente, a temática da Formação Humana na Educação no intuito de fortalecermos a ideia de formarmos profissionais da educação sensíveis, acolhedores e inclusivos humanamente, apresentamos as contribuições de alguns estudiosos, tais como *Ferdinand Röhr* (2001; 2004; 2007) e *Otto Friedrich Bollnow* (1954; 1971).

## 2.1 A Formação humana na visão de Ferdinand Röhr

Ferdinand Röhr é graduado em *Paedagogik Und Mathematik* - Rheinisch-Westfälisch Technische Hochschule Aachen (1978) e Doutor em Pedagogia - RWTHA Aachen University (1985). É professor titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, do Centro de Educação (CE) da UFPE. Em dezembro de 2020, tornou-se o primeiro Professor Emérito do CE/UFPE.

Segundo o autor (2008), o processo de Formação Humana acontece quando,

Não se nega diante da verdade dolorosa – em que não podemos fechar os olhos, em que todas as fragilidades, falsidades, crueldades e desumanidades merecem toda a nossa atenção e desconfiança – mas que se abre diante da verdade esperançosa – que acredita num sentido fundante da nossa vida, que merece confiança (p. 14).

A Formação Humana durante seu processo de desenvolvimento causa no ser humano muitas perguntas referentes ao seu modo de ser, estar e seguir socialmente. Em alguns casos são inquietos ao repensarem suas posturas diante da dor, sofrimento e riscos enfrentados. Ao abordar a ideia de humanização, Röhr (2010) contribui para minimizar essas inquietações, a partir do momento que instiga o ser humano a fazer um exercício de introspecção e analisar as áreas da sua vida, percebendo se há congruência entre o que ele acredita e como ele, de fato, age. Essa postura é necessária para que seja possível vivermos eticamente.

No íntimo dessas reflexões sobre a finalidade da Formação Humana, levanta-se o questionamento sobre a suposta existência de algo transcendente, que está além de nós e que determina o sentido de nossas vidas. Com base nisso, Röhr (2013) apresenta duas teorias fundamentais em seus estudos:

1) A *Teoria da Correspondência*, que consiste na ideia de que o educador já possui o rumo da sua vida predeterminado por algo/alguém que transcende a ele. Neste caso, o papel do mesmo é apenas corresponder a isso e ajudar os seus educandos a também corresponderem, ou seja, busca defender que a pessoa precisa corresponder ao ideal unívoco, já pré-estabelecido.

2) A *Teoria da Irreverência*, na qual cada indivíduo tem autonomia e liberdade total para decidir o destino da sua vida, desvinculado de qualquer influência externa ou divina. Essa *Teoria* apresenta denúncias referentes à *Teoria da Correspondência* e afirma que ela tem a responsabilidade dos radicais dogmáticos existentes, por causa

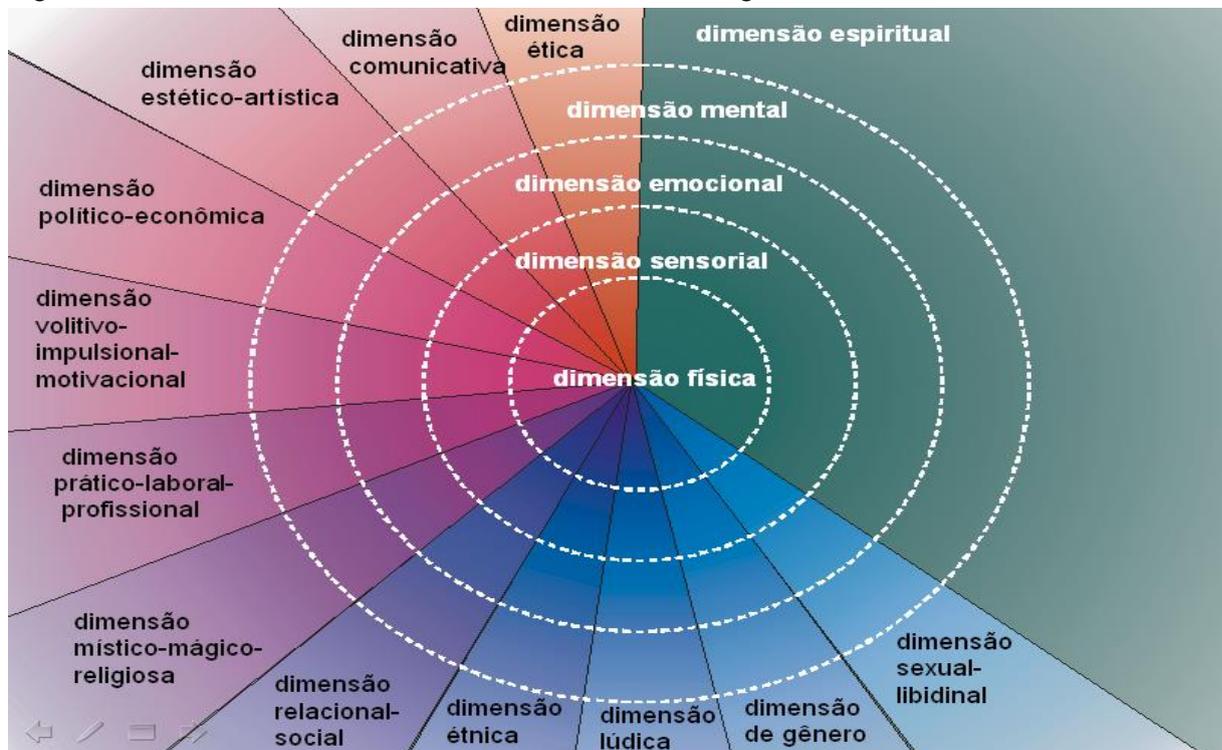
da pré-fixação que dá ao sentido da vida, causando um esgotamento da liberdade do ser humano. Os teóricos que estudam a *Teoria da Irreverência*, reivindicam, sucintamente, o estímulo e o antiautoritarismo à liberdade humana.

Ambas as teorias (*Correspondência e Irreverência*) disputam a prevalência no campo educacional. Cada teoria explicitada traz a ideia de metas educacionais prefixadas como uma lista que não tem fim. Essas teorias se diferenciam ao apresentarem uma definição de sentido que deveria conduzir o processo de formação da vida humana, variando nos diferentes níveis em que cada sentido está estabelecido.

Para o autor, o ser humano é fortemente concebido por vários aspectos estruturantes que o compõem e tenta entender o jeito de agir deste “ser” que fascina, intriga e movimenta os espaços onde vivencia suas experiências. Aponta (RÖHR, 2008) que o ser humano é composto por várias dimensões. Elas podem se destacar um pouco mais que a outra, porém, completam-se. Quando uma dimensão está fragilizada, pode afetar as demais.

As dimensões estudadas por Röhr (2013) estão divididas em *básicas* e *transversais* (Figura 1).

Figura 1 - Modelo de Multidimensionalidade Humana segundo Ferdinand Röhr.



Fonte: Röhr (2010).

As *básicas* são aquelas que constituem, efetivamente, o ser humano, intrínsecas indispensáveis a ele e são definidas da seguinte forma (RÖHR, 2013, p. 25):

1. *Dimensão Física*: Inclui a corporalidade físico-biológica, da qual em parte nem temos percepção;
2. *Dimensão Sensorial*: É representada pelas nossas sensações físicas, calor-frio, dor-prazer-físico, doce-amargo, enfim, a percepção que temos de nossos cinco sentidos (tato, visão, audição, olfato e paladar);
3. *Dimensão Emocional*: Abrange a vida da nossa psique, os estados emocionais (medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, melancolia, impaciência, dispersão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo, etc.) e suas respectivas movimentações e compensações;
4. *Dimensão Mental*: O ser humano inclui, em primeiro lugar, o racional e o lógico no sentido mais restrito, quer dizer, aquela parte em que correspondemos naquilo que pensamos, com todos os seres humanos, os pensamentos universais, formais (lógica, matemática). Abrange também a capacidade de reflexão - de questionar todas as coisas, inclusive a si mesmo - a recordação e a memória, a imaginação e a fantasia, a compreensão e a criação de ideais e finalmente a nossa intuição, em que sabemos, sem poder justificar, em última instância, porque sabemos;
5. *Dimensão Espiritual*: Dimensão que não deve ser confundida com a religiosa, que em parte pode incluir a espiritual, mas que contém algumas características, como as da revelação como intervenção direta de Deus e de um tipo de organização social que, dessa forma, são estranhas ou não necessárias à dimensão espiritual. Nesta dimensão se incluem todos os princípios éticos e filosóficos que precisam, para se tornarem verdadeiros, da nossa identificação com eles.

Röhr (2013) classificou as dimensões *básicas* a partir dos graus de densidade material (Tabela 2), destacando que o processo de evolução do ser humano acontece da matéria mais densa (a matéria física), até a mais sutil (a dimensão espiritual).

Tabela 2 - Graus de densidade das dimensões humanas.

Dimensão material	Dimensão sensorial	Dimensão emocional	Dimensão mental	Dimensão espiritual
matéria mais densa				Dimensão mais sutil
matéria física, corpo biológico	sensações, físicas, tato, visão, audição e paladar	estados emocionais, alegria, medo, empatia, entusiasmo, tristeza, raiva	raciocínio lógico, reflexão, memória, imaginação, fantasia, intuição	comprometimento incondicional com valores éticos ou metafísicos

Fonte: Röhr (2013, p. 27)

Podemos chamar as dimensões física, sensorial, emocional e mental de dimensões *imanentes* e a dimensão espiritual de *transcendente*. Nas dimensões *imanentes* temos evidências constantes e na *transcendente* a realidade é empiricamente variável, e nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela.

Afirma que é possível viver nas dimensões imanentes sem comprometimento com nenhum aspecto delas e que se entra na dimensão espiritual quando a pessoa se identifica com alguma coisa, quando sente que essa identificação pode se tornar um apelo incondicional para ele.

Após apresentarmos as dimensões *básicas*, apontamos as dimensões consideradas *transversais*, que, por não serem foco da presente pesquisa, não serão por nós detalhadas. São elas:

Relacional-social; a prático-laboral-profissional; a político-econômica; a comunicativa; a sexual-libidinal e de gênero; a étnica; a estético-artística; a ética; a místico-mágico-religiosa; a lúdica; a ecológica, e; a volitivo-impulsional-motivacional (RÖHR; 2008, p.17).

Como comentamos anteriormente, pela relevância da dimensão espiritual, daremos um maior destaque a mesma, no subtópico a seguir.

## 2.2 A dimensão espiritual e suas características

Antes de mais nada é válido ressaltar que, para Röhr (2012, p. 15):

[...] a dimensão espiritual não deve se confundir com religiosidade, que em parte pode a incluir, mas que contém algumas características, como as da revelação como intervenção direta de Deus e de um tipo de organização social [...] estranhas ou não necessárias à dimensão espiritual.

O autor acredita que a espiritualidade é a dimensão que dialoga com as demais dimensões, sendo impossível as dissociar. Leal (2011) também considera que a espiritualidade é uma das dimensões que fazem parte do ser humano. Ao tentar distanciá-la das demais, poderá haver um misticismo falso e nocivo à Formação Humana.

Podemos viver nas demais dimensões sem nos comprometermos com elas, mas vivenciamos a dimensão espiritual no momento em que nos identificamos com algo, em que sentimos um apelo incondicional. Salienta que:

O objetivo principal da espiritualidade é a melhoria dos pensamentos, palavras e ações, afetando o comportamento dos sujeitos, que passam a ter uma noção mais clara da sua identidade e dos valores que necessitam desenvolver para a busca de uma vida melhor. Na busca pela superação dos obstáculos, o indivíduo passa necessariamente pela descoberta de seu senso de identidade, de seus valores inatos, de sua espiritualidade e pelo autoconhecimento (Idem, p. 46).

Frankl (1989) destaca que a essência e a existência das pessoas estão na dimensão espiritual que se apresenta, fundamentalmente, na liberdade e responsabilidade. Ressalta que a responsabilidade não tem um caráter moralista, de forma que se sintam obrigadas a proceder através de normas internalizadas. Já a liberdade opera no instante em que respondem, ou se posicionam, perante as condições reais do mundo em que vivem. Para o autor (1993), falar de existência, na sua dimensão espiritual, é falar sobretudo do ser-responsável, do ser humano consciente de sua responsabilidade.

Estamos certos de que o ato de se formar, enquanto ser que vive em diferentes ambientes e com diferentes pessoas, remete-nos a buscar entender como elas diferem umas das outras e também podem se completar e se autoconhecer a partir de posturas livres e responsáveis.

Por fim, a concepção de espiritualidade por nós adotada está relacionada ao desenvolvimento dos valores humanos, sendo considerada como uma parte fundamental e perene de sua humanização (RÖHR, 2007).

A seguir iremos 'saborear' das contribuições de estudos de outro teórico muito importante e fundamental para nossa pesquisa, Otto Friedrich Bollnow (1971). Neste tópico apresentaremos um pouco da história de vida do teórico, suas ideias sobre o processo de Formação Humana.

## 2.3 Otto Friedrich Bollnow e suas ideias sobre formação humana

Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) nasceu na região da atual Polônia. Estudou Matemática e Física na Universidade de *Göttingen*. Fez Doutorado em Física, em 1925 e durante sete anos lecionou na Universidade de *Johannes Gutenberg*, na cidade de *Mainz*.

No ano de 1953 passou a ensinar disciplinas nos cursos de Filosofia e Pedagogia, em *Tubingen*. Membro da Liga Militante da Cultura Alemã, foi premiado várias vezes em sua vida, como o Prêmio *Lessing*, em 1980. Durante sua vida acadêmica escreveu 38 obras e em torno de 400 artigos sobre Educação e Filosofia. No Brasil as ideias que referenciam o seu pensamento pedagógico começaram na década de 1970.

Uma das maiores contribuições que apresenta se refere ao fato de acreditar que o ser humano vive a partir ou dentro de várias experiências consideradas *instáveis* e *descontínuas*. Mas o que elas seriam?

### 2.3.1 Processos *instáveis* e *descontínuos*

Iniciamos por um questionamento de Bollnow (1971, p. 27): “[...] a continuidade dos processos da vida e da Educação é realmente a pressuposição necessária de toda e qualquer Educação?”

Para Silva (2011, p. 33), Bollnow realizou suas investigações com base na análise da interação dos fenômenos *instáveis* e *descontínuos* da vida humana.

[...] fenômenos *instáveis* e *incisivos* já existem na esfera biológica. Aqui, a vida não deve ser concebida como um movimento de progressão regular e contínua, rumo a uma determinada direção (BOLLNOW, 1971, p. 37).

#### - Modelo do *Artesão* e do *Jardineiro*

Sobre o trabalho do artesão/escultor, Bollnow (1971) ressalta que ele produz, de um determinado material, a obra que lhe encomendamos ou quer talhar da pedra à estátua. Neste modelo, o/a educador/a também iria querer modelar o seu material-aluno, segundo as regras do seu conhecimento, visando um fim educativo predeterminado. Mas o docente ao assumir o papel daquele que atua de forma a moldar, lapidar e fabricar as estruturas emocionais, sociais, culturais e humanas dos

discentes, corre o risco de falhar no desenvolvimento de suas técnicas do exercício docente.

Já o Modelo do Jardineiro (Orgânico) tem uma outra conotação. Como sabemos, “o jardineiro usa com prudência diferentes instrumentos para cultivar, para cuidar das plantas e com mais esmero cuida dos arbustos delicados” (FREINET, 1988, p. 87). Neste sentido, podemos entender que assim como é o jardineiro, também é o docente, que compreende que o desenvolvimento do discente se constrói de maneira espontânea, deixando sua atividade limitada a uma única forma de atuação estando voltada ao conhecimento natural da planta (ser humano).

Entretanto Bollnow (1971) não concorda com nenhum desses dois modelos, pois entende que caracterizam uma hegemonia na área pedagógica e consideram que o ser humano se desenvolveria por meio de uma progressão contínua, se as condições fossem favoráveis. Mas nem sempre é isso que ocorre e nem é desejável que assim o fosse, pois estaria sendo negado um espaço de liberdade para o educando, que deveria poder trilhar o seu próprio caminho e se responsabilizar por suas escolhas.

Ele conclui, portanto, que a Formação Humana pode acontecer através de um processo descontínuo e instável, uma relação mútua que encontramos na *confiança* do ser “educando/educador/a”, superando as “barreiras” como se fosse uma base de sustentação na prática pedagógica.

### **2.3.2 Confiança**

Para Bollnow (1971), uma evolução saudável tem muitas chances de ocorrer baseada na *confiança*, pois esta pode fazer outra pessoa melhor. Para ele, toda a desconfiança com que se depara pode causar transformação para outra pessoa.

Descreve uma de suas vivências enquanto criança, referenciando o processo de construção da *confiança*, uma experiência visivelmente sem importância, porém, marcou-o profundamente. Esse evento aconteceu quando o autor tinha apenas de oito para nove anos de idade e segue na íntegra:

No pequeno e precário jardim em frente ao prédio em que morávamos, floresceu, de repente, um lírio. Cheio de admiração respeitosa, ficamos, eu e meu irmão, que era mais novo há alguns anos, diante desse milagre. A intocável pureza da cor branca, a quase regularidade geométrica da formação inteira, a tênue profundidade esverdeada que descia aos enigmas escondidos

no cálice da flor, do qual se estendiam os estames, tudo isso conferia à flor algo fabuloso. Nós não conseguimos entender que esse milagre poderia ser a realidade de fato desse nosso mundo cotidiano. Permanecemos um bom tempo diante dela, e eu tinha dado, certamente exagerando, uma noção do tamanho da flor ao meu irmão, que não quis acreditar em mim. Ai passei a mão pela grade, não que tivesse ousado tocar a flor, mas para, a partir de uma aproximação cuidadosa da mão estendida, conseguir uma estimativa mais segura, medida entre polegar e dedo indicador. Naquele momento apareceu o síndico, que provavelmente nos observou por um tempo, e nos enxotou com xingações grosseiras. Cheios de vergonha afastamo-nos, pois acreditávamos que só o fato da aproximação, tida como violação de um venerar santo, havia desencadeado tamanha ira. Mas, me lembro hoje ainda do susto que percorreu todos os membros do meu corpo, quando me dei conta de que ele podia ter pensado que eu desejaria arrancar a flor, tendo brigado por causa disso, e quando se tornou para mim mais claro ainda, que essa suspeita do ponto de vista dele foi totalmente compreensível e que, quando me flagrou no movimento da minha mão, não podia ter pensado diferente e que, portanto, não sobrava nenhum pingão de esperança de desmanchar essa suspeita maldosa (BOLLNOW, 1948, p. 818-819 *apud* BOLLNOW, 1971, p. 222).

Bollnow (1971) considera que a atitude que aparece no gesto da *confiança/desconfiança* é, sobretudo, pedagógica. Atribui à *confiança* uma força de transformação positiva, bem como à *desconfiança* uma negativa.

Salienta que o docente pode colaborar ativamente levando os discentes para uma nova fé/acreditar, através de sua prática pedagógica. Podemos dizer que a “fé” que falamos aqui é a “confiança” que o evitará de desistir, uns dos outros, e que tem a capacidade de o fazer crer que o educando pode cumprir tudo que foi prometido, alcançando, assim, os propósitos de existência, evitando uma possível *crise*.

### **2.3.3 Crise**

Bollnow (1971) não cansa de destacar a importância da confiança na ação docente, que o educador deve depositar no educando, minimizando possíveis *crises* existenciais. Para ele,

[...] crise significa uma purificação. O homem, nesse processo doloroso, deve livrar-se das impurezas, das escórias e surgir numa nova limpidez. [...] deve libertar o indivíduo de certas cargas. Ela atua como uma peneira. [...] significa uma decisão. O homem deve escolher entre duas possibilidades. Temos, portanto, situações críticas, quando dois caminhos se separam e o homem deve escolher um entre eles (Idem, p. 44).

Ao falar de *crise*, citaremos as que se referem às doenças *físicas e emocionais (psicológicas)* e como elas podem dar significados para o momento presente e o futuro do ser humano.

As *crises* referentes às *doenças físicas* ocorrem por existirem incertezas, sendo elas relacionadas à fé, a cura, ao merecimento e até à continuidade da própria vida. Nesse caso, mesmo em evolução de acometimento, esses fatores promovem situações de decisão, no sentido de que é possível que o indivíduo, mesmo sem tanto poder frente à ocasião, decida sobre quais as melhores formas de lidar com as enfermidades (BOLLNOW 1974).

Sendo assim, é tudo aquilo que surge de forma repentina e que, por algum período, ameaça a continuidade da vida, até que surja novamente o estado de equilíbrio que o ser humano precisa encontrar a partir das decisões que vem ser tomadas, fortalecendo a confiança em si, de seus sentimentos e das pessoas em torno de si. Apesar de tudo, as *crises* são necessárias para que haja sentido na vida. A partir delas é que ocorrem as evoluções.

Neste contexto, precisamos de possibilidades reais para superar uma *crise* que pode ser instalada no contexto educativo. O autor considera que o ser docente desenvolve uma força moral que emana de si, crendo acima de tudo na força da educação. Com *audácia*, o docente demonstra confiança nos discentes, como vimos, pode minimizar os efeitos da crise, mas o que seria uma ação audaciosa?

#### **2.3.4 Audácia e fracasso**

Para Bollnow (1971), uma ação *audaciosa* é vista como um desafio de enfrentar algumas possibilidades de *fracasso* e quem atua como profissional da educação se vê diante da possibilidade de negar ou admitir como característica essencial da própria Educação humana vivenciada nesse âmbito. Considera que toda ação *audaciosa* pode acarretar em “tentativas e riscos” dentro do processo do ser educando/educador/a.

Entretanto, entendemos que é inerente à vida humana uma tentativa incessante de busca por acertos e o mesmo ocorre com o docente. Bollnow (1974) acredita que “na tentativa experimental deseja-se conhecer algo” (p. 212). Compreendemos que o docente, busca acertar de maneira audaciosa quando, diante das adversidades presentes no ambiente escolar, experimenta, arrisca-se e tenta novamente acertar a partir de novas possibilidades, correndo seus riscos.

Bollnow (1974) considera que no risco, ao contrário da tentativa, as pessoas se expõem a situações que, por convicção, não há nenhuma previsão do que possa

acontecer. Destaca que no risco nos tornamos pessoas passivas por não conseguirmos assegurar o êxito de um acontecimento

Contudo, enfatiza que:

A audácia nos leva de novo a uma esfera toda diversa da tentativa e do risco. Talvez a melhor maneira de determinar essa diferença é dizer: eu arrisco sempre algo, mas na audácia eu arrisco no fundo a mim mesmo. Onde eu ousar algo, ali eu me lanço em jogo com toda minha pessoa (Idem, p. 213).

Para Bollnow (1971), se há um *fracasso* na *audácia*, então se é atingido em seu próprio núcleo. Por isso uma audácia frustrada é sempre um verdadeiro fracasso. Sendo assim, entendemos que não é fácil desenvolver estratégias que colaborem para a condução de uma prática docente audaciosa sem tentar diversas vezes, buscando acertar. Cada tentativa poderá trazer consequências arriscadas para o docente e para os discentes. No caso de nossa pesquisa, em específico, para os discentes de famílias homoparentais, cujos aspectos iremos detalhar na seção seguinte.

### **3 A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO DOCENTE QUE ENSINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Como mencionamos, a ideia de realizar a presente pesquisa surgiu diante da forma como observamos, enquanto educador e pai, o quão desfavorável é o modo com que muitas crianças pertencentes aos múltiplos arranjos familiares presentes na sociedade são tratados no ambiente escolar. A nossa trajetória de vida, enquanto pertencente a uma família homoparental, ajudou-nos a perceber as diversas situações de exclusão que tais discentes enfrentam, prejudicando-os e os comprometendo de modo geral.

Entendemos que, sobretudo neste cenário, faz-se necessário a existência de docentes preparados não apenas academicamente, mas também, e por que não dizer sobretudo, humanamente, possibilitando uma postura de acolhimento em relação aos diversos acontecimentos que, infelizmente, ainda afetam grande parte dessas crianças. Serão sobre os aspectos gerais da formação dos docentes que iremos discorrer a seguir.

#### **3.1 Reflexões, conceitos e metodologias sobre a formação profissional docente**

O profissional da educação que lida com diferentes contextos sociais, precisa conhecer os saberes docentes em seu processo de formação acadêmica, pois, “o saber docente é múltiplo, constituído por saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 22). Não existe nada pronto, acabado. Tudo se fecunda no espaço da sala de aula, onde é posto em prática o que foi aprendido nos Cursos de Formação e, porque não dizer, na vida.

Partimos do pressuposto de que o docente precisa estar aberto às reflexões sobre tal complexidade, colocando de lado atitudes limitantes por acreditar que a eficácia do ensino e aprendizagem depende, exclusivamente, do domínio de conteúdos e técnicas. De acordo com Fajardo (2015), ao refletir sobre sua postura em sala de aula, o docente deve compreender o quão necessário é cultivar o amor, a compaixão e a empatia, pois, é por meio de tais características que é possível considerar as diversas situações que os discentes se encontram, ajudando-os a superarem seus desafios.

Por outro lado, nem sempre a formação docente contribui para aspectos formativos relacionados especificamente ao afeto, à sensibilidade e aos sentimentos que surgem durante sua atuação em sala de aula. Para que seja possível enfrentar e superar as adversidades que tantas vezes compõem o cenário escolar, a escola, enquanto instituição coletiva, necessita assumir um olhar voltado às diferenças encontradas em seu cenário, enxergando as especificidades e singularidades que se apresentam, buscando contextualizar, e respeitar, as características sociais, culturais e humanas, evitando rótulos e estereótipos negativos que possam trazer sofrimento, medo, e, concomitantemente, exclusão. Em consonância, Moysés (2001) afirma que “uma pessoa é constituída por seu tempo, seus semelhantes, seu ambiente natural e social” (p. 251).

Para Fajardo (2015), às Instituições formadoras possuem a tarefa de preparar os docentes para lidarem com as diversas situações e imprevisibilidades que perpassam a sala de aula. Destaca, ainda, que devem inquietar os docentes durante seu processo de Formação na intenção de os provocar para uma necessidade de:

Aprender a amar, a conhecer, a fazer, a viver juntos, aprender a ser, a crer e a adaptar-se de acordo com as circunstâncias, expandindo sua consciência rumo à inteireza, dando-lhe sentido e, conseqüentemente, promovendo a qualidade de vida. Para superar essa fragmentação, faz-se necessário uma Educação que se estenda ao longo de toda vida e passe pela aprendizagem da humildade de descobrir e revelar “o que há de melhor” em cada um (p. 10).

Nesse sentido, o docente deveria sempre buscar estar envolvido nos diferentes cenários do contexto escolar, sentindo-se parte integrante das demonstrações sociais e humanas manifestas no ambiente educativo, no mundo repleto de adversidades. Desse modo, estaria melhor preparado para enfrentar, e por que não dizer acolher, as possíveis situações conflituosas em sala de aula. Para Freire (2007), o docente precisa “estar no mundo, com o mundo e com os outros” (p.40).

Segundo Tardif (2002), para sermos um docente ideal, precisamos conhecer a nossa disciplina e o programa que fazemos parte, mas também precisamos sermos dotados de conhecimentos que tenham relação com as Ciências da Educação, com a Pedagogia para podermos desenvolver saberes práticos que se baseiam na própria experiência com os discentes.

Para Libâneo (2001), a Pedagogia é a ciência que tem a Educação como objeto de estudo. Acredita que a Pedagogia, por meio dos conhecimentos científicos,

filosóficos, técnicos e profissionais, corrobora para uma investigação da realidade educativa que está em constante transformação.

Podemos perceber, então, que Tardif (2002) e Libâneo (2001) consideram que a Formação para o Magistério, sobretudo, os saberes disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, impossibilitando para uma produção significativa de novos saberes.

Nesse sentido, Gauthier (2013) propõe a existência de um repertório de conhecimentos pedagógicos que possa subsidiar a ação do docente e, desse modo, contribuir para o melhor desempenho do seu ofício na prática de outras atividades pedagógicas, didáticas, promotoras de novos saberes.

Sobre os saberes docentes, Tardif (2002) nos revela que são um conjunto de saberes que provêm das variadas fontes, como: livros didáticos, programas de ensino, conteúdos a serem ensinados por áreas de conhecimento, programas escolares e das experiências vivenciadas por eles e os discentes. O autor nos mostra em suas pesquisas quatro categorias do saber docente, são: *saberes disciplinares, profissionais, curriculares e experienciais*. Ele ainda distingue os saberes que são adquiridos na prática docente (saberes experienciais) dos saberes que são adquiridos durante os Cursos de Formação (saberes profissionais).

Sendo assim, segundo Tardif (2002), os *saberes disciplinares* advêm das disciplinas que se encontram nos programas de ensino e escolares e se relacionam aos diversos campos do conhecimento pertencentes a estas mesmas disciplinas ofertadas pelas instituições de ensino. Acredita que esses saberes "emergem da tradição cultural e grupos sociais produtores de saberes" (p.38).

Já os *saberes docentes profissionais*, os que fazem parte do programa de Formação Inicial e/ou Continuada dos docentes, são saberes que se baseiam nas Ciências e na instrução e são adquiridos durante a formação. Considera, também, que os conhecimentos pedagógicos estão relacionados aos métodos e técnicas da didática docente e fazem parte dos saberes profissionais.

Os *saberes curriculares* estabelecem os "discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita" (p. 38). Este saber se apresenta sob forma de programas escolares respeitando a cultura organizacional do espaço escolar e de

seus atores sociais. É neste saber que as Instituições de Ensino buscam fazer a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos, adquiridos e desenvolvidos e os docentes se apropriam no decorrer de sua prática, passando a os aplicar com segurança e domínio.

No conjunto dos saberes docentes explicitados por Tardif (2002), temos ainda os *saberes experienciais*. Ele explicita que este "[...] se transforma num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social" (p. 49).

Para o autor, esses saberes nascem da ação pedagógica de cada docente. Surgem das diversas situações corriqueiras que estão relacionadas à escola e aos seus diferentes atores sociais, desabrocham das "histórias de vida de cada um e de suas experiências" (p. 49), sendo assim, validados por ambas situações.

Além do exposto, Tardif (2002) caracteriza os saberes docentes como *plural* e *heterogêneo*, e que o docente necessita dispor em sua prática de conhecimentos pedagógicos, dos programas, dos conteúdos e de habilidades que colaborem em sua ação cotidiana, ajudando-o a superar os desafios e as dificuldades vivenciadas. Segundo o autor, o saber docente:

Plural e heterogêneo é formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana e porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer das fontes variadas (p. 54).

Sendo assim, Oliveira (2009) acredita que o docente precisa de uma proposta de Formação que leve em consideração não apenas os diferentes universos culturais, mas que possa possibilitar que o mesmo se sinta um agente da história, da Educação e construtor/a de contextos escolares ou não escolares, favorecendo o diálogo entre pessoas de diferentes raças, etnias, classes sociais, idades, gêneros e orientações sexuais.

Estamos certos, portanto, que o ato de 'educar' é algo árduo e complexo e o seu sucesso envolve uma multiplicidade de fatores. Leite (2006) destaca que,

Ao começarem a lecionar, os professores se vêem em um ambiente complexo e percebem que precisam se adaptar ao ambiente, além de terem que aprender a lidar com os colegas de trabalho, os alunos e toda a complexidade que o trabalho docente exige. Esses podem ser alguns dos exemplos que ilustram a difícil passagem que existe entre a graduação e a prática docente. Além disso, muitas vezes os professores, ao chegarem à sala de aula, se deparam com uma realidade desconhecida, uma vez que a universidade pode não ter proporcionado a eles momentos de reflexão e interação com a prática (p. 16).

Desse jeito, entendemos que a Formação dos docentes durante a trajetória de estudos, pesquisas e embasamento teórico, difere algumas vezes da ação prática, apresentando-se com muitas exigências e grandes desafios, principalmente para aqueles que ensinam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, para os docentes que lecionam nas turmas do 1º ao 5º ano, que, ao se formarem precisam ter domínio de vários componentes curriculares, cada um com sua especificidade.

A partir do ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação criou a resolução CNE/CP nº 1/2006, embasada na LDBEN nº 9.394/96, atribuindo e atestando a responsabilidade da formação dos docentes que deveriam ensinar nos Anos Iniciais para o curso de Pedagogia, habilitando o Pedagogo para ensinar nessas áreas do conhecimento, como exposto nos artigos a seguir:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...] e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto à: VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano [...] (BRASIL, 2006).

Ou seja, o pedagogo passa a ser aquele profissional polivalente, tendo que ter conhecimento dos diversos saberes que compõem cada componente curricular. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Fundamental Anos Iniciais está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Para justificarmos o termo “Polivalente” iremos utilizar a definição de Ferreira (2011), como sendo aquele que tem a capacidade de atuar em várias áreas, que, por natureza, a função é ensinar diferentes componentes curriculares dessa etapa da Educação Básica.

Curi (2004) acredita que esse profissional necessita saber diferentes aspectos, como por exemplo: Domínio de conteúdos, de abordagens didáticas pertinentes a esses conteúdos e de sua organização curricular. As considerações das especificidades de cada “área do conhecimento” com as quais o docente vai trabalhar é certamente um desafio para os programas de formação.

Neste sentido, faz-se necessário que os docentes que atuam nesta etapa de ensino tenham formação adequada e adotem atividades criativas, inovadoras e

humanizadas que colaborem para o desenvolvimento motivacional dos educandos em uma perspectiva de construção do conhecimento social humanizado (MONTIBELLER, 2015).

Ou seja, faz-se necessário que durante o processo formativo existam discussões e capacitações não apenas voltadas às metodologias de ensino, aprendizagens e suas concepções, mas também sobre a importância fundamental da interação entre eles e seus discentes. Schmitz (2017), reforça que, além de conhecer os conteúdos das disciplinas, o docente necessita construir uma boa relação tanto com seus discentes, quanto com seus familiares, valorizando a rica história de vida e os diferentes saberes que cada um possui.

Segundo Luiz e Cols (2013) e Tardif (2014), os discentes, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando chegam à escola, trazem consigo uma grande variação de saberes que foram construídos durante todo processo de vivências sociais, culturais e humanas concebidos através das interações e representações.

Também destacam que é cabível aos docentes desenvolver atividades de incentivo e motivação, atividades que levem os discentes a refletirem sobre o uso dos conhecimentos presentes no currículo escolar para buscarem solucionar situações problemas que tenham significado para si, facilitando assim, a construção de novos saberes através de uma aprendizagem significativa, essencial e motivacional em sua trajetória de vida. Para Campos (2003), a falta de motivação tende a conduzir a alguns problemas, como: “o aumento de tensão emocional, problemas disciplinares, aborrecimento, fadiga e aprendizagem pouco eficiente da classe” (p.108).

Charlot (2013) enfatiza que para os problemas serem resolvidos, o docente precisa adaptar sua ação ao contexto atual. Reforça, ainda, que os docentes devem, junto aos gestores das escolas e demais atores, pensar em desenvolver propostas de ações pedagógicas acolhedoras e inclusivas que levem em consideração as características do bairro onde a escola está inserida e, concomitantemente, os discentes. Desta maneira, novas possibilidades podem surgir e melhorar a eficácia das ações pedagógicas e a qualidade da Formação Docente.

A autora ainda ressalta, que:

[...] é fundamental tecer parcerias, desenvolver projetos com os alunos e toda comunidade escolar. Essas possibilidades requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido. [...] Há de preparar os

seus alunos para uma sociedade globalizada e, também, de “ligar a escola à comunidade” (p. 100).

Para Gatti (1997), uma visão globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a ‘chave de toque’ que acionaria uma nova postura metodológica.

Pimentel (2014) salienta que é necessário ter sentido e significado teórico dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula para podermos perceber a relação das ações que acontecem e surgem cotidianamente com a teoria estudada nos cursos de formação continuada para os docentes que atuam nos anos iniciais.

Nesta perspectiva, como já vimos anteriormente, Franco (2012) adverte que a maior dificuldade que temos sobre o processo de formação dos docentes é que se pretendemos ter e sermos bons docentes, teremos de formá-los ou nos formarmos profissionais capazes de construir conhecimentos, ações e saberes sobre a própria prática. Para ele, não é preciso apenas elaborar uma aula, planejar; é preciso ter ciência do porquê tal aula se desenvolveu naquelas condições. Ou seja, é essencial ter a compreensão e leitura das práxis.

Diante disso, podemos considerar que o processo de Formação vai além de um curso para docentes, pois é concebida por diferentes aspectos já vistos aqui, que têm como perspectiva construir um profissional preparado não apenas tecnicamente, mas apto para lidar com as adversidades que podem existir nas salas de aula.

A etapa de ensino Anos Iniciais é um dos momentos mais importantes para condução formativa dos discentes, porque nessa fase as crianças assimilam informações que interferem em seu desempenho escolar. Por sua relevância, faz-se necessário que entendamos o processo de formação dos docentes que atuam, especificamente, com essa faixa etária e será, especificamente, sobre essa fase do ensino, que detalharemos mais a seguir.

### **3.2 A Formação do docente que ensina nos anos iniciais**

Em alguns documentos normativos e de orientação para Educação Nacional Brasileira, encontramos informações que corroboram para o processo de formação docente dos professores que ensinam nos Anos Iniciais. As Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), nos esclarece que é no Ensino Fundamental, especificamente nos Anos Iniciais, que os docentes deveriam ter uma formação sólida, pois é nesta etapa de ensino que as crianças são mais acolhedoras e cheias de curiosidades em virtude das novas informações e descobertas. É nesta etapa de ensino que o espírito de criticidade vai sendo fortalecido e uma confiança para interagir mais facilmente com seus pares, descobrindo o que aprender, como aprender e com quem aprender, com repercussões em toda vida.

Freire (1996) menciona que a curiosidade é algo que inquieta e impele a pessoa a descobrir o novo. Para Souza e Chapani (2011), é nesse momento de escolarização curiosa que percebemos a importância de levar os discentes a produzirem uma compreensão sobre o ambiente que os cercam.

Ao estudarmos a legislação da Educação Nacional Brasileira, percebemos que na história da formação docente, o curso de Pedagogia não tinha como objetivo preparar docentes para ensinar nos Anos Iniciais. Só depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 5.692/71 é que aconteceu a vinculação da formação dos docentes dos Anos Iniciais ao curso de Pedagogia, não sendo vista ainda como uma obrigatoriedade legal, porém, como uma licença para os egressos, que só tinham suas formações como docentes do curso Normal Médio, o antigo Magistério.

Então, foi a partir dessa Lei que o curso de Pedagogia passou a ser visto como uma licenciatura, conferindo o título de “Pedagogo”, a esses docentes, tendo como foco a formação do docente que atua não apenas nos Anos Iniciais, como também em outras etapas e modalidades de ensino. Porém, ainda há muito o que se fazer. Pois, segundo Freire (1996), “somente pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (p.39).

Ao buscar melhorar a prática docente nos Anos Iniciais, o pedagogo precisa se amparar em algumas estratégias metodológicas que o ajude na condução do ato de “ensinar e aprender”. Faz-se necessário que o pedagogo adote uma ação técnica que não exclua a humanização das relações que se constroem no espaço educativo, desenvolvendo atividades que envolvam a escola e o contexto social, cultural e humano dos discentes a partir de conhecimentos pedagógicos sistematizados, dos saberes docentes formativos e das experiências de vida.

Porém, Campos (2007) e Minotto (2006) reforçam que os docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam conhecimentos limitados sobre

os conteúdos que irão ensinar e supomos que isso pode interferir até mesmo na qualidade das relações que se estabelecem nesse espaço.

Curi (2004),

[...] quando professores têm pouco conhecimento dos conteúdos que devem ensinar, despontam dificuldades para realizar situações didáticas, eles evitam ensinar temas que não dominam, mostram insegurança e falta de confiança (p. 162).

Devemos destacar que o docente deve tentar garantir aos discentes a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam na escola. Acredita que na medida em que cumpre essa função, realiza a essência do seu ser enquanto docente, pois, é de posse desse saber que o docente, na escola, ensina. Os discentes, por outro lado, poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agirem de forma mais consciente e eficaz para transformá-la (SILVEIRA,1995).

É com esse sentimento de transformação que Tardif e Lessard (2005) consideram que a profissão de docente é a mais bela profissão do mundo, é um ofício que nos deixa felizes, uma profissão com uma beleza significativa na vida dos que a desempenham. Para Freire (1986), o bom docente é aquele que consegue, enquanto discurso, trazer o discente até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus discentes podem se cansar, mas não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas a partir de um ensino com qualidade.

Ao falarmos de qualidade do ensino, pensamos nas diferentes possibilidades práticas que o docente pode desenvolver em sala de aula. Moran, Masetto e Behrens (2000) destacam que um ensino de qualidade acontece a partir de diversos aspectos, tais como:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infra-estrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados; motivados e com boas condições profissionais, e; onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos; que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los. Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal (p.14).

Schmitz (2017), reforça que além de conhecer os conteúdos das disciplinas, de fazer uso de recursos e estratégias pedagógicas, o docente necessita manter uma boa relação tanto com todos da comunidade escolar, cultivando laços de afetividade necessários a uma convivência saudável, com ganhos para a melhora do processo de ensino e aprendizagem.

Para Wallon (1968, *apud* MAHONEY, 2005), o processo de aprendizagem se enriquece quando o docente consegue construir uma integração das dimensões afetivas, cognitivas e motoras. Considera que elas estão tão integradas que cada uma é parte constitutiva das outras e sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa.

Ainda no contexto da afetividade, Alves (2002) destaca que toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. Para o autor, o pensamento nasce de uma ação de afeto, nasce das/nas relações, a cabeça não pensa aquilo que o coração não pede. Para Freire (1996, p. 160), “[...] ao transmitir conhecimento, docente e aluno vivenciam a afetividade, com cognoscibilidade” (p.160).

Mello (2004) ressalta que o docente precisa estar disponível para tentar perceber as adversidades que os discentes possam estar enfrentando e trazendo para sala de aula. Quando os discentes se sentem seguros, felizes e valorizados no ambiente escolar em virtude das relações afetivas que foram construídas com seu docente e colegas, demonstram melhores resultados no desenvolvimento da aprendizagem, com repercussão direta para sua autoestima.

Franco (2015) sinaliza que se deve pensar em uma formação docente que ensine nos Anos Iniciais. Para a autora, a formação de docentes deverá estar associada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a ação de pesquisa que garantam aprofundamentos dos saberes pedagógicos necessários. Neste sentido, uma formação de docentes dissociada de um projeto político, pode resultar em ações que caracterizem uma concepção pragmatista, reprodutivista e tecnicista da ação profissional.

Souza (2007), defende que os docentes dos Anos Iniciais não devem priorizar o trabalho individualizado e segmentado, mas uma ação pedagógica que possibilite à criança o contato e a interação com a totalidade de conhecimentos que lhe apresentem o mundo concreto, complexo e contraditório. Essa visão contribui para que a criança, ao se relacionar com esse mundo, complexifique também sua

apreensão daquilo que conhece, e internalize situações cada vez mais sofisticadas do ponto de vista de suas potencialidades psíquicas.

Nesse sentido, Freitas (2003) acredita que é necessário formar docentes afinados com uma nova concepção de trabalho educativo, que tenham a capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças.

De acordo com Sacristán (1999) se o direito à educação não for cumprido satisfatoriamente, além de empobrecer culturalmente o cidadão, também lhe ficam restritos direitos, como a autonomia, o envolvimento político e, conseqüentemente, a sua condição de pessoa humana. Acredita que para se ter a efetivação do direito à Educação, a escola precisa evoluir, avançar em mudanças essenciais e necessárias para um acolhimento humanizado e respeitoso das diferenças familiares, sociais e culturais.

Pelo exposto, podemos concluir a presente seção reforçando que durante o processo de formação teórica e atuação prática dos docentes, sobretudo o que ensina nos Anos Iniciais, faz-se necessário instigar e motivar os discentes para além dos conteúdos técnicos, contemplando sempre a afetividade e as relações saudáveis a partir de uma formação social e, sobretudo, humanizada. A Formação Humana, portanto, surge como essencial para que o docente seja sensível às muitas questões que surgem no contexto acadêmico, favorecendo a criação de espaços de valorização e acolhimento, considerados por nós essenciais para, dentre outras coisas, dar sentido à própria existência.

## 4 HOMOPARENTALIDADE: UMA REALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Escrever sobre “homoparentalidade” é poder apresentar um pouco de nossa história de vida e construir diálogos entre os diferentes sentimentos que, ao longo da vivência humana foram surgindo e se desenvolvendo a partir das relações que construímos nos contextos sociais, culturais, políticos e humanos.

Foi necessário entrar em contato com os sentimentos, tantas vezes conflituosos, durante todo processo relacional vivido nos mais variados espaços. Só então foi possível sentir a segurança, felicidade e confiança necessárias a quem pretende viver intensamente reconhecendo sua identidade familiar, principalmente com forças para “ser e ter” esse reconhecimento no ambiente educativo. E poder discutir em um Mestrado Acadêmico sobre a homoparentalidade, afeta-nos pessoalmente, para muito além de uma busca por um conhecimento cognitivo. Dito isso, iniciamos com uma reflexão sobre a ideia de ‘família’.

### 4.1 Família e homoparentalidade: conceito histórico e contemporâneo

Quando falamos de família, a maioria das pessoas se remete automaticamente à percepção que se considera “natural”, a um grupo de pessoas (homens e mulheres) que se relacionam na busca de uma estrutura tradicional, ancorada nas figuras parentais de pai, mãe, filhos e filhas.

Para Lévi-Strauss (1976), a família não é considerada uma entidade fixa e sim um ambiente – em constante variação - em que se desenvolvem as normas de filiação e de parentesco, construindo sistemas elementares cuja finalidade é ligar os indivíduos entre si e à sociedade.

Zambrano (2006) aponta que, ao acomodar a família como se fosse uma instituição única e permanente, em qualquer tempo, pode estar sinalizando um pré-julgamento baseado mais nas experiências que vivenciamos pessoalmente, do que em uma situação real. Apresenta em sua obra, escrita com outros parceiros: *O Direito à Homoparentalidade: Cartilha sobre as famílias constituídas por pais homossexuais*.

Em sua obra citada acima, a autora reforça que a maioria dos antropólogos admite que um agrupamento de pessoas que chamamos de família está inserido efetivamente em qualquer espaço social. Todavia, sua conformação surge de formas

variadas podendo ser vista e considerada de maneira universal, dependo da concepção definida.

Neste contexto, Aries (1981) e Donzelot (1986), relatam que na era da antiguidade, em Roma, o vocábulo família encontra-se na origem do latim “*famulus*”, algo que designava o “servidor”. Nessa época a família romana era vista como o ambiente que tinha seu chefe, o “*pater*”, tendo sob sua tutela todos os membros da família, devendo-lhe respeito e obediência. Então, embora houvesse, certamente, uma esposa e crianças, o grupo regido pelo “*pater*” era muito mais amplo e incluía igualmente os agregados, os servos e os escravos.

Para Cadoret (2002, p. 11), a “definição de família, assim como a sua universalidade, não é um consenso entre os estudiosos do tema”. Zambrano (2006) destaca que geralmente nos acostumamos a pensar a família como sendo o conjunto de indivíduos aparentados por vínculos de consanguinidade e/ou afinidade resultando em filiação parental na sociedade.

Em meados do século XX, surgiu nas sociedades ocidentais outros arranjos familiares, desfazendo o parentesco social do parentesco biológico. Pois, nesta época, o aspecto afetivo conquistou seu espaço e se fortaleceu, passando a ser considerado como “pai/mãe” as pessoas que criam uma criança. A vista disso, começaram a fazer adaptações nas leis, considerando a presença dos diversos modelos de famílias (CADORET, 1997).

Para Oliveira (2009) na sociedade ocidental, nas últimas décadas, as famílias têm passado por modificações em suas configurações devido a vários fatores, tais como: A inserção da mulher no mercado de trabalho e sua autonomia financeira; o divórcio; as novas tecnologias de reprodução, e; a progressiva conquista dos direitos LGBTQIA+<sup>2</sup>, inclusive do reconhecimento da união civil.

Para alguns teóricos (GROSSI, 2003; ATTIAS-DONFUT; LAPIERRE; SENGALEN, 2022; GOODOY; 2001), as famílias, estão atualmente organizadas de

---

<sup>2</sup> A partir do ano de 2008, no Brasil, a representação da sigla LGBT passou a ser usada para identificar a ação política e conjunta de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. No dia 08 de junho daquele ano, durante a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, ocorrida em Brasília-DF. Na atualidade há inclusão de variações da sigla LGBTQIA+ para designar outros movimentos e identidades em construção (Intersexos, *Queer*, Assexuais ou mesmo um sinal de +)

formas diferentes: Nuclear (marido, mulher e filhos/as); casal heterossexual sem filhos; monoparental; recompostas<sup>3</sup>; adotivas, e; homoparentais.

Mehl (2003, p. 19) identifica três correntes de pensamento sobre a parentalidade das pessoas do mesmo sexo: a) A primeira é contrária ao reconhecimento do casal e da parentalidade homossexual pela sociedade e pela legislação; b) A segunda corrente não opina sobre o casal e a homossexualidade, mas se opõe à homoparentalidade sob o argumento de que a diferença dos sexos está no núcleo das representações identitárias. Afirma ser impossível para as crianças imaginar que possam ter sido concebidas fora dessa diferença, e; c) A terceira e última das correntes é composta por pessoas contrárias à utilização de um saber psicológico e psicanalítico para se posicionar contra novas formas de experimentação familiar.

Ainda sobre a formação dos grupos familiares, a partir dos estudos de Zambrano (2006), percebe-se que a Psicanálise tem grande influência nas pesquisas e construções teóricas em virtude dos debates acontecidos na França, nos anos que antecederam a criação do PACS (Pacto de Solidariedade Civil)<sup>4</sup>.

Além das questões referentes à conjugalidade, foram abordadas as possibilidades da adoção e utilização das novas tecnologias reprodutivas pelos homossexuais, o que acabou por se tornar o foco central das discussões, como já vimos anteriormente.

A seguir iremos discorrer sobre o arranjo familiar que é um dos focos desta pesquisa: “*o que é homoparentalidade?*”. Intencionamos entender melhor essa nova mistura de variados grupos humanos que buscam construir um arranjo familiar pautado em princípios éticos, morais, legais e, sobretudo, do amor.

A relação homoparental acontece entre pessoas do mesmo sexo, relação essa que há muito tempo vem sendo questionada. Está inserida nas relações homoafetivas, em um enlaçamento de vidas que se constituem entre homens e mulheres do mesmo sexo, configurando a homossexualidade, buscando construir uma conjugabilidade.

Para Oliveira (2016),

---

<sup>3</sup> As famílias recompostas são formadas a partir das ditas tradicionais/primitivas, que tiveram seus vínculos encerrados por uma separação, divórcio, dissolução de união estável ou que foi constituída pelo casamento ou união de um pai ou uma mãe solteira que tem, ou teve, vários filhos das relações anteriores.

<sup>4</sup> Trata-se de um pacto social que foi aprovado no ano de 1999 na França, sendo usado especificamente para a regulamentação das uniões entre pessoas do mesmo sexo.

[...] a homoparentalidade se refere ao exercício da parentalidade por pessoas que possuem uma orientação homossexual, o que tem ocasionado polêmica, inquietação e questionamentos nos mais diversos meios científicos, culturais e sociais, constituindo-se como o mais polêmico dos novos arranjos familiares que compõem a nossa sociedade, por fazer cair a adequação ilusória entre procriação e filiação (p. 53).

Zambrano (2006) aponta que o uso do termo “homoparentalidade costuma ser objeto de muitos questionamentos, pois coloca o acento na “orientação sexual” (homoerótica) dos pais/mães e a associa ao cuidado dos filhos (parentalidade)” (p. 128).

Segundo Roudinesco (2003), foi a partir de 1997 que o termo “homoparentalidade” surgiu em Paris, na França, com a tradução do francês “*homoparentalité*”, criado pela Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas (APGL). O nome é dado às relações homoafetivas, quando pelo menos uma pessoa adulta se autodeclara *gay-homossexual*, que é, ou pretende ser, pai ou mãe de alguma criança. O uso do termo é justificado por uma necessidade de pôr em evidência uma situação que, atualmente, cresce cada vez mais, dando identidade a um tipo de família que não tinha nome.

Ao nomear um tipo de família, até então sem nome, permite-se que ela adquira uma existência discursiva, indispensável para indicar uma realidade, possibilitando o seu estudo e, principalmente, sua problematização (DE SINGLY, 2000). Ainda, segundo Zambrano (2006), ao usar o termo “família homoparental”, vai-se de encontro a uma questão polêmica, pois se faz uma associação direta da orientação sexual dos pais/mães com os cuidados direcionados aos filhos. Enfatiza, ainda, a importância do uso correto do termo, na íntegra, pois:

[...] o conceito de “homoparentalidade” torna-se insuficiente quando se trata da parentalidade exercida por travestis e transexuais. Isso porque, da forma como foi concebido [...] se refere apenas à orientação sexual. Embora sejam comumente percebidas como fazendo parte do mesmo universo homossexual, travestis e transexuais apresentam especificidades na sua construção identitária e, conseqüentemente, na sua relação de parentalidade. As transexuais e algumas travestis se sentem e se consideram “mulheres”, mesmo tendo nascido homens biológicos. Para elas, é o sexo/gênero transformado, aquele que conta para sua classificação como “mulheres”. Desse modo, se entendemos a homossexualidade como sendo a sexualidade orientada para o mesmo sexo, as travestis e transexuais, ao se considerarem “mulheres”, e manterem relações sexuais com homens, não seriam homossexuais, mas sim, heterossexuais. Da mesma forma, quando constroem uma relação de parentalidade, na maioria das vezes, o fazem ocupando o lugar “materno” e não “paterno” (p.10).

Para as travestis e transexuais, é no gênero transformado que podemos ver a classificação delas como “mulheres”. Segundo Zambrano (2006), as travestis e transexuais se consideram e se identificam “mulheres” e seguem tendo relações sexuais com homens, percebendo-se como heterossexuais e não homossexuais.

Nessa perspectiva da construção e classificação identitária, Leite (2006) considera que termos como “transexualismo” e “transexual”, passaram a colonizar sequencialmente as produções bibliográficas biomédicas nos seguintes aspectos: Nos textos das ciências da psique, nos debates militantes, na mídia e no imaginário social, circundando assim, o ápice do reconhecimento patológico social.

Percebe-se então, que a construção e a diferenciação dos termos clínicos de “travesti” e de “transexual” são expressados a partir do processo histórico que nomeia com distinção as duas categorias. Expressam não apenas a especificação lógica da teoria que existe sobre os conceitos das disfunções sexuais, dos transtornos de identidade de gênero e das identidades politizadas, sendo enxergadas como diferentes nos manuais médicos ou nas organizações que militam em defesa da causa do movimento LGBTQIA+.

Leite (2006) acredita que de qualquer maneira, o interessante é observar o descompasso entre as rígidas classificações oficiais e a fluidez das identificações cotidianas que estão constantemente se interpenetrando. Desta forma, alguém que se considere como *crossdresser*<sup>5</sup> pode, em algum outro momento da vida, identificar-se como travesti e, ao mesmo tempo, dependendo da situação, apresentar-se como transexual. Essas classificações identitárias, sendo elas por manuais médicos, sociais, militantes entre outros meios de definições, buscam estar alinhadas à construção de laço parental para fortalecer a existência das identidades de gêneros presentes nos diferentes espaços.

Para Zambrano (2006), a parentalidade (homossexual, travesti e transexual), independe da classificação e identificação de gênero. Todas apresentam questões na Antropologia que afetam uma área de estudo que é considerada tradicional da disciplina, a da família e o do elo parental. A autora destaca ainda, que a psicanálise

---

<sup>5</sup> “Termo novo, variante de travesti, para se referir a homens heterossexuais, geralmente casados, que não buscam reconhecimento e tratamento de gênero (não são transexuais), mas, apesar de viverem diferentes papéis de gênero, tendo prazer ao se vestirem como mulheres, sentem-se como pertencentes ao gênero que lhes foi atribuído ao nascimento, e não se consideram travestis: *crossdressers*” (p. 10).

precisa confrontar e apresentar algumas possibilidades teóricas que reconsiderem o pensamento de subjetivação e o levantamento simbólico e representativo que há na diferença dos sexos.

Apesar de reconhecermos a singularidade de tais situações, ao nos referirmos à “homoparentalidade” entendemos que o termo inclui todas essas novas “identidades” dos pais. Ou seja, assumimos, conforme a autora, que para as travestis, o acento identitário será dado ao gênero; para as transexuais, ao sexo, e; para os homossexuais, à orientação. Mas como se deu o surgimento das primeiras composições das famílias homoparentais na sociedade de maneira legalizada?

No ano de 1986, no estado da Califórnia (EUA), aconteceu a primeira legalização da família homoparental. No momento atual, 14 estados norte-americanos, dos 50 existentes, já dão consentimento positivo ao processo de adoção para pais e mães membros da homoparentalidade. Em 1999, na Europa, o lugar que deu início a esse processo de composição familiar foi a Dinamarca, acompanhada da Alemanha, Inglaterra, Espanha e Suécia.

Mas, não parou por aí. No ano de 2008 a África do Sul e Israel concederam autorização para que pessoas do mesmo sexo pudessem adotar. O Uruguai foi o primeiro país da América Latina, no ano de 2009, com a aprovação da Lei nº 18.590/2009.

No Brasil, aconteceu no ano de 2000, quando a Justiça autorizou o primeiro caso de adoção e, em 2009 foram realizadas alterações no documento da certidão de nascimento pelo Conselho Nacional de Justiça, dos termos “pai e mãe” para apenas “filiação”, dando ênfase à formação da família homoparental entre homens e mulheres do mesmo sexo. Essas medidas foram tomadas e decididas pelo Judiciário Brasileiro, fortalecendo o acesso da família homoparental nos diversos espaços sociais.

Grossi (2003) realizou um estudo focado na questão do reconhecimento parental e do processo de adoção de crianças por pessoas do mesmo sexo, ou seja, casais homossexuais. Este é um dos principais temas discutido no meio do movimento LGBTQIA+ em diversos países e, no Brasil, não seria diferente.

A autora destaca várias possibilidades de uma família homoparental ter filhos, como por exemplo: Relações heterossexuais anteriores frustradas; adoção por parte de um/a dos/as parceiros/as; através de procriação com uma pessoa fora da relação de conjugabilidade, inclusive por inseminação artificial, e; por co-parentalidade entre

pessoas do mesmo sexo, mostrando que este tipo de configuração familiar tem sido cada vez mais presente no contexto social.

Oliveira (2016) considera que a homoparentalidade é constituída por um modelo de família que traz consigo mudanças que dão significados às relações de conjugalidades homossexuais, de certo modo por desconstruir um dos princípios fundamentais da composição do arranjo familiar.

Desjeux (2008) afirma que a relação constituída na homoparentalidade tem sido desenvolvida em um ambiente com a mesma estrutura e aspectos da relação na heteroparentalidade, acarretando resultados imprevisíveis em ambos modelos de família, em um momento inicial de formação.

Diante tudo isso, podemos dizer que a homoparentalidade, trata-se de um antigo arranjo familiar, presente nos espaços socioeducativos. A partir disso, afirmar que a família homoparental, assim como a família tradicional, também é composta em sua estrutura de parentesco por princípios legais, sociais, culturais, políticos, religiosos e sentimentos que corroboram efetivamente a sua composição, sustentação e convivência em sociedade, especificamente, no ambiente escolar.

#### **4.2 Família homoparental na escola, um lugar de direito**

Falamos da família homoparental no espaço escolar é realizarmos uma retrospectiva de tudo que vivemos em nossa vida real, afinal de contas, somos docentes e membros pertencentes a este modelo. Não foi, não é, e não será fácil adentrar os espaços escolares quebrando rótulos, paradigmas, crenças e verdades daqueles que veem a família homoparental como algo inverídico, porém, como já expomos aqui, a família homoparental existe há muito tempo.

Dias (2016) afirma que o fato é que a família, apesar do que muitos dizem, não está em decadência. Ao contrário, houve a repersonalização das relações na busca do atendimento de valores que são essenciais, e dos interesses das pessoas humanas: afeto, solidariedade, lealdade, confiança, respeito, confiança, igualdade e amor. São valores que, na maioria das vezes, ou quase sempre, são construídos através das relações familiares e na escola.

Para Oliveira (2009), tais famílias estão presentes no contexto escolar e muitas vezes passam despercebidas pelos docentes, sofrendo diferentes tipos de preconceitos, discriminação e/ou são ignoradas.

Mello, Grossi e Uziel (2009) destacam que muitas vezes as mães e os pais dessas famílias passam a omitir certas informações da escola, o que pode gerar o risco de que “a criança se veja esmagada entre a destruição identitária decorrente do segredo de suas origens e o assédio moral e psicológico derivado da homofobia dirigida a seus pais e mães” (p.172).

Sendo assim, é na escola que muitas vezes acontece a política do negativismo às diferenças, contribuindo para reproduzir comportamentos e tratamentos perversos, de opressão, de medo, com o fortalecimento das desigualdades, excluindo e marginalizando cada a comunidade LGBTQUIA+.

Para Louro (2001),

[...] a escola torna-se, no que se refere à sexualidade, um local de ocultamento. Mais do que isso, a escola cria uma homofobia compartilhada com a família e com outros espaços sociais, expressando uma certa ojeriza às sexualidades que não se enquadram na heterossexualidade normativa, “como se a homossexualidade fosse “contagiosa” (p. 29).

A homofobia se refere à atitude de hostilidade para com os homossexuais e seus familiares, sendo mais do que uma simples rejeição irracional da família pertencente e sim uma manifestação que considera o outro como contrário, inferior ou anormal (BORRILLO, 2009).

Apesar de tomar o termo cuja referência é o masculino, para o autor o conceito recobre também o preconceito e a discriminação, uma intolerância sofrida por lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais em função de sua orientação sexual, de sua identidade de gênero e da identificação familiar pertencente.

Segundo Mello (2012), toda essa intolerância chega a atingir a comunidade *gay*, passando a ser oprimida através de atitudes que se configuram na prática da *lgbtfobia* como também *lesbofobia*, que além de homofóbicas são machistas e sexistas. Da mesma forma que as violências que atingem travestis e transexuais, “cujas existências ferem de morte os binarismos macho-fêmea, homem-mulher, o que as torna vítimas preferenciais do terrorismo de gênero” (p.100-101)

Sendo assim, segundo Freire (2007), a escola representa um dos mais importantes espaços de convivência social que deveria quebrar essas barreiras,

corroborando efetivamente para o desenvolvimento integral da criança e de todos seus atores. Deve carregar em seu núcleo a obrigação de remover barreiras e acolher a diversidade familiar que é parte integrante da mesma, ou seja, aceitar verdadeiramente os discentes, filhos inseridos no contexto da família homoparental, evitando atitudes homofóbicas.

Cabe aos diferentes atores da escola, portanto, acolher essas famílias, evitando que haja um prejuízo das crianças homoparentais em todos os níveis. Faz-se necessário que se procure maneiras de lidar com a diversidade familiar, especificamente com a família homoparental que, ao longo do tempo, vem buscando ser vista, reconhecida, valorizada e aceita, conquistando, enfim, seu lugar de direito.

A escola precisa refletir, sobre o seu currículo, de acordo com, Caetano (2011) assinala que os currículos escolares, as ações e as relações do cotidiano escolar são construídos pelos interesses da escola e do sistema educativo que se sustentam sobre uma supremacia masculina e heteronormativa, e funcionam através da reiteração constante das fronteiras entre os sexos e suas diferenças complementares, o que mantém a lógica da exclusão/subalternidade.

Sendo assim, apresentaremos alguns documentos que normatizam a Educação nacional e teorias que fundamentam o conceito de família homoparental, com vistas a ressaltarmos a importância do acolhimento e da abordagem humanizada das pessoas pertencentes ao cenário da homoparentalidade no espaço escolar. Apresentaremos as diretrizes dos textos nos aspectos legais, sociais, culturais, educativos e humanos. É importante acessarmos as produções para entendermos o porquê de alguns documentos serem favoráveis e ao mesmo tempo desfavoráveis do reconhecimento identitário familiar e de gênero no espaço escolar.

No Brasil a discussão de gênero nas escolas tem causado desconfortos, acarretando debates dentro e fora desse espaço, inclusive neste período político-histórico de recrudescimento que estamos vivendo, pois para um grupo conservador, falar sobre os arranjos familiares é como se fosse fomentar outras orientações sexuais fora do que é considerado padrão, a “heterossexualidade”.

Embasamo-nos, a seguir, em alguns textos normativos que documentam e dão referência tanto de forma positiva como negativa e/ou excludente dos diferentes arranjos familiares em nossa Educação nacional. São eles: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN 9.394/96; Plano Nacional de

Educação - PNE; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2013) e; a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017).

Daremos agora início à análise dos documentos normativos e orientativos que regem as políticas educacionais no âmbito nacional citados anteriormente, começando pela LDBEN 9394/96. Esta lei tem uma força muito importante no que se refere a inserção de pautas voltadas à inclusão nos espaços educativos. Reforça e garante o acesso e permanência das pessoas com suas diferenças, ao mesmo tempo que busca garantir o direito da diversidade familiar, em especial a homoparentalidade, no ambiente escolar, mesmo não tendo nada exposto na legislação sobre este arranjo familiar. Contudo, destacamos o que está posto em seu artigo 3º:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" e o "respeito à liberdade e apreço à tolerância" (BRASIL, 1996, p. 9 e 10).

Já o Art. 32º, ao apresentar os objetivos da formação básica do cidadão no ensino fundamental, assegura o fortalecimento dos vínculos, a formação de atitudes e valores, em seus capítulos III e IV. Ou seja, essa formação implica no:

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;  
IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 17).

Ainda buscando enfatizar a inserção e a garantia de permanência da família homoparental no ambiente escolar é válido lembrar que, em 2014, a LDBEN 9.394/96 foi alterada em seu Art. 26, § 9º, tendo a inclusão dos Direitos Humanos como tema transversal nas Etapas de Ensino Fundamental e Médio. A questão da cidadania deu força para este olhar humanizado e acolhedor da diversidade no ambiente escolar, no Título II que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional.

Diante do que está citado na Lei sobre a formação cidadã no espaço escolar, a discussão dos Direitos Humanos surge para fortalecer o reconhecimento de existência de parentesco homoparental na escola e para fazer com que gestores, coordenadores, docentes, discentes e toda comunidade escolar comecem a inserir esse arranjo familiar nas atividades pedagógicas.

No mesmo ano teve a sanção do PNE, um documento que havia sido previsto na LDBEN 9394-96 e com uma fundamentação legal. O PNE, diferente das DCN's, tem como função normativa restrita e seu objetivo é traçar orientações sobre como

executar as políticas públicas educacionais a nível nacional. Então, em seu Art. 2º, o PNE traz em suas diretrizes o “amparo a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

Entretanto, nem todo documento normativo e de orientação construído para fortalecer as políticas educacionais no Brasil tem buscado, de fato, garantir o diálogo nos espaços escolares de diferentes pautas, como identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual.

Nesse sentido, discutir questões sobre a orientação sexual do ser humano é uma pauta que tem sofrido muita perseguição. Mesmo depois de ganhar força nas últimas décadas, vem enfrentando muita resistência e tida como um tabu no âmbito escolar, principalmente neste período em que estamos vivenciando uma política negacionista, preconceituosa e homofóbica com bastante ênfase.

Tudo isso vem acontecendo pelo fato da pauta “sexualidade” não ficar restrita a debates que falam apenas de sexo. Junto a ela também surgem aspectos essenciais à discussão, tais como: os sociais, físicos, políticos, religiosos e psicológicos.

O PNE e a BNCC, por exemplo, apresentam em seu texto uma política contrária e excludente à “identidade de gênero” que foi, inclusive, retirada do texto de ambos documentos, tendo gerado uma grande polêmica. O que podemos encontrar nestes dois documentos foi uma grande deslegitimação da identidade de gênero no espaço escolar, pois o que se encontra são outros aspectos que compõem a diversidade cultural, tornando assim, a identidade de gênero invisível.

Ainda por meio desses, temos as expressões valorativas e essenciais que aparecem e só podem ajudar na promoção da igualdade e respeito de grupos sociais distintos no ambiente escolar, mas ficam limitadas à identidade de grupos específicos. Neste sentido,

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Pela nossa vivência pessoal e profissional, estamos certos, contudo, que as escolas pouco têm feito para combater a homofobia, uma postura que vem se

tornando um grave problema social, já que poucas são as que promovem uma reflexão crítica que se pautem no respeito às diversidades e garantam humanamente os direitos de todos e todas.

Infelizmente, ainda há autoridades escolares que são integrantes perturbadores de uma visão heteronormativa que acabam acuando e excluindo muitas famílias homoparentais. O preconceito é muito forte e permanece no espaço escolar, lugar que deveria instigar e favorecer o desenvolvimento pleno da pessoa, ao invés de estimular o surgimento de “adversários da família homoparental”.

Contudo, como expomos, a atitude homofóbica fere os princípios democráticos e legais que se amparam e estão assegurados. Neste sentido, há documentos que foram criados e corroboram para a não discriminação nos espaços sociais, tais como: PL nº 672 de 2019 que altera a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para incluir na referida legislação os crimes de discriminação ou preconceito de orientação sexual e/ou identidade de gênero; e o PL nº 612 de 2011 que altera os arts. 1.723 e 1.726 do Código Civil para permitir o reconhecimento legal da união estável entre pessoas do mesmo sexo. Com estes documentos, aprovados e sancionados, os arranjos familiares passam a ser reconhecidos como uma família com direitos e deveres assegurados.

Então, buscando manter uma discussão sobre gênero nas escolas, o MEC (2015) elaborou uma Nota Técnica sobre o termo para tratar do conceito de gênero nos planos de Educação locais, referindo-o “à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam as pessoas a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade”. Menciona, ainda, que o conceito é “imprescindível para a compreensão de aspectos sociais, culturais e históricos da sexualidade e tem implicações imediatas no entendimento sobre arranjos familiares e parentalidade [...]”.

Entretanto, vale salientar que as famílias homoparentais não são referenciadas até o momento em nenhum documento legislativo, porém, sua concepção de arranjo social, cultural, político, pessoal, humano, familiar e afetivo, configura um agrupamento familiar em uma sociedade que urge aprender a acolher e respeitar as diferenças.

O acolhimento aos discentes, integrantes de famílias homoparentais, está assegurado pelos princípios constitucionais expostos no artigo 227 da Constituição

Federal de 1988 que reforça, dentre os direitos da criança, o da “convivência familiar e comunitária”, a salvo da negligência e da discriminação de classes.

Para Foucault (2006), contudo, a escola não tem se apresentado como deveria ser em seu papel de discussão sobre a pauta da homoparentalidade de forma ampla, muito menos sobre sexualidade. Ainda destaca que é o lugar que tem a característica de acesso universalizado, distribuindo, mantendo e modificando a sua adequação dos discursos que formam e seguem as linhas de poder e saber que são politizados convenientemente pelo sistema.

Ainda neste contexto, Louro (1997) cita alguns dispositivos da escola que produzem distinções de gênero, sexualidade, etnia e classe, tais como: Currículos, normas, procedimentos de ensino, materiais didáticos, entre outros. Entretanto, de forma paradoxal, o espaço escolar muitas vezes deixa de lado a questão da sexualidade das crianças e de suas famílias, evidenciando que discussões que reverberam sobre esta temática não estarão disponíveis.

Contudo, o espaço escolar, muitas vezes sem perceber, exclui gradativamente as crianças que pertencem às famílias homoparentais através de atitudes, ações e falas preconceituosas, sinalizando a falta de um olhar humanizado, sensível e acolhedor das diferenças. Mello, Grossi e Uziel (2009) consideram que as filhas e filhos de famílias homoparentais passam por diversos momentos de constrangimento na escola e isso ocorre quando são assediados socialmente e seu ambiente familiar é “condenado, considerado moralmente insalubre e socialmente inadequado” (p. 172).

Precisamos, portanto, entender que o desrespeito às diferenças presentes no ambiente escolar necessita ser confrontado com pesquisas e documentos legais que possam fortalecer a acessibilidade e a garantia da igualdade dos discentes pertencentes à “família homoparental” na perspectiva de inclusão destas pessoas, alinhado à proposta de formação humana e resiliência.

Pelo exposto, podemos considerar que o cotidiano dos discentes integrantes de famílias homoparentais muitas vezes é aversivo, sendo necessário o fortalecimento de seus potenciais resilientes para que possam transformar o sofrimento, tantas vezes presente, na força necessária para sua melhoria enquanto seres humanos. E será sobre resiliência que trataremos a seguir.

## **5 O FORTALECIMENTO DA RESILIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DE UM ACOLHIMENTO HUMANIZADO DOS DISCENTES PERTENCENTES ÀS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS**

Nesta seção iremos nos debruçar sobre os estudos e concepções de resiliência vigentes, amparados, sobretudo, pelo referencial teórico apresentado pelos autores Boris Cyrulnik e Viktor E. Frankl. O nosso interesse é entender melhor o processo de acolhimento humanizado dos discentes pertencentes às famílias homoparentais a partir do fortalecimento de atitudes resilientes.

### **5.1 Resiliência: conceitos e características**

O termo “resiliência” surgiu em meados do ano de 1807, nas áreas da Física e da Engenharia, por Thomas Young, sendo atribuído a materiais resistentes às deformações impostas no meio em que se vive. Segundo Timoshenko (1953), Young acredita que a resiliência é feita de um material que possui uma capacidade de absorver a energia sem sequer passar por um sofrimento deformativo. Então, podemos considerar um material resiliente, quando, ao receber uma energia que causa uma deformação, ainda assim é capaz de se recuperar.

Neste sentido, Junqueira (2011) considera que a resiliência possui muitas definições e o conceito ainda está em construção e debate. Seu significado não é claro nem preciso quanto na Física ou na Engenharia, consideradas a complexidade de variáveis que devem ser encaradas no estudo dos fenômenos humanos. Apesar dos pontos em comum das conceituações, não se deve perder de vista as peculiaridades de cada ramo do conhecimento e sua forma própria de se apropriar de um termo e teorizar sobre ele. Consideram a existência de uma grande e fundamental diferença entre a resiliência pesquisada pela Física e pela Psicologia no que se refere ao retorno do objeto, ou pessoa, ao estado anterior à pressão sofrida.

Yunes e Szymanski (2001) destacam que a Psicologia se apropriou de um conceito proveniente de um modelo matemático, e é necessário, cautela para que não existam comparações indevidas. Poletto e Koller (2008) ressaltam que a ideia de voltar à forma original após o impacto de um estressor está superada, pois “a pessoa aprende, cresce, desenvolve e amadurece” (p. 17), portanto, transforma-se.

Brandão (2009) segue a mesma concepção, quando menciona que na Psicologia, após sofrer uma “deformação em sua estrutura”, o homem não só se recupera, voltando ao que era antes, como se torna ainda mais forte ou melhor depois dele.

Para Grotberb (1995 *apud* MOTA; BENEVIDES-PEREIRA; GOMES; ARAÚJO, 2006, p. 58),

[...] a resiliência pode ser definida como uma capacidade universal que possibilita a pessoa, grupo ou comunidade prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades, inclusive saindo dessas situações fortalecida ou até mesmo transformada, porém não ileso.

Pinheiro (2004), ao estudar a origem da palavra, considera que ela vem do latim “*resiliens*”, que significa “saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper”(p. 68). Já na origem inglesa, remete à ideia de algo que estica, que possui uma elasticidade, tendo uma capacidade rápida de recuperação.

Yunes (2006) considera que na língua portuguesa, a palavra aplicada às Ciências sociais e humanas vem sendo usada há poucos anos. O seu uso no Brasil ainda se restringe a um pequeno grupo de pesquisadores de alguns círculos acadêmicos e seus significados ainda permanecem desconhecidos para a maioria da população. Nos demais países o termo é muito usado para direcionar programas políticos de ação social e educacional.

Silva (2003) destaca “que a resiliência se refere à capacidade dos seres humanos de enfrentar e responder de forma positiva às experiências que possuem elevado potencial de risco para a saúde e desenvolvimento do indivíduo” (p.17). Trata-se de um fenômeno complexo, atrelado a múltiplos contextos com os quais a pessoa interage e cuja presença é observada com mais clareza quando o ser humano está passando por uma situação adversa, seja esta de caráter temporário ou constante em sua vida.

Na área das Ciências Sociais são apresentadas algumas definições do que vem a ser *resiliência*:

[..] é uma habilidade para ressurgir diante das adversidades, adaptar-se, recuperar-se e aceder a uma vida significativa e produtiva. [...] é o enfrentamento efetivo de circunstâncias e eventos de vida severamente estressantes e acumulativos (KOTLIARENKO; FONTECILLA; CÁCERES, 1997, p. 5).

No contexto das Ciências Sociais, podemos considerar que a resiliência aparece como uma ação de transformação da situação de dor em possibilidades de crescimento, ou “como uma ação humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade” (GROTBERG, 2002, p. 20).

## 5.2 Teoria do traço e do processo

Brandão (2009) afirma que o termo resiliência começou a ser utilizado por áreas de conhecimento para designar desde histórias de sobrevivência e traço de personalidade a complexos processos, que variam da adaptação/ajustamento social, à reconstrução do ‘eu’, passando por processos de recuperação de pessoas que sofreram abalos psíquicos por causas diversas e por histórias de pessoas que parecem apresentar resistência ao estresse.

Os primeiros estudos, segundo Waller (2001), consideraram a resiliência como uma qualidade de algumas pessoas, como um *traço* de personalidade ou de estilos de *coping*<sup>6</sup>, apontando a existência de pessoas não-resilientes, aquelas sem capacidade de superar ou resistir às adversidades.

Estudos pioneiros, como os de Souza e Cerveny (2006), Yunes (2001) e Yunes e Szymanski (2001), também entendiam a resiliência como uma característica permanente das pessoas que ainda eram considerados invulneráveis ou invencíveis. Para Rutter (1993), é justamente a nomenclatura de “invulnerável” que carrega o sentido de *traço* inato e permanente. A resiliência teria “herdado” esse sentido.

Silva e Alves (2002) consideram que o antigo conceito de resiliência contemplado na teoria do *traço* recebeu um novo significado, emoldurado na capacidade que o ser humano tem de sobreviver em diferentes períodos da história.

Leal (2010) destaca que a concepção da resiliência como *traço*,

[...] passou a levar em conta os efeitos de múltiplos fatores, considerando-se também a dinâmica entre os aspectos internos e externos aos sujeitos, como a aquisição de afetos, a importância de um apego seguro, a estrutura familiar, o nível socioeconômico, a cultura e a Educação. Ou seja, gradativamente se atentou à interação entre aquilo que é subjetivo e aquilo que o meio externo oferece como suporte ao sujeito (p. 30).

---

<sup>6</sup> Folkman e Lazarus (1984, p. 12) consideram o *coping* como um conjunto de empenhos cognitivos e comportamentais que o ser humano utiliza ao lidar com situações específicas que estressam.

Já os pesquisadores Luthar e Cushing (1999), Masten (1999), Kaplan (1999) e Bernard (1999) comungam do entendimento de que a resiliência é um *processo* dinâmico que se articula a partir das influências do ambiente e do ser humano, que interagem mutuamente, permitindo que a pessoa consiga se adaptar, mesmo diante de adversidades.

Nesta visão, podemos entender que a pessoa vem se organizando estruturalmente a partir de seus próprios aspectos sociais, culturais, históricos e psíquicos. O conceito que norteia esta pesquisa considera, então, a resiliência como um *processo* que muda, altera e se integra devido às circunstâncias que o ser humano vivencia. Ela é considerada processual e dinâmica, pois cada enfrentamento de adversidades acontece de uma determinada forma que dependerá de quem enfrenta, do que se enfrenta e de quais circunstâncias envolvem o *processo*.

Concordamos, portanto, com Leal (2010) quando aponta que,

[...] a resiliência existe em função do temperamento da pessoa, mas também em função da significação cultural da ferida e do tipo de apoio social de que ela dispõe. Pode se manifestar em situações onde exista um grande risco devido ao acúmulo de fatores de estresse e tensão. E também quando a pessoa é capaz de conservar aptidões em face do perigo e seguir crescendo harmoniosamente (p. 33).

Assumimos o ponto de vista de que a resiliência resulta da constituição pessoal e da interação, sendo afetada por um entorno que a fortalece, ou não, a depender da dinâmica de risco ou protetiva a que se depara.

### **5.3 Fatores de risco e de proteção**

Para Grünspun (2003), Haggerty, Sherrod, Gamezy e Rutter (2000), o termo *risco* estava associado inicialmente ao modelo biomédico, ao termo “mortalidade”, quando o indivíduo, dependendo do *risco* vivenciado, poderá ter o fim de sua vida. Rutter (1999, p. 44) destaca que “a interação dos fatores genéticos e ambientais permite essa capacidade para superar as adversidades, ainda que a mesma não seja estável”.

Haggerty, Gamezy Rutter e Sherrod (2000) citam que muitos pesquisadores têm procurado elaborar uma definição e identificação desses *fatores de riscos*, dessas adversidades, com intenção de realizar uma avaliação das intervenções causadas no desenvolvimento das crianças. Isso se dá, especialmente, para organizar as

influências voltadas à redução dos problemas comportamentais nesta faixa etária junto ao ambiente de convivência.

Segundo Haggerty (2000), as questões ambientais e contextuais são entendidas como sendo as variáveis que levam à existência dos fatores de *riscos*, aumentando a probabilidade de ocorrer efeitos indesejáveis no desenvolvimento.

Já os fatores de *proteção* são considerados por Leal (2010) como relacionados às ações que influenciam positivamente as respostas do ser humano perante um perigo identificado como responsável pelo resultado de uma má adaptação. Isto é, referem-se a fatores que facilitam resultados positivos por parte das pessoas, acarretando uma sensação de bem-estar.

Assis, Pesce e Avanci (2006) enfatizam que a família é importante nesse processo de *proteção*. Consideram que quando os recursos disponibilizados por ela contribuem para o desenvolvimento saudável do indivíduo, passam a atuar como *mecanismos de proteção* de algumas emoções durante o processo de desenvolvimento nas crianças.

Cyrułnik (2004) considera que a constituição precoce das emoções impregna na criança um temperamento, um estilo comportamental que lhe permite, na adversidade, por ocasião das provações, lançar mão de seus recursos internos, metamorfoseando a dor do momento para, então, torná-la uma lembrança gloriosa.

Diante do exposto, podemos concluir que os fatores de *proteção* agem como uma rede protetora frente às ações que surgem durante o processo de desenvolvimento humano, fortalecendo, assim, as práticas resilientes.

A seguir apresentaremos alguns estudos realizados por Boris Cynulnik e Viktor Frankl, expoentes que colaboram para o conhecimento da resiliência, essa capacidade que os seres humanos têm de se fortalecerem diante das adversidades.

#### **5.4 Boris Cyrulnik e Viktor Emil Frankl: principais contribuições ao estudo da resiliência**

Nesse subtópico, intencionamos apresentar as principais contribuições dos estudos de Boris Cyrulnik e de Viktor E. Frankl em relação ao fortalecimento de atitudes resilientes frente às possíveis adversidades vigentes no espaço escolar.

### **5.4.1 Boris Cyrulnik**

Boris Cyrulnik nasceu em 1937, na cidade de Bordeaux, na França. É médico, neuropsiquiatra e psicanalista, e se tornou uma celebridade por ser um escritor crítico e expor suas opiniões na área da Psicologia com temáticas sobre histórias de vidas. Como criança judia, passou sua infância nos Campos de concentração, na cidade da Alemanha de Adolf Hitler.

Vivenciou várias situações de adversidades, tais como presenciar pessoas muito próximas serem mortas: Pai, mãe, irmãos, avós, vizinhos e seus amigos, ficando sozinho. Aos seis anos foi adotado por uma família, sendo resgatado de um lugar terrível e desumano, sobrando-lhe apenas a vida, a esperança e a resiliência de ser uma pessoa mais fortalecida. Independentemente da adversidade, Cyrulnik (2001) teve forças para estudar e construir uma vida com dignidade.

Para o autor, a resiliência é algo íntimo do ser humano que se integra a um processo social. Considera que a concepção de resiliência poderia ser resumida em “tecido” e “mola”. “Tecido” porque se configura no espaço entre a pessoa e seu entorno social (especialmente as pessoas significativas com quem é possível estabelecer uma relação de apego seguro), como um mosaico de pano que vai sendo tecido. “Mola” porque, ao receber o impacto da adversidade, a pessoa sofre, “deforma-se” (quando a mola é presa a um peso, por exemplo, estica, mas depois volta) e depois supera o sofrimento. Como mola e tecido, a cada impacto, é possível buscar a superação, ou seja, “apesar do sofrimento, buscamos a maravilha” (p.194).

Cyrulnik (2006) considera, ainda, que a resiliência é como um tricô que ata uma lâ que se desenvolve para outra lâ afetiva e social, não sendo uma substância, e sim uma malha. Não podemos objetivar a um determinado momento, já que se configura em um processo que permeia uma história de vida, que ata e desata como um nó, continuamente. Neste sentido, a resiliência não é um catálogo de qualidades que um indivíduo possuiria e sim um processo que, do nascimento à morte, leva-nos a viver, ter, e sentir traumas que nos ligam sem cessar ao meio que nos rodeia.

Só podemos falar de traumas, segundo Cyrulnik (2002), quando existe uma infração, se a surpresa cataclísmica ou, às vezes, insidiosa submerge a pessoa, derruba-o e lança-o em uma direção para onde ele não queria ir. Acredita que no

momento em que o acontecimento rompe sua bolha protetora, desorganiza seu mundo e, às vezes, torna-o confuso.

Os traumas sempre estiveram presentes em nosso desenvolvimento humano, da primeira infância até a fase adulta. São situações de tormentas que mexem com nosso equilíbrio social, cultural e emocional e que no momento em que acontece, , na maioria das vezes, não temos certeza do que é ou do que pode se tornar. São situações que surgem das adversidades que vivenciamos no dia a dia, seja na escola, na igreja, em casa ou em qualquer espaço de interação humana, afinal de contas, o golpe traumático não depende apenas do tipo de acontecimento, mas, de tudo que é levado em conta pela pessoa que o sofreu.

Cyrułnik (2004) explicita que o processo do trauma é composto por duas etapas, ou dois golpes:

A primeira etapa/golpe, no real, provoca a dor do ferimento ou a dilaceração da falta. É a dor física, o abuso sexual, o espancamento, a humilhação vinda de alguém na frente de outras pessoas, na hora em que acontece e enquanto suas feridas estão abertas. Já na segunda, na representação do real, surge o sofrimento de ter sido humilhado e abandonado. Esse segundo golpe inicia-se no instante em que a anestesia psíquica, causada pelo excesso de sofrimento, começa a perder seu efeito. É quando o acontecimento começa a ser processado, mas ainda é indigesto (p. 36).

Essa significação representativa não pode surgir sem nenhuma fundamentação, ideias e/ou opiniões internas. Precisa muito mais do que isso para ser um trauma, pois todo processo traumático irá depender do conjunto temperamental de cada pessoa ferida. Para Cyrułnik (2004), "esse conjunto, constituído por um temperamento pessoal, um significado cultural e um apoio social, explica a surpreendente variabilidade dos traumas que o ferido, prova" (p. 7).

Várias pessoas feridas podem encontrar apoio em diferentes pessoas que fazem parte do processo de desenvolvimento humano depois que passarem pelas provações, em uma perspectiva de escuta, companhia, ou até mesmo de estarem presente em sua trajetória. Elas podem ser familiares, parentes, amigos, colegas de trabalho, docentes, dentre outras.

Para Cyrułnik (2004), essas pessoas, que podem ou não estar inseridas no seio familiar, são denominadas de *tutores de resiliência*<sup>7</sup>. Trata-se de alguém próximo,

---

<sup>7</sup> Ressaltamos que voltaremos ao conceito de tutoria de resiliência ao abordarmos, especificamente, sua importância em relação à Educação.

como: mãe, pai, tia, tio, um padre, um jardineiro, um amigo, um docente, ou qualquer outro que, em algum momento, transpareceu uma possibilidade de saída. Reforça, ainda, que os primeiros *tutores de resiliência* surgem a partir do sentimento materno, quando a mãe conta como imagina sua futura relação com o seu bebê, já iniciando sua relação ainda dentro da barriga.

#### **5.4.2 Viktor Emil Frankl**

Viktor Emil Frankl nasceu em 1905, na cidade de Viena. Psiquiatra e Filósofo, tornou-se reconhecido como um dos maiores Psiquiatras de sua época. De origem judaica foi prisioneiro em Campos de Concentração Nazista, enfrentando momentos terríveis. Relatou (1991) que muitos prisioneiros dos Campos de Concentração não pensavam apenas em salvar a própria vida, mas também proteger a dos que tinham construído algum elo. Eles demonstravam a força humana da superação, acima do destino, assumindo uma postura de dignidade diante do sofrimento imposto.

Destaca, que:

A experiência da vida no campo de concentração mostrou-lhe que a pessoa pode muito bem agir fora do esquema. Haveria suficientes exemplos, muitos deles heróicos, demonstrando ser possível superar a apatia e reprimir a irritação; e continuar existindo, portanto, um resquício de liberdade do espírito humano, de atitude livre do eu frente ao meio ambiente (p. 66).

Para Leal (2010), Frankl sobreviveu a situações dramáticas graças ao senso de humor e à invenção de histórias, tendo observado a si mesmo e aos prisioneiros de campos de extermínio nazista. Ele conseguiu encarar a sua vida como algo que valia a pena preservar, mesmo tendo perdido tudo o que era seu, com todos os seus valores destruídos, sofrendo de fome e frio, da brutalidade, esperando, a cada momento, a sua exterminação final.

As ideias que o impulsionaram faziam uma ligação entre a Filosofia e a Psicologia, fortalecendo cada vez mais a sua teoria, chamada de *Logoterapia*. Considerou que a tarefa de transmitir tudo que viveu no campo de concentração, também chamado por ele mesmo de campo de extermínio, não foi fácil.

---

Explica que "logos" é uma palavra grega e significa "sentido". A *Logoterapia*, portanto, seria a terapia pela busca do sentido na vida das pessoas (FRANKL, 1987). Considera que,

[...] todo ser humano tem a vontade de buscar um sentido para a vida, e esta vontade é precisamente a principal força motivadora da pessoa. No momento em que a pessoa se pergunta sobre o sentido da vida, expressa o que há de mais humano em si (FRANKL, 1984, p. 80).

Para ele há três formas de se saber o sentido da vida: Fazendo alguma coisa; experimentando um valor ou o amor, e; Sofrendo. Instiga-nos a entender melhor a finalidade de nossa existência, a compreender o processo existencial através de suas histórias e nos leva a refletir sobre o que somos, no que nos tornamos, o que queremos e o que poderemos fazer para nós mesmos e para o outro.

Frankl (1984) reforça que mesmo passando por situações terríveis, buscou viver cada momento com intensidade, usando suas dores e dúvidas para entender o sentido real de sua vida. Transformou cada segundo sofrido em "forças" para seguir em frente e descobriu que a dor não passava de aprendizados constantes para sua real existência humana. Acredita ser necessário permitir viver cada momento "junto" ao outro e tentar não se deixar abater em nossa caminhada, movidos pelo desejo da busca do real sentido da vida.

Para Leal (2010):

O desejo de sentido seria não apenas uma manifestação natural da humanidade, mas também um indício de saúde mental. A falta de significado e de objetividade existencial seria sugestivo de uma incapacidade emotiva de adaptação ao ambiente. Resultaria de um processo de construção que se dá no contexto social, no contato do homem com seus semelhantes (p. 214).

De acordo com a autora, quando a pessoa encontra o sentido de sua vida, encontra aquilo que pode fazer e que exprime sua unicidade a partir do significado que tem para si mesmo e para a sua missão diante da vida em um contexto social.

Quando questionamos o sentido de nossas vidas, não raro nos deparamos com uma realização que transcende a nós mesmos, que nos realiza existencialmente. Quando isso ocorre, estamos diante do fenômeno da *autotranscendência*.

Para Frankl (1992), a transcendência humana é compreendida como "o verdadeiro sentido da vida", onde deve ser desvelado no ambiente externo e não no ambiente interno (dentro da pessoa) ou de sua psique. Destaca que a pessoa estará

vivenciando a *autotranscendência* quanto mais se dedicar a servir uma causa ou a amar a outra pessoa. Acredita (FRANKL, 1987) que ela se manifesta a partir dos direcionamentos que o ser humano faz para alguém, ou algo.

Segundo ele, através do *amor* chegamos a compreender melhor a essência da existência humana que só o sentido da vida fornece a cada um de nós, sendo aquele, a única maneira de captar outro ser humano no íntimo da sua personalidade.

Por seu *amor* a pessoa se torna capaz de ver o que está potencialmente contido no outro, aquilo que ainda não está, mas deveria ser realizado. Através do seu *amor*, a pessoa conscientiza a pessoa amada sobre o que ela é e pode vir a ser (FRANKL, 1987). Compreendemos, portanto, que o sentido do amor está intimamente ligado às ações e conseqüências que possa proporcionar ao ser humano.

Após apresentarmos os aspectos gerais da resiliência e os postulados teóricos de dois grandes pesquisadores da área, iremos focalizar em como ela poderia ser potencializada no espaço acadêmico. Intencionamos destacar a relevância de uma ação docente *autotranscedente*, voltada ao fortalecimento da resiliência de seus discentes, comprometida em proporcionar um espaço *protetivo* que evite possíveis *traumas* em seus discentes, através da vivência de uma relação humana permeada de *amor*, respeito e de acolhimento.

## **5.5 O fortalecimento da resiliência no ambiente escolar**

Diversos autores, como Tavares (2001), Antunes (2003), Varela (2005), Assis, Pesce e Avanci (2006) e Barbosa (2006), destacam a importância da resiliência no espaço escolar e como ela pode ser fortalecida.

Antunes (2007) parte do pressuposto de que é fundamental que a escola crie um ambiente educacional rico e estimulante, fazendo da resiliência a característica central de seu modelo de organização. O fortalecimento dessa capacidade não deve estar ausente dos processos de formação docente, estando incluso nos saberes necessários à sua prática.

Na escola, discentes e docentes trazem consigo características e particularidades advindas de seu meio sociocultural, como, por exemplo, crenças e valores familiares. A baixa tolerância às diferenças pode minar as interações, comprometendo-as. Enquanto instituição social, a escola deve formar indivíduos a

partir de um acolhimento humanizado visando, dentre outras coisas, minimizar as adversidades presentes, comprometida com uma dinâmica de *proteção*.

Grunspun (2003) reconhece que as escolas sempre foram e continuam sendo os espaços onde os/as docentes e as crianças interagem socialmente, dialogam, os discentes praticam jogos e brincadeiras nos recreios, nas comemorações junto aos docentes, supervisores, diretores e demais funcionários.

Uma vez cultivando um ambiente resiliente com respeito às singularidades dos discentes, as situações de enfrentamento acontecerão de modo saudável, beneficiando diretamente o amadurecimento dos envolvidos. Quando estes não se sentem contemplados 'em seu lugar de fala', favorece-se uma cultura excludente permeada de atitudes preconceituosas e discriminatórias que chegam a interferir no aprendizado e a desenvolver sentimentos traumáticos que possam ferir os discentes, abalando as emoções.

Para Leal (2010), às crianças que estabeleceram um apego fácil em tenra idade dificilmente terão dificuldades de passar 'ao andar seguinte de sua edificação psíquica', pois já se tornaram autores de seu apego. Isso facilita a formação dos apegos posteriores com os adultos não-familiares. Contudo, uma criança não é resiliente sozinha, além de ser possível não ser fortemente resiliente com todas as pessoas. Ou seja, o fortalecimento da resiliência é um processo constantemente possível, contanto que a pessoa encontre um objeto significativo para ela.

Cyrulnik (2005) destaca que, lamentavelmente, muitos docentes não sabem ou não acreditam em seu poder diante de seus discentes, não instigam a busca do *sentido da vida* em sala de aula (talvez até porque não sabem quais são os seus!), não assumem o papel de *tutor de resiliência*.

É espantoso constatar o quanto os professores subestimam o efeito da sua pessoa e superestimam a transmissão de seus conhecimentos. Muitas crianças, mas muitas mesmo, explicam em psicoterapia o quanto um professor modificou a trajetória de suas existências por uma simples atitude ou por uma frase, anódina para um adulto, mas perturbadora para a criança (p. 70).

Ao descobrir o *sentido da vida* no espaço escolar, o docente passa a se conhecer e traz, como "pessoa e profissional", colaborações para a acessibilidade não apenas do "espaço físico" que os discentes estarão usufruindo, mas também assegurar o acesso às questões subjetivas que otimizem o processo de ensino e aprendizagem, e que favoreçam a descoberta de si mesmo.

Nesse sentido, o docente tem um papel social e humano para cumprir! Marques (2008) reforça que para construirmos um espaço escolar com práticas fortalecedoras da resiliência dos discentes, faz-se necessário que aqueles estejam aptos a desenvolver estratégias de fortalecimento das pessoas, capacitados para combaterem e superarem, junto aos discentes, as situações estressantes e adversas.

Ou seja, os profissionais que se encontram neste espaço precisam contribuir ativamente para evitar que alguma *crise* se instale naqueles que, por algum motivo, sofrem em silêncio e, por consequência das diversas situações, isolam-se ou são excluídos. Lembrando que se a *crise* foi inevitável, que esse mesmo docente possa estar ao lado do discente, ajudando-o a crescer diante dela e a superá-la<sup>8</sup>.

Para tanto, faz-se necessário que esses profissionais recebam uma formação de qualidade. A construção de um contexto preparado organizacionalmente com um currículo resiliente e desafiador, poderá favorecer práticas resilientes às pessoas pertencentes, ou não, às famílias homoparentais a partir de ações e atitudes humanizadas.

Diante dos estudos encontrados sobre resiliência, deparamo-nos com as pesquisas de Henderson e Milstein (2005), na obra “Resiliência na Escola”. Eles apontam seis fatores que possibilitam a promoção das práticas resilientes na Instituição de ensino, denominados de “Roda da resiliência”. São eles:

1. Enriquecer os vínculos: Envolver as crianças em atividades cooperativas, no intuito de proporcionar interação para que elas se sintam pertencentes ao espaço que estão inseridas;
2. Estabelecer limites claros e firmes: Implementar políticas e procedimentos escolares claros e firmes, porém sem arbitrariedade, deste modo, os educandos se sentem seguros para cumprir os objetivos propostos;
3. Ensinar habilidades para a vida: Na contemporaneidade os educandos e educadores necessitam de desenvolvimento profissional e conhecimentos que vão além da transmissão de conteúdos;
4. Proporcionar afeto e apoio: São elementos cruciais para a promoção da resiliência. Afeto e apoio podem e devem aparecer também nas escolas e não só no núcleo familiar;

---

<sup>8</sup> Como vimos não apenas nos estudos de resiliência que apresentamos nessa seção, mas também nas pesquisas de Bollnow (1971), sobre essa temática, em especial.

5. Estabelecer e transmitir expectativas elevadas: As expectativas precisam ser realistas e atingíveis a fim de alcançar os objetivos finais;
6. Proporcionar oportunidades de participação significativa: Implica em efetivar a participação de todos os envolvidos em determinado ambiente escolar, assim como os familiares.

Diante desses fatores, podemos concluir que quando uma Instituição de Ensino desenvolve ações a partir de um currículo resiliente, a escola poderá possibilitar um trabalho com foco nas relações humanas, de modo colaborativo e acolhedor. Ou seja, não basta 'ter vontade' de ajudar os discentes, sejam eles quem forem. Os docentes necessitam de apoio, de suporte, de receberem uma formação que não seja apenas inicial, mas também que o acompanhem ao longo de sua prática.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), a preocupação com a formação dos docentes e as condições para realização de seu trabalho somente são percebidas na sociedade devido a pressões de grupos em favor dessa denúncia. Para eles, é essencial que haja a construção e implementação de políticas educacionais formativas, o financiamento necessário para colaboração do ato formativo, as metas e a forma de gestão de apoio, buscando enfatizar a formulação de um projeto para a educação contemporânea.

Sendo assim, estamos certos de que os docentes precisam estar em um contínuo aperfeiçoamento que os ajudem a acompanhar as mudanças inevitáveis que se apresentam ao seu redor e o acolhimento e convívio saudável com as crianças de famílias homoparentais precisam estar contemplados nessa formação.

Por fim, mas não menos importante, gostaríamos de deixar claro que em nenhum momento intencionamos agregar mais trabalho e/ou responsabilidades aos docentes, já tão sacrificados pela quantidade excessiva de demandas e explícita desvalorização profissional. Muito pelo contrário! Nosso intuito é exigir dos gestores responsáveis que aqueles sejam respeitados, valorizados, orientados, esclarecidos, formados continuamente e acolhidos em suas dúvidas. Desse modo, assim como os discentes têm o direito de receber um trato humanizado no ambiente acadêmico, os docentes também necessitam de serem acolhidos, tendo o seu potencial resiliente também fortalecido, afinal é muito mais difícil, senão impossível, darmos o que não possuímos!

## 6 METODOLOGIA

Lehfeld (1991) considera que a pesquisa tem como objetivo interpretar e descobrir os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade. Ao buscar desenhar uma pesquisa, o pesquisador precisa se apoiar em alguma referência que o oriente e garanta resultados seguros a partir da investigação realizada. Apresentamos, a seguir, a Metodologia proposta para realização de nosso trabalho, discorrendo sobre algumas especificidades que as irão caracterizar.

### 6.1 Quanto à forma de abordagem

Diferentes pesquisas fazem uso dos métodos *qualitativos* e *quantitativos* para coleta de dados, essenciais à compreensão da temática investigada. A nossa pesquisa se caracteriza como *qualitativa*, por não acontecer apenas através de instrumentos de coletas com caráter técnico, mas também por meio das diferentes possibilidades de interações sociais que serão analisadas de maneira subjetiva pelo pesquisador.

Para Minayo (2001), o método *quantitativo* tem a característica dedutiva, quando se busca garantir uma validação objetiva e confiável. Já o *qualitativo* tem origem na Antropologia, fazendo uso de uma metodologia indutiva, garantindo a identificação e a descrição com detalhes e aprofundamento. Ela aponta que as abordagens metodológicas apresentadas pelos métodos *qualitativos* e *quantitativos* proporcionam resultados vantajosos e limitados, pois é na temática e no problema da pesquisa que é determinada a abordagem necessária. Em alguns casos, ambos os métodos são utilizados como uma ação complementar do outro.

A autora considera que a pesquisa *qualitativa* trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ela é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Minayo (2006) destaca, ainda, que a diferença entre a abordagem *quantitativa* e a *qualitativa* da realidade social é de natureza, e não de escala hierárquica. A primeira ocorre, sobretudo, quando os cientistas sociais que trabalham com estatística

visam criar modelos abstratos ou descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades. Já na abordagem *qualitativa*, aprofunda-se o mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados.

Os estudos *qualitativos* se caracterizam por buscarem compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde ocorrem, e do qual fazem parte. Para tanto, o investigador é o instrumento principal para captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

## 6.2 Quanto aos tipos de pesquisas

As pesquisas estão classificadas em dois tipos de pesquisas: *exploratória e/ou explicativa*. Para Gil (2007), a *pesquisa exploratória* é um tipo de pesquisa que objetiva proporcionar maior familiaridade com a situação problema, tornando-a mais explícita e/ou até mesmo construir hipóteses. Enfatiza que boa parte dessa pesquisa envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências reais com a situação problema pesquisada e realiza uma análise de exemplos que estimulam gradativamente a compreensão.

Já na *explicativa* há uma preocupação em identificar os fatores determinantes ou os que colaboram para os fenômenos que ocorrem durante o processo. Para o autor, “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (p. 43).

Pelo exposto, compreendemos que o nosso estudo se configurou como uma *pesquisa exploratória*, por pesquisarmos de que maneira a formação humana colaborou na formação dos docentes que ensinavam nos Anos Iniciais e como isso poderia fortalecer a resiliência dos discentes pertencentes às famílias homoparentais a partir de práticas acolhedoras.

## 6.3 Quanto aos procedimentos técnicos

Todo pesquisador necessita desenvolver uma habilidade investigativa e uma delas é possibilitada através da Pesquisa *de Campo*. Minayo (2001) salienta que a

riqueza dessa etapa vai depender de uma série de aspectos, tais como: a qualidade que a fase exploratória possa garantir; do levantamento bibliográfico bem feito que permita ao pesquisador partir do conhecimento já existente; dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo, e; das pressuposições formuladas.

Considera que não é necessário que o pesquisador fique amarrado às surpresas que o campo explorado a partir dos atores envolvidos apresente. Ele necessita agir de forma natural evitando demonstrar tensão e nervosismos por não ter respostas imediatistas, exercitando um olhar dinâmico e atento que passe da confrontação da proposta cientificamente formulada para as descobertas empíricas e vice e versa.

O trabalho realizado através de uma Pesquisa *de Campo*, portanto, permite uma aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou uma pergunta, buscando estabelecer ativamente uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

A nossa pesquisa se caracteriza como uma Pesquisa *de Campo* por termos ido ao ambiente de convivência social dos participantes. Durante o momento de visitaçãõ realizamos a exploração dos diferentes espaços de relacionamento dos atores envolvidos e aplicamos as entrevistas necessárias à coleta dos dados. Nosso intuito era identificar a existência de famílias homoparentais e de docentes que ensinavam crianças que pertenciam a este modelo de família.

#### **6.4 Quanto ao desenvolvimento do tempo**

Quanto ao desenvolvimento do tempo, as pesquisas estão classificadas em *Transversais ou Longitudinais*. De acordo com Mota (2010), a pesquisa *Transversal* é usada para indicar mudanças entre as diferentes pessoas em momentos determinados e na pesquisa *Longitudinal* essas mesmas pessoas são monitoradas a partir de um acompanhamento durante todo o tempo em que está sendo realizada.

A nossa pesquisa levará em consideração como os atores envolvidos se encontravam no momento das entrevistas e das visitas de campo, analisando-os pontualmente, sendo caracterizada como uma *pesquisa transversal*.

## **6.5 Local da pesquisa**

As entrevistas aconteceram em duas escolas do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca/PE.

## **6.6 Participantes**

Entrevistamos três docentes, sendo um do 3º ano, um do 4º e outro do 5º ano e três famílias homoparentais de discentes matriculados nas respectivas escolas.

## **6.7 Critérios de inclusão e de exclusão**

Para Unisanta (2004), uma vez definida a população a ser observada e analisada, é preciso que o pesquisador confira atentamente todos os elementos necessários ao perfil dessa amostra, devendo desprezar aqueles que não o atenda completamente. Buscando fornecer mais qualidade e segurança aos dados coletados, consideramos os seguintes critérios de participação:

### a) Critérios de Inclusão

1. Ser docente da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca;
2. Atuar no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais;
3. Ter formação superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia;
4. Ser docente de discentes que pertençam a família homoparental;
5. Ser pai/mãe de família homoparental;
6. Ser maior de 18 anos.

b) Critérios de Exclusão: Os que não se enquadram nos critérios de Inclusão serão automaticamente excluídos.

## **6.8 Recrutamento dos participantes**

A amostra que participou de nossa pesquisa foi recrutada da seguinte forma:

- a) Entramos em contato com os gestores das escolas tanto de modo presencial, através de ligação telefônica e *e-mails* para sabermos se havia discentes pertencentes a famílias homoparentais;

- b) Após identificarmos as escolas, explicamos como a pesquisa aconteceria e, uma vez aceitando, que assinassem uma Carta de Anuência (APÊNDICE A);
- c) Após identificarmos a presença dos discentes, contactamos os docentes dessas escolas que lidavam com esse arranjo familiar em sala de aula e as famílias homoparentais desses discentes. A seguir convidamos todos para participarem da pesquisa;
- d) Posteriormente realizamos o agendamento dos encontros para assinatura dos Termos de Consentimentos Livre e Esclarecidos (TCLEs), apresentados no Apêndice B, e iniciamos a coleta de dados.

## 6.9 Aspectos Éticos

As pesquisas realizadas por diversas instituições e seus pesquisadores, devem seguir as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. Diante disso, nossa pesquisa está pautada na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que expõe em suas Disposições Preliminares o seguinte:

A presente Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (p. 2).

Neste contexto, a nossa pesquisa adotou o que está contido na referida Resolução, buscando garantir a segurança dos dados dos entrevistados e das informações prestadas pelos mesmos, sobretudo quando de cunho pessoal e particular.

Ela foi submetida ao Comitê de Ética da UFPE por meio da Plataforma Brasil e após aprovação foi identificada sob o número 59817122.1.0000.5208. Apenas após essa autorização, demos início a coleta de dados.

Segue, no Quadro 1, os riscos, benefícios e o como ocorreu o armazenamento dos dados coletados.

Quadro 1 - Aspectos éticos necessários para realização segura da pesquisa.

<b>Riscos</b>	A pesquisa utilizou procedimentos que se alinham aos Critérios da Ética na Pesquisa realizados com pessoas, visando garantir que nenhum dos procedimentos utilizados oferecessem riscos à dignidade dos participantes.
<b>Benefícios</b>	Buscamos contribuir com novas informações consideradas relevantes ao pleno desenvolvimento das pessoas, em especial dos docentes que ensinavam nos Anos Iniciais e dos discentes pertencentes às famílias homoparentais.
<b>Armazenamento dos dados coletados</b>	As informações prestadas nesta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas a partir de eventos técnicos e científicos, como também em públicos com este mesmo caráter. Ao serem disponibilizadas as informações, os dados pessoais dos entrevistados não serão revelados, mantendo-se em sigilo total. Suas respostas tiveram a representação em códigos e foram armazenadas a partir de um banco de dados, no período mínimo de cinco anos.

Fonte: O Autor (2022).

## 6.10 Análise e interpretação dos dados

A interpretação dos dados foi feita a partir da *Análise de Conteúdo* de Bardin (1979).

O termo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Na visão de Bardin (1997), a *Análise de Conteúdo* é um conjunto de instrumentos que visa contribuir para fortalecer as ações realizadas em uma pesquisa. Ela segue passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa de cada estudo empírico, gerando apoio nas técnicas de classificação dos dados. A autora considera que: “a técnica consiste em classificar diferentes elementos nas diversas ‘gavetas’ segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido dentro de uma ‘confusão’ inicial” (p. 43).

Para Freitas, Cunha e Moscarola (1997), a *Análise de Conteúdo* possui uma refinação em sua técnica, exigindo que haja muita dedicação, tempo do pesquisador e paciência, necessitando ter uma validade intuitiva, imaginária e criativa, especialmente quando precisar definir algumas categorias de análise. Os autores,

ainda defendem que o pesquisador precisa ter muita disciplina, perseverança e rigor como características fundamentais.

Bardin (2006) elenca três etapas da técnica de Análise: *Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.*

A etapa da *pré-análise* é a fase organizadora dos materiais que devem ser analisados, tornando-os um material operacional que sistematize as ideias. É organizada em quatro passos:

- a) Referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação destes por meio de recortes de texto dos documentos;
- b) Escolha dos documentos, que consiste em demarcar o que será analisado; Leitura flutuante, que estabelece o contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto, e;
- c) Formulação das hipóteses e dos objetivos.

Após a organização dos materiais vem a etapa da *exploração* que define as categorias (codificação do sistema) e a identidade de cada unidade de registro (codificação correspondente as partes conteudistas que deve ser considerada como a base da unidade, buscando visar a categorização e a frequência da contagem). Nesta fase também se consideram as unidades contextuais de cada documento analisado, dando significação exata às unidades de registro. A autora acredita que a classificação, a categorização e a codificação são essenciais neste passo.

A terceira etapa, a do *tratamento dos resultados, inferência e interpretação* é quando ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, sendo o momento da intuição e da análise reflexiva e crítica.

Antes de iniciarmos todo processo da coleta dos dados, buscamos construir e pensar em instrumentos procedimentais que nos auxiliassem na construção de um diálogo teórico, social, cultural, técnico científico e humano. Era necessário que as pautas propostas pudessem interagir umas com as outras de maneira a contemplar o objetivo geral de nossa pesquisa.

### **6.11 Das entrevistas**

A nossa pesquisa utilizou duas entrevistas para a coleta de dados. Ela pode ser de três tipos: *Estruturada, não-estruturada e Semi-estruturada,*.

A *entrevista estruturada* se apoia em um roteiro elaborado previamente, as perguntas são pensadas com antecedência e tem como foco garantir respostas diferentes para a mesma pergunta, dando possibilidade de comparação entre elas. Aqui não há liberdade para o entrevistador, que deve seguir o planejado. Na *não-estruturada* o entrevistado é convidado a falar livremente sobre a temática pesquisada. Por fim, a *entrevista semi-estruturada* possibilita que o entrevistador elabore as perguntas, organizando um roteiro alinhado à temática desejada, porém, permite e até mesmo incentiva, que os entrevistados se coloquem livremente sobre quaisquer questões que possam surgir além do tema principal.

A nossa pesquisa realizou entrevistas *semi-estruturadas* a partir de dois roteiros: Um composto por seis perguntas relacionadas à formação e à prática acolhedora dos docentes (APÊNDICE D); e outro sobre as relações e convivências construídas pelos discentes e sua família homoparental (APÊNDICE E).

Ressaltamos que todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, em alguns momentos, em vídeo, sendo armazenadas e transcritas posteriormente. Cada grupo de participantes foi entrevistado separadamente: docentes e famílias. De posse dos dados coletados e organizados, demos início a realização da nossa análise dos mesmos, apresentada na próxima seção.

## 7 RESULTADO E ANÁLISE DOS DADOS

A nossa pesquisa de campo aconteceu em duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Município do Ipojuca, que chamaremos de escola “X” e “Y”. Apesar de não se estar contemplado em nossos objetivos específicos de pesquisa, entendemos por bem contextualizar, no Quadro 2, as características gerais das escolas que visitamos, cujas informações foram confirmadas pelo SEI (Sistema Educacional de Ipojuca):

Quadro 2 - Características gerais das escolas pesquisadas.

CARACTERIZAÇÃO	ESCOLA A	ESCOLA B
<i>Turno de funcionamento</i>	Manhã, tarde e noite	Manhã e tarde
<i>Profissionais da Escola</i>	Porteiro (4), ASGs <sup>9</sup> (10), Merendeiras (4), Apoio de Pátio (6), Secretária (1), Auxiliar Administrativo (3), Coordenadora Pedagógica (2), Gestores Escolares (2), Docentes (24) - Total: 56	Porteiro (6), ASGs (12), Merendeiras (6), Apoio de Pátio (8), Secretária (1), Auxiliar Administrativo (6), Apoio da Sala de AEE (3), Bibliotecária (1), Coordenadora Pedagógica (3), Gestores Escolares (2), Docentes (36) - Total: 84
<i>Etapa/Modalidade de Ensino</i>	Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais e EJA	Educação Infantil e Anos Iniciais
<i>Quantidade de salas</i>	oito	18
<i>Quantidade de discentes</i>	560	1018
<i>Quantidade de turmas</i>	24	36
<i>Secretaria</i>	um	um
<i>Biblioteca</i>	–	um
<i>Sala de AEE<sup>10</sup></i>	–	um
<i>Banheiros</i>	oito (sendo três para estudantes masculinos, três femininos e dois para funcionários)	dez (sendo quatro para estudantes masculinos, quatro femininos e quadro para funcionários)
<i>Quadra Poliesportiva</i>	–	uma

Fonte: O Autor (2022).

<sup>9</sup> Pessoas que atuam profissionalmente como Auxiliar de Serviços Gerais.

<sup>10</sup> Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com o Quadro 2, percebemos algumas diferenças entre as duas escolas. No que diz respeito à estrutura física, a escola "B" apresenta uma melhor condição por possuir biblioteca, Sala de AEE e Quadra Poliesportiva. Ela tem quase o dobro de discentes em relação à escola "A", mas também tem um pouco mais que o dobro de salas de aula. Já em relação aos banheiros, apenas dois a mais.

Em termos de propostas de atendimento à comunidade, a escola "A", além de ofertar as mesmas modalidades de ensino, oferta também a EJA, funcionando assim nos três turnos.

Em relação ao quantitativo de funcionários e quais compõem e se articulam para desenvolver as ações pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas, percebemos, e lamentamos, a ausência do profissional de Psicologia em ambas as escolas, pois isso pode acarretar em prejuízos para a dinâmica das relações humanas construídas das instituições, tais como: atitudes preconceituosas, discriminatórias e emocional fragilizado, com possíveis prejuízos para o rendimento escolar.

Ferreira e Pacheco (2010) acreditam que o Psicólogo, na área educacional, tem uma grande importância, pois:

[...] a Psicologia, mediante as intervenções psicopedagógicas, muito pode contribuir para o desenvolvimento não só educacional, mas do ser humano como um todo, com suas técnicas e parcerias que se unem a favor do outro. É necessário aceitar que cada sujeito tenha sua construção social, cultural e uma história de vida. O importante é sermos éticos e trabalharmos em função do outro (p.71).

Por fim, destacamos que através de uma conversa informal com os gestores de ambas as escolas, tomamos conhecimento de que a proposta pedagógica utilizada era por meio do Currículo Municipal do Ipojuca, construído e implantado no ano de 2020.

Conforme mencionado na seção da Metodologia, entrevistamos três docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais que lecionavam em turmas frequentadas por estudantes pertencentes a famílias homoparentais. Uma docente lecionava na escola "A" e duas na escola "B".

### **7.1 Análise das respostas concedidas pelas docentes**

Inicialmente iremos analisar as respostas concedidas pelas docentes participantes das entrevistas que, no intuito de preservar suas identidades, serão identificadas através de nomes fictícios: *Cláudia*, *Sônia* e *Maristela*.

Antes de apresentarmos os dados coletados, segue, no Quadro 3, a idade, a formação acadêmica, a escola de referência, a turma e o tempo de atuação que cada docente tinha em sala de aula. Por meio deste quadro, percebemos que as idades variaram entre 38 e 47 anos, que nenhuma docente era recém-formada e que duas delas possuíam conhecimento e tempo de ensino para saber lidar com a diversidade familiar. Apenas *Sônia* era a docente com menos tempo de experiência, com quatro anos de atuação, diferente das outras, que tinham 12 e 15 anos, e também era a única contratada, enquanto *Cláudia* e *Maristela* eram efetivas.

As turmas tinham características diferentes, porém, próximas, por serem da mesma comunidade e da faixa etária, apresentando apenas uma diferença de dois anos entre os discentes das famílias. Outra coisa que nos chamou a atenção foi a formação delas, sendo Pedagogas e especialistas. Das três, *Maristela* tinha um diferencial, que era uma segunda graduação em Fonoaudiologia e ser Mestre.

Quadro 3 - Dados das docentes entrevistadas.

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	ESCOLA	TURMA	TEMPO DE ATUAÇÃO EM SALA DE AULA
<i>Cláudia</i>	47	Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar e em Educação Infantil, Docente Efetiva da Rede.	Escola B	3º Ano	15 anos
<i>Sônia</i>	38	Licenciada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial e em Psicopedagogia, Docente Contratada da Rede.	Escola A	4º Ano	4 anos
<i>Maristela</i>	46	Licenciatura em Pedagogia, Graduada em Fonoaudiologia, Especialista em Libras, Mestre em Ciências da Educação (UAA) e Docente Efetiva da Rede.	Escola A	5º Ano	12 anos

Fonte: O Autor (2022).

A seguir, apresentaremos através de Quadros, as perguntas que fizemos e as respostas fornecidas pelas docentes. Ressaltamos que as respostas serão apresentadas em itálico e que qualquer acréscimo ou esclarecimento nosso será

apresentado entre parênteses. Mas antes precisamos descrever o passo a passo de nossos encontros com as mesmas.

Após agendarmos individualmente com as docentes para a realização das entrevistas, ficou acordado que elas aconteceriam nas respectivas escolas em que ensinavam. Solicitamos à gestão da escola um espaço reservado e silencioso para que nada interferisse na gravação das respostas obtidas, estando neste momento a sós com cada uma delas.

Os encontros duraram em torno de 60 minutos e cada resposta foi gravada em áudio e registrada em vídeo, para que pudéssemos também observar melhor os gestos, atitudes e olhares das participantes. A nossa *primeira questão* está apresentada no Quadro 4:

Quadro 4 - Existência de discentes que pertencem às famílias homoparentais em sala de aula.

Questão 1	Respostas das Docentes
Na turma que leciona, existe algum(a) aluno(a) pertencente à família homoparental?	<b>Claudia</b> - <i>Em minha sala de aula existe todo tipo de família. Tenho um estudante que mora só com a mãe, outro mora com o pai ou com os avós e também tenho um estudante que mora com dois rapazes. Acredito que por não ter aluno que more com dois pais biológicos nem mães, na minha sala não existe nenhum aluno nem aluna que faça parte desse tipo de família.</i>
	<b>Sônia</b> - <i>[...] tenho um menino que mora com dois pais. Segundo a direção da escola, este discente foi adotado por este casal de gays quando tinha três anos de idade.</i>
	<b>Maristela</b> - <i>Que engraçado é muita coincidência para mim fazer parte desta pesquisa, pois já fazem dois anos que ensino duas alunas que moram com duas mães, acompanho elas desde seus oito anos, hoje estão com 10. [...] Segundo as mães delas, as meninas são filhas biológicas de uma (delas).</i>

Fonte: O Autor (2022).

Com base nas respostas dadas pelas participantes, observamos que cada uma possui uma visão diferente do que venha a ser uma família homoparental. *Cláudia* considerou a existência de vários arranjos familiares em sua turma, porém, de modo equivocado negou ensinar a alguma criança que pertencesse à família homoparental, não reconhecendo esse arranjo familiar. Ela, inclusive, chegou a caracterizar o modelo da família homoparental e dizer que em sua sala de aula tinha um discente que

morava com dois rapazes, mas não os reconheceu como uma família por não serem pais biológicos.

Como afirma Lima (2011), as famílias homoparentais permanecem invisíveis no cotidiano escolar e sem igualdade de direito. Diretores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e seus familiares sentem-se desconfortáveis ao discutir a homoparentalidade na sala de aula e em demais espaços sociais, optando, muitas vezes, em fingir que não enxergam a diversidade de configurações familiares existentes na sociedade.

*Sônia*, diferente de *Cláudia*, mostrou-se segura e foi direta em sua resposta, afirmou existir estudantes que fazem parte deste modelo de família, ainda explicou que o discente havia sido adotado e morava com dois pais. Ela ainda enfatizou que o menino foi fruto de uma relação heterossexual que não deu certo. Nesta visão, percebe-se que a professora é dotada do conhecimento, que discutia sobre os arranjos familiares e de algumas situações que levaram para construção do enlace afetivo homoparental, resultando na formação da homoparentalidade.

Diferente de *Cláudia* e alinhada à resposta da *Sônia*, mesmo inserida em um cenário diferente, *Maristela* afirmou ter duas meninas em sua sala de aula que pertenciam à família homoparental, quando falou que elas tinham duas mães. Ela relatou que suas alunas eram filhas biológicas de uma das mulheres que compõem o arranjo familiar.

Diante das respostas das docentes, percebemos que se faz necessário discutir sobre os diferentes modelos de famílias existentes. Compreensões equivocadas como a apresentada por *Cláudia* podem dificultar o processo de identidade e de acolhimento familiar na escola e o reconhecimento da existência dos diferentes arranjos.

Ao falarmos de famílias homoparentais na escola, esbarramo-nos com olhares, atitudes e questionamentos preconceituosos, discriminatórios e desdém. Tudo isso acontece por falta de políticas públicas que colaborem com o esclarecimento e reconhecimento de todo tipo de grupo social presente no ambiente escolar, grupo esse que se encaixa na família homoparental.

Corroborando esse pensamento, Fraser (2002) destaca algumas questões de políticas públicas merecedoras de reflexão:

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

Faz-se urgente colaborarmos efetivamente para a identificação e reconhecimento dos diferentes arranjos no ambiente escolar, buscando construir uma escola inclusiva e acolhedora da diversidade social, cultural e humana através de políticas públicas que visem acabar com as injustiças cometidas durante todo processo de identidade e reconhecimento da homoparentalidade.

A família homoparental tem o direito de ser visível na escola e nos demais espaços sociais e a negação da identidade e do reconhecimento, contribui para que a criança se perceba “sem familiaridade”, resultando na privação de suas origens pela impertinência moralista e psicológica que provém das atitudes homofóbicas não raro cometidas pelos atores que se encontram na escola.

Nesse sentido, a escola parece por vezes disseminar valores hegemônicos heterossexistas e as crianças que não fazem parte desse modelo familiar, vêm-se envolvidas por circunstâncias adversas e embaraçosas que, muitas vezes, intimidam-as no ambiente escolar. Mas é inadmissível que um profissional formador de opiniões, como o docente, silencie e não se atente para toda adversidade presente no espaço educativo.

Cadete, Ferreira e Silva (2012) acreditam que ao silenciarmos sobre a família homoparental na escola, contribuimos para ações que refletem a ilegalidade e o preconceito que permeiam a composição familiar homoafetiva, em que a maior vítima é a criança. Mas a legalidade é imprescindível para que a criança adquira confiança em si mesma e nos outros!

São nas escolas que pode acontecer esse silêncio, dificultando o reconhecimento da identidade, da existência humana e de toda a diversidade, e quando isso ocorre se nega o sentido existencial do outro, comprometendo a relação que deveria ser de confiança. Fazendo uma associação com as ideias de Frankl (2002), quando se nega a existência de uma pessoa, tem-se uma atitude de vida “[...] que diz que o Ser e, sobretudo, a própria existência carecem de sentido” (p. 127).

É com a ideia de um “futuro melhor e igualitário” para os discentes pertencentes às famílias homoparentais que esta pesquisa buscou entender, por meio dessa questão, como se dava a prática docente frente à diversidade familiar na escola que

deseja ter a sua identidade reconhecida, incluída e acolhida. Tudo isso pode acontecer por meio de relações construídas na base da confiança, mas também de saberes necessários ao docente, conforme apresenta Tardif (2005):

[...] os saberes docentes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não devem se limitar a conteúdos bem circunscritos que dependiam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho (p. 38).

Para Cury (2003), os educadores, apesar das dificuldades, são insubstituíveis, já que a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas não podem ser ensinados por máquinas, e sim por pessoas. Nessa mesma linha de pensamento Almeida (2005) destaca que se estamos no coração do sistema educacional – seja como discentes, seja como docentes, é desse lugar que devemos refletir sobre como aprender e educar para a complexidade do mundo e para a incerteza, que constituem, juntos, a marca do nosso tempo.

Nossa tarefa é, pois, intransferível. Ninguém poderá desempenhá-la por nós, nem em nosso lugar. Cabe-nos avaliar como as instituições educacionais têm desempenhado sua missão de educar o cidadão para a vida. Nesse sentido, o docente precisa se inteirar não apenas dos conteúdos disciplinares, mas de toda proposta política, social, cultural e humana que permeia os diversos arranjos familiares.

Após identificarmos a existência de crianças membros de famílias homoparentais nas turmas das docentes entrevistadas, a nossa *segunda questão* no Quadro 5, se direcionou a saber o que, e como fazem para acolher e incluir essas crianças em todo processo educativo realizado em sala de aula e na escola como um todo (QUADRO 5).

Quadro 5 - Práticas realizadas para acolher os discentes que pertencem às famílias homoparentais.

Questão 2	Respostas das Docentes
<p><i>Ao saber da existência de crianças pertencentes a família homoparental em sua sala de aula, como você buscaria acolher e incluir?</i></p>	<p><b>Claudia</b> - <i>Essa é difícil, primeiro não somos e não estamos preparados para lidar com esta situação. Sem contar que uma situação dessa pode causar constrangimentos entre as crianças por saberem que um de seus colegas não tem pai, só mães ou vice-versa. Em situações como essa, peço ajuda à coordenação da escola e, se possível, prefiro transferir esse estudante para outra turma. Não é que eu seja preconceituosa e sim por ter medo de não saber lidar com as crianças das</i></p>

	<i>famílias normais. Muito complicado!</i>
	<p><b>Sônia</b> - <i>Buscar trabalhar a ideia da família a partir do afeto, cuidado, zelo, confiança e proteção. Trabalhar com situações reais por meio de fotos, relatos, vídeos, entre outras possibilidades que possam fortalecer o sentimento de pertencimento desta criança na escola. Sei que não é fácil devido ao preconceito das outras famílias tradicionais e o medo da família homoparental, mas precisamos desenvolver ações que colaborem para o reconhecimento identitário dos diferentes tipos de família, através de uma prática pedagógica humanizada.</i></p>
	<p><b>Maristela</b> - <i>[...] há dois anos acompanho duas alunas que são membros de família homoparental e durante este período tenho buscado pesquisar, conhecer os arranjos familiares e construir estratégias de reconhecimento e de valorização deste modelo familiar. Conheço muito bem a família de minhas alunas, suas mães são muito envolvidas e respeitadas, inclusive já desenvolvemos alguns gestos de confiança. Isso tem dado condições para que eu possa trabalhar cada vez mais os valores familiares pertinentes para o desenvolvimento não só de minhas alunas, mas de todos os outros. Inclusive já solicitei permissão da direção da escola e convidei as mães delas para dialogarem com toda turma e suas famílias. O encontro foi muito proveitoso e esclarecedor. Acredito que não só nós, mas a escola precisa realizar projetos de inclusão das diferenças sociais por meio de diferentes práticas pedagógicas.</i></p>

Fonte: O Autor (2022).

A partir das respostas fornecidas, percebemos que ainda há, e talvez sempre existirá, fragilidades na prática docente, principalmente ao se deparar com situações que não atendam o que por muitas vezes é defendido por alguns grupos sociais tradicionais. Durante as entrevistas, sentimentos de repulsa, e às vezes de tristeza, acometiam-nos, mas os disfarçamos, para não afetar diretamente nas reflexões realizadas por cada participante.

Foi difícil ouvir certas coisas de algumas docentes formadas e vistas pela sociedade como “a que contribui efetivamente para o processo de formação social, cultural e humana dos discentes”, mas destacamos que a equipe gestora também poderia dar um suporte e uma formação continuada a essas docentes.

Iniciando por *Cláudia*, afirmamos que ela não apenas mostrou despreparo, como falta de humanização e desrespeito às diferenças. Primeiro, ela tentou justificar a sua resposta quando disse que não estava preparada para lidar com estudantes que

pertenciam à família homoparental, chegou a citar, inclusive, que uma criança filha ou filho de duas mulheres poderia constranger os demais discentes de sua turma. Depois sugeriu ser necessário um trabalho coletivo junto à coordenação pedagógica, porém, entendemos que não se tratava de um trabalho educativo com esclarecimentos, possibilidades e estratégias para acolher e incluir os diferentes.

Ao final de sua fala, mostrou-se preconceituosa e excludente frente à família homoparental representada por seu discente, filho de dois rapazes, ao dizer que preferiria transferir a criança para outra turma, reforçando ainda o medo de lidar com a adversidade. Mas é necessário que haja identidade dos diferentes para suprimir o preconceito e evitar a exclusão que gera opressão. Para Freire (2001, p.25) “a falta de participação social faz dos excluídos, os oprimidos”.

Lamentavelmente, ainda encontramos profissionais da educação engessados com prática pedagógica normatizada, tradicionalista e totalmente desprovidos de uma didática que conduza para uma formação docente que vise trabalhar com a diversidade e meios para acolher e incluir. No caso de *Cláudia*, parece-nos claro que o seu processo formativo não conseguiu dar a habilitação necessária sobre como agir perante os diferentes que estão ao seu redor.

Por meio da visão que *Cláudia* apresentou, acreditamos que além do despreparo, pode ter demonstrado que é uma pessoa preconceituosa ao dizer que preferia transferir para outra turma os discentes que pertencessem às famílias homoparentais. Acreditamos que atitudes como essas podem desestabilizar emocionalmente os discentes e seus familiares, afetando a multidimensionalidade que constitui o ser humano.

Para Röhr (2013), contudo, o ser humano é composto por múltiplas dimensões<sup>11</sup>, as básicas e as transversais ou secundárias. Entendemos que cabe ao docente acolher todas elas e isso não poderia ser diferente em relação à dimensão de gênero, presente nas secundárias.

Assumir, portanto, uma postura de reconhecimento da integralidade da pessoa é essencial, ressaltando que só podemos dar o que possuímos. Se o profissional não reconhecer a sua própria integralidade, é praticamente impossível que reconheça a

---

<sup>11</sup> Vide página 38.

integralidade do outro, por isso é essencial que receba uma formação continuada que transcenda os conteúdos objetivos puramente atrelados às disciplinas.

*Sônia*, diferente de *Cláudia*, mostrou-se disponível para realizar ações que descaracterizassem a ideia de que uma família tradicional é a única correta, segura e feliz. Ela apresentou em sua resposta diferentes possibilidades que podiam ajudar no processo de acolhimento e inclusão das crianças pertencentes às famílias homoparentais no percurso da construção do ensino e a aprendizagem em sala de aula, assim, podemos dizer que, *Sônia* busca acolher as histórias de vidas de seus discentes por meio de uma prática pedagógica respeitosa e resiliente.

A docente ainda, destacou que, para que haja uma prática acolhedora e que reconheça de forma existencial a família homoparental, faz-se necessário ter afeto, cuidado, zelo, proteção e confiança na escola. Ela também deu destaque a dificuldade que tinha em realizar essas ações por causa da desinformação das outras famílias que acabavam gerando comportamentos preconceituosos, também citou que percebia o sentimento de medo das famílias homoparentais e o desejo de proteger seus filhos e filhas, ficando, na maioria das vezes, no anonimato.

A docente ressaltou que era fundamental que as escolas desenvolvessem práticas pedagógicas humanizadas que colaborassem para o reconhecimento e valorização identitária dos diferentes tipos de família. Ficamos felizes ao nos depararmos com profissionais que buscavam aprender e ter uma formação contínua em sua ação docente e seu posicionamento foi consonante ao pensamento de Adorno (2003) defende que os docentes precisam desenvolver atividades que não foquem apenas no papel técnico, mas que tenham como objetivo gerar questionamentos que possam desestabilizar saberes e ideias que produzem comportamentos discriminatórios.

Por fim, a docente *Maristela*, assim como *Sônia*, conhecia a conjuntura de uma família homoparental e apresentou segurança em falar sobre uma pauta tão importante para o processo de construção das relações sociais, culturais e humanas no ambiente escolar. Ela considerou, ser fundamental, realizar pesquisas e conhecer com mais profundidade os arranjos familiares, entendendo que só assim conseguiria construir estratégias que colaborassem para um conhecimento a mais sobre o modelo, as características e especificidades da família homoparental.

Ela comentou sobre a relação que tinha com as mães de suas alunas e da qualidade de vida familiar demonstrada pela família das crianças. Salientou, ainda, que devido ao comportamento exemplar das meninas e de suas mães, conseguiu esclarecer muitas dúvidas, tanto dos demais estudantes, quanto de suas famílias.

O que nos chamou também atenção na fala de *Maristela* foi o trabalho colaborativo que realizou, ao solicitar permissão da equipe gestora para organizar um encontro informativo das mães da família homoparental com os outros discentes e seus familiares. Ela encerrou mencionando que foi muito proveitoso e esclarecedor, ainda enfatizando a necessidade que a escola tem que desenvolver projetos de inclusão das diferenças e ações que fortaleça a afetividade de todos e para todos os atores desse espaço.

Podemos perceber nas respostas das docentes entrevistadas que houve certo incômodo em abordar o nosso tema, seja em virtude de uma fala argumentativa preconceituosa ou em função de certo despreparo em sua formação, pela ausência de uma prática pedagógica que provocasse uma discussão genuína e acolhedora sobre homoparentalidade. Tudo isso não está presente apenas na cultura organizacional escolar, mas lamentavelmente pode também ser visto em muitos contextos sociais, que permanecem limitados e aprisionados às falas heterossexuais.

Entendemos, contudo, que uma das tarefas do docente em sala de aula é criar estratégias eficazes ao fortalecimento e construção de relações saudáveis e acolhedoras que possibilitem a inclusão das famílias homoparentais. Destacamos a disponibilidade de construir um ambiente permeado de confiança entre as partes (docente e discente) por parte de *Sônia* e *Maristela*, com ganhos para o fortalecimento das relações afetivas.

Como mencionamos, Bollnow (1954) considera que confiança como condição essencial para qualquer relação com o mundo ou a vida em geral. Ele diz que precisamos construir uma confiança em nós, como a que surge de uma sensação de proteção profunda e confortante. Acrescenta (1948), que quando o ser humano desenvolve confiança em suas relações, "existe uma verdade de consolo que nos sustenta, [...] e que por si é condição prévia para possibilitar qualquer iniciativa para um futuro melhor" (p. 451).

Sendo assim, cabe aos docentes acolher e incluir a diferença, oportunizando um espaço de identificação e de debate das pautas necessárias ao fortalecimento das

relações no espaço escolar. Nunca foi e nem será fácil entender os modos como as crianças inseridas em famílias homoparentais se percebem, contudo, é necessário que se busquem estratégias e possibilidades que auxiliem toda a comunidade escolar a perceberem a presença dessas famílias.

Para Santos (2022), é necessário dar uma atenção especial ao processo de acolhimento dos discentes, de forma a melhorar o processo de integração e inclusão escolar pretendido. Caso o educador se sinta despreparado para realizar esta ação (ansioso e/ou temeroso), as demais pessoas que compõem o ambiente escolar podem ficar reticentes à presença destes discentes que “fogem” ao padrão comumente observado. Nesse sentido, reiteramos que as práticas e iniciativas pedagógicas podem contribuir ou prejudicar o acolhimento e a inclusão desses discentes, e que elas irão depender, sobretudo, das decisões de cada docente, pautadas também na história pessoal deste e no seu modo de enxergar o mundo.

A *terceira questão*, apresentada no Quadro 6, abordou sobre a existência ou não de projetos que objetivavam trabalhar a diversidade familiar no ambiente escolar e como pensariam em os elaborar e desenvolver. Com base nas respostas, podemos perceber que elas possuíam diferente visão sobre a metodologia de projetos em sala de aula.

Quadro 6 - Elaboração e execução de projetos para trabalhar a diversidade familiar na escola.

Questão 3	Respostas das Docentes
<p><i>Você já desenvolveu ou pensa em elaborar e executar algum projeto para trabalhar a diversidade familiar no ambiente escolar?</i></p>	<p><b>Cláudia</b> - <i>Nunca desenvolvi nenhum projeto sobre as famílias que tem duas pessoas do mesmo sexo. [...] tenho receio de causar alguns desconfortos em sala de aula e até mesmo na escola. Respeito às pessoas que se dizem fazer parte, porém prefiro não criar nada, sigo apenas com os conteúdos de cada disciplina, sem contar que já tenho muita coisa pra fazer.</i></p>
	<p><b>Sônia</b> - <i>Acho importante que nós professores pensemos em criar projetos pedagógicos que versem sobre diferentes pautas que instiguem um diálogo de valorização e identificação das diferenças [...]. Preciso sim criar ações que colaborem para disseminar conhecimento sobre a família homoafetiva, afinal de contas existe não só na escola, mas em todos os espaços [...], porém, ainda não construí uma proposta junto à equipe gestora da escola.</i></p>
	<p><b>Maristela</b> - <i>Acredito ser fundamental e necessário a construção de projetos que tenham como objetivo trabalhar a diversidade familiar na escola, afinal de contas, estamos vivendo em uma sociedade totalmente diversa e múltipla de arranjos familiares</i></p>

	<p><i>que hoje perpassam os muros das escolas. Sempre busquei alinhar a teoria com a prática, por ter estudantes na escola [...] que fazem parte das famílias homoparentais e construí junto à coordenação pedagógica da escola o projeto pedagógico: “<b>Eu existo e tenho família!</b>” Foi uma ação que garantiu resgate, identidade, reconhecimento, valorização, afetividade e muito saber social, cultural, político, legal e humano para todos da nossa comunidade escolar.</i></p>
--	--

Fonte: O Autor (2022).

*Cláudia*, coerente com a postura assumida anteriormente, repete o seu equívoco! Ela referiu ter “receio de ocasionar desconfortos” no espaço escolar. Sempre acreditou que ao falar sobre os diferentes arranjos familiares, poderia surgir em sala de aula, e em todos os espaços da escola, um incômodo nas pessoas que faziam parte da família tradicional. Ela reforçou que tinha respeito aos diferentes modelos familiares, mas preferia não se posicionar por meio de atividades pedagógicas que colaborassem para esclarecer as dúvidas existentes sobre isso, ocupando-se apenas dos conteúdos das ementas curriculares de cada disciplina lecionada.

Indo na contramão do pensamento de Gomes (1996), que considera a escola como um lugar privilegiado onde seus membros são atores do processo educativo. *Cláudia* não reconheceu a escola como um lugar de debate e formação social, inclusive não refletindo sobre a importância da existência de projetos que visassem trabalhar a diversidade das diferentes pessoas que perpassam por ela,

De acordo com Dessen e Polonia (2007), é necessário ter o conhecimento e a compreensão das estruturas familiares e de suas culturas como parte fundamental do trajeto trilhado por toda comunidade escolar. Para os autores, só assim conseguiremos superar o medo, o desconforto e os incômodos surgidos por parte das pessoas que fazem parte do modelo da família tradicional.

Para Lacasa (2004), é fundamental que as escolas colaborem com os alunos, pais e toda comunidade para saberem lidar com a diversidade das configurações familiares e dar apoio às famílias. Isso pode se dar através de novas estratégias pedagógicas que fortaleçam o processo de acolhimento e inclusão no recinto desses espaços.

As tantas situações que vivenciamos, tais como a apresentada pela docente *Cláudia*, levou-nos a reconhecer a importância e a necessidade da existência de um

processo de formação docente humanizada que, efetivamente, fortalecesse a resiliência das crianças que pertencentes às famílias homoparentais. Neste contexto, acreditamos que uma escola que busca realizar boas práticas e com uma mão de obra qualificada, atenta e interessada pelos docentes, poderá ser uma importante rede de apoio e de fortalecimento da resiliência daqueles que tem sua história de vida não reconhecida, não identificada e excluída do processo de formação social, cultural e humano.

Em consonância ao nosso pensamento, citamos dois autores que o enriquecem. Para Yunes (2001), a resiliência tem tudo a ver com presenças significativas, solidariedade e interações de seres humanos verdadeiramente humanos que formam comunidades saudáveis e acolhedoras. E Cyrulnik (2004) compreende que ela serve para harmonizar a pessoa, sendo a mesma a arte de navegar em torrentes. Ele chama atenção para a necessidade de um espaço escolar humanizado, quando o docente busca exercer sua tutoria resiliente.

Felizmente nos deparamos com profissionais que mesmo sem entender sobre a conjuntura familiar abordada nas entrevistas, permitiram-se pesquisar e desenvolver projetos que as guiassem para o conviver, conhecer e reconhecer a identidade familiar diversificada na escola. Isso pôde ser encontrado nos comentários das docentes *Sônia* e *Maristela*, como também em seus olhares de curiosidade, afeto e vontade de fazer um trabalho pedagógico que pudesse humanizar as relações nesse cenário.

É possível que essas profissionais tenham vivenciado o que Frankl (1987) considera por autotranscendência, que é quando saímos de nós mesmos e vamos em direção ao outro, fortalecendo suas resiliências. Ou seja, ao se desenvolver uma ação docente autotranscendente, está sendo fortalecida a resiliência dos discentes por meio de ações de proteção contra possíveis traumas, funcionando de fato como um tutor.

E só lembramos que, de acordo com Cyrulnik (2008), o tutor é alguém que se responsabiliza pelo outro, em geral uma criança ou alguém que já não pode cuidar de si sozinho. Sendo assim, quando o docente se ocupa do fortalecimento da resiliência dos discentes, no chão da escola, ele está desempenhando o papel de tutor de resiliência.

Mesmo sem nunca ter executado alguma atividade em sala de aula durante sua trajetória na educação, por ter apenas quatro anos de experiência no ensino (ver

QUADRO 3), *Sônia* reforçou ser importante a construção de projetos que estivessem voltados a diferentes pautas sociais, que pudessem provocar uma discussão de caráter valorativo e identitário da diversidade em sala de aula. Ela mencionou que pautas relacionadas aos tipos de famílias presentes no espaço escolar contribuíam para o conhecimento, em especial sobre a família homoafetiva.

Entendemos ser essencial a realização de um trabalho de ressignificação da diversidade familiar nas escolas a partir de projetos, contribuindo ativamente para as inúmeras transformações que só a escola é capaz de produzir. Desse modo será possível corresponder às demandas da sociedade contemporânea que urge fortalecer as relações por meio de atitudes resilientes humanizadas.

Assim como *Sônia*, *Maristela* apresentou ideias de transformação e informação social no ambiente escolar. Ela tentou sanar os problemas acometidos pelas atitudes preconceituosas, discriminatórias e por falas homofóbicas em sala de aula, através de atividades que desmistificam a ideia grotesca que se tem dos diferentes modelos de famílias. Ela considerou ser importante trazer para a escola pautas que já se encontravam presentes nos diferentes espaços sociais e que perpassavam os muros da instituição de ensino.

*Maristela* também considerou ser difícil, mas não impossível, conduzir um diálogo como este. Destacou que sempre buscava fazer a interação da realidade com as diversas teorias já estudadas para, assim, fortalecer os laços afetivos criados na sociedade e hoje, de forma crescente, presente na escola.

Pessanha e Gomes (2014) acreditam que o afeto e o amor constroem o respeito pela diversidade, um princípio constitucional implícito decorrente da dignidade da pessoa humana e da busca pela felicidade plena. Isso se dá pela liberdade de orientação sexual, da igualdade e do respeito às diferenças ou, ainda, da própria união estável, que tem nele o elemento fundamental para o reconhecimento das famílias homoparentais. Grande parte disso pode acontecer nas escolas através de atividades e/ou projetos.

Ao falar do projeto que construiu junto a toda equipe gestora, *Maristela* se emocionou e apresentou possibilidades que colaboraram para o processo de acolhimento e inclusão da diversidade familiar e concluiu dizendo: “*Foi uma ação que garantiu resgate, identidade, reconhecimento, valorização, afetividade e muito saber social, cultural, político, legal e humano para todos da nossa comunidade escolar*”.

Para Gomes (1996), a aceitação com maior naturalidade das diferenças entre as pessoas e suas relações, caminha para a libertação do preconceito, o que concordamos plenamente.

Furlani (2008) sugere que na escola haja atividades que contenham ilustrações das diferentes famílias, tais como: as concebidas por pais que se separam; casais que não possuem filhos; casais heterossexuais com filhos; casais homossexuais com filhos; casais de diferentes etnias e nacionalidades; famílias em que pessoas mais velhas convivem junto ou são os responsáveis pelas crianças ou adolescentes e famílias em que somente um adulto cuida e ampara a criança ou o adolescente. Ao findar, convida a criança ou adolescente a desenhar sua família em uma folha, ressaltando que a escola deve ser sempre um lugar onde é encontrado proteção, afeto, compreensão e respeito.

Após investigarmos possíveis experiências vivenciadas por cada profissional entrevistada, passamos a nossa *quarta* e última *questão* no Quadro 7. Nela discutimos sobre o processo de formação docente a partir do processo de Formação Humana, resiliência e diversidade durante o trajeto vivenciado por cada profissional.

Quadro 7 - Formação das docentes entrevistadas.

Questão 4	Respostas das Docentes e ta
<p><i>Durante o período de Formação Acadêmica, você cursou alguma disciplina que discutisse Formação Humana, resiliência e/ou diversidade?</i></p>	<p><b>Cláudia</b> - <i>Que eu me lembre não. Já faz 17 anos que me formei e 15 que exerço a profissão de professora e esses assuntos começaram a aparecer agora [...] tem sido difícil conduzir minhas aulas com tantas coisas diferentes. Tudo que acontece na escola, as pessoas dizem logo que é preconceito, discriminação, exclusão. Prefiro não falar sobre esses assuntos na minha sala de aula.</i></p>
	<p><b>Sônia</b> - <i>Sim! [...] uma professora enfatizava com muita clareza o processo da formação humana do professor frente às reais necessidades de seus alunos e alunas. A Formação Humana não era uma disciplina, mas estava presente na Ementa da Disciplina: “Diversidade e Inclusão”. A professora dizia que precisávamos agir com respeito e valorizar as questões sociais e culturais [...] e que o fato de sermos seres humanos não significa que somos humanizados. [...] Também falamos sobre resiliência humana, [...] discutimos sobre o dever de estarmos e nos sentirmos no lugar do outro.</i></p>
	<p><b>Maristela</b> - <i>Cursei sim. Na graduação não tive muito acesso a essas pautas, pois me formei em Pedagogia há 19 anos. Vim conhecer mais sobre a Formação Humana, Diversidade e</i></p>

	<p><i>Resiliência no meu curso de Mestrado. Além do curso [...], fiz algumas especializações que me deram a chance de beber da fonte de vários autores [...]. Hoje vejo que cada leitura, debate e pesquisa contribuiu muito para minha ação docente e me faz refletir sobre cada ação pedagógica. [...] diante da realidade de meus alunos e alunas [...] com sua diversidade a ser acolhida, respeitada e incluída.</i></p>
--	---

Fonte: O Autor (2022).

Falar sobre o processo de formação docente e não discutir sobre a Formação Humana deste profissional, do nível de resiliência que ele precisa apresentar diante da diversidade inerente aos discentes, já que ninguém é igual a ninguém, é a mesma coisa de acreditar que ele é insensível, incapaz de reconhecer e identificar os múltiplos aspectos sociais e culturais de cada estudante.

Neste contexto, ao procurarmos saber qual a visão de cada uma, entendemos que o processo formativo aconteceu de forma diferenciada. Contudo, acreditamos que o processo de formação docente deveria estar integrado ao da formação humana, pois, segundo Röhr (2013), quando falamos em educar, referimo-nos à formação do homem em sua integralidade, ou seja, ao desenvolvimento das várias dimensões que o compõem.

Ainda segundo o autor, os valores considerados propriamente humanos, como: amor, liberdade, solidariedade, confiança, esperança e amizade, estão presentes na dimensão mais sutil do ser humano, a dimensão espiritual. Para ele, nessa dimensão o ser humano se encontra com a responsabilidade de ser ele mesmo, incondicionalmente, passando a assumir suas responsabilidades diante de seu próprio processo de formação docente humanizada, seja por meio da formação acadêmica ou das vivências contidas em seu processo de desenvolvimento ético e moral como pessoa.

A primeira docente entrevistada, *Cláudia*, mencionou não ter cursado nenhuma disciplina ou nem mesmo nada que abordasse a temática da Formação Humana, resiliência e diversidade em seu trajeto de formação acadêmica e profissional. A docente falou que se formou há muito tempo e que temas como estes vieram surgir recentemente, tendo afirmado que devido a esse tipo de conteúdo, o fazer docente tem se tornado mais difícil e complicado.

Confrontando a resposta da docente, apresentamos a ideia de Manacorda (1990), que considera que o desenvolvimento integral da pessoa, ou seja, a

omnilateralidade, faz com que ela tenha acesso à cultura, ao lazer e ao conhecimento historicamente produzido, não ficando alienada e nem mercê da produção de um conhecimento individualizado.

Para nós, engana-se quem acredita que só cabe ao docente repassar os conteúdos das disciplinas em sua sala de aula e não criar um espaço de diálogo construtivo sobre as adversidades presentes nesse espaço. Acreditamos que o docente precisa entender que ele, como os demais atores que fazem parte da comunidade escolar, em especial os estudantes pertencentes às famílias homoparentais, precisam manter vivo o sentido da vida, apesar de todos os problemas enfrentados. Como aponta Melillo e Ojeda (2005), “um ser humano resiliente pode ter “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade” (p. 15).

Neste contexto, Frankl (2002), inclusive, acredita que a tensão é justamente um pré-requisito indispensável à saúde mental. De acordo com ele, o que o ser humano realmente precisa não é um estado livre de tensões, mas a busca e a luta por um objetivo que valha a pena, uma tarefa escolhida livremente. Em um texto mais recente (FRANKL, 2012) reforça que o valor vivencial e o valor atitudinal podem trazer um sentido transformador a uma tragédia pessoal crescente, impulsionando a vida continuamente.

Para o autor, enquanto há vida, que se desfrute de um sentido, um significado que motive o ser humano a prosseguir diante do sofrimento, de mudanças inesperadas e indesejadas. Contudo, quando não se encontra ou se caminha com um sentido, um vazio existencial pode ser evidenciado nas emoções, repercutindo integralmente em viver plenamente.

Já *Sônia*, a segunda docente entrevistada, afirmou que durante seu percurso de formação acadêmica existiam sim, questões que versassem sobre a Formação Humana, diversidade e resiliência. Ela explicou que essas temáticas eram discutidas na disciplina, “Diversidade e Inclusão”, quando houve a interação de várias teorias sobre uma formação docente humanizada e resiliente. A docente buscava ressaltar o respeito às diversas pessoas presentes no ambiente escolar, permeado de acolhimento e de inclusão.

A terceira e última docente entrevistada, *Maristela*, também afirmou ter tido em sua formação os pressupostos presentes nesta questão. Para esta docente, discutir a

Formação Humana, diversidade e resiliência durante o processo de formação docente é ter a certeza de adquirir saberes docentes essenciais para o docente saber como lidar com a diversidade da identidade cultural e humana na escola e contribuir, efetivamente, para uma prática educativa progressista e, sobretudo, afetiva.

As percepções e experiências de *Sônia* e *Maristela* são consonantes às ideias de Pimenta (2011), que destaca que a identidade humana não é concebida ao nascer, mas passa pela reconstrução incessante durante todo trajeto de vida. Para a autora, a pessoa jamais constrói sua identidade sozinha, dependendo tanto dos julgamentos de outras, como das suas próprias orientações e auto definições.

Diante disso, entendemos que o profissional que trabalha na área da educação precisa ser fortemente resiliente frente à adversidade que perpassa o ambiente escolar, podendo atuar não apenas em seu processo de formação docente, como também na formação social, cultural e humana dos docentes através da tutoria de resiliência já abordada.

Concordamos com *Maristela*, ao dizer que o profissional da educação precisa pesquisar e dialogar com diferentes teorias que possam contribuir para uma formação docente humanizada diante da diversidade em sala de aula. Nogueira (2001), inclusive, considera que a prática docente deve ser aberta para tudo e para todos, aberta aos seus saberes e aos seus não saberes. E este é exatamente o grande desafio: estar aberto aos seus não saberes.

Ainda segundo Fajardo, Minayo e Moreira (2010), saber lidar com as formas de promover a resiliência é a chave para a Educação cumprir objetivos fundamentais, tais como formar pessoas livres e indivíduos responsáveis mais humanizados perante a sociedade diversificada no ambiente escolar. Antunes (2003), Assis, Pesce e Avanci (2006), Barbosa (2007), Tavares (2001), Varela (2005), compreendem que a escola é um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar. Primeiro porque agrupa distintos sistemas humanos e, segundo porque articula o docente ao discente dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano de proteção, e não de risco.

Nesse sentido, Carvalho (2002) considera que

Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os discentes, respeitando-os em suas múltiplas diferenças (p. 70).

Corroborando com Carvalho, Araújo (1998) reforça que a escola precisa

abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares, quanto no das relações interpessoais humanamente falando.

Diante das respostas obtidas nas entrevistas das docentes *Cláudia*, *Sônia* e *Maristela*, entendemos que ainda há muito a ser implementado. Elas nos instigaram a refletir sobre os desafios que ainda precisamos superar no cenário educacional, principalmente no que se refere à diversidade familiar.

Através das informações contidas no *Quadro 3*, podemos conhecer um pouco mais de cada docente e percebemos que as idades variaram e que nenhuma das docentes participantes da entrevista foram formadas recentemente. *Cláudia*, sendo efetiva na rede de ensino há 15 anos, apresentou falas e atitudes desagradáveis e preconceituosas, ao mesmo tempo em que parecia que toda a sua vivência didática, não teria ajudado para uma prática docente humanizada e acolhedora das diferenças.

Enquanto *Sônia*, sendo professora de contrato e que possuía menos tempo de experiência de ensino, demonstrou constantemente buscar aprender e conhecer novas possibilidades de acolher e incluir a diversidade em sua turma. Talvez por ter uma formação na área da inclusão “*Psicopedagogia*” e querer mostrar para gestão da escola e demais colegas que tinha compromisso, responsabilidade, respeito e amor pelo que se propôs a fazer, e ser, como educadora.

Já *Maristela*, trouxe consigo uma bagagem do seu curso de Mestrado, de sua segunda graduação e do curso de Especialização em Libras, tendo discutido em sua formação profissional acadêmica, temáticas que pudessem humanizar o ambiente escolar para uma convivência sadia, respeitosa e igualitária. *Maristela*, não só pareceu preparada para lidar com a diversidade familiar como *Sônia*, também buscava aprender cada vez mais durante seus 12 anos de atuação em sala de aula. Ambas, contrapondo as ideias e atitudes de *Cláudia*.

A seguir apresentaremos os dados obtidos pelas famílias homoparentais participantes, com vistas a entender o processo de identificação, reconhecimento e valorização. A ideia é sabermos como elas se enxergam e se veem neste processo de formação de seus filhos e filhas, além de compreendermos como as escolas, sob o ponto de vista dessas famílias, estavam atuando frente a este arranjo familiar.

## 7.2 Análise das respostas concedidas pelas famílias homoparentais

Antes de darmos início às análises de cada resposta concedida pelas famílias homoparentais, apresentaremos seus perfis utilizando um modelo adaptado de Zambrano (2008). Assim como adotamos com as docentes participantes, a fim de preservar a identidade dos representantes de cada família, também usamos nomes fictícios e os chamamos de *Paulo*, *Roberto* e *Juliana* (QUADRO 8).

Seguimos o planejamento utilizado anteriormente, com agendamentos individuais, no mesmo espaço já solicitado à gestão da escola, com apenas a nossa presença e a do representante da família. A única coisa que mudou foi o tempo da entrevista, com uma média de duas horas para cada família homoparental. Assim, como com as docentes entrevistadas, as nossas impressões resultaram das conversas, observações do comportamento, gestos, atitudes e olhares das famílias participantes.

Como iremos observar, as famílias de *Paulo* e *Juliana* eram compostas por casais que se identificaram como homossexuais, sendo a família de *Paulo* composta por um casal homossexual masculino e a de *Juliana* por um casal homossexual feminino (lésbicas). Já a família de *Roberto* era composta por um parceiro bissexual e o outro homossexual. Percebemos, portanto, diferenças entre as identidades sexuais/gênero, e também em relação à forma como exerciam a parentalidade.

Quadro 8 - Perfil das famílias entrevistadas.

NOME/ IDADE	IDI/ SEXO/ GÊNERO	ESCOLAR.	PROFISSÃO	UNIVER SOCIAL	PARCERIA AFETIVO SEXUAL	COABITAÇÃO	IDADE DO(A)S e FILHO(A)S
<i>Paulo</i> 37 anos	masc/ homo.	Ensino Médio Técnico	Cabeleireiro	popular	estável há 12 anos	com parceiro e um filho adotivo há dez anos	9 anos
<i>Roberto</i> 40 anos	masc/ bi.	Ensino Superior	Funcionário público	médio	estável há 16 anos	com parceiro e um filho biológico há 15 anos	11 anos
<i>Juliana</i> 38 anos	fem/ homo.	Ensino Superior	Comerciant e	popular	estável há 10 anos	com parceira e duas filhas biológicas há oito anos	8 anos

Fonte: O Autor (2022).

Das famílias entrevistadas, os representantes *Roberto* e *Juliana* possuíam um grau de escolaridade de nível superior e a de *Paulo*, de nível médio. Ressaltamos que isso pode contribuir para uma diferença no acesso à formação e atuação profissional, bem como em relação ao processo de formação social, cultural e humanizado das crianças.

Além disso, há o universo social em que cada participante estava inserido. A família de *Paulo* era de um universo popular, igual a de *Roberto*, e a família de *Juliana* tinha um perfil médio em suas relações. Isso pode ter acontecido devido a atuação profissional, relações construídas, ambientes frequentados, entre outros aspectos.

*Paulo* tinha uma família configurada como homoparental há doze anos e eram pais de um menino há dez anos, por meio de adoção. A família de *Roberto* teve a sua composição há 16 anos e um dos parceiros vivia uma relação heteronormativa. Percebendo não ser o que queria, este se separou e ficou com a guarda do filho, que na época tinha apenas um ano de vida. Logo após ele se casou com o seu parceiro e formou uma família homoparental. Por fim, a família homoparental de *Juliana* existia há dez anos, tendo surgido após um casamento heteronormativo violento, abusivo e humilhante de uma das parceiras, que se separou e ficou com a guarda das filhas.

Chegou a hora de confrontarmos teoricamente as respostas coletadas por meio da entrevista das famílias homoparentais. Na *primeira questão*, exposta no Quadro 9, abordamos a identificação da criança no ato da matrícula no intuito de saber se a pessoa responsável informou que seu filho ou filha fazia parte desse arranjo familiar. Quadro 9 - Identificação familiar da criança no ato da matrícula.

Questão 1	Respostas das Famílias Homoparentais
<p><i>Ao matricular a criança na escola, você informou que ela pertence a uma família homoparental?</i></p>	<p><b>Paulo</b> - <i>Sim. Acredito que é essencial esta informação para que meu filho seja realmente aceito e respeitado.</i></p>
	<p><b>Roberto</b> - <i>Informei [...], porém ficamos preocupados de correremos riscos com a exposição de nossa família, mas ao mesmo tempo pensamos ser o certo, pois não devemos esconder nossas origens. [...] acreditamos ser positivo para construirmos um elo de confiança entre a escola e nós.</i></p>
	<p><b>Juliana</b> - <i>Inicialmente não informamos. Tivemos receio de nos expormos e também das nossas filhas. Depois de um ano estudando nesta escola resolvemos informar à direção e à professora. Sentimos confiança em informar para evitar crises desnecessárias nas relações que as nossas filhas poderiam construir e entre a escola e a nossa família.</i></p>

Fonte: O Autor (2022).

Nessa questão constatamos pensamentos diferentes. *Paulo* foi muito enfático, dizendo que considerava essencial que essa informação já fosse dada já no ato da matrícula, acreditando que só assim as crianças seriam aceitas, respeitadas e protegidas da falta de informação, das grosserias e atitudes preconceituosas. Seu pensamento estava de acordo com o de Zambrano (2008, p. 181), que “entende que para os pais homossexuais, a escola é um dos lugares onde há maior necessidade de proteger o filho dos olhares discriminatórios”.

*Roberto* também avisou no ato da matrícula, mas ficou com receio de isso acarretar em algum risco, em virtude da exposição. Nesse sentido, Mello, Grossi e Uziel (2009) entendem que a família homoparental teme o risco de ser esmagada entre a destruição identitária decorrente do segredo de suas origens e o assédio moral e psicológico derivado da homofobia.

Destacamos que mesmo com medo de serem excluídos por ações desenvolvidas pela, e na escola, e de o filho passar por situações constrangedoras, os pais ocuparam o lugar de direito, informando. *Roberto* ainda reforçou que a informação pode ajudar na construção de uma relação de confiança entre família e escola. E ao mencionarmos a confiança, não podemos deixar de inserir novamente Bollnow em nossa discussão! Para ele (1971), toda confiança pode transformar o ser humano em uma pessoa melhor, naquela pessoa que o elo construído tinha como pressuposto nela. Acredita, portanto, que podemos construir uma pessoa certamente melhor, encarando-a dessa forma.

*Juliana*, assim como identificamos na resposta de *Roberto*, referiu medo ao pensar que na escola poderiam acontecer os primeiros embates em função de atitudes preconceituosas. Ela escondeu sua identidade durante o período de um ano, preocupada com a exposição e a segurança das filhas. Como afirma Zambrano (2008), algumas famílias homoparentais têm buscado se manter na invisibilidade para evitar o descaso e os preconceitos. Para a autora, é necessário que haja “respeito às estratégias de visibilidade/invisibilidade adotadas pelas famílias com diversidade sexual e adaptações diferentes das que são consideradas família padrão/tradicional” (p. 184).

Outro aspecto que coincidiu nas respostas de *Juliana* e de *Roberto*, foi sobre as relações de confiança, quando entenderam que quando havia confiança entre a escola e família, crises poderiam ser evitadas.

E, mais uma vez, recorrendo a Bollnow (1971), lembramos que ele entende que é necessário a existência de crises para que as pessoas se desenvolvam e se reconheçam no processo de transformação humana. Isso não significa, de modo algum, que elas possam ser naturalizadas ou, muito menos, provocadas! Mas, caso se mostrem inevitáveis, que possamos amadurecer com elas. Acredita que ao vivermos momentos de dor (a depender, obviamente, da intensidade)<sup>12</sup>, libertamo-nos do fardo pesado que o preconceito pode causar nas relações construídas na escola.

A seguir, seguimos para a discussão de nossa *segunda questão*, quando procuramos saber sobre a existência de gestos homofóbicos, após informar o pertencimento das crianças a uma família homoparental (QUADRO 10).

Quadro 10 - Homofobia no espaço escolar.

Questão 2	Respostas das Famílias Homoparentais
<p><i>Ao informar que a criança faz parte de uma família homoparental, perceberam algum gesto homofóbico na escola?</i></p>	<p><b>Paulo</b> - <i>Percebi olhares da diretora para secretária, como uma reprovação do modelo de minha família. Mas não nos abala, afinal de contas sabemos o que queremos e representamos para nosso filho. Acredito que isso acontece também, porque tudo fica claro, inclusive o gênero e a sexualidade que eu, meu companheiro e meu filho nos identificamos.</i></p>
	<p><b>Roberto</b> - <i>Teve sim. Eu e meu companheiro conhecíamos a secretária, mas não tínhamos intimidade [...]. A diretora da escola perguntou se nosso filho era biológico ou adotivo, segundo ela, era para colocar na ficha de matrícula. Já a secretária perguntou se nosso filho chamava os dois de 'pai' e se algum de nós pedimos que nosso filho chamasse de 'mãe'. O pior de tudo foram os sorrisos debochados e intimidadores.</i></p>
	<p><b>Juliana</b> - <i>[...] ao informarmos, percebemos olhares curiosos e, ao mesmo tempo, preconceituosos. [...] uma das meninas na secretaria, perguntou: Como vocês fazem para disfarçar para as meninas que são casadas? As meninas chamam as duas de 'mãe' ou uma chama uma de 'tia'? Isso nos deixa tristes e na condição de vítimas de pessoas desinformadas, preconceituosas, discriminatórias e, ao mesmo tempo, homofóbicas.</i></p>

Fonte: O Autor (2022).

<sup>12</sup> Reflexão nossa.

Ao escutarmos, repetidas vezes, os áudios dos representantes das famílias homoparentais, percebemos que houve gestos homofóbicos por parte de vários atores da escola diante da informação de que aquelas crianças faziam parte dessas famílias. Infelizmente isso já era esperado, por vários motivos, tais como: devido a falta de conhecimento e informação sobre este arranjo familiar, gerando, assim, um despreparo de toda comunidade escolar; como também pelo preconceito velado e/ou explícito que existe desde muito tempo na sociedade e que perpassa os muros das escolas, afinal de contas é na escola que se desenrolam relações sociais, culturais e humanas em que os diferentes grupos familiares fazem parte.

A temática focada na escola, segundo Golombok (2006), acaba sendo uma importante questão na vida das famílias constituídas por duas mães ou dois pais, pois, muitas vezes, é o primeiro passo a ser dado no sentido de apresentar a sua família para a sociedade. Para tanto, não devemos aceitar a ideia de uma escola se colocar, dizendo: “não queremos esse discente ou aquele outro”. O estado tem o dever de garantir uma educação pública com qualidade e equidade para todos e com todos!

*Paulo*, infelizmente, disse que percebeu olhares de reprovação e negação do modelo de sua família homoparental, entre duas pessoas presentes no ato da matrícula. Para Woodward (2009), quando se percebe que a diferença foi reprovada e negada, estes modelos são “deixados” de lado e as singularidades não são levadas em conta. Esses olhares, gestos, comportamentos, colaboram para a exclusão e para rotular as famílias homoparentais como “outras”, à margem, diante de um modelo heteronormativo.

Para *Paulo* e seu companheiro, esse despreparo, preconceito e discriminação não abalaram o que construíram na base do “amor”, dizendo que isso aconteceu pela identificação do gênero e da sexualidade de sua família. Sobre o amor que referiu existir na base de sua família, podemos acrescentar o pensamento de Frankl (1987), quando diz que através dele o ser humano compreende a sua existência, encontrando o sentido de sua vida. Ele acredita que pelo amor as pessoas se conscientizam e conseguem conscientizar quem ama sobre o seu processo de identidade.

A segunda família entrevistada, representada por *Roberto*, informou que conhecia a secretária da escola e que a mesma sabia da relação homoparental que mantinha com seu companheiro, mas que mesmo assim fez questão de fazer perguntas constrangedoras e homofóbicas. Destacou que a diretora perguntou se o

filho deles se deu pelo processo adoção e a secretária questionou se ele os chamava de ‘pai’, mostrando um sorriso intimidador e debochado.

Como aponta, Louro (2000): “Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição ao ridículo” (p. 29). No entanto, faz-se necessário problematizar e discutir sobre os vários efeitos negativos que ela constrói nas vidas das pessoas que dela são vítimas.

Com a família de *Juliana* não foi diferente e os gestos, atitudes e falas homofóbicas aconteceram, pois, profissionais da secretaria proferiram falas desnecessárias, intimidadoras, excludentes e opressoras. O que nos chamou a atenção em sua resposta foi o sentimento de tristeza e por se sentirem vítimas de pessoas despreparadas. Ela considerou que as falas homofóbicas aconteciam por muitos profissionais que atuavam nas escolas por parecerem não saber como lidar com as adversidades e nem buscarem aprender. Devido a isto, cultivavam padrões heteronormativos que excluía os diferentes e não discutiam as muitas temáticas que perpassavam esse espaço.

Sobre isso, Junqueira (2011) considera que:

[...] a escola estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir à figura do ‘outro’ (considerado ‘estranho’, ‘inferior’, ‘pecador’, ‘doente’, ‘pervertido’, ‘criminoso’ ou ‘contagioso’) todos aqueles e aquelas que não sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (p. 14).

Tudo isso colabora para uma classe hegemonicamente heterossexual, que se legitima pelos princípios de “macho e fêmea”, considerando que o desejo do indivíduo pelo sexo oposto é a única forma de se relacionar sexualmente.

Na *terceira questão* que elaboramos, presente no Quadro 11, investigamos a existência de atividades e/ou projetos realizados pelas escolas que discutissem a diversidade familiar.

Quadro 11 - Percepção da família homoparental na realização de atividades e/ou projetos sobre diversidade familiar na escola.

<b>Questão 3</b>	<b>Respostas das Famílias Homoparentais</b>
<i>A escola em que seu/sua filho(a) estuda realiza atividades e/ou projetos</i>	<b>Paulo</b> - <i>Infelizmente não. A família que é trabalhada, é a família tradicional, sabe, aquela que tem pai, mãe e filhos? Acho isso muito errado.</i>

<i>que discuta sobre a diversidade familiar na escola?</i>	<b>Roberto</b> - <i>Eu já vi atividades [...] sobre a diversidade familiar, porém não sobre a família que é formada por dois gays e duas lésbicas. A tarefa tratava da família com pai e mãe, avô e avó que cria os netos, mãe solteira e pai solteiro.</i>
	<b>Juliana</b> - <i>Na escola, não! Apenas na sala das meninas. Sentimos falta dessas atividades que mostrem sobre a diversidade familiar os reais valores que a família deve ter, como por exemplo: Respeito, educação, amor, afeto [...].</i>

Fonte: O Autor (2022).

*Paulo* disse que nunca aconteceu uma ação pedagógica sobre a diversidade familiar na escola em que seu filho estuda, ressaltando que a única família com visibilidade é a padrão/tradicional.

Já *Roberto* falou ter visto atividades no caderno de seu filho apenas sobre a diversidade familiar social, mas não sobre a identidade de gênero, não tendo nunca visto um projeto que tratasse sobre os pais gays e as mães lésbicas. A tarefa contemplava somente a figura familiar baseada na segregação da família heterossexual, composta apenas por avós, tios e mães solteiras.

Para *Juliana*, a escola precisou estar à frente de ações que pudessem fortalecer os modelos familiares. Na sala de aula em que suas filhas estudavam aconteceram atividades sobre a diversidade familiar, porém, a escola se mantinha neutra. A discussão permanecia, portanto, 'presa entre quatro paredes', não permitindo mostrar nos demais espaços, e para toda a comunidade escolar, o que seria essencial e útil para a formação das crianças. Essa impressão está em sintonia com a visão de Foucault (2008), que aponta que a escola pode ser percebida com as características do sistema prisional, que pune, vigia e disciplina os corpos, enquanto produz subjetividades.

Para Johnson e Connor (2005), as famílias homoparentais precisam buscar escolas que entendam o conceito de modo amplo. Devem também colaborar para o entendimento de seus filhos e filhas dentro de casa, para que possam estar empoderados/as para lidarem com possíveis preconceitos que apareçam na escola por parte dos docentes, coordenação ou e/ou colegas de classe.

O mais triste é perceber, nas respostas das famílias entrevistadas, que a escola atual não está preparada para lidar com a diversidade familiar. Quando fazem alguma ação tentando acertar, acabam excluindo aquela família que tem sua representatividade e identificação no contexto da configuração da comunidade

LGBTQIA +.

No Quadro 12 apresentamos a *quarta questão*. Sabemos que a forma como as relações são construídas na escola podem afetar a formação dos estudantes. De acordo com Caliman (2006), na escola encontramos crianças e adolescentes de diversas extrações sociais. Cada pessoa possui sua história de vida, advindas ou não de situações de risco, podendo ter sido marcadas por desvantagens sociais, fracassos e sofrimento dos mais diferentes tipos, humanamente falando. Nessa questão buscamos saber se acontecia discriminação por parte dos colegas em sala de aula.

Quadro 12 - Discriminação por parte dos colegas em sala de aula.

Questão 4	Respostas das Famílias Homoparentais
<i>Seu/sua filho(a) relataram que sofreram algum tipo de discriminação por parte do(a)s colegas em sala de aula?</i>	<b>Paulo</b> - <i>Graças a Deus, não. [...] Sempre relata que há uma (boa) convivência entre as crianças em sala.</i>
	<b>Roberto</b> - <i>Nunca soube, nem pelo meu filho, nem por ninguém da escola. Às vezes [...] ele diz que a única coisa que os colegas dizem é que é legal ter dois pais.</i>
	<b>Juliana</b> - <i>Não, graças a Deus. Minhas filhas têm uma boa relação com as colegas. A única coisa que nos preocupa é a realização de trabalhos em grupo, quando tanto as nossas filhas, como as colegas [...] devem ir para casa umas das outras. [...] não sabemos o que pode ser dito, que olhares acontecem e os diferentes comportamentos e comentários que possam surgir.</i>

Fonte: O Autor (2022).

Felizmente, percebemos que as três famílias entrevistadas consideraram a existência de uma convivência saudável e acolhedora entre as crianças da escola para com seus filhos e filhas. Não referiram discriminação, apenas curiosidades sobre a composição familiar.

Para Ceccarelli (2005), estudos com crianças criadas em famílias que fogem à tradição mostram que seus “destinos” não diferem em nada daquelas criadas em famílias tradicionais. O que diferencia essas crianças é a particularidade do trajeto identificatório e das escolhas de objetos.

Conforme informação apresentada no Quadro 8, o filho de *Paulo* tinha nove anos, o de *Roberto* 11 e as filhas de *Juliana*, ambas gêmeas, tinham oito anos, na ocasião de nossa coleta. Diante disso, acreditamos que as crianças,

em si, não são preconceituosas, porém, o que pode fazer a diferença são as relações construídas ao longo de suas formações, o modo como são educadas, o meio em que estão inseridas que pode, aos poucos, ir inculcando o preconceito, contribuindo para que se transformem em adolescentes e adultos intolerantes.

Dessen e Polonia (2007) consideram que conhecer e compreender as estruturas familiares e suas culturas passou a ser parte fundamental da trajetória escolar. Para as autoras, as crianças e os adolescentes contemporâneos estão convivendo diariamente com diferentes configurações familiares que são contrárias às tradicionais. Sendo assim, é fundamental contar com instituições livres do preconceito, que combatam ações discriminatórias com caráter homofóbico que muitas vezes surgem do ambiente familiar.

Apenas *Juliana* referiu ficar preocupada no momento em que as crianças precisassem fazer os trabalhos escolares nas casas de outros colegas ou se eles viessem para sua casa, temendo algum tipo de discriminação na ausência de seus cuidados presenciais.

Na *quinta questão* (QUADRO 13) desejamos saber se as docentes que ensinavam aos filhos e filhas dessas famílias demonstravam estar preparadas para lidar com a diversidade.

Quadro 13 - Docentes preparadas para lidar com a diversidade familiar.

Questão 5	Respostas das Famílias Homoparentais
<p><i>Os docentes que ensinam seus filhos e filhas demonstram estar preparados para lidar com o modelo de família homoparental?</i></p>	<p><b>Paulo</b> - <i>Meu filho estuda nessa escola há cinco anos e durante esse tempo já passou por dois professores e três professoras. [...] Apenas um professor e uma professora pareciam entender [...], inclusive esta que ele está agora age com frieza e desdém, nem toca no assunto comigo e meu esposo.</i></p>
	<p><b>Roberto</b> - <i>(não há) nenhuma ação de acolhimento, reunião com os pais para falar sobre isso. Nosso filho está na escola há três anos e só agora encontramos uma professora que conversa sobre essa pauta [...]. As professoras anteriores não se sentiam seguras [...].</i></p>
	<p><b>Juliana</b> - <i>Às nossas filhas já estão há quatro anos na mesma escola e tivemos a sorte da professora delas ser a mesma há dois anos seguidos. Esta professora atual tem sim um preparo legal, realiza ações, projetos, fomos convidadas para dialogar com as outras famílias. Isso fortalece o respeito, a convivência e um aprendizado da diversidade [...].</i></p>

Fonte: O Autor (2022).

*Paulo* mencionou que foram muitos os profissionais que passaram pela vida escolar do menino, tendo afirmado que apenas dois demonstraram entender sobre a realidade familiar de seu filho. Destacou, ainda, a tristeza que sentia ao perceber que a professora atual não entendia, nem procurava saber nada a respeito, tratando o assunto com frieza e desdém.

Sabemos que é difícil lidar com as novas configurações familiares e muitos docentes, como outros profissionais da escola, preferem manter esta temática na invisibilidade, evitando o constrangimento, até por seu despreparo. Neste contexto, Lima (2011) denuncia veementemente a invisibilidade das famílias homoparentais, e aponta como responsáveis, tanto os profissionais da escola, que nem sempre apresentam interesse em debater a temática nesse espaço, quanto às demais, que enxergam a homoparentalidade com desprezo.

Pudemos observar, na fala de *Roberto*, o que há de mais frustrante, que é ouvir de profissionais da educação que este assunto é delicado e complicado, por trazer à tona uma família totalmente diferente da tida como exclusiva e, por isso, sentem-se inseguros para tratarem de pautas como esta.

Santos (1999) assevera que os novos conhecimentos científicos permitem analisar e identificar as muitas necessidades educacionais, podendo ser revisada em sua função social, objetivo, estrutura e dinâmica. Para o autor, o profissional que busca se atualizar, preparar-se e conhecer novas possibilidades de atender os diferentes na escola, pode contribuir para o desenvolvimento de cada estudante e demais pessoas da comunidade escolar.

*Juliana*, ao comentar sobre a convivência de suas filhas na escola, demonstrou estar aliviada por ter junto às meninas, uma profissional que se envolvia com as questões de diversidade social, cultural e familiar. Ela considerou, entusiasmada, que foram convidadas pela docente de suas filhas para dialogarem sobre a identidade e composição familiar, acreditando que ações assim fortalecem o respeito, a convivência e melhoram o aprendizado sobre a diversidade.

Diante das respostas de cada família, compreendemos que ainda há muito a ser feito, principalmente quando se trata da qualificação daqueles que atuam em sala de aula. Como aponta Andrade e Adorno (2021),

O espaço escolar como um terreno reprodutivo, bem como de transformação, falha em educar acerca do universo e suas diversidades, com suas distinções e peculiaridades. A escola, como instituto sociocultural, teria que zelar pelas

questões referentes à diversidade, no caso em estudo a homoparentalidade (p. 15).

Para Machado (2014), a escola deve fomentar discussões de ordem não discriminatória, e tentar desconstruir a ideia negativa sobre o homoafetivo, encorajando a tolerância e contribuindo para minimizar o alto grau de violência e discriminação, que essas pessoas sofrem. Entendemos que isso pode acontecer por meio de encontros formativos que pautem a diversidade familiar, criando possibilidades que corroborem para ações não excludentes, desde a entrada do estudante na escola, até o envolvimento nas atividades e projetos desenvolvidos em sala de aula e com toda comunidade da academia.

Na *questão seis*, perguntamos às famílias sobre se havia ocorrido alguma ação realizada pela escola, que tivesse excluído seus filhos e filhas (QUADRO 14).

Quadro 14 - Exclusão durante a realização de atividades na escola.

Questão 6	Respostas das Famílias Homoparentais
<p><i>Houve algum momento didático pedagógico em que seu/sua filho(a) foi excluído(a) das atividades escolares por não fazer parte de uma família padrão/tradicional?</i></p>	<p><b>Paulo</b> - <i>Sim, foi muito triste esse momento. A escola ainda trabalha atividades temáticas e foi na festa do dia das mães que nosso filho foi excluído. Ele não pôde participar da apresentação por não ter mãe, e sim dois pais.</i></p>
	<p><b>Roberto</b> - <i>Que eu saiba não. Porém, no dia da festa das mães nem vou e nem permito que o meu filho participe. É uma ação que retrata a figura materna, [...] da estrutura familiar padrão [...]. Nem falam das mães que criam suas filhas sozinhas, então para evitar que meu filho sofra uma exclusão, evitamos participar!</i></p>
	<p><b>Juliana</b> - <i>As únicas atividades que nossas filhas participam é a do dia das mães ou as que a professora delas realiza [...]. Evitaremos que as meninas sofram atitudes preconceituosas e discriminatórias por não se enquadrarem nas atividades heteronormativas padrões da escola. Mas seria bom que a escola pudesse trabalhar todos os tipos de famílias [...].</i></p>

Fonte: O Autor (2022).

*Paulo* informou, com tristeza, ter acontecido. Para esta família a escola está ultrapassada ao realizar atividades do dia das mães, tendo em vista que muitas crianças, não as tem.

*Roberto* disse não saber sobre isso, evitando que seu filho participasse desses projetos temáticos. E, reforçou dizendo que até nos discursos durante a festividade era ovacionado o modelo da família padrão/tradicional, gerando assim, falas

preconceituosas e excludentes dos demais arranjos familiares.

Enquanto *Paulo* e *Roberto* criticaram a realização das festividades do dia das mães, *Juliana* mencionou que só permitia que as meninas participassem dessa festa. Porém, chamou atenção para que a escola desenvolvesse um projeto que abraçasse todos os arranjos familiares, trabalhando a família em um único dia, sem nenhum estereótipo excludente.

Partindo da linha de raciocínio dessa família, acrescentamos que no ano de 2001, em 24 de abril, foi instituído pelo Ministério da Educação - MEC, o “Dia Nacional da Família na Escola”. A ideia era que, neste dia, as escolas convidar as famílias de seus discentes para participarem das atividades.

Diante das respostas obtidas, entendemos que no foco desse processo excludente estão os estudantes, inseridos em dois mundos distintos: a escola e a família homoparental.

Neste contexto, *Silveira* e *Wagner* (2009) destacam que a escola, junto à equipe docente, precisa conhecer as famílias de seus estudantes, não pensando de forma assistencialista, mas de poderem proporcionar práticas educativas que fortaleçam a igualdade, evitando que os discentes que pertencem às famílias homoparentais sofram traumas. *Szymanski* (2007) acrescenta que a formação deve atingir também as famílias que não sabem como lidar com a escola.

Ao término de nossas análises dos dados, apresentaremos as nossas Considerações Finais.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa de nossa pesquisa, para fins didáticos, resgataremos a problemática que a norteou, que foi a seguinte: *Que contribuições a Formação Humana poderia oferecer aos docentes que ensinasse nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que acolhessem e fortalecessem a resiliência de crianças pertencentes a famílias homoparentais?*

As respostas fornecidas durante as entrevistas, e analisadas cuidadosamente, permitiram-nos encerrar o estudo com um sentimento de dever cumprido, embora, ao mesmo tempo, inquietante. Analisar cada uma delas foi desafiador e podemos dizer que obtivemos informações teóricas e de vivências práticas que ajudaram, efetivamente, a responder nossos objetivos específicos, lembrados a seguir.

O primeiro deles foi *“Identificar, sob o ponto de vista dos docentes, como agiam diante de discentes pertencentes às famílias homoparentais”*. Sabemos que atitudes preconceituosas e discriminatórias contribuem para que não se aborde a temática nesse espaço e que elas podem ocorrer por vários motivos, tais como: Ignorância em relação ao tema; conjuntura familiar tradicionalista, e; até mesmo por questões mal resolvidas na própria sexualidade do docente.

A docente *Cláudia* não tinha conhecimento sobre o modelo da família homoparental, mesmo tendo em sala de aula um discente que pertencia a este modelo. Percebemos, através de suas respostas: Preconceito, discriminação e desprezo por essas famílias. Mesmo com experiência em sala de aula, não sabia como lidar com as diferenças, sendo mais fácil fazer falas acusativas sobre a diversidade familiar do que realizar uma auto avaliação sobre suas práticas.

*Sônia*, por sua vez, reconheceu e acolheu o modelo da família homoparental, enfatizando que o seu discente havia sido adotado por um casal de homens que se identificaram e se reconheceram como *gays*.

*Maristela* nos encantou e nos emocionou com suas respostas, comportamentos e relatos de práticas incríveis. Ela, como *Sônia*, deixou-nos aliviados, pois apontou verdades e uma postura respeitosa em relação à diversidade familiar, em especial, pela família homoparental. Por outro lado, pareceu possuir pensamentos bem diferentes dos de *Cláudia*, o que nos deixou felizes e seguros diante da quantidade de comportamentos homofóbicos assumidos por alguns docentes despreparados e

desinformados.

O nosso segundo objetivo específico foi *“Identificar se as estratégias utilizadas pelos docentes colaboraram para uma prática educativa humanizada”*. Compreendemos e achamos fundamental que todos os profissionais, em especial da Educação, recebam uma formação profissional, necessariamente humanizada.

Consideramos fundamental que o docente esteja preparado para acolher a diferença inerente ao espaço escolar, permitindo-se conhecer as histórias das identidades humanas, através de um trato igualmente humanizado.

*Cláudia*, em nenhum momento pareceu desenvolver uma estratégia humanizada em sua prática educativa, em relação aos alunos pesquisados por nós. Ela não se mostrou arrependida por suas atitudes e falas homofóbicas e desumanas, nem tão pouco esteve preocupada com o emocional de seus discentes e familiares dos mesmos.

*Sônia*, contudo, buscou trabalhar com sentimentos e atitudes que colaborassem na construção de relações positivas no espaço escolar e isso muito nos emocionou. Ela utilizou recursos didáticos que poderiam colaborar efetivamente para uma prática docente humanizada e isso se deu através do reconhecimento da família homoparental e da inclusão, a partir de ações que acolham as diferenças.

*Como já esperávamos, Maristela*, sensível a esse arranjo familiar, lembrou e se emocionou quando disse que sempre teve em sua sala de aula duas discentes que pertenciam à família homoparental. Reforçou ser fundamental que toda a comunidade escolar criasse estratégias que fortalecessem o reconhecimento e a valorização das famílias homoparentais. Uma das estratégias que a ajudou no trabalho de acolhimento e humanização desta parentalidade, foi um projeto realizado junto à coordenação e gestão escolar, quando convidou a família de suas discentes para que falasse sobre diversidade familiar.

O tema seguinte que investigamos foi sobre resiliência. O nosso terceiro objetivo específico foi *“Refletir se as estratégias utilizadas pelos docentes contribuíram para o fortalecimento da resiliência de seus discentes”*.

Assim como esperávamos acontecer no item anterior, quando investigamos a existência de uma formação humanizada, seria necessário, também aqui, que as crianças não fossem vistas como um grupo meramente estatístico. Acreditamos ser essencial, portanto, que fossem identificadas e reconhecidas como pessoas comuns,

com direitos e deveres que lhes assegurassem uma convivência social saudável e igualitária que fortalecesse suas resiliências.

Neste contexto, cabe aos profissionais que atuam na área da Educação agirem como tutores de resiliência, estando ao lado de seus discentes, dando apoio para que suas fraquezas, medos e inseguranças não interfiram no processo de aprendizagem e das relações que são construídas.

Percebemos que das três docentes entrevistadas, duas tinham características de tutoria de resiliência, e apenas uma não se encaixava no papel de uma profissional humanizada e resiliente, a docente *Cláudia*. Em todo momento da entrevista se apresentava de forma arrogante, insensível e um pouco até perversa diante da diversidade familiar. Ouvimos palavras que exprimiam descaso, desvalorização, desumanização e falta de empatia tanto em relação aos discentes como suas famílias homoparentais, o que nos leva a crer que ela não exerceu a tutoria mencionada.

Já as docentes *Sônia* e *Maristela*, mostraram ser profissionais dispostas a atender as reais necessidades de seus estudantes, independente da família que faziam parte. Quando se tratava da família homoparental, deixavam aflorar o papel social e humano que o docente deveria ter no espaço escolar frente à diversidade familiar no ambiente educativo. Ambas profissionais agiam como amigas, confidentes, orientadoras, aconselhadoras de seus discentes, sendo aquela pessoa que estava ali para todas as horas, ou seja, tanto *Sônia* quanto *Maristela*, desempenharam muito bem o papel de tutor de resiliência.

O nosso quarto objetivo específico foi “*Identificar se as temáticas da Formação Humana, Resiliência e Diversidade Familiar foram contempladas na formação profissional dos docentes participantes*”. Por meio das respostas concedidas pelas docentes, vimos que cada uma delas passou por um processo de formação profissional diferente.

*Cláudia*, relatou-nos que não tinha lembrança de ter estudado, discutido e/ou pesquisado sobre essas temáticas e relacionou a sua dúvida ao tempo que se formou, alegando que esses assuntos só estão sendo discutidos há pouco tempo. Observamos que ela não se sentia bem em discutir temáticas como estas e que preferia trabalhar apenas com os conteúdos disciplinares, deixando de lado o seu papel social e humano, enquanto docente. Ela demonstrou que era um desses profissionais da Educação engessados e puramente tradicionalistas.

*Sônia* expressou que havia tido uma formação profissional docente humanizada e resiliente, mencionando a importância de se exercer práticas docentes acolhedoras, inseridas em uma escola que fortalecesse relações construídas na base do respeito e valorização do outro.

*Maristela* considerou que quanto mais lemos, pesquisamos e nos sentimos provocados para aprender sobre diferentes temáticas, mais preparados estaremos para lidar com as adversidades em sala de aula. De acordo com ela, seu processo de formação profissional acontecia continuamente, tendo atribuído a sua prática docente um caráter humano, acolhedor, inclusivo e fortalecedor da resiliência às leituras, debates e diversos cursos que realizou. A docente entendeu que a formação do profissional da Educação nunca acaba, devendo ser sempre auto avaliada e renovada.

Após apresentarmos nossas conclusões sobre as respostas fornecidas pelas docentes, chegou a hora de expressarmos o que concluímos dos pontos de vistas das famílias homoparentais, aspecto abordado no próximo objetivo específico. Nesse sentido, o quinto objetivo específico foi *“Analisar, sob o ponto de vista de representantes de famílias homoparentais se, e de que modo, ocorria a inserção de seus filhos e filhas nas atividades/projetos desenvolvidos na escola”*.

*Paulo* mencionou que a sua família sempre foi um porto seguro para tudo, tendo se mostrado forte em relação às atitudes preconceituosas de alguns profissionais da educação que passaram pela vida escolar de seu filho. Porém, em alguns momentos, demonstrou insegurança quando falou da adoção de seu filho, devido ao preconceito e discriminação que sempre existiu.

Um dos momentos mais tristes relatados foi quando comentou que seu filho havia sido excluído da atividade comemorativa do Dia das Mães, entendendo que isso aconteceu por ele fazer parte de uma família com dois pais. Ele também falou da tristeza em perceber atitudes excludentes por parte da professora, que agia com frieza e desdém diante de sua família, chegando a “evitar”, inclusive, conversar com ele e seu esposo e a não envolver o seu filho nas atividades que tinha como conteúdo pedagógico “a família”.

A família de *Roberto* vivenciou igualmente alguns desconfortos, devido o seu filho ter sido fruto de uma relação heteronormativa de seu companheiro. O medo, a insegurança, os comportamentos e expressões faciais eram evidentes em suas

respostas. Ele também tinha medo da exposição e preferiu ficar na invisibilidade, mesmo achando certo informar o modelo de família que seu filho fazia parte. Nesse sentido, não se envolvia ativamente nas ações da escola e nem se preocupava que seu filho fosse inserido, com medo que fosse excluído.

A família homoparental de *Juliana* foi formada, como a de *Roberto*, a partir da separação de casais heterossexuais. Ela e sua companheira eram parceiras na criação das filhas e nas tomadas de decisões, sendo mais feliz e segura nesse novo arranjo familiar. Ela parecia poder agora proporcionar uma melhor condição de vida para as meninas, exalando amor, atenção, carinho e respeito, satisfeita pela certa tomada de decisão em sua vida, na de sua companheira e na vida de suas filhas.

As duas escolas que participaram de nossa pesquisa, conduziram sua proposta pedagógica através do Currículo Municipal de Ensino do Ipojuca, não alinhavam suas ideias e propostas didáticas e pedagógicas a um processo de formação e inclusão integral dos discentes e seus familiares.

Percebemos que nenhuma delas desenvolvia uma proposta de Educação Inclusiva, principalmente quando se tratava da diversidade familiar homoparental. O que existiam eram ações esporádicas realizadas por “um ou outro profissional”, individualmente, e quando a escola realizava alguma atividade/projeto era uma ação excludente, discriminatória e desumana, já que não envolvia todos os discentes. Ainda há muito para ser feito!

As escolas precisam compreender que o conceito de família vai além da heteronormatividade e que a discussão sobre a diversidade familiar vem ocorrendo ao longo do tempo em diversas áreas do conhecimento da Psicologia, Sociologia, Antropologia, da área Jurídica, entre outras. Para que as escolas tenham esse entendimento, precisam se libertar de padrões que só afastam, oprimem, perseguem e excluem.

Em termos de limitações de nossa pesquisa, ressaltamos que as conclusões estão ancoradas em conteúdos informados pelos participantes, portanto partimos obviamente do pressuposto de que são verdadeiros. Sugerimos que outras investigações possam agregar o acompanhamento presencial de algumas aulas, viabilizando o cruzamento de um maior número de informações que corroborem ou não, o relatado pelos participantes.

Estamos certos de que apesar de nossa pesquisa ter envolvido poucos

participantes, o que consideramos outra limitação, ela confirmou o que já experimentamos pessoalmente, que pais e mães de famílias homoparentais ainda terão uma longa jornada a ser trilhada até encontrarem uma escola que esteja realmente preparada e disponível, como um todo, para incluir e discutir sobre a diversidade familiar.

Diante de tudo o que foi abordado em nossa pesquisa, podemos considerar que obtivemos, pessoalmente, ganhos significativos, repercutindo diretamente em nosso crescimento enquanto ser humano. Através dele: Compreendemos a relevância da Formação Humana no processo da formação profissional docente; entendemos melhor como construir espaços escolares com práticas acolhedoras e inclusivas para lidar com a diferença familiar em sala de aula; passamos a nos sentir mais seguros em relação ao que queremos e fortes o suficiente para superarmos a discriminação, entendendo melhor o modelo de família que fazemos parte há 20 anos e, por fim; estamos ainda mais vigilantes quanto ao possível sofrimento acadêmico que possa assolar o nosso filho, fruto da ignorância e preconceito de uma visão puramente heteronormativa.

Por fim, esperamos que pesquisas como a nossa chamem a atenção dos gestores pela necessidade de Formação Continuada dos docentes, especificamente aos que atuam em sala de aula com discentes pertencentes à família homoparental. Que eles possam agir não apenas com competência técnica, mas, sobretudo, com humanidade, comprometidos verdadeiramente com o bem estar de seus alunos e alunas, exercendo, efetivamente, o papel de Tutoria de Resiliência destes, portanto facilitando a existência de relações construídas em um espaço, enfim, livre do preconceito, estigma e exclusão. Esperamos que isso não seja apenas um sonho.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **O ensaio como forma**. In. Notas de literatura Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ADORNO, Nara Albernaz; ANDRADE, Patrícia da Silva Fernandes. A família homoparental no contexto escolar. **Revista da Graduação**, Unigoíás. 2021.
- ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier. **Educar para a complexidade: O que ensinar, o que aprender**. Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano III n. 5, 2005.
- ALVES, Rubem. **A arte de produzir fome**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 mar.2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063ul146.shtml> Acesso em: 20 de dezembro de 2021.
- AMARAL, Lígia Assumpção. A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In: AQUINO , Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11 a 30.
- ANTUNES, Celso. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ANTUNES, Celso. **Resiliência: A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. 4. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- APGL (2000), **Débatèmes** 1997-1999, à paraître.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**, Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ASSIS, Simone Gonçalves; PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006
- BARBOSA, George Souza. **Índices de resiliência: análise em professores do Ensino Fundamental**. São Paulo, 2006/2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições Setenta, 1997
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. 1. ed. Brasília: UNESCO-Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, 2011.
- BENARD, Bonnie. **“Applications of resilience: Possibilities and promise”**, de Glantz, M. e J. Johnson (eds), Resilience and development: positive life adaptations, New York, Plenum Publishers, p.269-277. 1999.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora. 1994.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Pedagogia e Filosofia da existência**: Um ensaio sobre formas instáveis da Educação. Tradução de Hermógenes Harada. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Filosofía de la esperanza**. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora, 1962.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Sobre las virtudes del educador**. Der Aufsatz "Über die Tugenden des Erziehers" ist spanisch erschienen. Educação. Espanha, 1979.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2009.

BRANDÃO, Juliana Mendanha. **Resiliência**: De que se trata? O conceito e suas imprecisões. 137 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/TMCB-7WYN7C/1/disserta\\_\\_o\\_\\_final.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/TMCB-7WYN7C/1/disserta__o__final.pdf). Acesso em: 30 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 de abril de 2022.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf). Acesso em: 22 de outubro de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 25 de outubro de 2021.

BRASIL - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. C/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura**, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 30 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192#:~:text=O%20professor%20precisa%20ter%20condi%C3%A7%C](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192#:~:text=O%20professor%20precisa%20ter%20condi%C3%A7%C)

3%B5es,diferen%C3%A7as%20culturais%2C%20sociais%20e%20individuais.  
Acesso em: 17 de abril de 2022.

BRASIL, Tatiana Lima. **Resiliência integral**: Um caminho de possibilidades para Formação Humana de futuros docentes. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34274/1/TESE%20Tatiana%20Lima%20Brasil.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CAETANO, Márcio Rodrigo Vale. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2011.

CADETE, Vandernúbia Gomes.; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; SILVA, Dayse Bivar. Os Sentidos e os Significados produzidos pela Escola em Relação à Família Homoparental: Um Estudo de Caso. **Revista Interação Psicol.**, 16(1), Curitiba, 2012.

CADORET, Anne. **Des parents comme les autres. homosexualité et parenté**. Paris: Odile Jacob, 2002.

CADORET, Anne. **Filiation et parenté**. In: **Débatèmes. Association des Parents Gays et Lesbiens**. Paris, déc. 1997. Disponível em: <[http://www.apgl.asso.fr/documents/dt\\_9712.htm](http://www.apgl.asso.fr/documents/dt_9712.htm)>. Acesso em: 24 set. 2021.

CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situações de risco e prevenção. **Ensaio: Aval Políticas Públicas em Educação**, vol. 14, nº 52, Rio de Janeiro, Jul/Set 2006. 383 – 396 p. Disponível em: . Acesso em: 27 de outubro de 2022.

CAMPOS, Dinah Martins. **Psicologia da aprendizagem**. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAMPOS, Edileni Garcia Juventino. **As dificuldades na aprendizagem da divisão: análise da produção de erros de alunos do Ensino Fundamental e sua relação com o ensino praticado pelos professores**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

CARVALHO, Rosita Edller. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 70, 75, 106, 111, 120, 174.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **Violência simbólica e organizações familiares**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio, 2005. Disponível em: <[http://ceccarelli.psc.br/pt/?page\\_id=18](http://ceccarelli.psc.br/pt/?page_id=18)> Acesso em 30 outubro. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1ª Ed. São paulo: Cortez, 2013.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes**: Uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 278 f. 2004. (Tese de Doutorado Educação

Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/MATEMATICA/Tese\\_curi.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Tese_curi.pdf). Acesso em: 01 de abril de 2022.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CYRULNIK, Boris. **La maravilla del dolor**: el sentido de la resiliencia. Buenos Aires: Granica Editora, 2001.

CYRULNIK, Boris. **Os Patinhos Feios**. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CYRULNIK, Boris. **O murmúrio dos fantasmas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze, entrevista a Claire Parnet**, em 1988, em vídeo, transcrito e traduzido por Tomás Tadeu da Silva, incluído no site “Máquina da diferença”. 2003. Disponível em: [www.ufrgs.br/faced/tomaz](http://www.ufrgs.br/faced/tomaz). Acesso em 15 de dez. de 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora.; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto, SP: Paidéia, 2007.

DIAS, Maria Berenice. Manual de direito das famílias [livro eletrônico] – 4 ed. – São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2016.

DONZELOT, Jaques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DESJEUX, Cyril. Homosexualité et parentalité du désir d’enfant à sa réalisation. P. 41-50. Recherches Et Prévisions. Parentalité. N° 93. 2008; Disponível em .

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno. **Resiliência e Educação**: Exemplo de escolas do Amanhã. 1 ed. Rio de Janeiro, RJ: Appris, 2015.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza. ; MOREIRA, Carlos. Otávio Fiúza; **Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. Avaliação de políticas públicas e educação** . Rio de Janeiro, v. 18, n 69, p. 761-774, out/dez, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A política da saúde no século XVIII**. In: MACHADO, R. (org) Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2006. p.193-207.

FOUCAULT. Michel. (2008). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, Editora Cortez, 2012.

FRASER, Nancy. **Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero**. In: BRUSCINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002, p. 61-78

FERREIRA, Lúcia Gracia. Educação e contemporaneidade: incertezas, práticas e formação docente para a escola rural. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas** (UFSC), v. 12, p. 128-147, 2011.

FERREIRA, Andréia da Silva; PACHECO, Angélica Bassani **Intervenção psicopedagógica numa perspectiva multidisciplinar: trabalhando para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes adolescentes**. Brasília. Conselho Federal de Psicologia, 2010.

FRANKL, Viktor Emil. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrante; 1992.

FRANKL, Viktor Emil. **A psicoterapia na prática**. Campinas: Papyrus; 1989.

FRANKL, Viktor Emil. **Psicoterapia para todos**: Uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva. Petrópolis: Vozes; 1984.

FRANKL, Viktor Emil. **A presença ignorada de Deus**. Petrópolis: Vozes; 1987

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido**: Um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes; 2002.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro de 2003.

FREITAS, Henrique; CUNHA, Marcus Júnior; MOSCAROLA, Jean. (1997). Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, 32(3), 97-109.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual: possibilidades didáticas a um começo na educação infantil e no ensino fundamental**. In: FURLANI, J. (org.) Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico racial numa proposta de respeito às diferenças. Florianópolis: UDESC, 2008.

GAUTHIER, Clermont . **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira**: Problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLOMBOK, Susan. **Modelos de familia. ¿Qué es lo que de verdad cuenta?** Barcelona: Graó, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Escola e diversidade Étnico-cultural: um diálogo possível**. In: Dayrell, J.(org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

GROTBERG, Edith. **Novas Tendências em Resiliência**. Em: A. Melillo & E. N. S. Ojeda (Org.). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (p.15-22). Porto Alegre: Artes Médicas. 2005.

GRÜNSPUN, Haim. Conceitos sobre resiliência. **Revista Bioética**. 2003.

HAGGERTY, Robert; SHERROD, Lonnie; GARMEZY, Norman; RUTTER, Michael. **Stress, risk and resilience in children and adolescents: process, mechanisms and interventions**. New York: Cambridge University Press, 2000.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006

HENDERSON, Nam; MILSTEIN, Mike. **Cómo fortalecer la resiliência em las escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

JASPERS, Karl. **Filosofia da Existência**: Conferências pronunciadas na academia alemã de Frankfurt. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

JOHNSON, Suzanne; O'Connor, Elizabeth. (2005). **Madres lesbianas: guía para formar una familia feliz**. Buenos Aires: Lumen.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Heteronormatividade e Homofobia no Currículo em Ação**. In: CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, M. G.de; LUZ, N. S. da. (Orgs.). *Igualdade de Gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia*. Curitiba: UTFPR, 2011. p. 91-126.

KAPLAN, Howard. "Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models", en Glantz, M.; Johnson, J. (eds.), *Resilience and development: positive life adaptations*, New York, Plenum Publishers, p. 17-84, 1999.

LACASA, Pilar. **Ambiente familiar e educação escolar: A interseção de dois cenários educacionais**. Em C. Cool, A. Marchesi, & J. Palacios (orgs.). *Desenvolvimento psicológico*. Porto alegre: Artmed, 2004

LEAL, Ana Lúcia Galvão. **Resiliência e Formação Humana em Professores do Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal - Em busca de Integralidade**. 2010 (Tese Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/PROFESSOR%20\(A\)/Pictures/ACFrOgC0F-\\_zVnH-B1d1kQ13BMDGg5NFLrmQDd3ByeELGsN4WI3sGmu6icJ\\_sgVzADRVuAiK\\_cn3TNW0EI\\_J-a4NXqspdlZGkN0YD38XkLG8hKhC9wmMj0g4uwpREgwnRtC01pHktDHEVn7A-tKi.pdf](file:///C:/Users/PROFESSOR%20(A)/Pictures/ACFrOgC0F-_zVnH-B1d1kQ13BMDGg5NFLrmQDd3ByeELGsN4WI3sGmu6icJ_sgVzADRVuAiK_cn3TNW0EI_J-a4NXqspdlZGkN0YD38XkLG8hKhC9wmMj0g4uwpREgwnRtC01pHktDHEVn7A-tKi.pdf). Acesso em: novembro/2021 à abril de 2022.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo, 2006.

LEHFELD; Neide Aparecida de Souza; BARROS, Aidil Jesus Paes. B. **Projeto de Pesquisa: Propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas Elementares do Parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1995/1976.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. **Revista Educar da UFPR**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIMA, Sabrina Souza **Escola e família: problematizações a partir da homoparentalidade**. In: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36339>. 2011  
Acessado: 30/10/2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: 2ª Ed, Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUIZ, Elisete Adriana José; COL, Lidiane. **Alternativas metodológicas para o ensino de Matemática visando uma aprendizagem significativa**. São Paulo, 2013.

LUTHAR, Sunya. **Poverty and Children's Adjustment**. Newbury Park, CA, Sage Publications. 1999.

MACHADO, Marlos José Lima. **Famílias homoafetivas na literatura infantil: realidade e necessidade**. Anais X CONAGES. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/5740>. Acesso em: 05 de nov 2022.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. **Revista Interfaces**, São Paulo, nº 20, p. 24-45, 2005.

MARQUES, Rodrigo Arcuri. **Resiliência: cada vez mais necessária aos professores**. [S. l.], 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Moran, José Manuel (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MASTEN; Ann. Resilience comes of age: Reflections on the past and outlooks for the next generation of researchers”, en Glantz, M.; Johnson, J. (eds.), *Resilience and development: positive life adaptations*, New York, Plenum Publishers. 1999.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MEHL, Dominique. **La bonne parole: quand les psys plaident dans les médias**. Paris: Éditions de la Martinière, 2003.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez. **Resiliência: Descobrimos as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Guiomar Namó. de. Educação e Sentimento: É preciso discutir essa relação. **Revista Nova Escola**, Outubro/2004.

MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula. **A Escola e os Filhos e Filhas de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil**. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009.

MELLO, Luiz. FREITAS, Fátima. PEDROSA, Cláudio. BRITO, Walderes. **Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil**. Bagoas. n. 07, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo: Teoria, estratégias e técnicas**. In: O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINOTTO, Ricardo. **Compreensões de professores das séries iniciais sobre o ensino dos procedimentos matemáticos envolvidos nos algoritmos convencionais da adição e da subtração com reagrupamento**. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: UFPR, 2006.

MONTIBELLER, Liliane. **Pedagogos que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: A relação entre a Formação Inicial e a prática docente**. UNIVALI, Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí – SC, 2015.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia. Metodologia de Pesquisa em Desenvolvimento Humano: Velhas Questões Revisitadas. **Psicologia em Pesquisa | UFJF | 4(02) | 144-149 | julho-dezembro de 2010**.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: Crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

NETO, Elydio dos Santos **Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores**. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). Formação docente: rupturas e possibilidades. Campinas, Papirus, 2002.

OLIVEIRA, Ana Luzia; LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **Discursos docentes sobre crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva**. Anais II CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22828>. Acesso em: 10 de dez. de 2020.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar**. 2009 (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3961/1/arquivo3443\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3961/1/arquivo3443_1.pdf)Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

OLIVEIRA, Francismar Neves; MACEDO, Lino. Resiliência e insucesso escolar: Uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. 11(3), 983-1004, 2011.

PESSANHA, Jackelline Fraga; GOMES, Marcelo Sant'Anna Vieira. **O respeito à diversidade e a formação social do indivíduo: uma análise do bullying sofrido por crianças advindas de famílias homoafetivas**. Opinión Jurídica, Medellín, v. 13, n. 25, p.51-67, abr. 2014. Disponível em: . Acesso em: 18 outubro. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, Edna. Furukawa. **A epistemologia e a formação docente**: Reflexões preliminares. In: RAMALHO, Betânia L; NUNES, C. P; CRUSOÉ, Nilma M. C. (org.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014 POLIT, D. F; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização. 5. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PINHEIRO, Débora Patrícia Nemer . Resiliência em Discussão. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

POLETTI, Michele; KOLLER, Silvia Helena. Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2008 [versão eletrônica], 25 (3), 405-416.

REGO, Teresa Cristina. (2003). **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes.

ROUDINESCO, Élisabeth. (2003). **A família em desordem**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar

RODRIGUES, Neidson. Educação: Da Formação Humana à construção do sujeito ético. In: **Educação & Sociedade**. v.22 n.76. Campinas out. 2001.

RÖHR, Ferdinand. A Ética no Pensamento de Martin Buber. Anais do XV EPENN, CD-ROM, p. 1-17, 2001.

RÖHR, Ferdinand. **O Caminho do homem segundo a doutrina Hassídica**, por Martin Buber: Uma contribuição à Educação Espiritual. Anais da XXIV Reunião da Anped, dissertaçãoCD-ROM, p. 1-16, 2001.

RÖHR, Ferdinand. **Liberdade e Destino**: Reflexões sobre a Meta da Educação. Ágere. Salvador, CD-ROM, p. 1-18. 2004.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 51-70, jan./abr. 2007.

RÖHR, Ferdinand. Confiança: um conceito básico da educação numa era de desconfiança. In: **IV Colóquio Franco Brasileiro de Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: UERJ. v. 1, p. 26. 2008.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e educação. In: (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

RÖHR, Ferdinand. **Características da dimensão espiritual**. In: \_\_\_\_\_. Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional do ser humano, da realidade e da educação. Editora Mercado de Letras. Campinas, 2013.

RUTTER, Michael. La “resiliencia”: consideraciones conceptuales. **Journal of Adolescent Health [versão eletrônica]**, 14 (8), 690-696, 1993.

RUTTER, Michael. Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144, 1999.

RUTTER, Michael. **Stress research: accomplishments and tasks ahead**. In: HAGGERTY, L. J.; SHERROD, L. R.; GAMEZY, N.; RUTTER, M. Stress, risk and resilience in children and adolescents: process, mechanisms and interventions. New York: Cambridge University Press, 2000. p. 354-376.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que temos, a educação que queremos..** In: IMBÉRNON, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação de ontem, hoje e amanhã. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SANTOS, José Ronaldo. **Caminhos da Inclusão: construindo um espaço escolar acolhedor a partir de práticas inclusivas**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2022.

SCHMITZ, Renata Maria de Carvalho. **Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 5210-5222. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23097\\_12921.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23097_12921.pdf). Acesso em 01 de janeiro de 2021.

SILVA, Maria de Jesus Assunção. **Formação e desenvolvimento profissional docente: Saberes e fazeres de egressos do curso de pedagogia da UFPI**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O professor e a transformação da realidade. **Nuances - Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP, Presidente Prudente**, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

SILVEIRA, Luíza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. **Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez. 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan-Fev-Mar-Abr, Nº 25, 2004.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/souza\\_mubr\\_dr\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mubr_dr_mar.pdf). Acesso em: 17 de abril de 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Santos; CHAPANI, Daisi Teresinha. **A formação do pedagogo na UESB de Jequié-BA e o ensino de Ciências nas séries iniciais** In.: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. (ENPEC), VIII, 2011. Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/7/6.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2022.

SOUZA, Marilza Terezinha Soares; CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira. Resiliência Psicológica: Revisão da Literatura e Análise da Produção Científica. São Paulo: **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology** - 2006, Vol. 40, Núm. 1 pp. 119-126.

STANCOLOVICH, Érika. **Resiliência [recurso eletrônico]: vença o stress e controle a pressão antes que eles dominem você**. 1ª Edição, São Paulo: Literary Books Internacional, 2018.

SZYMANSKI, Heloísa. **Família/ escola: desafios e perspectivas**. 2. ed. Brasília: Líber Livros, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, José. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TIMOSHENKO, Stephen. (1953). History of strength of materials: With a brief account of the history of theory of elasticity and theory of structures. New York: McGraw-Hill.

VARELA, Francisco. **La resiliencia en y la escuela**. [S. l.], 2005.

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares, **Revista Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, p. 13-24. 2001.

YUNES, Maria Ângela Mattar. **Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família**. Psicologia em Estudo, 8 (N. especial). 2003.

YUNES, Maria Ângela Mattar. **Psicologia Positiva e Resiliência: foco no indivíduo e na família**. In: AGLIO, Débora Dalbosco Dell; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar. Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 45-68, 2006.

WALLER, Margaret. (2001) **Resilience in ecosystemic context: evolution of the concept**. American Journal of Orthopsychiatric [versão eletrônica], 71 (3), 290-297.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: Silva, T.T. (org.), Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais (pp. 7- 72). Petrópolis: Vozes, 2009.

ZAMBRANO, Elizabeth. et al. **O direito à homoparentalidade**: Cartilha sobre as famílias constituídas por pais homossexuais. Porto Alegre, 2006. Disponível em <[http://www.abqlt.org.br/docs/zambrano\\_et\\_al\\_homoparentalidade - A4%5B1%5D.pdf](http://www.abqlt.org.br/docs/zambrano_et_al_homoparentalidade_-_A4%5B1%5D.pdf)>.

ZAMBRANO, Elizabeth. **Parentalidades — impensáveis II pais/mães homossexuais, travestis e transexuais**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, a. 12, n. 26, 2006.

ZAMBRANO, Elizabeth. **“Nós também somos família”**: Estudo sobre a parentalidade homossexual, travesti e transexual. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: [https://doc-0s-ag-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/8q5gj70sm55apmsffm31qcd45he9mroh/c8620emktu74ml40le7q9hhpus0nq1jr/1669985850000/drive/03978953933528587989/ACFrOgDJOWt2hM9sO1KMhTbsWMZDKxoDoFds1OVQbzfDmV2GDPZAw-jUmYxn88EvqPdpY2FfB10fuSnMTHMbtLJFIITWSRnkRs3fYelxNFFLGDNabVtEmQi8SGR\\_hMr2Et58UW3yGI79Nstoigbo?print=true](https://doc-0s-ag-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/8q5gj70sm55apmsffm31qcd45he9mroh/c8620emktu74ml40le7q9hhpus0nq1jr/1669985850000/drive/03978953933528587989/ACFrOgDJOWt2hM9sO1KMhTbsWMZDKxoDoFds1OVQbzfDmV2GDPZAw-jUmYxn88EvqPdpY2FfB10fuSnMTHMbtLJFIITWSRnkRs3fYelxNFFLGDNabVtEmQi8SGR_hMr2Et58UW3yGI79Nstoigbo?print=true).

## APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador José Ronaldo dos Santos, a desenvolver o seu projeto de pesquisa Formação Humana e Práticas Acolhedoras dos Docentes que Ensinam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Fortalecimento da Resiliência dos Discentes Pertencentes às Famílias Homoparentais, que está sob a coordenação/orientação da Professora Dra. Ana Lúcia Galvão Leal Chaves, cujo objetivo é *“Compreender como a Formação Humana e as práticas acolhedoras dos Docentes, que ensinam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podem fortalecer a resiliência dos discentes pertencentes às famílias homoparentais”*.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Ipojuca/PE, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Nome/assinatura e matrícula do responsável onde a pesquisa será realizada

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Centro Acadêmico do Agreste – CAA

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa *“Formação Humana e Práticas Acolhedoras dos Docentes que Ensinam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Fortalecimento da Resiliência dos Discentes Pertencentes às Famílias Homoparentais”*, que está sob a responsabilidade do pesquisador José Ronaldo dos Santos, endereço Rua José Joaquim da Silva, nº 826, Bairro: Ponte dos Carvalhos, Cidade: Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco. Telefone: (81) 9.8823-0369 / 9.8819-2516, autorizado inclusive para receber ligações a cobrar. *E-mail:* jose.ronaldo@ufpe.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser sanadas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos lhes forem dados, caso concorde com a realização do estudo, pedimos que responda às questões. Caso discorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade. Nada lhe será pago e/ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária.

## APÊNDICE C - INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Natureza da pesquisa:** O título deste trabalho traz de forma direta o seu objetivo: *“Formação Humana e Práticas Acolhedoras dos Docentes que Ensinam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Fortalecimento da Resiliência dos Discentes Pertencentes às Famílias Homoparentais”*. Esta temática surgiu do desejo de ressaltar a importância de uma formação humanizada de docentes com vistas a fortalecer a resiliência dos discentes pertencentes às famílias homoparentais.

**Participantes:** Para participar, você precisa ser formado em Licenciatura em Pedagogia que ensina nos Anos Iniciais.

**Envolvimento na pesquisa:** Você deverá preencher uma ficha de identificação não nomeada, contendo dez questões e responder a uma entrevista elaborada a partir de um roteiro contendo pautas sobre a homoparentalidade no espaço escolar.

**Sobre a entrevista:** Serão gravadas por áudio e se necessário, vídeos e depois transcritas. Não há respostas certas ou erradas. Apenas será solicitado que você forneça as informações sobre seus sentimentos e emoções em determinadas situações da vida. É importante que as respostas refletem sua opinião pessoal e você poderá dispor do tempo que for necessário.

**Riscos e desconfortos:** Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos e nenhum deles oferece riscos à sua dignidade.

**Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Suas respostas serão codificadas em números e analisadas junto às respostas dos demais participantes. Os questionários serão identificados com um código e armazenados em um banco de dados por, no mínimo, cinco anos. Apenas os pesquisadores envolvidos no projeto terão acesso ao banco de dados, sendo que a codificação dos participantes em números assegura o anonimato.

**Benefícios:** De forma geral, a ampliação dos conhecimentos sobre o tema, contribuindo com novas informações, úteis, sobretudo, à compreensão dos desafios que docentes de Ciências e Matemática enfrentam, bem como de que forma o fortalecimento da resiliência pode auxiliar na superação dos mesmos.

Caso você queira, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa entrando em contato com o pesquisador responsável: José Ronaldo dos Santos, telefone: (81) 98823-0363, e-mail: jose.ronaldo@ufpe.br

## APÊNDICE D - ENTREVISTA DAS DOCENTES

1. Na turma que leciona, existe algum(a) aluno(a) pertencente à família homoparental?
2. Ao saber da existência de crianças pertencentes a família homoparental em sua sala de aula, como você buscaria acolher e incluir?
3. Você já desenvolveu ou pensa em elaborar e executar algum projeto para trabalhar a diversidade familiar no ambiente escolar?
4. Durante o período de Formação Acadêmica, você cursou alguma disciplina que discutisse Formação Humana, resiliência e/ou diversidade?

## APÊNDICE E - ENTREVISTA DAS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS

1. Ao matricular a criança na escola, você informou que ela pertence a uma família homoparental?
2. Ao informar que a criança faz parte de uma família homoparental, perceberam algum gesto homofóbico na escola?
3. A escola em que seu/sua filho(a) estuda realiza atividades e/ou projetos que discuta sobre a diversidade familiar na escola?
4. Seu/sua filho(a) relataram que sofreram algum tipo de discriminação por parte do(a)s colegas em sala de aula?
5. Os docentes que ensinam seus filhos e filhas demonstram estar preparados para lidar com o modelo de família homoparental?
6. Houve algum momento didático pedagógico em que seu/sua filho(a) foi excluído(a) das atividades escolares por não fazer parte de uma família padrão/tradicional?