



**“CHAMEI OS DOIS E PERGUNTEI ABERTAMENTE, QUEM ERA O PAI E QUEM ERA A MÃE”: HOMOPARENTALIDADE, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

**“LLAMÉ A LOS DOS Y PREGUNTÉ ABIERTAMENTE, QUIÉN ERA EL PADRE Y QUIÉN ERA LA MADRE”: HOMOPARENTALIDAD, ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFÂNCIA**

**“I CALLED THE TWO AND ASKED WHO WAS THE FATHER AND WHO WAS THE MOTHER”: HOMOPARENTALLY, TEACHING AND CHILD EDUCATION**

*André Morando*<sup>1</sup>

*Nadia Geisa Silveira de Souza*<sup>2</sup>

*Paloma Nascimento dos Santos*<sup>3</sup>

## RESUMO

Analisamos neste artigo a rede de enunciados sobre família e homoparentalidade em um grupo virtual do *Facebook*, que reúne pessoas vinculadas à Educação Infantil. Para conhecer os sentidos atribuídos às famílias pelo grupo, nos inspiramos na netnografia, uma ramificação da etnografia, que tem como campo interações sociais, o universo online. Como ferramenta analítica recorreremos aos estudos foucaultianos para conhecer as condições de emergência de determinadas verdades acerca das noções de famílias. A análise mostrou que a maioria das professoras, ainda que se pautando em preceitos da inclusão escolar, entendem a família a partir de papéis bem definidos, como o do pai e o da mãe. Tal entendimento enquadra outras conformações dentro de tal lógica. Assim, ainda que a maioria das professoras reconheça outras conformações como possíveis, a forma de torná-las inteligíveis é a partir da ótica dos papéis sociais de gênero atribuídos ao masculino e ao feminino. Nesse sentido, a escola opera como um espaço de criação de corpos e de condutas ao instituir verdades fixadas em um suposto destino biológico que marca os corpos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência. Educação Infantil. Homoparentalidade. Famílias.

<sup>1</sup> Mestre em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil

<sup>3</sup> Doutora em Educação e Ensino de Ciências. Universidade Federal da Bahia. Bahia, Salvador, Brasil

## RESUMEN

En este artículo, analizamos la red de declaraciones sobre la familia y los padres en un grupo virtual de Facebook, que reúne a personas vinculadas a la Educación Infantil. Para conocerlos significados que el grupo atribuye a las familias, nos inspira la netnografía, una rama de la etnografía, que tiene interacciones sociales, el universo en línea como su campo. Como herramienta analítica, recurrimos a los estudios foucaultianos para conocer las condiciones de emergencia de ciertas verdades sobre las nociones de familia. El análisis mostró que la mayoría de los maestros, incluso si se basan en los preceptos de inclusión escolar, entienden a la familia desde roles bien definidos, como el del padre y la madre. Tal comprensión se ajusta a otras conformaciones dentro de esta lógica. Por lo tanto, aunque la mayoría de los docentes reconocen otras configuraciones como sea posible, la forma de hacerlas inteligibles es desde la perspectiva de los roles sociales de género atribuidos a hombres y mujeres. En este sentido, la escuela opera como un espacio para la creación de cuerpos y conductas al instituir verdades fijadas en un supuesto destino biológico que marca los cuerpos.

**PALABRAS-CLAVE:** Enseñanza. Educación en la primera infância. Homoparentalidad. Familias

## ABSTRACT

In this paper, we analyzed the network of statements about family and homoparenting in a Facebook group, which brings education professionals (Early Childhood Education). The meanings attributed to families by the group were analysed by netnography, a branch of ethnography. We resort to Foucauldian studies to learn about the emergence conditions and truths about families notions. The analysis showed that the majority of educators, even if guided by fundamentals precepts of school inclusion, understand the family from well-defined roles, anchored by father and mother figures. This understanding fits other conformations within this logic. Thus, even though most educators recognize other configurations as possible, the way to make them intelligible is from the perspective of social gender roles attributed to men and women. Accordingly this sense, the school operates as a locus for creation bodies and conducts instituting truths fixed in a supposed biological destiny that marks bodies.

**KEYWORDS:** Teaching. Child education. Homoparentally. Families.

\* \* \*

## Introdução

As redes sociais modificaram profundamente a interatividade e a comunicação. A partir dos anos 2000, plataformas como o *Orkut*, o *MSN*, o *Linkedin*, o *Facebook* e o *YouTube* virtualizaram as relações e ofereceram espaços para agrupamento de ideias, promoção de aprendizados e uma nova forma de organização social, relacionamentos que produziram efeitos importantes nas culturas. As formas de se relacionar e ser, no ciberespaço, geraram novas dinâmicas sociais, amigos virtuais, rotinas de trabalho remoto, grupos de estudos e de lazer a partir de temáticas comuns, e trouxeram também as possibilidades de namoro virtual

e de sexo virtual. Os currículos virtuais integram, nessas primeiras décadas do século XXI, comportamentos e mudanças nas relações interpessoais. O *Facebook*, assim como outras mídias e redes sociais, integra a chamada cultura participativa, ou seja, tanto a plataforma do site disponibiliza ferramentas operacionais quanto os próprios usuários e usuárias produzem e divulgam materiais (fotos, vídeos, *marketing*) (RECUERO, 2009).

Essa forma de participação atrai, cada vez mais, usuários e usuárias que constroem suas realidades virtuais na internet. A plataforma do *Facebook* permite criar comunidades ou grupos de pessoas com interesses afins, onde os membros não necessariamente se conheçam ou sejam amigos. Dentro desses grupos circulam saberes, interesses e uma infinidade de materiais referentes ao tema daquele espaço. Nesse estudo, tomamos como campo de pesquisa um grupo do *Facebook* voltado para a docência na Educação Infantil. Neste grupo, analisamos verdades que configuram os pensamentos de professoras acerca da(s) noção(ões) de família(s). Nessa direção, inspirados em ferramentas da antropologia e suas ramificações, como a netnografia<sup>4</sup>, direcionamos nossas análises, especialmente, para os discursos verdadeiros ditos e não ditos que enquadram e colonizam práticas docentes acerca dos arranjos familiares, dentre eles, os homoparentais<sup>6</sup>.

Este estudo busca conhecer as condições de possibilidade, ou seja, os elementos sociais implicados na construção de determinados discursos. Assim, a partir de ferramentas dos estudos foucaultianos, procuramos subsídios para pensar as relações de saber e poder que estão atreladas à naturalização de práticas escolares marcadas pela noção heteronormativa dos gêneros e dos posicionamentos sociais. O conceito de discurso em termos foucaultianos, segundo Castro (2009), passou por modificações ao longo de suas obras. Inicialmente, o conceito de discurso fazia referência a um conjunto de enunciados com a mesma formação discursiva. Assim, haveria discurso médico, jurídico, pedagógico, religioso. Posteriormente, ao orientar seus estudos para a genealogia do poder (saber-poder), Foucault passa a vincular discurso à noção de dispositivo<sup>7</sup>. Por exemplo, como o discurso médico imbrica-se às práticas escolares cotidianas? Será que esse discurso não faz parte de uma rede que institui, na escola,

<sup>4</sup> É uma forma de etnografia que possui o ciberespaço como fonte de dados para conhecer comportamentos culturais (KOZINETS, 2014).

<sup>5</sup> Para Foucault, os discursos, ditos e não ditos são investidos por meio práticas discursivas na produção sujeitos (FOUCAULT, 2012). Assim, somos efeitos dos discursos que nos constituem em diferentes práticas, por exemplo, religiosas, médicas, pedagógicas, etc.

<sup>6</sup> Nesse artigo assumimos famílias homoparentais como arranjos familiares formados por casais de dois homens ou duas mulheres com filhos biológicos ou adotados.

<sup>7</sup> Uma maquinaria heterogênea composta, por exemplo, pela mídia, pela religião, pelas leis, pela escolarização, pela arquitetura, pela moda com a finalidade de produzir certos sujeitos. Ver FOUCAULT (1979), capítulo XVI: Sobre a história da sexualidade. O conceito aparece entre as páginas 244 e 245.

os corpos saudáveis e os não saudáveis, por exemplo. Assim, a análise do discurso articula-se ao não discursivo, por exemplo: Como a escola age para ensinar a sexualidade? Quais verdades acionam tais práticas e como elas se articulam na produção dos sujeitos na escola? É possível mapear tais verdades em movimento em um espaço seguro como uma comunidade em um grupo do *Facebook*?

A partir desse posicionamento analítico, entendemos que as práticas discursivas produzem os objetos de que falam e os colocam em movimento na trama social. Nessa direção, partindo do entendimento de que os discursos são sempre mediados e formados em territórios de disputas, não há como pensar em discursos neutros, desinteressados e não imbricados a relações de saber-poder. Portanto, buscamos analisar como os discursos tomados como verdadeiros pelas docentes produzem e colocam em circulação os objetos de que falam. Buscamos analisar como os discursos tomados como verdadeiros pelas docentes produzem e colocam em circulação os objetos de que falam. Neste caso: a noção de família e de homoparentalidade e sua relação com as práticas cotidianas da Educação Infantil.

A Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas – APGL<sup>8</sup>, (França) define homoparentalidade como uma pessoa adulta que se define homossexual e se assume como pai ou mãe de uma criança. Nesse sentido, uma família composta por uma pessoa adulta homossexual e solteira com filhas ou filhos, também se vincula a homoparentalidade. A homoparentalidade foi escolhida como objeto central desse estudo, pois, ao tentarmos, por exemplo, um exercício imaginativo de um evento cotidiano escolar, pensemos em dois sujeitos sentados na coordenação da escola de sua filha para conversar sobre alguma questão referente ao aprendizado dela, ou apenas pra informar alguma novidade. Dois homens, um casal. Ao vê-los se apresentarem como pais da criança, a coordenadora, incomodada, pergunta qual deles desempenha o papel de pai ou de mãe. Talvez, a coordenadora possa estar interessada em saber como a família organiza a divisão de tarefas ou entender como é a rotina do casal com a criança em casa. Dois homens, que desempenham a paternidade, têm suas identidades deslocadas, posicionando-se como pai e mãe para serem entendidos dentro da normalidade para ter sua relação compreendida. Se fosse apenas ficcionalizada, essa história demonstraria uma atitude de dominação promovida pela coordenadora, mas aconteceu de fato e foi contada no grupo do *Facebook* que analisamos.

Investigar como se age em relação às famílias homoparentais nas práticas escolares é importante, urgente e ético, uma vez que a escola continua sendo um espaço onde filhos e

<sup>8</sup> Disponível em <https://www.apgl.fr/> Acesso em abr. de 2020.

filhas dessas famílias sofrem preconceitos, discriminação, negligências e silenciamentos. Entendemos a escola como uma instituição cujas ações integram e tem a finalidade de produzir sujeitos enquadrados e úteis aos projetos sociais e sistemas nos quais se encontram inseridos. Assim, diante de possíveis sujeitos que “fogem” às normas – no caso, filhos e filhas das supostas famílias não tradicionais, por exemplo –, vistos e posicionados como anormalidades cria-se um conjunto de práticas e intervenções para trazê-los para a normalidade ou, no mínimo, como no caso da família homoparental, fazê-los “confessar” sua aproximação com as “verdades” que regem o funcionamento familiar. Assim, práticas discriminatórias precisam ser vistas e analisadas criticamente para serem desvinculadas das práticas educativas.

Os documentos orientadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) trazem, desde os anos 90, a pluralidade e a orientação sexual como temas transversais em todas as etapas da Educação Básica. No entanto, com a implantação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2015), esses temas aparecem nos anos finais do Ensino Fundamental e por um viés preventivo e higienista. Na BNCC (BRASIL, 2015) da Educação Infantil, os temas referentes aos campos da sexualidade e da pluralidade foram esmaecidos ou incorporados como princípios gerais dentro do âmbito da promoção da diversidade. Nesse sentido, como o fazer docente dará conta da visibilização das composições familiares não tradicionais, como as famílias homoparentais, no contexto da educação inclusiva?

### **Família(s) para além do papai, da mamãe e da titia: a impermanência de um conceito**

No ano de 1986, a banda de rock Titãs gravou a canção “Família” e as estrofes da música narram práticas familiares cotidianas, sua conformação, os medos, os filhos e alguns modos de se viver. Tal como mostra o excerto abaixo:

Família, família / papai, mamãe, titia, família, família / Almoça junto todo dia, nunca perde essa mania, mas quando a filha quer fugir de casa, precisa descolar um ganhão. Filha de família se não casa papai, mamãe, não dão nenhum tostão (BELLOTTO; ANTUNES, 1986).

Talvez, essa música seja umas das mais lembradas quando há, por exemplo, homenagens musicalizadas, na escola, nos chamados dia da família. A referida música diz sobre uma constituição familiar entendida como, na conceituação de Claudia Fonseca (2008), família tradicional nuclear. Na letra da canção aparecem personagens como o papai, a mamãe,

o bebê, a filha adolescente, o vovô, a vovó. Sendo o retrato de um tempo e de pessoas que a produziram, a canção apresenta um imaginário de formato familiar, que nos serve aqui para introduzir alguns questionamentos pertinentes hoje: Famílias lideradas apenas por mulheres – mães solo e avós solo – são legitimadas ou apenas quando há a presença de um homem no arranjo? Quais cuidados são legitimados como importantes nas formações familiares e porque ainda há disparidade entre homens e mulheres nessa divisão? A família brasileira, historicamente, foi heterogênea e fugiu do trinômio pai-mãe-filhos?

Mariza Corrêa (2013), no texto “Repensando a Família Patriarcal no Brasil” apresenta uma abordagem histórica do entendimento de família a partir de perspectivas sociais e econômicas oriundas do período colonial. A tese de que há uma família patriarcal com personagens definidos que se substituem geração a geração sem ameaças à estrutura hegemônica do homem heterossexual central deriva de uma organização baseada nos engenhos e fazendas, além de encontrar eco nos escritos de Gilberto Freyre e Antonio Candido de Mello e Souza. Apesar da dinâmica heterogênea da organização histórico-social, da multiplicidade de “famílias” produzidas no litoral brasileiro e das mobilidades necessárias para explorar o país no período colonial, para a autora, o imaginário sobre a estrutura patriarcal da família brasileira se sustenta a partir do formato da manutenção do grupo dominante. Havia então uma sociedade colonial composta de duas partes: a familiar, nas camadas senhoriais (que incluíam um homem dominante, uma mulher mãe e submissa e casamento entre parentes); e “a massa anônima dos socialmente degradados” (p. 7). Destas, a primeira, seria a desejada família, nos anos coloniais, que seguiu sendo o discurso reverberado historicamente até hoje (CORRÊA, 2013), da multiplicidade de “famílias” produzidas no litoral brasileiro e das mobilidades necessárias para explorar o país, no período colonial, para a autora o imaginário sobre a estrutura patriarcal da família brasileira se sustenta a partir do formato da manutenção do grupo dominante.

Segundo Cláudia Fonseca (1999; 2005), a noção de família e de parentesco mudam de acordo com as culturas e as classes sociais. Uma criança, por exemplo, pode reconhecer tanto a mãe biológica quanto a avó materna como mãe e o avô materno como pai. A circulação de crianças, nas comunidades carentes, nas casas dos vizinhos, estabelece relações de parentesco com a tia, a madrinha de acordo com o envolvimento no cuidado da(s) criança(s). Isso mostra que o conceito de família ultrapassa os laços de sangue, ou seja, amplia-se e abrange uma rede de cuidado e ajuda mútua no cotidiano com a criança, não sendo estabelecida, necessariamente, por biogenética ou coabitação.

Para Fonseca (2005), a noção hegemônica de família tradicional nuclear (no Brasil) está vinculada à noção jurídica e a procriação. Embora esse conceito de família como célula natural seja um produto ideológico e naturalizado pela ação humana, neles e inspiram as ações legais do Estado e as políticas públicas de assistência ou de fortalecimento das famílias. Cabe ressaltar que é nesse modelo de família natural e reprodutiva, ou seja, heterossexual e com filhos, que se estabelece o parâmetro para interpretar e agir em relação às demais formações familiares, vistas como desestruturadas ou desajustadas. Assim, é possível ver que não há somente a família tradicional, a exemplo da família da música dos Titãs, mas famílias de diferentes formatos, de comunidades periféricas ou centrais, nas quais as conexões que fazem um indivíduo reconhecer-se como pertencente a um grupo, visto como família, pode estar nos laços afetivos.

Os estudos sobre homoconjugalidades e homoparentalidades tornaram-se centrais para a compreensão das possibilidades de redefinição das formas de organização da sociedade e a recusa ao modelo de família tradicional e patriarcal como único. Estudos abordando tais temáticas podem contribuir com uma visão crítica e ética relativamente às ações direcionadas aos gêneros e às políticas públicas para a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais (LGBTI) no Brasil e no mundo. A homoparentalidade, ao centrar a parentalidade e maternalidade nas relações sociais e afetivas, desloca discursos e práticas que tomam o fundamento biológico como elemento para a organização familiar e a existência de pais ou mães “verdadeiros”. A vivência como pais ou mães em uma família homoparental levanta questões sobre a perspectiva biológica, relacionada ao nascimento, como determinante para a formação de uma família.

Foucault (1979) nos dirá que os discursos produzem os objetos de que falam. Nesse sentido, a escola, as práticas docentes ao veicular discursos verdadeiros sobre a família, os [supostos] papéis sociais de gênero como o do pai e o da mãe, ensina modos de conhecer, de pensar e de agir para além dos conteúdos da grade curricular. Nesse artigo, direcionamos nossa análise para os modos pelos quais as professoras falam da família e da família homoparental.

### **O corpo e as condutas na escola**

Para Michel Foucault (1988; 2005), o poder age tanto sobre o corpo orgânico (a disciplina), quanto sobre a vida humana (biopoder). O filósofo expõe que, sobretudo, a partir do século XVII os saberes que emergiram dos campos da medicina, da mecânica, da física e da química produziram a noção de corpo-máquina, com motor, engrenagens. Esse

entendimento, possibilitou pensar o corpo como um conjunto de órgãos, tecidos, células, reações bioquímicas que, ao funcionarem harmonicamente, seriam responsáveis pela manutenção da vida do corpo. Nesse sentido, a partir do século XVII, a verdade da vida humana, passa a ter uma explicação mais anatômica e fisiológica do que de ordem divina.

Pensar o corpo e a vida como resultado de fluxos bioquímicos possibilitou, a partir do século XVIII, fazer o corpo ingressar em uma maquinaria de saber e poder (hospital, quartel, a escola, a família) que detinha (e detém) os mecanismos e técnicas para adestrar, controlar e disciplinar o corpo, tornando-o um corpo dócil. O corpo dócil está diretamente ligado à noção de utilização e ampliação econômica de suas forças produtivas. Contudo, há que se ressaltar que, à medida em que se ampliam as forças de trabalho do corpo, suas forças políticas e de resistência vão sendo enfraquecidas. É justamente, nessa ideia de utilidade e enfraquecimento político do corpo que a segunda ação do poder, o biopoder, irá incidir na vida e nas condutas das populações (FOUCAULT, 1987; 2005).

No século XVIII, com o intuito de constituir ou fortalecer as Nações e o Estado, o biopoder passou a regular os processos biológicos da população: natalidade, mortalidade, morbidade, alimentação, sexualidade. Conhecer e controlar esses processos biológicos estavam ligados à necessidade de urbanização das cidades, o que exigia a regulamentação da moradia, da produção de alimentos, do saneamento, da medicalização do corpo e da vida, dos índices demográficos. Assim, a partir de Foucault, é possível inferir que o corpo vivo, sobretudo a partir do século XVIII, passa a importar para o Estado, pois uma nação forte, nos moldes políticos e econômicos daquele século, precisaria de pessoas saudáveis, eficientes e disciplinadas. A família, de elemento fundamental, passou a ser(e é) um alvo e ao mesmo tempo uma ferramenta do biopoder para o Estado, cujas políticas, para atingirem a população, passavam primeiramente pela família, primeira instituição disciplinar a investir suas ações no corpo e nas condutas das crianças. Em aliança com a família, a partir dessa época na Europa, a escola passou a integrar as suas ações disciplinares, sobretudo no que diz respeito à produção de modelos específicos de cidadãos e cidadãs: os trabalhadores e trabalhadoras (FOUCAULT, 2005).

Nessa direção, a escola moderna, desde a sua criação, é uma instituição com a finalidade de produzir sujeitos para o fortalecimento dos Estados Nações. Nela convivem e interagem homens e mulheres, meninos e meninas, cujos corpos foram marcados e produzidos a partir de determinadas expectativas e atributos às masculinidades e feminilidades e de possibilidades de vivência da sexualidade. Destacamos a sexualidade, pois, ela assume um ponto estratégico na vida de cada pessoa e da população: ela está vinculada às questões do

corpo (o prazer e os desejos) e aos processos biológicos da população (procriação, natalidade, mortalidade). Portanto, ao controlar a sexualidade, controla-se tanto o corpo quanto a vida das pessoas (FOUCAULT, 1988; 2005). Assim, quando falamos em expectativas de masculinidades e feminilidades nos referimos aos modelos universais de como ser menina ou como ser menino. Tais modelos estão balizados num suposto destino biológico único para cada gênero. Destino, segundo Louro (1997; 2000), imbricado a uma biologia fundante que determinaria que as meninas, por exemplo, são naturalmente amáveis, delicadas, cuidadoras e maternais.

O espaço escolar é, segundo Luiz Mello, Miriam Grossi e Anna Uziel (2009), um lugar que, ao posicionar sujeitos, acaba por discriminá-los, pois o posicionamento é marginalizante e excludente. Por exemplo, meninos e meninas, que fogem ao que convencionalmente chamamos de padrões de masculinidade e feminilidade, estão sujeitos a posições marginalizadas. Da mesma forma, mulheres trans e travestis são, na maioria das vezes, excluídas da família e da escola ao iniciarem o processo de transição de gênero. Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA<sup>9</sup>, 82% das mulheres trans e travestis abandonam a escola entre os 14 e 18 anos e 90% da população trans no Brasil acaba na prostituição. Assim, numa análise superficial, é possível perceber que a escola é um espaço de não acolhimento dessas pessoas.

Desde a sua criação, as práticas e técnicas colocadas em funcionamento no espaço escolar se ocupam com a formação de um cidadão e cidadã adequado às demandas do projeto social de um determinado momento social, político e econômico. Os investimentos visam a constituição da subjetividade dos alunos e alunas, para isso, direcionam-se aos seus corpos em nível tanto intelectual quanto das condutas, normalizando os meninos e as meninas às expectativas e aos modelos culturalmente aceitos. Guacira Louro (2000) e Nadia Souza (2016), apontam que, antes mesmo das crianças nascerem, nas mais diversas instâncias sociais, há um *a priori* histórico que irá dizer como ser menino e como ser menina. Então, o que buscamos mostrar é que a escola não será a única responsável por vigiar, disciplinar e normalizar corpos em masculinos ou femininos, mas ela compõe uma maquinaria, juntamente com a família, a religião, a mídia, a medicina, que dirá sobre os modos de ser sujeito de um gênero e de uma sexualidade.

<sup>9</sup> A ANTRA é uma Organização Não Governamental - ONG que desenvolve ações para a cidadania de pessoas travestis e transexuais. Ver <https://antrabrasil.org/>

Inúmeras estratégias disciplinares, que constituem o saber-poder da escola, direcionam suas ações para a transformação da criança em aluno ou aluna. A escola não ensinará somente sobre os conteúdos curriculares específicos como matemática, ciências e geografia, mas também investirá suas ações na normalização de corpos e comportamentos. Eles e elas, a partir do seu ingresso na escola, saberão a maneira correta de sentar-se, de transitar pelos corredores, a hora de ir ao banheiro, de comer, de beber água, de brincar, de fazer fila, de fazer as atividades (SOUZA, 2016). Esse disciplinamento de corpos pode ser sutil, porém o fato de ser contínuo o faz duradouro e presente nas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo que legitima alguns corpos, identidades e práticas sexuais, a escola marginaliza outros. Os chamados “nós heteronormativos” (PINHO & PULCINO, 2016)

### **Percurso metodológico e as ferramentas para examinar o grupo virtual**

Esse estudo inspira-se em ferramentas da antropologia, sobretudo nas suas ramificações com a netnografia, que está vinculada à análise do comportamento de grupos de pessoas nas mídias sociais. Assim, a netnografia funciona como uma adaptação da etnografia que limita seus domínios ao ciberespaço. Nessa técnica de produção de dados, a pessoa pesquisadora poderá somente observar o comportamento, por exemplo, que diz respeito a um determinado produto, mas também pode interagir fazendo questionamentos para compreender melhor ou estimular um debate ou que as pessoas falem. A netnografia funciona tanto como ferramenta metodológica para analisar comunidades virtuais como ferramenta para explorar diversos assuntos nessas comunidades (KOZINETS, 2014).

A netnografia tem como um fundamento balizador se apresentar como uma ferramenta que direciona o olhar participativo e permite que se analise comunidades virtuais com um comportamento menos controlado e “mais natural”, pois comunidades no *Facebook*, por exemplo, não são espaços fabricados para pesquisa. A presença dos textos e imagens como centrais nas redes sociais também fornece dados qualitativos e quantitativos e a dinâmica da criação e comentários pela própria comunidade é o engajamento para a pessoa pesquisadora, que também é sujeito da comunidade a qual pesquisa.

Nesse artigo a utilização da netnografia funcionou como ferramenta para examinar o que e como se fala sobre a família e a homoparentalidade em um grupo virtual ligado à Educação Infantil no *Facebook*. O percurso metodológico foi dividido em três momentos. No primeiro momento, foi escolhida uma comunidade virtual no *Facebook* para ser o *locus* de pesquisa, ingresso no grupo e, após um período de ambientação, observação dos perfis

participantes e temáticas discutidas, foram identificadas as formas de funcionamento, as normas do grupo e enumeradas as discussões com maior ou menor participação das pessoas presentes.

Em seguida, foi realizada uma imersão nos tópicos já discutidos pela comunidade e realizada uma leitura para entender as práticas comunicacionais do grupo, como se dava a discussão nos comentários e realizada a busca do tópico de interesse. Por fim, realizou-se uma análise das falas das professoras que participaram da discussão promovida no grupo<sup>10</sup>. Sobre o consentimento em pesquisas netnográficas, Kozinets (2014) afirma que:

Em geral, como o netnógrafo interage normalmente na comunidade ou cultura online, isto é, da mesma forma eu outros membros do website, mas também faz notas de campo sobre suas experiências, não há necessidade de obter consentimento do usuário para essas interações (KOZINETS, 2014, p. 142).

Há sempre uma preocupação ética em pesquisas netnográficas, já que os dados presentes em comunidades têm característica fragmentada e circulam entre públicas e privadas. Nesse texto utilizamos uma pesquisa de arquivo, analisando *posts* sobre a temática em debates encerrados.

### **A comunidade analisada**

O grupo foi criado em julho de 2012 e, em abril de 2020, ultrapassa 1 milhão de perfis. Verificou-se, por meio da análise do *post* de apresentação de seus membros e membras que, apesar do nome, participam não só professoras e professores, mas profissionais ligadas à gestão escolar, coordenadoras, coordenadores e estudantes interessadas e interessados na temática. Nesse grupo, inúmeros debates são produzidos em forma de *posts* (postagem) e discutem desde a melhor forma para tratar os dias da semana, datas comemorativas, até questões salariais, dúvidas, busca de empregos e debates de ordem político partidária.

O grupo é visível e há um conjunto de regras na página inicial que versam sobre linguagem desrespeitosa, comentários, indicações sobre os *posts* que não são aprovados (com links ou divulgação de sites ou páginas de plágio ou pirataria, com linguagem agressiva ou crítica aos colegas, pedindo avaliações de faculdades, com solicitação de números de telefones e com vendas de graduação ou pós-graduação). A interface da página permite buscar temas

<sup>10</sup> Por questões éticas, optamos por manter o nome do grupo no anonimato.

debatidos anteriormente por meio de uma ferramenta de busca por palavra ou termo. Ao digitar a palavra *família*, todo o material ou postagens, que contenham tal termo, compreendido entre o período de 2012, criação do grupo, até 2020, o período de análise desta pesquisa, aparece em uma lista. Dessa forma, integrarão o conjunto de análise as postagens antigas e as recentes.

Na nossa pesquisa, em meio às inúmeras postagens sobre o tema, encontramos dois debates que abordaram o problema desse estudo. Um versava sobre a concordância ou discordância em trocar a comemoração, na escola, do dia dos pais e o dia das mães pelo dia da família. Nesse debate, mais de 800 respostas ou comentários foram adicionados. Em um outro a postagem perguntava como tratar as famílias homoparentais ou homoafetivas na escola e somente 9 comentários foram inseridos.

Optamos por analisar esses dois debates, pois eram complementares e atendiam aos nossos objetivos de conhecer os discursos que atravessam e produzem as falas daquelas profissionais vinculadas à Educação Infantil a respeito da relação escola, família e homoparentalidade. Fizemos a leitura de todas as respostas e selecionamos, num primeiro momento, falas das pessoas que em determinado momento afirmavam ser professoras. Isso ocorria quando elas digitam expressões como: “na minha turma”, “na escola que eu leciono”, “a orientadora da escola que trabalho”, “minhas/meus alunas(as)”, “as famílias das(os) alunas(os)”, “sou professora”. Num segundo momento, dividimos as respostas de acordo com a forma que falavam das construções familiares, dos supostos papéis de gênero, da produção cultural dos pais e das mães, da homoparentalidade. Destacamos que os nomes das docentes, cujas falas selecionamos para as discussões realizadas aqui, foram trocados por nomes de plantas por questões éticas de anonimato. Optamos por manter as falas das profissionais na íntegra, mantendo todos os signos e expressões gráficas tal como aparecem nas postagens.

### **O olhar e a análise das falas**

Como discutido anteriormente acerca do controle do corpo na escola, para Guacira Louro (2000), o disciplinamento do corpo ocorre em compasso com o disciplinamento da mente, ou seja, para além de se disciplinar o corpo, criam-se os hábitos, os valores e as noções de certo e errado. Dessa forma, a escola por meio do disciplinamento corpo-mente acaba por produzir, ou busca produzir, coletividades normalizadas e homogêneas, que gera efeitos e direciona ações, principalmente, aos novos arranjos familiares, como o caso da homoparentalidade. Essa configuração tensiona a noção de família tradicional nuclear,

colocando sob suspeita os supostos papéis sociais para homens e mulheres e as supostas garantias de referenciais (ficcionalis) de maternidade e de paternidade, que agiriam para a manutenção da família tradicional nuclear.

No debate sobre a comemoração do dia da família, na escola, mesmo reconhecendo a existência de outras composições familiares, que não somente pela via biológica, as pessoas participantes do grupo comentam sobre a necessidade de trabalhar o papel de mãe e de pai. Elas argumentam<sup>11</sup>:

*Concordo em trabalhar um projeto sobre família, mas que trabalhe o papel da mãe e o papel do pai. Sei q os papéis estão sendo terceirizados e sei que a desvalorização da família está em alta, mas como formadora de opiniões preciso orientar essas crianças e dizer q ainda há esperança e que honrar quem está fazendo esse papel em sua vida é importante (Professora Margarida).*

*Eu creio que temos que trabalhar o papel da mãe E do pai, pois mesmo aqueles que não tem os biológicos eles têm alguém que faz este papel. Todo criança precisa de figura materna para aprender a ser dócil e amar e da figura paterna para aprender a ser firme e valores. Concordo que tem crianças que não tem seus biológicos criando mas com certeza tem quem os criam e faz o papel de pai e mãe, portanto a escola tem que valorizar e evidenciar qual importância dessas figuras numa família (Professora Violeta).*

Quando as professoras discutem sobre os papéis do pai e da mãe, recorrem a ideais de masculinidade e feminilidade vinculados à noção dicotômica do que é ser homem e do que é ser mulher. A figura materna está associada à mulher como dócil e amorosa e somente ela pode ensinar tais atitudes, já que o pai é aquele que ensina a ser firme e a ter valores. É importante destacar que a maternidade dócil e a paternidade valorosa e firme no discurso reafirma as relações de gênero que definem de formas diferentes as oportunidades de mulheres e homens, mesmo daqueles e daquelas que fazem parte de um mesmo arranjo familiar. As formas assumidas em um cotidiano doméstico na sociedade têm relação direta com os papéis atribuídos a homens e mulheres. Deslocar fronteiras entre o público e o privado movimenta os ideais de mulher, de família, dos sentidos e das implicações do casamento, a divisão do trabalho e reorganiza desigualdades e preconceitos (BIROLI, 2014).

Nesse sentido, Louro (2000) afirma que, em nos nossos corpos, são inscritas as normas ou ideais do gênero. Esses ideais são balizados na naturalização da heterossexualidade, nos supostos destinos biológicos para homens e mulheres. A

<sup>11</sup>Para diferenciar as respostas das professoras de citações literais, optamos por destaca-las do texto em um recuo menor que 4 cm da margem e em itálico.

naturalização das normas do gênero se ancora em um saber-poder dos discursos médicos, psicopedagógicos e do determinismo biológico. Esses discursos produzem práticas que dirão, por exemplo, a necessidade das crianças terem um pai e uma mãe, para que tenham uma referência em modelos (hegemônicos) do masculino e do feminino. Cabe ressaltar que, em outras instâncias como os filmes, as novelas, os desenhos animados, os espaços religiosos e o grupo de amigos em que as crianças interagem, também circulam tais verdades, reforçando-se e investindo em seus corpos e suas condutas para lhes dizer como é ser menina ou menino, como é ser pai ou mãe.

A fala anterior também nos possibilita pensar que não há uma desvinculação entre a subjetividade da professora e suas práticas docentes, não há como pensar que os sujeitos são meros espectadores das inscrições em seus corpos, “ao invés disso, os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas identidades” (LOURO, 2000, p. 16) e das identidades dos outros. O que buscamos dizer com isso, é que, da mesma forma que os professores e professoras, ao atuarem na escola não deixam, por exemplo, a sua sexualidade em casa, também não deixam seus preconceitos. Isso torna importante que pensemos e nos interroguemos sobre quais são os nossos preconceitos. Um exemplo desses preconceitos aparece na fala de uma professora, que, mesmo com a intenção de incluir uma família homoparental, composta por um casal gay, acaba por enquadrá-los e invisibilizá-los. Na narrativa da professora, é possível ver que para ela a família era composta por pai e mãe, ao tomar a família heterossexual e nuclear como modelo de normalidade e inteligibilidade, aquele “desajuste” naturalmente viria “numa boa” para a norma, tornando “tudo muito tranquilo pra todos”, como aparece no seguinte excerto:

*Na primeira reunião, eu chamei os dois e perguntei abertamente, quem era o pai e quem era a mãe. Eles me responderam numa boa. E passei a chamá-los de pai e mãe. Inclusive nos bilhetes. Foi muito tranquilo pra todos. Tratando com naturalidade não gera problemas (Professora Lavanda).*

A partir da fala dessa professora, é possível perceber que uma estratégia para solucionar o suposto problema das famílias homoparentais, nas práticas escolares, é enquadrá-las na norma vigente, invisibilizando-as, com a suposta intenção de inclusão e de acesso. Nesse sentido, os direitos garantidos aos casais do mesmo sexo como a conjugalidade e a parentalidade (adoção) não significam que suas famílias não serão negligenciadas ou afastadas das práticas cotidianas escolares e, sobretudo aquelas que se referem a inclusão. A esse respeito os autores Luiz Mello, Miriam Grossi e Anna Uziel (2009) afirmam que:

Na escola, essas famílias são geralmente invisíveis, com pais e mães muitas vezes orientando seus filhos e filhas a omitirem de seus colegas, professores, funcionários e diretores a composição não-convencional de sua família, especialmente nos casos em que as crianças convivem com um casal de indivíduos do mesmo sexo, por receio de que sejam vítimas de preconceito, de discriminação e de violência. Poucas são também as iniciativas, nas escolas voltadas a escutar e a respeitar estas diferenças na organização familiar de seus estudantes, mesmo nos casos em que é visível o compartilhamento da guarda das crianças por casais não-heterossexuais (MELLO; GROSSI; UZIEL, p. 161).

A possibilidade de negar visibilidade aos arranjos familiares homoafetivos aparece em grande parte nas falas das professoras e a principal estratégia é utilizar o dia da família como um dispositivo de invisibilidade social. A partir dos estudos de Mello; Grossi; Uziel (2009), é possível relacionar tal estratégia ao despreparo do corpo administrativo da escola, dos e das docentes e do alunado. Esse despreparo irá contribuir para a manutenção da escola como um espaço de preconceitos e discriminações quando o assunto é a orientação sexual ou as identidades de gênero. A estratégia de invisibilidade social dessas famílias aparece, ainda que disfarçada de inclusão, em inúmeras falas das docentes, tal como nas seguintes falas:

*Sou a favor do dia da família, dia das mães, dia dos pais, dia dos avós. Quem é homoafetivo que escolha em qual dia se encaixa (Professora Tulipa).*

*Na creche escola (particular) em que trabalho todo ano é realizada a Festa da Família, até porque há crianças que são de famílias homoafetivas e algumas são criadas por parentes (tios, avós) ou só pela mãe ou só pelo pai. Então, pelo bem estar dos alunos e das famílias fazemos a festa. Até hoje nunca houve reclamação quanto a isso (Professora Gérbera).*

*Vou te dizer o que me disseram um dia. Não se preocupe, nessas famílias, um se sente pai (faz o papel) e o outro se sente mãe (faz o papel). Virá a comemoração um dos dois. Cabe a escola acolher sem preconceito. (Professora Petúnia).*

*É uma alternativa (o dia da família) diante da diversidade que temos hoje em dia. Há muitos relatos de crianças e de famílias que se sentem humilhadas quando não tem a família nuclear estruturada (Professora Jasmim).*

O dia da família na escola é apontado como um avanço nos discursos e práticas. Aparentemente, ao deixar de comemorar o dia dos pais e das mães, as escolas passariam a contemplar configurações homoparentais, mulheres ou homens solo, crianças criadas por avós, avôs e tios, entre outros e, assim, estudantes conheceriam e compartilhariam arranjos

familiares diversos. Entretanto, a fala da Professora Petúnia evidencia a superficialidade e certa violência ao confinar casais homoafetivos em estruturas heterossexuais. Para a escola, então, a diversidade e pluralidade de famílias pode estar presente, desde que organizada a partir de uma prerrogativa padrão, heteronormativa que invisibiliza. Quando a escola se organiza de forma que um casal homossexual assuma um papel masculino e um feminino, nega a existência de dois pais ou de duas mães e o dia da família passa a ser um dia de exclusão.

O despreparo, apontado anteriormente, pelos autores Mello; Grossi; Uziel (2009), parece contrastar com as recomendações de documentos normatizadores e orientadores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata do pluralismo de ideias, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), cujas orientações destacam, por exemplo, que a diversidade sexual e a pluralidade cultural deveriam ser abordados em todas as disciplinas, da Educação Infantil até o Ensino Médio. No entanto, como dito anteriormente, há desconexões entre política pública e ações educativas tal como mostraram as falas das professoras.

Tal despreparo e desconexão, talvez seja ampliado, visto que atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2015) –, para a Educação Infantil retirou a abordagem sobre sexualidade nessa etapa da educação básica. A BNCC (BRASIL, 2015) somente menciona os temas da sexualidade nos anos finais do ensino fundamental e somente pelo viés reprodutivo e preventivo. É possível considerar que mesmo havendo menções nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) sobre as questões da sexualidade e o respeito às pluralidades culturais, ainda hoje, décadas depois de seu lançamento, esses temas são discriminados e negligenciados nas escolas.

A negação da existência de diferentes conformações familiares na escola também foi uma questão encontrada ao analisar o discurso das professoras do grupo. Duas formas dessa negação podem aparecer ao não se reconhecer e abordar a existência de outros arranjos familiares nas práticas docentes, a partir do argumento de que não existem alunos e alunas, na escola ou na turma, oriundos de famílias homoafetivas. Outra possibilidade de invisibilizar a diferença está em assumir a função docente como somente vinculada ao ensino de matérias escolares. Nesse sentido, há que se atentar para as funções da escola ou da educação escolarizada. Para além de ensinar os conhecimentos escolarizados, imbricados às disciplinas curriculares, a escola é um espaço que também ensina a socialização e o exercício da cidadania, tendo clareza ou não os e as professoras sobre tais ensinamentos. Essa maneira de

“driblar o problema” da diferença, neste caso da família, colocando a escola como afastada da sociedade, aparece nas seguintes falas:

*Dia da família já acontece faz tempo!!! Mas dia das mães e dos pais também.... Esse nova geração gosta de problemáticas!!! Vou nem me preocupar com isso, quero mesmo é ensinar linguagem, matemática e natureza (Professora Orquídea).*

*Acho que também deve haver um dia de família mas não podemos esquecer dos papais e das mães que ainda existem e devem ser lembradas ...acho que devemos adaptar a realidade da comunidade na escola. Como por exemplo só tenho uma aluna que não tem mãe e um aluno que não tem pai... o restante todos tem seja separado ou junto, mas tem! Então comemoramos os dois momentos (Professora Magnólia).*

Essas falas evitam a problematização das normas que definem as posições que homens e mulheres devem ocupar na sociedade, a orientação sexual, a homofobia. Assim, reiteramos que, quando a escola não fala de gênero e sexualidade ela ensina sobre gênero e sexualidade. Tal como afirma Guacira Louro:

*D*É possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, “ou então, nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos.” De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (LOURO, 1997, p. 80-81).

Muitas são as falas de professoras que defendem o dia da família, na escola, como estratégia para pensar em outras possibilidades de arranjos, mas geralmente elas se referem a crianças que tem o pai ou a mãe já falecidos, ou que um deles é ausente. Assim, embora se busque desconstruir práticas homogeneizadoras, ainda há um saber/poder que vincula família à reprodução ou ao parentesco biogenético, tal como aparece no discurso da Professora Camomila:

*Com toda certeza, muitas das nossas crianças não são criadas pelos pais (o casal). Umhas tem apenas mãe, outras pai, tia, avós, enfim, não é legal para a criança participar da festas do dia dos pais (exemplos)sem a figura paterna, o avô ou tio poderá até ir, mas não será a mesma coisa. Temos que nos pôr no lugar da criança (Professora Camomila).*

Estratégias de visibilização de famílias homoparentais aparecem em poucas falas dos debates analisados. Mencionam, sobretudo, trabalhar com naturalidade ou enquadrar na grande categoria de dia da família, como nas falas abaixo:

*Sim, sempre tenho (crianças de famílias homoafetivas) na minha turma, mas abordo de maneira natural, afinal não é nenhum bicho de 7 cabeças. Gosto muito da história famílias do mundinho que aborda muito bem esse assunto. Na escola que eu trabalho não tem dia das mães ou dos pais. Tem dia da família. Então é tranquilo (Professora Azaléia).*

*Quantos comentários dizendo que "não" (para o dia da família). Por que não? Por que vocês, como professores e educadores se recusam a aceitar que existem famílias que não têm mães? Ou o problema de vocês é a homofobia? É por isso que as gerações NUNCA vão perder a cultura homofóbica, já que as crianças que vivem nessas circunstâncias sabem que os pais não são bem vindos em uma festa dentro da própria escola (Professora Camélia).*

Para finalizar essa análise, naturalizar ou tratar com naturalidade outras possibilidades de arranjos familiares, a partir do que tecemos, diz respeito a pensar que

Nesse jogo de construção da masculinidade torna-se importante discutir de que forma os processos homofóbicos vão se formando e se enraizando nas crianças e, também dessa forma, se espalhando para as mais diversas instâncias sociais. As manifestações homofóbicas vão sendo elaboradas a partir de um conjunto de conhecimentos que circula na relação adulto/criança, criança/criança, criança/escola, fazendo com que os sujeitos infantis introjetem esses saberes em suas vidas e valham-se deles para posicionarem-se em relação à matriz (FELIPE; BELLO, 2009, p. 145).

Urge a necessidade de (re)pensar como nós educadores e educadoras investimos na construção de masculinidades e feminilidades em nossas práticas cotidianas ou ainda (re)pensarmos em quais discursos nos produzem como sujeitos de um gênero, uma sexualidade.

### **Considerações Finais**

Não temos a pretensão de esgotar as possibilidades do tema da homoparentalidade e seus tensionamentos com a Educação Infantil nesse artigo. Da mesma forma, não buscamos fazer uma perseguição às professoras, mas por meio da análise percebemos como suas falas são efeito de discursos hegemônicos que inscrevem no corpo supostos papéis de gênero como o papel da mãe e o do pai. Da mesma forma, a escola opera com um lugar que para além dos

conteúdos e matérias também, ao instituir verdades, ensina modos de conhecer os outros e a si.

O *Facebook* e sua organização de comunidade virtual é ferramenta netnográfica, pois agrega esses discursos em rede, inscrevendo essas professoras como pontos de conexão em uma rede e não mais como sujeitos localizáveis, pertencentes a uma categoria homogênea. Assim, na tentativa de conhecer as articulações entre a homoparentalidade e a docência na Educação Infantil, percebemos a necessidade de uma formação docente continuada sobre os temas corpo, gênero e sexualidade de forma plural, vinculada a diferença e diversas formas de constituir-se sujeito. Nesse sentido, por que não pensar, por exemplo, no dia das famílias, no plural, ao invés de produzir enquadramentos através dos discursos heteronormativo e da família tradicional? Talvez seja uma forma de visibilizar aqueles e aquelas que cuidam da criança; ou ainda homenagear quem cuida da criança, a partir da escolha dela. Tal ação parece funcionar como possibilidade para abrir espaço para a criança falar de seus afetos e cuidadoras e cuidadores. Dessa forma, se construirá uma proposta para se tratar dos temas das famílias que emerge do interesse das crianças e dos laços afetivos que ela estabelece.

As estratégias para invisibilizar o (suposto) problema da diferença nas nossas práticas docentes, não nos tornam isentos das práticas discriminatórias, pelo contrário, colaboramos com a sua manutenção, pois como dito no texto: quando não falamos sobre um tema, ensinamos sobre ele. Ao que parece, quanto mais invisível for uma estratégia de poder mais eficiente ela será, portanto, é importante pensar em quais preconceitos nos sustentam e de como eles nos produzem enquanto professores e professoras.

## Referências

BELLO, Alexandre Toaldo; FELIPE, Jane. *Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil*. In: JUNQUEIRA, Rogério (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 141-157.

BELLOTTO, Tony; ANTUNES, Arnaldo. *Família*. Intérprete: Titãs. In: Titãs. *Cabeça Dinossauro*. Rio de Janeiro: WEA. 1 disco sonoro (LP). Lado B. 1986. Disponível em <https://www.letras.mus.br/titas/48973/> Acesso em abr. de 2020.

BIROLI, Flávia. *Família: Novos Conceitos*. Coleção O que Saber. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2015.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CORRÊA, Mariza. *Repensando a família patriarcal brasileira*. Cadernos de Pesquisa, n. 37, p. 5-16, 2013.
- FONSECA, Claudia. *Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.10, p.58-78, 1999.
- FONSECA, Claudia. *Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica*. SaúdeSociedade, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 50-59, 2005.
- FONSECA, Claudia. *Homoparentalidade: novas luzes sobre o parentesco*. Revista de Estudos Feministas, v. 16, n. 3, p. 769-783, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- KOZINETS, Robert. V. *Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula. *A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil*. In: JUNQUEIRA, Rogério (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. *Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT*. Educação e Pesquisa, v. 42, n. 3, p. 665-681, 2016.
- RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina. 2009.

SOUZA, Nadia Geisa Silveira de. Discutindo práticas implicadas na produção do corpo. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de. (Org.). *Pedagogias culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2016.

Recebido em maio de 2020.

Aprovado em junho de 2020

Revista  
Diversidade  
e Educação