



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA

**MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISER: JOVENS MULHERES E AS
MUTAÇÕES DO GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA**

TERESINA-PI
2018

MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA

/

**MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISE: JOVENS MULHERES E AS
MUTAÇÕES DO GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA**

Tese submetida à Banca Examinadora do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para a obtenção do título de doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad.

TERESINA-PI

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

V657m Vieira, Maria Dolores dos Santos.
 Maria-José-pode-ser-o-que-quiser : jovens mulheres e as
 mutações do gênero na formação inicial em pedagogia / Maria
 Dolores dos Santos Vieira. – 2018.
 317 f.

 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
 Piauí, Teresina, 2018.
 “Orientadora: Prof^a. Dr^a. Shara Jane Holanda Costa Adad”.

 1. Formação Inicial. 2. Gênero. 3. Pedagogia. 4. Jovens
 Mulheres. 5. Sociopoética. I. Título.

CDD 370.71

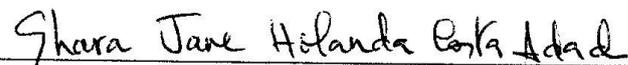
MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA

**MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISER: JOVENS MULHERES E AS
MUTAÇÕES DO GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA**

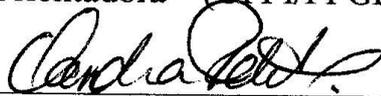
Tese submetida à Banca Examinadora do
Doutorado do Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal do Piauí –
UFPI para obtenção do título de doutora em
Educação.

Aprovada em: 28 / 02 / 2018

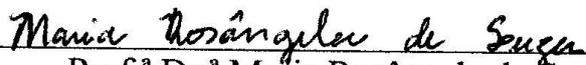
BANCA EXAMINADORA



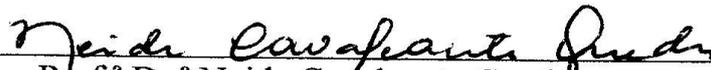
Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad
Orientadora – (UFPI/PPGED)



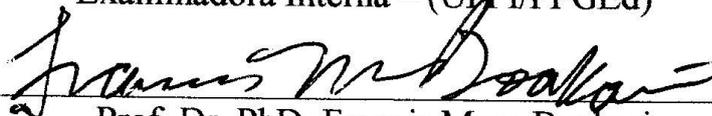
Prof.^a Dr.^a Sandra Haydée Petit
Examinadora Externa – (UFC)



Prof.^a Dr.^a Maria Rosângela de Souza
Examinadora Externa – (UFPI/PPGS)



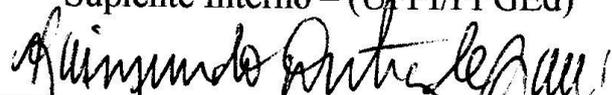
Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes
Examinadora Interna – (UFPI/PPGED)



Prof. Dr. PhD. Francis Musa Boakari
Examinador Interno – (UFPI/PPGED)



Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim
Suplente Interno – (UFPI/PPGED)



Prof. Dr. Raimundo de Araújo Dutra
Suplente Externo – (UESPI)



Dedico este trabalho à minha filha Diala Rafaela dos Santos Vieira, à criança, à adolescente que ela foi e à jovem de 25 anos que é. Diala nasceu de um parto difícil, a fórceps, durante o qual foi arrancada parte do couro cabeludo. Sangrou pelo canto dos olhos durante 25 dias. Quase foi picada por uma cobra coral dentro de casa, quando ainda era bebê e engatinhava. Sofreu acidentes causados por uma motocicleta, uma bicicleta de bêbado desembestado e de um carro dirigido sem cuidado. Aos 23 anos, teve a tireoide extirpada devido a um câncer. Aos 24, um cisto roto no ovário esquerdo que vazava sangue para dentro da cavidade pélvica causando dor insuportável, motivo pelo qual foi operada às pressas. Uma vida curta, de acontecimentos fortes. Casou-se já duas vezes e o que mais gosta de fazer na vida é trazer crianças ao mundo, por isso é enfermeira obstetra. Por ser merecedora de tamanha graça de Deus, ela diz: “Sou a pessoa mais abençoada do mundo, pouco importa o que me acontece, mas as minhas vitórias entre esses acontecimentos! No meu corpo jovem trago marcas que são costuras e descosturas da vida, registros de minhas intensidades. O que seria da minha vida se eu não tivesse vivido tudo o que vivi? Eu não seria eu, não teria esse olhar para mim mesma, não me enxergaria como um presente de Deus para minha família, para minhas amigas e amigos. Todas as vezes que eu quase morri, sobrevivi para melhorar como ser humano. Considero essas experiências, oportunidades para eu aprender a amar e a perdoar mais. Não sei quantas vidas Deus me deu, mas agradeço por cada uma delas. Viver é uma dádiva divina e eu recebi este presente grandioso, chamado VIDA, de DEUS!”. Eu dedico, por reconhecer a sabedoria e o grande legado que esta menina-mulher deixa a cada dia para mim e que vem me tornando MÃE de muitas peles.

Com amor, mamãe!

AGRADECIMENTOS

Sou feita de retalhos

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de 'nós'.

(Cris Pizziment)

Ao retalho-família:

Ao marido, José Deodato Vieira Filho, retalho apoio, cumplicidade, abnegação e amor bordado em todos os momentos da jornada da vida, com humanidade, imperfeições, evidente, mas sem perder a amorosidade e a luta diária contra o desgaste natural do tempo, que causa a erosão nas relações e preenche os vazios com amargura, indiferença e distanciamento. Eu sou um retalho maior, mais colorido e mais bonito com você!

Às minhas filhas e aos meus filhos, que retalhos lindos e coloridos vocês são, Duana Ravena, Diala Rafaela, Danilo Vieira e Deodato Neto. Quão fortes e resilientes. Que bordados fazem em minha vida que não do amor, do respeito, da admiração, do bem-querer. Amo muito vocês, retalhos diferentes e únicos, cada um do seu jeito, retalhos, parte de mim tão especial. Sou retalho-mãe e vocês é que me dão a vida, porque me completam, dizem quem sou. Em minha vida são coloridos retalhos do amor!

Ao meu neto, retalho novo, Matheus Pierote, um pedacinho de outra vida que à minha se costurou. Você me fez avó e ressignificou o sentido de amar. A sua chegada em minha vida foi uma revolução, você me ensina até o que eu já sei e ao aprender com você, eu percebo que ser avó é aprender a ser mãe de outro jeito. Você mesmo pequenino, faz-me maior.

À minha mãe, Maria Francisca da Conceição Santos, por ter lutado para a desconstrução do machismo no seio familiar. Por não aceitar para suas filhas a sina de “maria”. Por abrir caminhos e por tecer mais que novas perspectivas sobre ser mulher. Sua palavra forte e decisiva me fez acreditar que era possível ser uma mulher diferente. Por sua causa, estou neste lugar e, agora, também por mim e por outras marias, desejo continuar a caminhada. Eu a amo demais, minha mãezinha querida!

Ao meu pai, Luiz Gonzaga dos Santos, filho de um tocador de viola que viajava o Nordeste cantando e se arranchando nas mais diversas paragens. Por resistir às mudanças, por me revoltar com o seu pensamento cartesiano, patriarcal e a sua posição acerca do meu lugar de mulher. Sem essa revolta eu não teria buscado outros caminhos nem teria fortalecido os meus desejos de ser diferente daquilo que o senhor me dizia que eu seria. A dureza de sua educação me fez uma mulher consciente de minhas capacidades e de meus direitos, não uma mulher-macho. Foi importante que tenha sido assim. Eu o amo muito, meu pai!

Aos meus irmãos, José Eloi, Luis Francisco, Valdemar Sobrinho, Natanael e Júlio César, por me instigarem, cotidianamente, a pensar sobre as relações de gênero na família e por produzirem tecido para eu compreender que estudar gênero é, antes de tudo, estudar o humano. Assim, é indispensável que olhemos para nós e para nossa vida, pois conviver é a arte que precisamos aprender a exercitar com mais humanidade. Obrigada por serem meus irmãos!

Às minhas irmãs, Maria do Desterro, Maria Raimunda, Marta Rejane e Vera Lúcia, as duas últimas eu escolhi os nomes, não as quis marias, desejei para elas que não tivessem que quebrar sinas, mas construir e inventar novas mulheres em si. São lindas as minhas irmãs, retalhos que se derramam pela vida com liberdade e alegria de viver. Obrigada por serem minhas irmãs.

Ao meu cunhado, José Jelém Brasil Vieira (*in memoriam*) pelo grande amor, pelo acolhimento com que sempre recebeu a mim, ao seu irmão e aos sobrinhos e que durante o percurso doutoral foi chamado para alegrar o céu e ser anjo protetor de toda a família. Deus é bom o tempo todo! O tempo todo Deus é bom! Saudades eternas, meu querido cunhado!

À minha sogra, dona Terezinha, pela torcida e pelas orações por minha vida e êxito em minhas empreitadas formativas, principalmente, a do doutorado, que foi atravessada de muitos desafios que, muitas vezes, enfraqueceram-me e exigiram de mim uma força que nem eu sabia que tinha.

Ao retalho-orientadora:

À professora doutora Shara Jane Holanda Costa Adad, minha orientadora. Conhecê-la foi impregnar-me de outras gentes, foi me tornar coletiva, foi aprender outras formas de educar, de ver o mundo. Nessa caminhada do Doutorado, você foi o meu retalho de fibra, que não se rasgou e nem me deixou rasgar. Se puímos em algum momento do percurso, você não fez remendos, mas bordou outras possibilidades e me orientou principalmente a saber o tempo

das coisas. Bordar a TESE com o auxílio de suas mãos artesãs do humano transformou o meu desenho, trouxe outras cores para as linhas da pesquisa. Bordar junto, esse foi o retalho que mais me acrescentou nessa lida investigativa. Este trabalho é, sem dúvidas, um “bordado de nós”.

Ao Grupo-Pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, pedacinho colorido das diversas juventudes das copesquisadoras Bárbara Bruna dos Santos Silva, Franciane Santos do Nascimento, Geane Blenda Mendes de Andrade, Rebeca do Nascimento e Silva, Maria Minéa de Sousa, Poliana Gomes de Oliveira, Fabrícia Barros Santos, Ana Marice Lins da Silva, Larissa Michelle Dourado, que acrescentou conhecimento, valores e afetos tanto à professora quanto à pesquisadora, não só pela produção dos problemas e dos confetos acerca do gênero na relação com a formação inicial do curso de Pedagogia, mas, principalmente, pela potência que imprimiu ao nosso pesquisar sociopoético. A vocês, que mudaram junto comigo e com a pesquisa em mutações do gênero, misturando-se e multiplicando afetos, eu agradeço e peço ao universo que continue emanando boas energias no seu caminhar formativo.

Aos participantes do Curso de Extensão “Formação em Gênero” Rita Lavor Néri, Ananda Cardoso de Castro Santos, Darlan Allysson Coêlho Soares, Francisca Júlia de Jesus, José Gomes de Sousa, Marcos Júnior dos Santos Oliveira, Paulo Henrique da Silva Lima e Elisalma Vieira Carvalho que muito contribuíram para as discussões sobre esse tema na formação de professoras e professores e compartilharam as suas experiências com a família, com colegas e chefias de trabalho, nos mais diferentes espaços sociais nos quais convivem possibilitando outros olhares para as relações de poder entre homens e mulheres em vários contextos de convivência.

Ao participante-coringa Alefe Gabriel Duarte Silva, por ter entrado no meio e provocar tantos deslocamentos no grupo-pesquisador. Foi muito potente a sua atuação de espec-ator.

Ao retalho-amiga:

À amiga Antonia Regina dos Santos Abreu Alves, um retalho de muitas afinidades. O curso de Doutorado é mais uma das nossas muitas caminhadas compartilhadas e um dos muitos sonhos realizados juntas. Você é um retalho misturado de muitos afetos, somos amigas de e para todas as horas. O retalho da confiança, das trocas e dos aprendizados. Retalho cheio de luz que me ilumina e divide comigo o caminho do conhecimento na academia e na vida. A sua amizade é uma das minhas grandes riquezas. Obrigada por me permitir acompanhar o crescimento de Marina, essa menina-mar que sempre nos traz ondas de alegria.

Mais retalhos de afetos:

A José Marcelo Costa dos Santos, um irmão e um amigo que encontrei durante a caminhada doutoral. A nossa convivência foi muito importante para mim, pois, em seu ombro amigo, muitas vezes, encontrei conforto para as dificuldades do andar da pesquisa. Sempre encontramos tempo para tomarmos um suco de jaca regado de muita conversa na Praça de Alimentação do CCE. A sua poesia me encanta e a sua amizade me enriquece. Obrigada pelo laço de carinho e de afetos que nos une. Desejo muito sucesso a você para além da Ilha Grande!

À Suênya Marley Mourão Batista, retalho da solidariedade. O seu acolhimento, a sua paciência e a sua ternura multiplicam o seu tempo que é tão cheio do que fazer para que não falte tempo para quem precisa socorrer. Que retalho de pessoa humana é você? Como esquecer as

idas e as vindas do projeto de pesquisa para as suas orientações que findaram no meu fazer certo na Plataforma Brasil? Sem o seu retalho, a pesquisa não teria sido cadastrada competentemente. Você é um pedaço de outra gente que se tornou parte da pesquisa nessa empreitada doutoral. GRATIDÃO!

À Samara Layse, retalho que se juntou para fazer a diferença. Retalho que veio para somar, para partilhar e bordar com a sua inteligência, sensibilidade e invenção a minha TESE. Você não foi só a cofacilitadora, você foi sempre o meu par nesse itinerário da pesquisa. O retalho bordado de vida, de carinho, de companheirismo, de amizade, de afetos tantos que, em muitas ocasiões, vestimos uma só pele para suportar as intempéries da jornada. Tornamo-nos mulheres de pele resistente, mulheres mutantes!

À Thaís Fernanda, o retalho-lente. As capturas dos melhores momentos da pesquisa foi você quem registrou com competência e sensibilidade. As imagens que ajudou a produzir narram muitas histórias dentro da história da pesquisa e de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser. A sua criação é destaque neste trabalho construído por muitos retalhos humanos. GRATIDÃO!

À Vicelma Sousa, por termos tecido a pedagogia do acolhimento, da escuta sensível e da partilha: não somos mais as mesmas, nunca seremos as mesmas, sempre seremos mutação em movimento. Às vezes, perdidas em nós, encontrávamo-nos na outra e já não estávamos sós e tampouco sem voz, sem força para levantar e caminhar para além do caminho. A experiência foi rizomática e nos misturou. Estamos juntas! Estaremos juntas!

À Mayara Oliveira, Thaysa Tâmara, Valdenia Sampaio, Lucivando Martins. Retalhos de amizade, de atravessamentos e de afetos. Retalhos dos sorrisos, dos encontros, da construção da amorosidade e da alegria. É maravilhoso saber que temos pessoas no mundo com as quais podemos contar. Obrigada pela disponibilidade e pela torcida.

À Verinha Vieira, Manuel e Mayane Fontes por me tornarem extensão de sua família em Picos-PI e terem durante todo esse tempo de caminhada doutoral cuidado de minha casa com tanto carinho e amor, que me faltam palavras para dizer o quanto sou grata e que sem o apoio de vocês não imagino como teria sido possível esse caminhar.

À David Cipriano e Nívea Carla por terem sido e continuarem sendo amparo em Picos-PI, vocês não são apenas vizinhos, são pessoas com quem eu posso contar nas adversidades e que alegam a minha vida com a nossa convivência.

A Michel Renan Guedes Cordeiro que por um dia foi a salvação de todos os dias. Muito obrigada por ter aceitado o desafio de fotografar no meio, por isso foi tão potente.

À Socorro Brito, por compartilhar comigo o desejo de uma educação que permita voar.

À Maria da Conceição de Souza Santos, pela revisão cuidadosa do texto, a companhia na leitura e releitura sempre atenta e sensível à escritura. Se algumas revisões é trabalho, essa é afeto que me atravessa e me ensina que reescrever não é apenas refazer uma escrita, mas fazer o caminho de volta no texto com outra alma. Muito obrigada, Ceíça, por me oportunizar outras escritas de mim!

Aos retalhos-docentes:

À professora doutora Maria do Carmo Alves do Bomfim, retalho-porta-aberta, mãos estendidas, colo maternal. Com ela iniciei o caminho da pesquisa, afetei-me pela Cultura de Paz e pelo Gênero. Vi o meu ser mulher de outro modo e desejei me dar novas oportunidades de estudar, de trabalhar. Muitas das minhas conquistas profissionais tiveram o seu incentivo. Costumo dizer que Bomfim é daquelas pessoas que nos habita para a vida toda, porque se torna parte do que nós somos. Muito obrigada, professora Bomfim, por ter reparado em mim e por continuar me enxergando.

Às professoras doutoras Maria do Carmo Alves do Bomfim, Sandra Haydée Petit, Neide Cavalcante Guedes, Maria Rosângela de Sousa e aos professores, Raimundo de Araújo Dutra e Francis Musa Boakari por comporem a Banca de minha Defesa.

Ao professor doutor PhD. Francis Musa Boakari, por tudo que me ensinou além da academia. Por adicionar à minha alma os retalhos da esperança e da humanização no ensino superior. Por me perguntar mais do que me responder e assim potencializar os meus saberes e os meus não saberes. Por se importar pela pessoa que eu sou e por minha história de vida. Por se estender até a minha família mesmo sem uma proximidade física com ela, mas pelo gesto grandioso de sempre me perguntar, como sei que faz com todas as pessoas, com quem convive: “Como você está?” É realmente querer saber como eu estou em meio aos grandes desafios pessoais que enfrentei durante o curso de Doutorado, o que tantas vezes foi incentivo para eu continuar.

À professora doutora Maria da Glória Carvalho Moura, por enxergar em mim qualidades da professora que eu sempre quis ser e que, segundo ela, eu já sou. Era maravilhoso escutá-la dizer para a 8ª Turma de Doutorado: “Eu já sabia que vocês dariam *shows*”. Você fortaleceu a professora que há em mim. GRATIDÃO!

Ao professor doutor Wanderson Flor do Nascimento, por ter participado das Bancas de minha primeira e segunda qualificação e por todas as contribuições que deu ao meu trabalho, sua presença nessa trajetória foi um diferencial para a qualidade da pesquisa. Muito obrigada!

À professora doutora Maria do Socorro Borges da Silva, por ter participado da banca de minha segunda qualificação e ter trazido novos olhares sociopoéticos para a pesquisa. Gratidão!

Aos retalhos do reencontro:

Ao professor mestre Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves, ao professor doutor Antônio José Gomes e às professoras doutoras Edna Maria Magalhães do Nascimento e Cleânia de Sales Silva pela escuta sensível e pela presença em minha passagem pela *Campus* Universitário Ministro Petrônio Portella e pelo Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) na pele de professora do curso de Pedagogia recebendo com alegria a ex-aluna como colega de Departamento. Bons tempos! Feliz reencontro!

Aos retalhos-colegas de turma:

À 8ª Turma de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí, por ter sido meu ninho, meu colo e minha linha de fuga. A cada colega que deixou em mim uma lição, um carinho e uma imensa saudade de nossos encontros,

discussões acaloradas e partilhas que ultrapassavam o universo acadêmico adentrando em nossas vidas. Essa Turma levarei no coração como o retalho da diferença. Muito obrigada, Regina Abreu, Glória Ferro, Socorro Sousa, Vilma Mesquita e Patrícia Viana, companheiras em tantos trabalhos acadêmicos. Pura invenção são vocês!

Aos retalhos institucionais:

À Universidade Federal do Piauí, em especial ao PPGEd, pelo acolhimento e pelas orientações durante a caminhada doutoral; Ao DEFE, pelo aprendizado e pela convivência com outros colegas desse Departamento durante o período em que eu cumpri a minha jornada docente como professora afastada do meu *Campus* de origem, Picos-PI, para cursar o Doutorado. Muito obrigada! À coordenação do curso de Pedagogia pelo apoio ao Curso de Extensão, instrumento utilizado pela pesquisa para produção dos dados e para formação do Grupo-Pesquisador. Muito obrigada!

Ao *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros de Picos-Piauí, da Universidade Federal do Piauí, do qual sou docente, pelo apoio e acolhimento a mim dispensados desde 2014 quando assumi a docência, à Direção, à Coordenação do curso de Pedagogia e às colegas professoras e aos colegas professores, com os quais convivo e compartilho experiências.

A Deus, por eu poder agradecer a todas as pessoas e as instituições neste momento tão importante. Obrigada por colocá-las de modo tão especial em minha vida. Por ter sido amparo e fortaleza na caminhada e, acima de tudo, por nunca me deixar sozinha.

Em *Metamorfoses* (Livro VI), Ovídio conta a história da vingança de Atena contra a tecelã lídia Aracnê.

Atena, deusa padroeira de Atenas helênica, era ciumenta da lendária perícia de Aracnê. Até as Musas vinham observar Aracnê fiar a lã, amaciar o velo, mover a roca e bordar desenhos coloridos com seus ágeis dedos. Certo dia, Atena, disfarçada de anciã, veio espionar Aracnê. Com voz de velha, instou a que Aracnê reconhecesse a superioridade de Atena. Aracnê, impaciente com essa intromissão, desdenhosa replicou que a própria Atena poderia vir, se quisesse, e elas e elas veriam quem era melhor tecelã. Diante dessas palavras presunçosas, Atena jogou fora o disfarce e aceitou o desafio de Aracnê. Os teares foram colocados lado a lado e ambas começaram a tecer – mas teceram motivos diferentes. Atena bordava os símbolos monumentais da soberania ateniense: o rochedo de Marte, a cidadela de Cécrope, os doze deuses olímpicos com Zeus à frente. Em cada canto acrescentava uma lição prática a Aracnê: Ródopo e Hemmos transformados em montanhas, a rainha pigmeia transformada numa grua, Antígone numa cegonha e Cinreu chorando, imóvel, nos degraus de pedra que antes eram suas filhas. Todos haviam sido punidos por desafiar a autoridade dos deuses olímpicos. Aracnê escolheu outro tema. Sua tapeçaria mostrava ação movimentada, com violência e sofrimento. Ela descrevia, quadro após quadro, os crimes dos deuses olímpicos contra as mulheres. Mostrava Zeus como um touro arrastando a Europa, como águia raptando Astérea, como cisne raptando Leda. Aracnê não apenas mostrava os crimes de Zeus, mas também as vítimas chorosas dos lascivos Apolo e Poseidon. Sua tapeçaria descrevia sem piedade a brutalidade e trapaças dos homens e as súplicas lamentosas das mulheres, arrastadas para longe dos filhos, da família, da pátria. Atena olhava com ódio o trabalho de Aracnê. Nem ela podia negar sua superioridade. Furiosa, arrancou a tapeçaria ofensiva, rasgou-a, reduziu-a a trapos, e pegando sua lançadeira bateu com ela repetidamente na cabeça de Aracnê. Esta, atormentada, horrorizada, com a vida em perigo, pôs um laço apertado no pescoço, em desespero. Logo, porém, que Aracnê sentiu o laço apertando a garganta, Atena o afrouxou e a transformou numa aranha, pendurada num frágil fio por segurança. “Viva”, disse Atena a Aracnê, “viva, menina maldita, mas fique pendurada. E para que nada espere de melhor para o futuro, que o mesmo castigo recaia sobre sua geração. Renascida como a aranha, Aracnê recomeçou sua tecelagem.

RESUMO

O gênero na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia é o tema-gerador desta pesquisa. O objetivo geral é de analisar experiências, saberes, lugares e obstáculos do gênero cartografando, sociopoeticamente, na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia da UFPI. Tem como objetivos específicos: descrever experiências do gênero na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia; identificar quais lugares na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia o gênero ocupa; identificar os obstáculos do gênero na formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia; identificar os saberes do gênero na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia e cartografar, sociopoeticamente, experiências, saberes, lugares e obstáculos do gênero na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia. Para a produção dos dados, a pesquisa utilizou a metodologia Sociopoética, prática social de construção do conhecimento, à luz da teoria de Gauthier (1998, 1999, 2003, 2005, 2012), Adad (2005, 2011, 2014), Petit (2014, 2015). A metodologia se deu em dois momentos: como pesquisa documental e como percurso (=pesquisa+curso) sociopoético que formou as copesquisadoras em Mutagogia, possibilitando a elas pensar o gênero de diferentes jeitos na formação. Os problemas e confetos (conceitos + afetos) foram produzidos com as técnicas artísticas Mutante do Gênero, e seu desdobramento, Mapa Vivo do Gênero, que quando analisados, levam a dimensões do pensamento do grupo-pesquisador, como: “Autotransformação e descolonização de gênero na formação inicial” – as copesquisadoras apontam as contribuições do percurso para autotransformação das feminilidades e mudanças no modo de pensar o gênero para além do instituído; “Diferentes Formações na relação com o gênero” – elas pontuam formações que excluem a diferença, que silenciam os corpos, distorcem os sentidos do gênero, tornando-o pejorativo, que têm medo, por isso se desviam, mas, também, anunciam aquelas que se misturam, reúnem e não se desviam da diferença de gênero; “Gênero nos espaços de convivência da UFPI” – potencializa espaços de convivência e descreve a UFPI como espaço de saberes múltiplos para a trajetória da formação, lugar de toque, abraços e afetos, mas que deixa de ser lugar de sabedoria e passa a ser de exclusão quando a diferença não é respeitada, não é acolhida e vista como anormalidades; e “Dificuldades da discussão de gênero na formação inicial” – faz emergir os conflitos, a falta da escuta às pessoas, as barreiras, os tabus, os medos, as exclusões, as normalizações do gênero e outros interditos da formação. Essas dimensões do pensamento do grupo-pesquisador corroboram para a tese de que as jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia produzem saberes, experiências e lugares do gênero na formação inicial para além dos modos instituídos de ser masculino e de ser feminino e potencializam outras formas de ser, de existir, de agir, de aprender e de ensinar entre interditos no curso de Pedagogia da UFPI. Em vista disso, as copesquisadoras, ao produzirem conhecimento, criam, também, uma nova Epistemologia Feminista Sociopoética, quando relatam os seus conceitos e problemas, as suas histórias por si mesmas e do seu lugar de fala, oportunizando mutações do gênero na formação inicial.

Palavras-chave: Gênero. Formação Inicial. Jovens Mulheres. Pedagogia. Sociopoética.

ABSTRACT

The gender in the relation with the initial formation of young women undergraduate students in Pedagogy is this research's generator theme. The general objective is to analyze experiences, knowings, places and gender's obstacles, delineating, in a Sociopetic approach, in the relation with the initial formation of young women undergraduate students in Pedagogy of Federal University of Piauí. (UFPI). It has as specific objectives: to describe gender's experiences in the relationship with the initial formation of young women undergraduate students in Pedagogy; to identify which places, in the relationship with the initial formation of young women undergraduate students in Pedagogy, gender occupies; to identify gender's obstacles in the initial formation of young women undergraduate students in Pedagogy; to identify the knowledge in the relationship with the initial formation of young women undergraduate students in Pedagogy; and to delineate, in a Sociopetic approach, in the relation with the initial formation of young women undergraduate students in Pedagogy. For the data production, it has been used the Sociopetic methodology, social practice for knowledge's construction, grounded on Gauthier's theory (1998, 1999, 2003, 2005, 2012), Adad (2005, 2011, 2014), Petit (2014, 2015). The methodology befallen in two moments: as documental research and as *pescurso* (= research + course) sociopoetic which accredited the coresearchers in Mutatogy, enabling them to think about the genre in different ways in the formation. The problems were produced with the artistic techniques Mutant of Gender and its deployment "Gender Live Map", that, when analyzed, leads to thought's dimensions of the researcher's group, as: "gender self-transformation and decolonization in initial formation" – the co-researchers point the contributions to the self-transformation of the feminites and changes on the way of thinking of the gender in addition to what has been instituted; "Different formations in relation to gender" – they punctuate formations that exclude difference, which silence the bodies, distort the senses of the genre, making it pejorative, have fear, so they deviate, but also, they announce those that mix, gather and do not deviate from gender difference; "Gender in the spaces of coexistence of the UFPI" – potentiates spaces of coexistence and describes the UFPI as a space of multiple knowledges for the trajectory of formation, place of touch, embraces and affections, but which ceases to be a place of wisdom and becomes exclusion when difference is not respected, is not welcomed and seen as abnormalities; and "Difficulties of gender discussion in initial formation" – it makes the conflicts to emerge, the lack of listening to people, the barriers, the taboos, the fears, the exclusions, gender normalizations and other training prohibitions. These dimensions of the thinking of the researcher group corroborate the thesis that the young female students of the Pedagogy course produce knowledge, experiences and places of the genre in initial formation beyond the established modes of being masculine and being feminine and potentiate other forms of being, of existing, to exist, to act, to learn and to teach among interdicts in the course of Pedagogy of the UFPI. As a result, the co-authors, in producing knowledge, also create a new Sociopoetic Feminist Epistemology, when they report their concepts and problems, their histories for themselves and their place of speech, allowing for mutations of the genre in the initial formation.

Keywords: Gender. Initial Formation. Young Women. Pedagogy. Sociopoetic.

RESUMÉE

Le genre dans la relation avec la formation initiale des jeunes étudiantes du cours de Pédagogie est le thème génératrice de cette recherche. L'objectif général est d'analyser les expériences, les connaissances, les lieux et les obstacles du genre en cartographiant, sociopoétiquement, la relation avec la formation initiale des jeunes filles étudiantes du cours de Pédagogie de l'UFPI. Ses objectifs spécifiques sont: décrire les expériences du genre dans la relation avec la formation initiale des jeunes filles étudiantes du cours de Pédagogie; identifier quels lieux dans la relation avec la formation initiale des jeunes filles du cours de Pédagogie le genre occupe; identifier les obstacles du genre dans la formation initiale des jeunes étudiantes du cours de pédagogie; identifier les connaissances dans la relation avec la formation initiale des jeunes filles du cours de Pédagogie le genre occupe; et cartographier, sociopoétiquement, les expériences, les connaissances, les lieux et les obstacles du genre dans la relation avec la formation initiale des jeunes filles du cours de Pédagogie. Pour la production des données, la recherche a utilisé la méthodologie sociopoétique, la pratique sociale de la construction des connaissances, à la lumière de la théorie de Gauthier (1998, 1999, 2003, 2005, 2012), Adad (2005, 2011, 2014), Petit (2014, 2015). La méthodologie a eu lieu en deux moments: comme recherche documentaire et comme *recherche* sociopoétique, au même temps (recherche + cours), que formaient les coauteurs en Mutagogia, en leur permettant de penser le genre de différentes manières dans la formation. Des problèmes et des *sentiments* (= concepts + affections) ont été produits avec les techniques artistiques "Gender Mutant", et son développement, "La Mapped vivant du Gender", qui conduit à des dimensions de pensée de groupe de chercheurs, telles que: "Auto-transformation et décolonisation du genre dans la formation initiale" – les co-chercheurs soulignent les contributions du sujet à l'auto-transformation des féminités et les changements dans la façon de penser du genre au-delà de ce qui a été établi; "Différentes Formations par rapport au genre" – elles ponctuent des formations qui excluent la différence, qui font taire les corps, déforment les sens du genre, le rendent péjoratif, ont peur, s'écartent, annoncent aussi ceux qui ils se mélangent, s'assemblent et ne dévient pas de la différence de genre; "Genre dans les espaces de coexistence de l'UFPI" – potentialise les espaces de coexistence et décrit l'UFPI comme un espace de connaissances multiples pour la trajectoire de la formation, lieu de contact, câlins et affections, mais qui cesse d'être un lieu de sagesse l'exclusion lorsque la différence n'est pas respectée, n'est pas acceptée et considérée comme des anomalies; et "Difficultés de discussion du genre dans la formation initiale" – donne lieu à des conflits, manque d'écoute des personnes, des barrières, des tabous, des peurs, des exclusions, des normalisations de genre et d'autres interdictions de formation. Ces dimensions de la pensée du groupe de recherche corroborent la thèse selon laquelle les jeunes filles étudiantes du cours de Pédagogie produisent des connaissances, des expériences et des lieux de ce type en formation initiale au-delà des manières établies d'être masculines et féminines et potentialisent d'autres formes de être, d'exister, d'agir, d'apprendre et d'enseigner parmi les interdits dans le cours de Pédagogie de l'UFPI. Dans cette perspective, les coauteurs, en produisant des connaissances, créent aussi une nouvelle Épistémologie Sociopoétique Féministe, lorsqu'ils rapportent leurs histoires pour eux-mêmes et leur lieu de parole, donnant lieu à des mutations du genre dans la formation initiale.

Mots-clés: Genre. Formation initiale. Les jeunes femmes. Pédagogie. Sociopoétique.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Folder o que é “Ideologia de Gênero?” | 71 |
| Figura 2 – Capa da cartilha..... | 74 |
| Figura 3 – Página 6 da cartilha “Ideologia de Gênero: um Cavalo de Troia” | 76 |
| Figura 4 – Cartaz de divulgação do curso de extensão..... | 136 |
| Figura 5 – Personagem conceitual individual “Árvore da Vida” | 168 |
| Figura 6 – Personagem conceitual individual “O-Bolinha-Infinito” | 169 |
| Figura 7 – Personagem conceitual individual “JESHUA” | 169 |
| Figura 8 – Personagem conceitual individual “Gatinho Enzo” | 170 |
| Figura 9 – Personagem conceitual individual “Severino” | 171 |
| Figura 10 – Personagem conceitual individual “PH” | 172 |
| Figura 11 – Personagem conceitual individual “José-Maria” | 173 |
| Figura 12 – Personagem conceitual individual “Contraste” | 174 |
| Figura 13 – Personagem conceitual individual “Clara” | 175 |
| Figura 14 – Personagem conceitual do grupo-pesquisador | 181 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|--|-----|
| Fotografia 1 – Jovens discentes se inscrevendo no curso de extensão | 138 |
| Fotografia 2 e Fotografia 3 – Materiais utilizados na oficina de negociação..... | 156 |
| Fotografia 4 – Customização das Sacolas dos Afetos | 160 |
| Fotografia 5, Fotografia 6, Fotografia 7 e Fotografia 8 – Sacolas dos Afetos customizadas. | 160 |
| Fotografia 9 e Fotografia 10 – Parangolé Basta-Apenas-um-Toque..... | 162 |
| Fotografia 11 e Fotografia 12 – Produção plástica do personagem conceitual individual..... | 166 |
| Fotografia 13 e Fotografia 14 – Produção plástica do personagem conceitual individual..... | 167 |
| Fotografia 15 – Organização do lanche no chão da formação | 176 |
| Fotografia 16 – Lanchando e conversando no chão da formação | 176 |
| Fotografia 17 – Processo de criação do personagem conceitual do grupo-pesquisador | 179 |
| Fotografia 18 e Fotografia 19 – Processo de criação do personagem conceitual do grupo-pesquisador..... | 180 |
| Fotografia 20 – Diário de Itinerância Coletivo..... | 184 |
| Fotografia 21, Fotografia 22, Fotografia 23 – Sanfona Avaliativa | 186 |
| Fotografia 24 – Organização do material utilizado na Oficina de Produção..... | 191 |
| Fotografia 25 – Produzindo o Diário..... | 192 |
| Fotografia 26 e Fotografia 27 – Alongamento | 193 |
| Fotografia 28 – Roda de Conversa | 195 |
| Fotografia 29 e Fotografia 30 – Caminhando no chão da formação | 196 |
| Fotografia 31 – Sentando no chão da formação | 197 |
| Fotografia 32 – Folha de jornal com grude | 198 |
| Fotografia 33 – Produção plástica da escultura Mutante do Gênero..... | 199 |
| Fotografia 34 – Produção plástica da escultura Mutante do Gênero..... | 200 |
| Fotografia 35 e Fotografia 36 – Produção da escultura Mutante do Gênero..... | 200 |
| Fotografia 37– Retirando as vendas | 201 |
| Fotografia 38 – A criação | 202 |
| Fotografia 39 e Fotografia 40 – Produção dos relatos escritos..... | 203 |
| Fotografia 41 e Fotografia 42 – Socialização das vivências | 204 |
| Fotografia 43 – Mapa Vivo do Gênero na Formação Inicial..... | 217 |
| Fotografia 44 e Fotografia 45 – Produção do Mapa Vivo do Gênero | 218 |
| Fotografia 46 – Socialização das vivências | 222 |
| Fotografia 47 – Avaliação da experiência de criação do Mapa Vivo do Gênero | 223 |
| Fotografia 48 e Fotografia 49 – Palavras-pé | 247 |
| Fotografia 50 – Caixa de Afecções..... | 249 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Matriz Curricular do curso de Pedagogia | 84 |
| Quadro 2 – Disciplinas/Ementas | 87 |
| Quadro 3 – Trabalhos produzidos no espaço do NEPEGECI relacionados a estudos de gênero e juventudes (2012-2014) | 92 |
| Quadro 4 – Teses e Dissertações do PPGEd relacionadas a Gênero (2013-2017) | 94 |
| Quadro 5 – Ilustrativo dos Processos das Análises e da Contra-Análise | 226 |
| Quadro 6 – Identificação das categorias por cores da técnica Mutante do Gênero..... | 229 |
| Quadro 7 – Ilustrativo da análise classificatória por cores das categorias na técnica Mutante do Gênero - Relato escrito | 230 |
| Quadro 8 – Ilustrativo da análise classificatória por numeração das categorias na técnica Mutante do Gênero - Relato oral..... | 232 |
| Quadro 9 – Ilustrativo da Categorização e do Cruzamento de Ideias da categoria Lugares do gênero na formação inicial na técnica de produção de dados Mutante do Gênero..... | 233 |
| Quadro 10 – Identificação das Categorias por Cores da técnica Mapa Vivo do Gênero | 236 |
| Quadro 11 – Ilustrativo da análise classificatória por cores das categorias na técnica Mapa Vivo do Gênero | 237 |
| Quadro 12 – Ilustrativo da análise classificatória por numeração das categorias na técnica Mapa Vivo do Gênero | 240 |
| Quadro 13 – Efeitos do gênero na formação inicial na técnica de produção de dados Mapa Vivo do Gênero | 241 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------------------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CCE | Centro de Ciências da Educação |
| CCHL | Centro de Ciências Humanas e Letras |
| CEP | Comitê de Ética da Pesquisa |
| CF | Constituição Federal |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEFE | Departamento de Fundamentos da Educação |
| DMTE | Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino |
| ENGENDRE | Núcleo de Estudos em Gênero e Desenvolvimento |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| LGBTs | Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais |
| MEC | Ministério da Educação |
| NEPEGEI | Núcleo de Estudos e Pesquisas de Gênero, Educação e Cidadania |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| OBJUVE | Observatório de Juventudes e Violências na Escola |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNPJ | Plano Nacional de Políticas Públicas para as Juventudes |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PPGE _d | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PREX | Pró-Reitoria de Extensão |
| SEDUC | Secretaria Estadual de Educação |
| SEXGEN | Sexualidade, Corpo e Gênero |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UESPI | Universidade Estadual do Piauí |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| | INTRODUÇÃO: AS PELES QUE HABITEI | 21 |
| 1 | PRIMEIRA MUTAÇÃO: DE LAGARTA-CINZA A BORBOLETA MUITAS-CORES | 35 |
| 1.1 | Uma antropologia de mim: os lugares, os tempos e os afetos que me fizeram ser quem sou | 36 |
| 1.2 | Minha vida no espelho: o que tem do gênero em mim? | 49 |
| 1.3 | Os discursos conservadores sobre gênero em Teresina: sem linhas tortas | 58 |
| 2 | SEGUNDA MUTAÇÃO: VOANDO PARA O INSTITUÍDO E O INTERDITADO EM LINHAS DE SUSPENSÃO | 79 |
| 2.1 | A inclusão da categoria gênero na educação: uma necessidade da formação docente | 79 |
| 2.2 | A categoria gênero nos marcos legais: o que dizem outros documentos oficiais nacionais? | 95 |
| 2.3 | Interditos do Gênero na Formação Inicial: alguns eus para desamarrar os nós | 108 |
| 2.4 | O curso de Pedagogia como lugar possível da formação inventiva | 113 |
| 3 | TERCEIRA MUTAÇÃO: OS BASTIDORES DA PESQUISA E AS REVOADAS INSETAIS | 121 |
| 3.1 | O encontro com o OBJUVE, a orientadora passarinha e a Sociopoética | 121 |
| 3.2 | O curso de extensão | 133 |
| 3.3 | Quem são as jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia? | 138 |
| 4 | QUARTA MUTAÇÃO: VOEJANDO NO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA | 145 |
| 4.1 | Pesquisa documental: apropriando-me da discussão de gênero nos documentos legais | 145 |
| 4.2 | A pesquisa em mutações sociopoéticas: tecendo linhas de criação | 146 |
| 4.3 | Oficina de Negociação: uma linha dobrável | 155 |
| 5 | QUINTA MUTAÇÃO: MUTANTE DO GÊNERO, A POIESIS! | 189 |
| 5.1 | Produção Plástica da técnica Mutante do Gênero e Relatos Escritos e Oraís | 205 |
| 5.2 | A segunda técnica Mapa Vivo do Gênero | 215 |
| 6 | SEXTA MUTAÇÃO: CARTOGRAFANDO O PENSAMENTO DE JOVENS MULHERES DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA | 225 |
| 6.1 | Análises plástica, classificatória e estudos transversais | 225 |
| 6.2 | Análise das produções plásticas da técnica Mutante do Gênero na relação com a Formação Inicial | 227 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 6.3 | Análise classificatória | 228 |
| 6.3.1 | Análise classificatória entre categorias classificadas nos Relatos Escritos e Oraís produzidos na técnica Mutante do Gênero | 228 |
| 6.3.2 | Análise classificatória entre categorias classificadas no relato oral produzido com a Técnica Mapa Vivo do Gênero | 235 |
| 6.3.3 | Estudos Transversais | 243 |
| 7 | SEXTA MUTAÇÃO: A CONTRA-ANÁLISE | 245 |
| 7.1 | Resultados da contra- análise das produções plásticas da técnica Mutante do Gênero na relação com a Formação Inicial | 250 |
| 7.2 | Contra-análise do texto transversal: Gaia e as peripécias das Mutantes do Gênero | 259 |
| 7.2.1 | Resultados da contra-análise do texto transversal: “Gaia e as peripécias das Mutantes do Gênero” | 263 |
| 7.3 | Contra-análise do texto transversal: O Chá de Amor da Rainha Sem Nome e Sem Rosto | 268 |
| 7.3.1 | Resultados da contra-análise do texto transversal: O Chá de Amor da Rainha sem Nome e sem Rosto | 270 |
| | BORBOLETEANDO CONCLUSÕES PROVISÓRIAS | 279 |
| | REFERÊNCIAS | 291 |
| | APÊNDICE A – FICHA DE INSCRIÇÃO | 299 |
| | APÊNDICE B – CARTOGRAFIA DISCENTE | 300 |
| | APÊNDICE C – IDENTIGENÁRIO | 301 |
| | APÊNDICE D – CURSO DE EXTENSÃO | 304 |
| | APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 308 |
| | APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL | 310 |
| | ANEXO A – PROJETO 20/2016 | 311 |
| | ANEXO B – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO CEP | 317 |

INTRODUÇÃO: AS PELES QUE HABITEI



Borboletas

Borboletas me convidaram a elas.
 O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu
 Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
 Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta - Seria, com certeza, um mundo livre aos poemas.
 Daquele ponto de vista:
 Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
 Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
 Vi que as águas têm mais qualidades para a paz do que os homens.
 Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
 Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de uma borboleta.
 Ali até o meu fascínio era azul.

(Manoel de Barros)

A poesia selecionada para iniciar este texto introdutório tem, entre outros desejos, dizer que realizar esta pesquisa foi aceitar o convite de borboletas para que eu me libertasse de algumas cosmovisões e, livre dessas, pudesse narrar histórias que me propus desse ponto de vista, utopia talvez. É com esse privilégio insetal que apresento esta tese de Doutorado gestada pela vida. Trata-se de uma pesquisa encarnada, escrita com o corpo que vive, sente e luta. Não é uma história de ouvir dizer, mas de viver e dizer que naquele tempo nasci menina, mas que me tornei mulher! História de movimento e de resistência. Como mulher, venho me re/des/construindo nas mulheres que sou, especialmente, na professora. O magistério se apresentou para mim como única alternativa de dar continuidade aos estudos, de conseguir um emprego, de ser alguém no mundo. A educação sempre foi a minha esperança de empreender outros voos (VIEIRA, 2014).

Por isso, o devir borboleta para eu voar com a intensidade com que voam as borboletas, a minha vida e a pesquisa. Quando criança menina-mulher, na família e na escola, eu observei os limites impostos ao feminino justificados por estereótipos da fragilidade, da sensibilidade, da maternidade, da profissionalidade relacionados ao gênero. Por ser feminina, era excluída, cuidada de forma diferente, vivia dentro da família-casulo, da escola-casulo entre

discursos do não poder ser e não poder fazer que evidenciavam os não lugares do feminino nos mais diversos espaços sociais. Sempre me incomodaram esses contextos de desigualdades. Como romper esses casulos e potencializar o tempo da espera de tornar-se mulher-borboleta-muitas-cores? Na educação, na pele da professora, encontrei lugar para empreender esses voos, mesmo que, muitas vezes, as asas da borboleta tenham sido cortadas. Porém, asas crescem.

A minha experiência de professora de crianças, adolescentes e jovens na Educação Básica pública e privada, de 1980 até 2014, e, depois, a minha primeira entrada no ensino superior, de 2005 a 2014, como professora substituta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), ministrando aulas nos diversos cursos de licenciatura do regime especial para formação de professoras e professores, aliada, um pouco mais adiante, à minha segunda entrada no ensino superior no segundo semestre de 2014, agora como professora efetiva da Universidade Federal do Piauí (UFPI), oportunizaram-me as vivências docentes que consolidaram o desejo de me aproximar do gênero não só como categoria de análise histórico-social e cultural nos processos formativos no curso de Pedagogia da UFPI, mas relações de poder.

Isso ocorreu por eu ter a compreensão de que tal curso é, também, espaço de cidadania, além de que essa formação inicial inclui componentes curriculares que incorporam essa discussão de gênero. Nessa pele, quis saber como ocorre essa inclusão no currículo e para além dele. Fui incitada pelo que trago comigo do que fui, vivi, sou, vivo e do que gostaria de ser e de viver na docência, principalmente na pele da mulher. Movia-me o anseio de construir algo diferente daquilo que tantas vezes foi colocado em minha formação, o *apartheid* motivado pelos marcadores de classe, de etnia, de religião, de gênero e outras escalas divisórias e classificantes. Tornar-me borboleta não fez desaparecer as minhas camadas de representações sociais: mulher pobre e mulher professora, além de outras que sem dúvidas a mim são atribuídas pela sociedade, pela minha descendência e pelas minhas características físicas. Entretanto, isso tem me potencializado a inventar outras formas de ser mulher nos espaços sociais em que transito, especificamente nos espaços de formação.

No curso do Mestrado, eu investiguei as relações de gênero na Orquestra Jovem, um projeto desenvolvido em escola pública municipal piauiense do ensino fundamental (6º ao 9º ano), no período de 2012 a 2014, cenário em que fiz as primeiras intervenções como pesquisadora de gênero. Considero essa ação um movimento porta-aberta. Digo isso, porque das salas de aula da escola, *lócus* da referida pesquisa, principalmente, vieram questões que transporte para a pesquisa doutoral. Foi das experiências vividas ao longo do meu processo de formação e da atuação de professora no interior da escola, e depois no curso de Pedagogia,

que trouxe o alerta de que é necessário pensar a formação de professoras e de professores para o trato da diferença que ultrapasse as fronteiras da tolerância.

Esses sentidos do gênero só ecoaram em meu corpo quando eu fui me constituindo como pesquisadora desse tema, ocupando lugares, afetando-me com a minha história de vida no conhecer-me como mulher e professora, questionando os lugares e os não lugares, as negações, as ausências e as desigualdades produzidas pelo pensamento colonizado que durante muito tempo não me permitiu enxergar o quanto eu mesma precisava descolonizar o meu próprio acerca do gênero. Eu sentia, mas não sabia o que fazer, faltava-me o caminho, então, ao começar a participar do Núcleo de Estudos de Gênero, Educação e Cidadania (NEPEGECI) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, eu entrei em contato com textos da autora brasileira Guacira Lopes Louro, que me afetaram e ainda me afetam com o relato que faz sobre si e a construção de sua identidade como estudiosa feminista.

Essa intercessão me abriu os olhos, sacudiu-me por dentro, provocou-me para eu sair de um lugar de contemplação para outro, do agir, do buscar outros modos de existir como mulher e professora, dando um novo sentido, pessoal e político, à minha história. Eu agora tinha um lugar ativo para essa discussão, o Núcleo. Então, depois de um ano como integrante do NEPEGECI, ingressei no curso de Mestrado e realizei uma pesquisa sobre gênero na Orquestra Jovem de uma escola da rede pública municipal de União-PI, dando ênfase às convivências e aos conflitos a partir das relações de poder entre musicistas, mulheres e homens com professoras e professores de música e das disciplinas do núcleo regular (Português e Educação Física, especificamente) e com a família dessas e desses jovens.

Quando me inscrevi para a seleção do curso de Doutorado, em 2015, eu pensava, em um primeiro momento, na possibilidade de desenvolver um projeto de pesquisa que investigasse os mecanismos construtores dos valores e das concepções de gênero que guiavam as práticas educativas de professoras e de professores que atuavam em escola do Assentamento Ambrósio, em Geminiano, um município da região centro-sul do Piauí, próximo a Picos, cidade onde resido e em que fica o *campus* da UFPI no qual eu sou docente. Nele, são observados conflitos locais, embates e combates em prol da sobrevivência e da ocupação do território geográfico por homens e mulheres, jovens e crianças. Esse foi o projeto aprovado para o meu ingresso no curso de Doutorado.

Ocorre que, concomitante à minha aprovação no processo de seleção para o curso de Doutorado, logo no início do primeiro semestre de 2016, houve a explosão de diversos movimentos que se organizaram em torno da discussão da “ideologia de gênero” e dos estudos de gênero pela sociedade teresinense o que envolveu diversos segmentos sociais, entre eles, a

universidade.

Um dos movimentos foi a votação do Projeto de Lei n. 20/2016 (ANEXO A), que proíbe a distribuição, a utilização, a exposição, a apresentação, a recomendação, a indicação e a divulgação de livros, publicações, projetos, palestras, *folders*, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material lúdico, didático ou paradidático, físico ou digital, contendo manifestações da “ideologia de gênero” nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal da cidade de Teresina. O Projeto acabou sendo arquivado por insuficiência de votos para aprovação. Entre esses movimentos, pude perceber que a sociedade se encontrava dividida a respeito desse assunto e que eram necessários investimentos que possibilitassem espaços de debates sobre essa questão, que implicava, inclusive, exclusão das discussões de gênero do currículo escolar.

À época, em Teresina, foram evidenciados problemas que envolveram o gênero durante essas manifestações nominadas “ideologia de gênero” que se proliferaram em outros canais, a saber: a publicação de *folder*, de cartilha com o intuito de evidenciar os prejuízos e os riscos desta “ideologia” na educação infantil. Esses manifestos circularam na Universidade, particularmente no curso de Pedagogia, contribuindo para a reprodução e a manutenção de preconceitos e de discriminações em relação ao gênero, provocando diferentes instâncias, que saíram na contramão desse discurso.

Como enfrentamento a esse panorama, os núcleos de estudo e pesquisa de gênero do Centro de Ciências da Educação (CCE), do PPGEd e do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) se juntaram com professoras e professores de diferentes departamentos e cursos e organizaram Aulas Públicas (maio/2016) – entre esses, o NEPEGEI, o Observatório de Juventudes e Violências na Escola (OBJUVE), o Núcleo de Estudos em Gênero e Desenvolvimento (ENGENDRE) e o Sexualidade, Corpo e Gênero (SexGen), além da Comissão da Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil, seção Piauí (OAB-PI), entre outras.

Considero contexto mobilizador da pesquisa esse que diz respeito à ausência da categoria gênero no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, quando em 50 componentes curriculares obrigatórios, um faz referência à diversidade e outro ao gênero e a outras categorias que o acompanham. Os componentes curriculares optativos e eletivos também não trazem o gênero em seus ementários. Outros documentos legais que deveriam garantir essa discussão, quando o fazem é do ponto de vista do binarismo. Não há neles direcionamentos evidentes e nem inclusivos das mulheres. Pelo contrário, até a linguagem é impressa, notadamente, com marcadores linguísticos masculinos indistintamente, realçando a hegemonia masculina. Mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordando essa discus-

são, ainda assim, evidenciam a supremacia masculina, são referenciais, ou seja, não têm força de lei, e, com a aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), perderam a vigência, mas foram, durante quase uma década, documentos norteadores de práticas pedagógicas de professoras/es em todo o Brasil.

No que se refere à Constituição Federal (CF) de 1988, documento de maior importância no país, ela garante o acesso de todos os indivíduos à educação, independente de marcadores sociais como classe, raça/etnia, religião ou sexo com o objetivo de sanar as desigualdades no que se refere à educação, mas aborda de forma generalizada a discriminação entre homens e mulheres, invisibilizando as diferenças entre essas e esses.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394/96, é discutida nos cursos de formação e nela fica evidente o papel da União no estabelecimento das Diretrizes Curriculares para a educação básica, e isso se dá em relação ao gênero de forma embutida no termo diversidade e não diferença. Ao analisar esses instrumentos, é possível perceber lacunas que necessitam ser preenchidas na formação, sob o risco de continuarem a reproduzir e a naturalizar as desigualdades de gênero na educação.

Essa panorâmica justificou a mudança do território da pesquisa, tendo em vista a necessidade e a importância da desconstrução do saber engessado por concepções arraigadas de preconceitos e de imagens prontas do gênero que permanecem intactas na formação inicial de professoras e professores cada vez mais jovens, que se matriculam e se tornam discentes do curso de Pedagogia da UFPI. Caso contrário, pode haver o comprometimento da formação no que diz respeito à descolonização deste saber nos espaços da formação e da atuação das professoras e dos professores que essa instituição forma e encaminha para o mercado de trabalho.

Na condição de docente do curso de Pedagogia, do *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos - Piauí, onde atuei como docente de 2014 a 2015, eu tive a oportunidade de ministrar a disciplina “Gênero e Educação”, que é ofertada como optativa no curso e, com esse trabalho pude perceber muitas proibições, relações de poder, discriminações, exclusões, ausências; muitos obstáculos, problemas, tabus, preconceitos, limites e equívocos conceituais de gênero na formação docente que, a meu ver, colonizam o pensamento de jovens homens e mulheres discentes do Curso, impedindo outras formas de ser, de existir, de agir, de aprender e de ensinar, o que fortaleceu ainda mais o meu desejo de investigar esse tema na UFPI. A partir dessas vivências, elaborei a questão-problema que me inquieta, qual seja: Como analisam experiências, saberes, lugares e obstáculos do gênero e os cartografam, sociopoeticamente, na formação inicial jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia da UFPI?

Nesse sentido, eu defendo a tese de que as jovens mulheres discentes do curso de Pe-

dagogia produzem saberes, experiências e lugares do gênero na formação inicial para além dos modos instituídos de ser masculino e de ser feminino e de que elas potencializam outras formas de ser, de existir, de agir, de aprender e de ensinar entre interditos no curso de Pedagogia da UFPI.

Movida por tal questão e por tal tese, deixei-me seduzir por problematizações que exigiram de mim a empreitada investigativa, incitando o mergulho em novas proposições e acendendo a professora pesquisadora que, aos poucos, se constitui uma estudiosa do gênero, cujo interesse recaiu no processo que gera a potência das jovens mulheres discentes deste Curso e nos significados que elas, as atrizes sociais envolvidas no contexto, conferem às suas ações (BORTONI-RICARDO, 2008).

Nessa perspectiva, elenquei questões norteadoras para subsidiar os objetivos do estudo: 1) Como analisam as experiências do curso de Pedagogia, jovens mulheres discentes considerando o gênero na relação com a formação inicial?; 2) Quais saberes jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia identificam considerando o gênero na relação com a formação inicial?; 3) Quais lugares na formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia o gênero ocupa?; 4) Quais os obstáculos do gênero que as jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia enfrentam na formação inicial? 5) Como cartografam, sociopoeticamente, experiências, saberes, lugares e obstáculos do gênero na relação com a formação inicial, jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia?

Com esses elementos pensados, eu me dediquei a definir os objetivos da investigação: o objetivo geral é de analisar experiências, saberes, lugares e obstáculos do gênero, cartografando, sociopoeticamente, na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia da UFPI. Como objetivos específicos: descrever experiências do gênero na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia; identificar quais lugares na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia o gênero ocupa; identificar os obstáculos do gênero na formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia; identificar os saberes do gênero na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia

De outro modo, elaborar os objetivos foi, neste caso, abrir caminhos para a propositora da pesquisa andarilhar pelo território do curso de Pedagogia, por sentir necessidade de novos direcionamentos que permitissem a produção dos dados pelo grupo-pesquisador que mais tarde se tornou o personagem conceitual Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, assumindo e pensando coletivamente o que era proposto no campo de interesse: o gênero na relação

com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia.

O personagem conceitual deleuzeano dá condição de estranhamento na relação com aquilo que perturba e inquieta o seu fazer, no caso, o gênero na formação inicial, esvaziando o grupo-pesquisador daquilo que creia conhecer sobre educação, gênero, formação, jovens e outras categorias para que novos saberes possam nascer. O personagem conceitual Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser é potência de conceitos e opera sobre o plano de imanência do chão da formação que faz os conceitos transbordarem as opiniões correntes das jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Esta é uma pesquisa qualitativa com abordagem sociopoética. Nesse sentido, não é um pesquisador restrito a recolha de dados, mas um pesquisador que prima pela exigência teórica, que tem abertura para a criação e a arte (ADAD, 2014; GAUTHIER, 2012, 2003, 1998; PETIT, 2014). A metodologia se deu como pescurso (=pesquisa+curso), desenvolvida com grupo-pesquisador que compartilhou a investigação do problema filosófico sobre o tema-gerador já apresentado anteriormente. Durante o pescurso, criou problemas e confetos, gerou o personagem conceitual, seguiu princípios sociopoéticos e viveu com/no corpo inteiro a pesquisa sociopoética.

Escolhi realizar o pescurso, motivada pelo contexto na UFPI, no início de 2016, em meio ao cenário de debates sobre “a ideologia de gênero” e sobre o Projeto de Lei n. 20/2016 que tramitava na Câmara Municipal de Teresina. Aliado a isso, participei de aulas públicas na Universidade, em conturbado contexto que evidenciou paradoxos, desconhecimentos sobre essa questão, silenciada na formação inicial de pedagogas e de pedagogos e que me mobilizou para pensar além desses eventos que denunciavam a necessidade de discutir, aprender mais sobre o gênero e como eu poderia contribuir com esse debate. O que eu poderia fazer, como professora do curso de Pedagogia da UFPI e aluna da pós-graduação? Que potência poderia ser gerada a partir do não saber-poder?

Assim, encampei a ideia de realizar uma formação com discentes jovens do curso de Pedagogia. Ocorre que eu estava iniciando a pesquisa doutoral, então, pensei em propor essa formação em conexão com a minha pesquisa. Mas como era possível fazer isso? Que tipo de formação daria conta desse desejo-necessidade? Como a formação propiciaria a produção de relatos orais e escritos que me ajudassem a problematizar as questões que geraram a pesquisa? Com todas essas incertezas e esses anseios permeando o meu corpo, conversei com a minha orientadora que acolheu, não só a proposta, mas sugeriu leituras de pesquisas sociopoéticas que utilizaram o formato do pescurso. Li os trabalhos recomendados por ela, sendo as teses de doutoramento de Marta Regina Gama Gonçalves e de Rebeca de Alcântara e Silva os quais

muito me orientaram sobre como pensar e realizar o percurso. Assim, teve início a ação de formular o curso de modo que atendesse, ao mesmo tempo, à pesquisa e ao Curso de Extensão, por isso, o nome: percurso.

Inscreveram-se para fazer o curso 67 discentes de Pedagogia, com idades que variam de 18 a 47 anos e isso me trouxe o cuidado em estabelecer um recorte etário já que a proposta era para jovens discentes e todas as pessoas que se inscreveram se reconheciam como jovens e não estavam erradas, pois a idade não pode ser o único marcador que identifica uma pessoa como jovem (PAIS, 1996).

Mas houve também problematização na orientação no que diz respeito às relações de poder entre as gerações. No Ocidente, na nossa sociedade, as/os jovens não são ouvidos, considerados, quanto mais em situações de interditos. Na Sociopoética, a escuta sensível é uma epistemologia importante. Como favorecer passagem para a fala de jovens? No grupo, as/os jovens eram minoritários, um dos princípios sociopoéticos, inclusive. Na formação do grupo, é muito importante que se leve em consideração isto: gerações diferentes podem silenciar outras, por exemplo. Além disso, esse pensar trouxe um elemento importante: O grupo se constituiu de jovens mulheres, o que aumentou ainda mais a dimensão política do trabalho. Esse plano de ação ampliou as possibilidades da percepção sobre o que podem jovens mulheres na formação inicial frente às dimensões de gênero. É muito importante pensar a divisão dos grupos como potência.

Dessas e desses foram selecionados 20. Porém, em decorrência do critério (ter idade entre 18 e 29 anos) acordado no ato da inscrição, apenas 11 permaneceram para a participação no percurso; e nove com idade superior a 29 anos foram para outra formação, paralela, um curso como atividade apenas de extensão, que eu me comprometi em fazer dada a grande demanda de pessoas interessadas nessa formação, além de ser outra forma de contribuir com mais um espaço formativo em gênero para discentes de Pedagogia, principalmente com este grupo que, por ser de pessoas mais experientes, que trabalham, são mães e pais de família, teriam, também, dificuldade de tempo para se comprometer com a pesquisa que, ao contrário do curso de extensão, demandaria mais tempo, mais encontros, entre outras exigências, que o próprio grupo reconheceu não ter. Considerando essas realidades e também as minhas expectativas acerca da pesquisa, do mês de abril ao mês de novembro de 2017, mantive o percurso e o curso de extensão em encontros alternados.

Do quantitativo de 20 pessoas selecionadas e já alocadas, 11 no percurso e nove no curso de extensão, duas pessoas desse último grupo de maioria (acima de 29 anos) desistiram antes da primeira atividade, restando sete. Quando realizei a Oficina de Negociação no

pescurso, e seguindo os princípios sociopoéticos, o número se manteve inalterado, mas ao realizar a Oficina de Produção de dados, uma copesquisadora e o único copesquisador do percurso faltaram e tiveram que migrar para o curso de extensão, porque não tinham como participar da próxima fase da pesquisa sem ter vivido a anterior, na qual não compareceram.

Desse modo, o Grupo-pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser ficou formado por nove jovens discentes mulheres do curso de Pedagogia com a idade de 18 a 29 anos no percurso e, no Curso de Extensão, por nove pessoas de idades que variam de 18 a 47 anos, inclusas as que migraram do percurso. Esclareço que, desde o início, ficou acordado que somente os dados do grupo-pesquisador formado pelas jovens discentes mulheres do percurso seriam apresentados na tese, porque foi delas a escolha de participar da pesquisa, mas imagens constantes de experiências vividas até o momento da oficina de negociação, quando era ainda um só grupo, são utilizadas no texto por terem sido autorizadas e retratarem o andamento da pesquisa.

A divisão dos grupos, depois da Oficina de negociação, se deu de modo negociado e dialógico, mas com resistência, pois ambos os coletivos participaram desse primeiro momento da pesquisa sociopoética, sendo os criadores, inclusive, do personagem conceitual coletivo Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, o filósofo, o devir, e construíram afetos. A divisão teve o objetivo de atender aos interesses e se adequar às possibilidades das pessoas selecionadas. Com esse entendimento, ao final do percurso e do curso de extensão promovi o encontro da inteireza reunindo todas as pessoas para avaliação e certificação pela participação conforme foi informado no Projeto do curso de extensão e para confraternização pela caminhada de pesquisa e formação.

Esse acervo de decisões e providências foi o canal utilizado para a organização da pesquisa em tela e, seguindo o caminho da pesquisa sociopoética, realizei a primeira oficina de produção dos dados com técnica Mutante do Gênero e, na análise classificatória, organizei em sete categorias o pensamento do grupo-pesquisador, a saber: 1) Sensações da experiência; 2) Saberes do gênero; 3) Formação inicial e gênero; 4) Obstáculos na formação inicial; 5) Potências do corpo frente às dificuldades; 6) Lugares do gênero; e 7) Conceitos e características do gênero.

A segunda oficina de produção de dados ocorreu como desdobramento da primeira e para essa utilizei a técnica Mapa Vivo do Gênero. A técnica desdobrada funciona como uma segunda técnica, mas com o aproveitamento da primeira, uma continuidade com acréscimos e diferenças. Também na técnica desdobrada realizei a análise categorial e organizei os dados em cinco categorias do pensamento do grupo-pesquisador: 1) Dificuldades do gênero na for-

mação inicial; 2) Poderes do gênero na formação Inicial; 3) Saberes do gênero na formação inicial; Efeitos da formação inicial na relação com o gênero; e 5) Conceitos de gênero na formação inicial.

A fase seguinte foi o cruzamento das ideias das quais emergiram as categorias que deram origem aos problemas e aos confetos (conceitos+afetos) apresentados em três textos transversais ao grupo-pesquisador na contra-análise, fase em que os dados são avaliados pelo grupo-pesquisador de modo que possam validar, acrescentar, discordar, contrapor-se, enfim, colocar-se sobre o que a pesquisadora apresentou como sua compreensão da forma que o grupo-pesquisador pensa o tema-gerador da pesquisa.

Aproveito este momento introdutório para dizer que utilizo, neste texto, a metáfora da borboleta para pensar a minha experiência, a vida que vivi e o que aprendi. Faço da duração do tempo da existência da borboleta o mesmo da minha vida e da pesquisa. Cada mutação do ciclo insetal na transformação da mulher e da pesquisa. O texto começa ovo e termina borboleta, o tempo de vida pouco importa, mas a intensidade com que foi vivida.

Dessa maneira, afetada por desejos, emoções e vida pulsante em mim, que eu estruturei a pesquisa em sete seções-mutantes, além desta introdução e das conclusões provisórias, com a vontade de descrever a experiência de pesquisar de outro modo, experimentando diversas possibilidades da Sociopoética, em vivências coletivas, ricas em sentires, aprendizados e construção do conhecimento.

Antes de sintetizar o que traz cada seção, desejo explicar o que é uma pesquisa mutante como sendo o pesquisar inventivo da Sociopoética, o fazer pesquisa junto com outras pessoas e com elas viver as transformações da investigação. Portanto, neste trabalho, eu me aproprio da palavra mutação e a ela dou o sentido de transformação, de mudança, de ação descolonizadora do pensamento e de incremento para a metáfora da borboleta de que me valho muitas vezes, na escritura deste texto, para descrever as minhas mudanças e as evoluções humanas – sociais, culturais e educacionais. Mutação é, neste trabalho, possibilidade de viver o gênero, o mundo, a vida de modo diferente e renovar o ciclo existencial com outros modos de existir para além da lagarta, sem desconsiderar o quanto essa é indispensável para tornar-se borboleta. O conceito que eu criei para mutação nesse trabalho é assim, luta política, ação que transforma, o deslocamento que liga e tira do lugar o que está fixado como modelo. O percurso formou o grupo-pesquisador na Mutagogia que é “[...] a condição de pensar o gênero, de ver esse gênero na relação com a formação inicial e em mim como possibilidade de ensinar e aprender a mudar a formação” (MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISER).

A Mutagogia, assim como a mutação, tem a ver com a técnica mutante do gênero que

utilizo para a produção dos dados da pesquisa. Com essa explicação dada, segue a síntese descritiva de cada uma das seções que compõem a TESE.

Primeira Mutação: De lagarta-cinza   borboleta-muitas-cores esta parte do trabalho está organizada em três subse es. Na primeira, eu faço uma narrativa pessoal, situando os atravessamentos da jornada de vida e tecendo, com eles, os fios da minha história, em uma travessia no interior da pele da mulher, da professora e da pesquisadora. Na segunda, eu reconheço e visto a pele da pesquisadora, enquanto me aventuro a responder   pergunta: o que tem do gênero no passado que está no meu presente de outro modo? E, na terceira subse o, eu situo o contexto que vivia a sociedade teresinense no que se refere às discussões em torno do conceito de “ideologia de gênero”, analisando o Projeto de Lei n. 20/2016 e a cartilha “Ideologia de Gênero: um Cavalo de Troia”.

Segunda Muta o: Voando para o Instituído e o Interditado em Linhas de Suspensão está organizada em quatro subse es, a citar: a primeira trata da inclusão da categoria gênero na educa o: uma necessidade da forma o; a segunda apresenta a categoria gênero em marcos legais como a CF, a LDBEN, os PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Plano Nacional de Educa o (PNE) e a BNCC; a terceira aponta modeliza es instituídas que impedem ou dificultam a forma o para o gênero; e a quarta discute a forma o de jovens discentes do curso de Pedagogia da UFPI na perspectiva de uma forma o inventiva.

Terceira Muta o: Os Bastidores da Pesquisa e as Revoadas Insetais, na subse o inicial, desta terceira muta o, narro o meu encontro com o OBJUVE, com a minha orientadora e com a Sociopoética, situando o meu trajeto de inser o na pesquisa desde a minha participa o no NEPEGECI até o processo de sele o para o curso de Doutorado, descrevendo o processo de submissão do projeto de pesquisa e a sua aprova o pelo Comitê de  tica. Nesse percurso, na segunda subse o, apresento o curso de extensão “**Forma o em gênero com discentes jovens do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí**”, desde a etapa do planejamento do percurso, de sua tramita o pelos espaços institucionais para aprova o em assembleia departamental e posterior cadastro na Pr -Reitoria de Extensão (PREX), até a etapa das inscri es orgânicas. E na terceira, apresento as jovens discentes do curso de Pedagogia e copesquisadoras.

Na Quarta Muta o: Voejando o Percurso Teórico-Methodol gico da Pesquisa, na primeira subse o, falo sobre a revisão de literatura, etapa em que analisei documentos da

legislação brasileira para localização da categoria gênero, e, em seguida, na segunda, debruço-me sobre a Sociopoética e os seus princípios, com a intenção de apresentar mais o andar do que a chegada, ressaltando os movimentos que fiz e as mudanças operadas com eles ao longo do caminho em meu pesquisar de forma entrelaçada. Na terceira subseção, utilizo para detalhar a Oficina de Negociação, um dos momentos mais ricos e democráticos vividos durante a pesquisa. Narro como se deu a experiência de negociar a formação do grupo-pesquisador, a escolha do tema-gerador e a criação do personagem-conceitual Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser. Trago, também, *flashes* das várias experiências da Oficina, do acolhimento ao encerramento.

Quinta Mutação: Mutante do Gênero, a Poesis! traz, na primeira subse o, a descri o da técnica Mutante do Gênero: o relaxamento, a viagem imaginária, a produ o individual do Mutante do Gênero e os relatos orais de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser sobre a experiência. Na segunda, apresento a técnica Mapa Vivo do Gênero, desdobramento da técnica Mutante do Gênero, além de trazer o relato oral produzido por Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser.

Sexta-Muta o: Cartografando o pensamento de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia: Análises Plásticas, Classificatória e Estudos Transversais. Inicio pela análise das produ es plásticas da técnica Mutante do Gênero na rela o com a forma o inicial. Si-go, na segunda subse o, com a análise classificatória entre categorias classificadas nos Relatos Escritos e Oraais produzidos da técnica Mutante do Gênero. Nessa mesma linha de análise, na terceira, repito esse procedimento com o relato oral produzido por Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser em rela o   técnica Mapa Vivo do Gênero. Finalizo esta se o com reflexões acerca dos Estudos Transversais.

Sétima-Muta o: Esta se o   dedicada ao momento da contra-análise. Principio descrevendo a oficina em que ela ocorreu, explicando a presença do participante-coringa e a contra-análise do texto transversal: “Como   o g nero da Forma o Inicial?”. Na segunda subse o, apresento os resultados da contra-análise das produ es plásticas da técnica Mutante do G nero na rela o com a forma o inicial. Na terceira, detalho o momento da contra-análise do texto transversal: “Gaia e as peripécias das Mutantes do Gênero”. Na quarta, trago os resultados da contra-análise desse texto. Na quinta, trato da contra-análise do texto transversal: “O Chá de Amor da Rainha sem Nome e sem Rosto”. Encerro esta última subse o com os resultados da contra-análise do texto transversal: “O Chá de Amor da Rainha sem Nome e sem Rosto”.

Enfim, finalizo, **Borboleteando conclusões provisórias**, pois não se trata de uma

conclusão fechada, ela deixa abertura para novas questões, novos voos, inclusive este que sugere a criação do componente curricular “Educação e Gênero” no currículo do curso de Pedagogia e demais licenciaturas da UFPI, além de, também, propor a inclusão transversalizada e interseccionalizada da categoria gênero. Essas são proposições que exigem voos que possibilitem epistemologias feministas e formações que assim como a Mutagogia sejam prenes de mutações do ensinar e aprender que valorize as diversidades e a diferença e não reproduzam as desigualdades, dentre as quais, a de gênero.

1 PRIMEIRA MUTAÇÃO: DE LAGARTA-CINZA A BORBOLETA MUITAS-CORES



Dolores

Hoje me deu tristeza,
 sofri três tipos de medo
 acrescido do fato irreversível:
 não sou mais jovem.
 Discuti política, feminismo,
 a pertinência da reforma penal,
 mas ao fim dos assuntos
 tirava do bolso meu caquinho de espelho
 e enchia os olhos de lágrimas:
 não sou mais jovem.
 As ciências não me deram socorro,
 não tenho por definitivo consolo
 o respeito dos moços.
 Fui no Livro Sagrado
 buscar perdão pra minha carne soberba
 e lá estava escrito:
 "Foi pela fé que também Sara, apesar da idade
 avançada,
 se tornou capaz de ter uma descendência..."
 Se alguém me fixasse, insisti ainda,
 num quadro, numa poesia...
 e fossem objetos de beleza os meus músculos frou-
 xos...
 Mas não quero. Exijo a sorte comum das mulheres
 nos tanques,
 das que jamais verão seu nome impresso e no en-
 tanto
 sustentam os pilares do mundo, porque mesmo vi-
 úvas dignas
 não recusam casamento, antes acham sexo agradá-
 vel,
 condição para a normal alegria de amarrar uma tira
 no cabelo
 e varrer a casa de manhã.
 Uma tal esperança imploro a Deus.

(Adélia Prado)

1.1 Uma antropologia de mim: os lugares, os tempos e os afetos que me fizeram ser quem sou

Na escrita deste trabalho, optei por me fazer presente por meio das minhas colocações em primeira pessoa, evidenciando quando falo, o lugar de onde falo, com que finalidade e de que perspectiva realizo esse falar. Essa escolha não indica uma regra protocolar, mas se trata de uma afirmação ética, porque é a minha decisão de fazer-me responsável por meu discurso; estética, pois nele reconheço a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que este cria; e política, porque ocupo um lugar no emaranhado de relações que minha fala produz (NAJMANOWICH, 2001).

Com essa compreensão, afirmo que a descrição da mulher “Dolores” que Adélia Prado traz nesse poema, é a descrição de muitas mulheres em todo o mundo. Ele me inspirou a voar a minha vida, revivendo a experiência de ser menina e mulher. Talvez eu encontre a Dolores da autora em uma das mulheres que sou. Fazer esses deslocamentos de mim exigiram voos que me emocionaram e ativaram memórias que pensei não estarem latentes, mas não esquecemos o que vivemos, principalmente o que nos transforma, sou mulher mutante, sou muitas e misturadas, não mulheres separadas em mim por linearidades, mas atravessadas, o tempo todo, por todas elas. Assim como a borboleta traz em si a lagarta e a crisálida, eu também carrego vivas essas mulheres que me potencializam. Mas nem sempre fui borboleta.

O que eu era antes de ser borboleta? Para responder a essa pergunta, precisei me fazer outras tantas, muitas sem respostas até hoje. As primeiras que me vêm à cabeça, em fluxo, são essas que me questionam sobre os lugares e os tempos. Mas de quais lugares e tempos eu desejo falar? Falo do meu lugar de nascimento, do meu lugar de educamento e do meu lugar de constituição da pesquisadora. Falo do tempo da criança, da adolescente, da jovem e da mulher adulta. Começo essa antropologia pelo lugar do nascimento que era e continua sendo a família-casulo. Neste texto, a palavra casulo tem sentido positivo, é tempo e é espaço que geram mutações contínuas, trocas de pele do corpo que concebem as asas da borboleta para ela voar o mundo de outros modos.

Nesse lugar, fui ovo do patriarcado e esclareço que o entendo, nesse contexto, como um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres o que me permite enxergar que a dominação não está somente no ambiente familiar, no trabalho, na mídia e na política. O patriarcalismo é parte da dinâmica social, é inculcado no inconsciente de homens e de mulheres, individual e coletivamente, como categorias sociais. Isso explica porque hibernei durante muito tempo, período também em que aproveitei para comer a minha casca dura, calcificada por

normas e modelos impostos para eu seguir. Comer a crosta protetora me tornou vulnerável, acessível, causou-me medo: como seria estar à mostra? Agora, o mundo me observava nua. Eu era a nudez de mim mesma. Eu debutava vestindo o traje do que eu era: desabrochamento da consciência de si e desejo de viver em outras peles que não fossem aquela da submissão ao poder masculino. Sobre isso, trago a intercessão de Branca Moreira Alves (1983, p. 58), que afirma:

A reprodução da supremacia masculina se fez através dos séculos pela ordenação sexual hierarquizada da sociedade. Reconhecer a permanência desta hierarquização sexual não significa esquecer as diferenças históricas determinadas por cada modo de produção e formação social. O desafio enfrentado pela teoria feminista é justamente o de definir a especificidade da condição da mulher em cada momento histórico e, ao mesmo tempo, trazer ao presente o fio condutor da relação de poder entre os sexos.

Começava um novo ciclo, tornava-me lagarta e, nesse novo corpo, nessa outra pele, tive dificuldades para ser igual àquelas que me eram próximas. Precisei, por exemplo, agir para o desmanchamento do mundo-lagarta, para criar outros mundos. Não suportei continuar me alimentando das mesmas folhas do absoluto, das identidades sociais produzidas pelos papéis sexuais, pelo binarismo. Utilizei uma micropolítica do desejo para o enfrentamento do institucionalizado e normatizado como feminilidades. Apropriei-me do território do feminino de outros modos, com singularizações de minhas subjetividades mutantes e com diversos processos maquínicos que alteraram o meu discurso e as minhas ações e se tornaram frentes de resistência (ROLNIK, 1994).

Por outro lado, quanto mais eu devorava as folhas das feminilidades, distanciando-me dos atributos e dos comportamentos associados às meninas e às mulheres, mais eu reparava como era elas que alimentavam a minha cegueira e fortaleciam a minha inércia, impedindo-me de vencer os obstáculos que me mantinham lagarta. Esse enxergamento alterou o meu jeito de militar. Passei a operar o poder de transformar. Metamorfoseava-me, deslizava entre as folhas, escapava e armazenava energia para comer outras folhas que não fossem aquelas das lagartas expectadoras que veem e sentem no corpo as afecções, mas que ainda não compreendem o que passa dentro de si, pois, mesmo quando comem o mundo, não questionam o gosto desagradável que tem o que alimenta, mas apenas o comem, porque é isso que as lagartas fazem. Entretanto, foi como lagarta cinza, não como qualquer uma, que vivi experiências, construí saberes, potencializei poderes e inventei lugares diferentes para o gênero onde eu podia circular e deslizar, entrar e sair e realizar outras vontades antes impossibilitadas por ser

eu menina-lagarta.

Eu nunca me perguntei antes por que eu me transformei em uma menina lagarta-cinza. Ou qual a diferença entre uma menina-lagarta e uma menina lagarta-cinza? Por que de cor cinza? Ou como é ser menina lagarta-cinza? Só sei que, a partir de certo tempo, passei a me sentir dessa cor, não de outras cores. Eu comecei a sentir que ser da cor cinza não era ruim e não me incomodava. Assim, eu transitava por outras dimensões que os outros sentidos enxergavam. Se eu, antes, era branco ou preto, o antagonismo e o binarismo estavam agora desterritorializados no cinza.

Ser menina lagarta-cinza me permitia experimentar outras tonalidades e desessencializar os tons, o que eu conseguia fazer com imponderações que desconcertavam o conservadorismo, quando eu tomava decisões, quando eu produzia energia que gerava as minhas próprias iniciativas de ser menina lagarta-cinza. Segundo as artes visuais, a cor cinza é a junção de todas as cores. Percebi, com essa experiência de luta de vida, que podia inventar outros sentidos e que havia outras cores nessa cor. Então, iniciei a mudança da pele de lagarta-cinza para a crisálida.

Esse movimento de me transformar para depois me conhecer de outro modo, agora na condição de crisálida, “protegida” no casulo gerador das mutações que conceberam a troca de peles e as minhas asas de borboleta, foi fundamental para as minhas bricolagens identitárias. Parafraseando Luce Giard, em apresentação ao livro “A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer”, de Michel de Certeau (2014), o casulo implicou no cuidado com a camuflagem, pelo temor dos predadores, e no fato de que eu precisava compreender que o diabo está em toda a parte: ele podia ser o próprio casulo e a camuflagem, dependendo do que eu fazia deles ou permitiria que eles fizessem de mim.

Logo fui identificando outras potencialidades mutantes. Comecei percebendo que eu estava entre, no meio; não era neutra, nem sólida ou estável, mas era movimento no interior do casulo. Tornei-me uma crisálida elástica, não para abarcar tudo, mas para capturar o que era negado pelo gênero. Nessa pele de crisálida, experimentei a imobilidade movente dos papéis reservados ao feminino na educação, na família, na minha casa. Como bem defende Oliveira (2007, p. 70),

[...] o espaço da casa, tradicionalmente configurado por uma família patriarcal, é onde se perpetuam também as relações de subordinação e poder, através da reprodução de papéis de gênero fundamentada numa educação sexista, onde as meninas normalmente seguem o modelo da mãe e os meninos o modelo do pai.

Essa pele tinha poros abertos, e, com eles, eu consegui respirar outros ares, ter outras cores e fazer uso delas até me fender à estudiosa do gênero, permitindo que a mulher borboleta-muitas-cores emergisse. Essa borboleta colorida tem cores vivas do gênero, muitas vêm da lagarta-cinza, da crisálida, são muitas que já a colorem, mas reconheço que as minhas asas ainda são pequenas e enrugadas, mesmo quando sinto que elas começam a se abrir, estando em processo de estiramento e de fortalecimento para os voos que desejo empreender na pesquisa e na vida e algumas cores necessitam constantemente de retoque para não serem apagadas pelo machismo.

Os tempos marginalizados, censurados, amordaçados e, contraditoriamente, insurgentes fizeram de mim uma dessas rachaduras por onde escapa o mato das calçadas da infância, dos jardins da adolescência e das praças da juventude. Sou uma fissura que se alarga na borboleta e que a faz desejar voar por outros lugares, pousar em flores diversas, alimentar-se dos néctares e experimentar ser de outro modo a mulher: esposa, mãe, sogra, avó e a professora, dentre outras figuras que sou. Quando narro o meu percurso de vida, eu não invento, mas descrevo memórias e, ao fazê-lo, almejo encontrar outras trajetórias de mulheres em meu caminho, porque acredito que essa seja também a história delas.

Nunca me senti apenas subjugada. Sofria, mas ao mesmo tempo, exercia o poder, gritava, quebrava o silêncio das naturalizações, questionava o pensamento reducionista e, muitas vezes, voava com outras borboletas que me antecederam e que me deixaram outras rotas para voar. Assim, engendrava discursos discordantes, construía resistências, subvertia o comportamento padronizado para cada gênero. Escrevia uma história às avessas, na qual empreendia voos rumo à desconstrução de tudo em que se assentava a negação: o não poder ser, fazer e viver por eu ser mulher (LOURO, 2014).

Nasci na década de 1960, sob o regime militar, época em que o debate acerca das identidades e dos papéis de gênero se tornava ainda mais intenso, principalmente por intermédio do movimento feminista, dos movimentos gays e de lésbicas, que receberam apoio de outros grupos de pessoas que também se sentiam ameaçados pelas ações da ditadura. A partir das trilhas abertas, novas questões de gênero se evidenciaram, provocando um processo de afirmação e de diferenciação social do qual foram provenientes novas divisões sociais e o surgimento das políticas de identidades (LOURO, 2008).

Na época, a ordem política e social era centrada no poder eminentemente masculino e militar. Resistir era mais difícil. Então, alguns dos meus casulos foram trincados para gerar mutações alternativas, e, por essas trincas, entraram, furtivamente, raios de sol que alteraram as cartografias sociais, culturais e políticas e que foram linhas de fuga em que a reinvenção e

a transgressão tinham de imperar sobre as relações de poder. Só assim a diferença existia e podia encampar a sua luta pela liberdade. Nesse contexto, a crisálida foi se tornando borboleta-muitas-cores.

Para mim, alguns casulos foram temporários, enquanto que outros ainda permanecem, porque não estou pronta, nunca estarei, pois meu corpo é, também, meu casulo tempo-espaço que gera a transformação. Os casulos também têm vontades. Eles têm o seu próprio tempo e o seu espaço. Isso me faz pensar que, no casulo, como declara Ricouer (1994, p. 85): “[...] o tempo torna-se humano na medida em que é articulado de um modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”. Essa, a que me refiro tem sentido larrosiano, pois falo do que me aconteceu e me afetou em minha mutação até chegar à mulher que sou agora. Sobre a experiência, Larrosa (2016, p. 28) afirma que,

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional.

Quantas peles, a mulher borboleta-muitas-cores teve de vestir e quantas abandonar nos casulos em que se abrigou em todo o tempo vivido? Quantas novas ela ainda precisará vestir? Que formas tem hoje esse corpo-borboleta? Como esquecer os caminhos que durante muito tempo foram os meus percursos? Fazer a travessia das mulheres que sou – de forma mais particular, da professora para a pesquisadora – é fazer a travessia de mim mesma. É sair do tronco da árvore onde estava o casulo com a crisálida em imobilidade, guardada em si, é criar outras possibilidades na mutação de tornar-se borboleta. Esse deslocamento não tem sido fácil e tem exigido a minha reinvenção. Mas como tem sido me reinventar? Como ultrapassar as minhas próprias extremidades? Como bem o diz o grande escritor brasileiro Guimarães Rosa (2006, p. 20):

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

Compreendi que precisava furar o esquema da polarização e da linearidade. Necessita-

va desorganizar o poder que aparentemente incidia sobre mim – digo aparentemente porque comecei a perceber que eu não estava na relação familiar nem na escolar, as mais fortes relações de poder para mim, apenas como a espectadora e receptora passiva. Eu também o exercia e desterritorializava quem dele se apropriava para controlar o meu corpo. O poder se tornava um dispositivo que alterava a minha pele e estava em mim, pulsante, deslizante. Assim, ele circulava, e, com ele, eu resistia (FOUCAULT, 1993).

Na família e na escola, havia educações, que eram complementares e reforçavam limites, regras, modos de ser menina e mulher, menino e homem, pobres negros e pobres brancos. Eu não me lembro de outras classificações. Se elas existiam, não eram vistas naquela escola pública primária. Inculcavam preconceitos que para além dos livros, eram exemplificados pela construção de relações hierárquicas raciais e de gênero arraigadas e enredadas pela colonização do saber e do ser mulher na visão de professoras, de minha mãe e de meu pai.

Na visão de Quijano (2010, p. 94), “[...] o eurocentrismo levou todo o mundo a admitir que, numa totalidade, o todo tem absoluta primazia determinante sobre todas e cada uma das partes”. Havia uma educação doutrinária, e, com ela, era aprendido e naturalizado o lugar subalterno de crianças, mulheres e negros. Santos (2010, p. 33) segue direção semelhante e adverte que, “[...] no campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro ou falso”. Por esse viés, os saberes que fogem aos parâmetros dos modelos instituídos e normatizados se tornam o Sul, que diferente do Norte, que é a referência, é inferiorizado. O feminino tem historicamente sido feito o Sul do gênero. Nessa posição de desfavorecimento, tem ficado à margem, tornando-se invisível, dividindo homens e mulheres por linhas abissais que produzem as desigualdades entre o masculino e o feminino.

Nessa mirada, a educação sempre me pareceu um casulo grande que gera outros e que mantém em seu interior lagartas e crisálidas alimentadas pela mesmice das universalidades e do fundamentalismo, mas sempre existiram aquelas que recusaram a retórica da mesmidade, e isso não se trata de esgaçar o casulo, mas de não permitir em seu interior a perpetuação e a justificação das formas assimétricas de poder entre homens e mulheres na sociedade. Se a educação reproduz lagartas e crisálidas, penso que há outras possibilidades de ser para além dessas. Estar fora desses estereótipos depende de cada mulher e do modo como a educação-casulo está em si e do que se faz dela.

Romper com esse pensamento abissal evidencia a necessidade de a mulher adotar a posição social objetiva que é saber o que fazer com a mulher que ela é na sociedade. Isso requer um posicionamento feminino capaz de fazer o enfrentamento a contextos de desigualda-

des e de discriminação. Exige luta pelos direitos e que a mulher não seja sustentada apenas pelas subjetividades de sua identidade de gênero (CHARLOT, 2009).

Com isso, o casulo também se alimenta das lagartas e das crisálidas, porque há uma potência, uma espécie de relação simbiótica entre ele e a educação. Esse concubinato ajuda a cristalizar e a descristalizar as verdades instituídas, e, quanto mais o casulo-educação se alimenta das lagartas e elas dele, em uma perspectiva de manutenção, e não de mudança, mais crisálidas são privadas de sua vida de borboleta. Saliento que o casulo como tempo e espaço gerador de mutação opera na crisálida, o enxergamento de si de outro modo, em movimentos que rompem o silêncio e que dão visibilidade ao que ocorre dentro e fora dele. Se a crisálida não os agencia, ele não cria outras peles, outras realidades, assim, o casulo pode servir ao congelamento, ao enclausuramento e à conformação do seu corpo, e deixa de ser abrigo e se torna prisão.

Ao realizar esse agenciamento, a crisálida cria um vácuo que é um entrelugar de criação, um campo de forças no qual é livre para viver. Dito de outra maneira, nesse caso, ela é feliz, sem que para isso tenha que se transmutar em borboleta, que pode ser infeliz se não puder voar, pousar e fertilizar as flores dos jardins, das calçadas, das ruas, das estradas, dos bosques, das alamedas, dos cemitérios, dos matos. Acredito que todas as pessoas, homens e mulheres morrem quando não têm liberdade para viver como desejam e se sentem felizes. Se for para ser crisálida, que seja de outro modo do que aprendi: como seres subservientes, imóveis e apenas reprodutivos. A liberdade e a revolta potencializaram o poder em mim de mudança, de deslocamento entre as desigualdades de gênero (MAIA, 1995)

A questão posta é que vim ao mundo (sempre me disseram isso) como menina; logo, vestiram-me com o que é definido como roupas “de menina”, deram-me coisas de menina, permitiram-me fazer “coisas de menina”. Eu não me dava conta do que acontecia. Era bom viver “como menina”. Todavia, algumas coisas de que eu era privada me incomodavam. Comecei a perceber a menina-casulo em que eu havia sido guardada. Nele, os raios de sol não chegavam com facilidade, mas eu escavava pequenos orifícios por onde entravam, e eles me aqueciam e me alegravam. Imagino que a lagarta não saiba que vai se transformar em crisálida, nem esta que vai tornar-se borboleta. Pelo menos eu não sabia, até que percebi que tinha asas.

De uma coisa eu não tenho dúvidas: tanto a lagarta quanto a crisálida e a borboleta desejam ser felizes. Penso que esta última exista para que as crisálidas compreendam a importância do casulo e que, talvez, elas não enxerguem que são borboletas em transformação, que precisam, para que isso aconteça alimentar-se do casulo e armazenar energia para, ao tornar-

se borboleta, enfrentar quem devora as suas asas mesmo antes de nascerem.

Destaco que, buscando esteio para as questões de gênero que atravessam este estudo em bibliografia especializada, encontrei possibilidades de diálogo com autoras e autores como: Scott (1995), Weeks (2003), Furlani (2003, 2016), Butler (2003, 2016), Paetcher (2009), Louro (2008, 2003, 2013, 2014), Miskolci (2012) e Crenshaw (2002) dentre outras referências que alimentam essa discussão na contemporaneidade.

Seguindo a rota de meu percurso de vida, ao me identificar, dizer quem eu era, quem sou, enquanto ser inacabado e em permanente (re) construção, e como tem sido o meu caminhar, auxiliou-me a transgredir na pesquisa. Não foi fácil conseguir fazer isso quando, em todas as minhas peles até essa de mulher borboleta-muitas-cores, eu ainda tinha, muitas “tiras interiores”, como diz Augusto Boal (1996), que me impediam de realizar movimentos que me afastassem do lugar de espectadora e operasse atravessamentos dessas tiras que me privavam de usufruir de minhas energias vitais no sentido de ultrapassar as fronteiras do medo, de ter iniciativa para o enfrentamento do conservadorismo que impede a mulher do gozo pleno de ser mulher.

Essas “tiras interiores” são amarras, prisões que guardam obstáculos, ditos, interditos e não ditos sobre ser menina e ser mulher, ser menino e ser homem, ser professor e ser professora alimentadas por experiências, saberes, poderes e lugares produzidos hermeticamente, que impedem outros olhares e agires humanos. Além do mais, em meu corpo, a lagarta e a crisálida dificultaram o deslizar da mulher borboleta-muitas-cores que eu trazia em mim. No entanto, elas também foram a força motriz para eu ensejar sair desse lugar e trocar de pele. Agora era a mulher borboleta-muitas-cores, mais uma mutação.

Com essa pele, eu conseguia deslizar nas superfícies lisas, ao tempo em que elas, por outro lado, fascinavam-me e era campo de forças, fissuras para eu escorregar nas que eram ásperas, disformes, quentes, frias, múltiplas e diversas e até em lugares íngremes, plurais. Mas eu não tinha para onde ir e não sabia onde desejava chegar. O diálogo a seguir, do livro “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carrol (2002, p. 59), reforça esse sentimento da mulher borboleta-muitas-cores que está sem rumo:

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
Isso depende muito de para onde queres ir – respondeu o gato.
Preocupa-me pouco aonde ir – disse Alice.
Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas – replicou o gato.

Eu empreendi muitos voos em torno de mim durante muito tempo, pois havia estirado as asas, mas não sabia para onde voar. O magistério deu lugar para o devir mulher borboleta-muitas-cores, e, com ele, desfiz-me de muitos outros contrassensos, que me impediram de ser a menina e a mulher diferente daquelas que fui ensinada a ser. Durante muito tempo, em outro contexto histórico e cultural, eu pensava diferente do que penso hoje, que nasci menina e fui me construindo mulher, porque não existe apenas um modo de ser feminino e que ser de jeito diferente é normal. Pensar diferente me fez quem sou agora nesse mundo grande que cabe no poema da vida. Mas que mundo cabe no poema de minha vida? Mais um devir e devires não se responde, mas se vive, experimenta-se como uma máscara (FUNGATI, 2012).

Houve um tempo em que eu via só o mundo amarelo do conhecimento científico, reto, certo, intransigente. Todavia, agora, a mulher borboleta-muitas-cores deseja um mundo em que o conhecimento cada vez mais seja questionado, desterritorializado, pluralizado, invadido por outras ideias e modos diferentes de pensar o próprio mundo. Eu deslizo com um mundo, ainda necessitado de outras cores que possam trazer o diálogo, o respeito, a comunhão entre homens e mulheres. A luta deve ser para fazer esse mundo mais belo pelas heterogeneidades e colorido pela diversidade e diferença. O mundo precisa ser poesia para todas as pessoas. Esse mundo necessita ser (re)inventado e o lugar de onde falo é a educação, inventora de muitas coisas do mundo, mas pode também ser (des)inventora.

Foi pela educação que comecei a me (re)inventar a partir de problematizações sobre a minha própria vida. Quanto tempo fui lagarta? Quanto tempo fui crisálida? Quando comecei a me transformar em borboleta? Que saberes de lagarta, de crisálida e de borboleta eu trago? Que experiências me atravessam? Como cheguei ao gênero? Perguntas são sempre mais importantes que respostas. Sem ter a pretensão de fazer uma genealogia de mim, proponho narrar um pouco do percurso que me trouxe até a pesquisa sobre um tema tão instigante quanto o “Gênero na relação com a formação inicial”. Portanto, preciso prosseguir com a jornada narrativa.

Depois de muito tempo vivendo dentro de casulos, como menina lagarta-cinza ou crisálida, entendi que, em cada uma dessas mutações, eu me inventava e reinventava. Quando as minhas “tiras interiores” pareciam mais apertadas e começavam a me sufocar eu deslizava com o mundo para outros agenciamentos, operava outras forças que não apenas aquelas que me mantiveram menina lagarta por tempo secular, mesmo reconhecendo que essa passagem foi importante e necessária para que eu construísse as minhas asas de borboleta.

Cada vez que eu tentava me desvencilhar do corpo que me encasulava, mais as tiras me sufocavam. Não era o casulo que me reprimia, mas o que faziam dele no meu corpo. As

tiras, não era ele quem produzia, a modelização do feminino cuidava dessa produção. Eram as tiras do medo, da subordinação, do comodismo. Como rompê-las? Esse rompimento implicava rasgar a mim e como eu poderia fazer isso? Aonde esse rompimento me levaria? Comecei a me reinventar e a trocar de peles.

Ouso me perguntar se não passei a infância e a adolescência alimentando a menina lagarta-cinza sem pensar no que ela faria comigo quando fosse adulta. Será que em algum momento imaginei em que a transformaria? O que significaria ser hoje a mulher borboleta-muitas cores na educação, na família, nos diversos espaços sociais? E o que eu faria do inseto voador em que me transformaria? (CHARLOT, 2009).

Tornar-se mulher borboleta-muitas-cores não é fácil, mas nenhuma outra mutação o é. Essa exigiu um ritual de passagem: o tempo da lua nova e da crescente, a força das marés e as energias vitais de outras mulheres borboletas-ancestrais. Foi necessário compreender os meus tempos: ovo-patriarcal, tempo-lagarta e tempo- crisálida não como descontinuidades do que deixei de ser, e, sim, como simultaneidades e continuidades daquilo que não sou mais, mas que ainda se apresenta no meu corpo. Esses tempos se assemelham ao tempo de Bergson (2006), pensado nessa trajetória como sucessão de mudanças do modo de ser do tempo real que vem da memória e da criação e que, por isso, não representa permanências, mas constantes invenções de si. Tal tempo é intervalo para a realização da mudança imprevista marcada pelo movimento de vaivém entre os esquemas (o que não percebo em mim) e o que isso potencializa para que eu perceba quem eu sou e o que eu posso fazer com quem sou.

A minha história está dentro de outras histórias de mulheres de minha família. Por isso, precisei e quis considerar as heranças ancestrais, compreendendo que a minha linhagem materna, de origem indígena, pelo lado da minha bisavó Joana, e africana, por parte da minha avó Leocádia (que teve um pai negro) – as únicas que conheci da minha descendência, uma vez que meu pai não conheceu a sua história e desde muito pequeno, aos seis anos de idade, foi deixado com uma família sem nunca mais ter contato com os seus pais e outros parentes do estado de Pernambuco, é o que conheço de meus antepassados (PETIT, 2015).

Sobre D. Joana Trocate, minha bisavó, não há registros documentais de sua existência. Ela viveu aproximadamente 100 anos, assim conta a minha mãe – eu era muito pequena quando ela faleceu. Tinha feições indígenas e dizia que seus trancos velhos eram índios de tribos maranhenses do Engenho d'Água em Caxias, estado do Maranhão. Abandonada pelo pai de minha avó, que não se sabe se era marido, veio para o Piauí em busca de sobrevivência, para si e para a filha pequena. Foi empregada doméstica durante anos às mais importantes e abastadas famílias unionenses. Casou-se com um homem de nome José, que ela contava ter

morrido assombrado depois de ter ido pescar em plena quinta-feira santa da Quaresma e ter pescado um defunto, o que ela garantia ter sido castigo por desobediência religiosa. O fato o impressionou tanto que ele adoeceu e, depois de algum tempo, faleceu. Mulher analfabeta, de raça considerada menor, teve uma filha “de cor escura” morena, mas não preta, como ela dizia, a qual criou sozinha.

Minha bisavó era uma exímia contadora de histórias de trancoso¹ – sentada em sua rede enquanto quem escutava se agasalhava aos seus pés, de ouvidos e olhos bem abertos. Foi dela que eu ouvi a história da Moura Torta, que também já contei para os meus filhos quando crianças e para o meu neto Matheus, que, de tão encantado com a estória, fez-me comprar o livro, para, depois de ler, dizer que a Moura Torta² deste era menos legal do que aquela que eu contava.

De minha avó Leocádia eu lembro mais, pois convivi com ela um tempo maior. Era uma negra robusta, de dentes muito brancos e alinhados. Tinha olhos espertos e braços fortes, acostumados à lida pesada das mulheres pretas e pobres. Voltando no tempo e me reencontrando com a minha descendência, percebo, hoje, nos termos que eu utilizo para descrever a minha avó, e que reconheço ter escutado de outras pessoas, muitas vezes, quando situavam o meu parentesco, até na escola, sempre que alguém perguntava “de quem Dolores é filha?”, alguém respondia “de Francisca de Leocádia”, a lavadeira da casa de fulano ou de beltrano. E se, mesmo assim, a pessoa não a identificasse, vinham as explicações de que se tratava de uma negra muito trabalhadora e limpinha, ou insistiam, em que minha avó só era preta, mas era de confiança, gente boa. Com esses atributos, ela sofria um processo de branqueamento, pois essas eram qualidades de pessoas brancas (COELHO; BOAKARI, 2013).

Interessante como isso agora me atravessa de forma tão diferente, sinto o quanto a minha descendência tem sido negada e apagada por uma elite eurocêntrica descendente dominante. Não me declarei parda, mas não questioneei a quem assim o declarou. A funcionária da Prefeitura da cidade, onde eu fui fazer a Carteira de Identidade, apenas olhou para mim e escreveu “de cor parda”. Eu nunca atentei para isso, penso que vivi muito tempo de conformação. O que eu tinha, o que me acontecia era o que acontecia a pessoas como eu, então, era normal. O que podiam fazer mulheres como a minha avó e a minha mãe diante dessa categorização que as afastava de suas origens africanas? Eu, a neta, poderia esperar algo diferente?

¹ A expressão “histórias de trancoso” é muito comum em Portugal e no Brasil, denominando todo conjunto de histórias populares transmitidas pela tradição oral.

² Conto da Carochinha contado por minha bisavó, depois por minha avó, por minha mãe e por mim para os meus filhos e o meu neto.

Esperei durante muito tempo, tudo era tão naturalizado, que eu não me lembro de ouvir nem minha mãe e nem minha avó reclamarem.

Esse novo olhar, essa percepção do mundo é um exercício de descolonização. Estou acordando de um grande sono e vencendo uma cegueira que me entorpecia. Só há pouco tempo passei a me incomodar com a cor parda com que fui identificada em minha Carteira de Identidade. E quando falo com minha mãe sobre ser afrodescendente, ela sempre diz “que é uma palavra bonita para nós pretos, mas em que isso vai mudar a nossa vida?”. Essa realidade ainda é nova e precisa ser bandeira constante de luta por respeito às ascendências. Assim, trago esses termos porque eles fazem parte de minha história e penso que ela precisa mais do que ser contada, necessita ser problematizada do ponto de vista político da diferença, pois, como descendente, carrego as marcas, principalmente do que as mulheres de minha família sofreram e ainda sofrem, por serem mulheres afrodescendentes, identificadas como negras, pretas, mulatas, crioulas, morenas, escurinhas e pardas. Conhecer e deixar vir à tona essa parte de minha história possibilitou meu autorreconhecimento e deu novo sentido ao que eu posso fazer com ela.

Não cheguei a conhecer meu avô Manoel Vitório, mas minha mãe diz que era branco, de bochechas muito rosadas, bem mais velho que a minha avó. Fico me perguntando o que foi para aquela pequena cidade, uma mulher negra, ainda por cima, pobre e analfabeta, casar-se com esse homem considerado branco, mesmo que de poucas posses, marceneiro e com algumas letras, como se dizia naquele tempo. Ao descrever meu avô, minha mãe realça seus traços europeus e diz que as irmãs e os irmãos mais claros, expressão dela, puxaram a ele. Francisca, minha mãe, conta que ele cuidou de minha avó quando criança e, quando ela completou 12 anos de idade, casou-se com ela. Juntos, eles tiveram sete filhas e sete filhos, tendo sete morrido ainda na infância. Sobreviveram seis meninas e um menino. Como fez sua mãe Joana, também trabalhou como empregada doméstica na mesma cidade. Criou as filhas e o filho, depois de ficar viúva, com esses serviços. Minhas tias e minha mãe, todas analfabetas e sem nenhuma profissionalização, foram se arranjando como puderam, trabalhando como empregadas domésticas, e o único homem, meu tio, fez-se pescador.

As falas de minha mãe, que eu escuto desde a infância, sempre foram aceitas por mim sem questionamentos até eu começar a me interessar por essas questões na academia. A aproximação com essas discussões tem me inquietado, principalmente porque existe um diálogo que precisa ser realizado considerando as relações intergeracionais implicadas nas formas diferentes de apreender essa realidade. É preciso fazer o deslocamento das mulheres que sou com cuidado, as mutações do gênero encontram muitas barreiras. Como minha mãe diz: “co-

loquei você para estudar para ser alguém na vida”, mas o que é ser alguém na vida para ela não é o mesmo para mim e isso, a meu ver, está relacionado com o tempo e a experiência de ser mulher de cada uma de nós.

Minha mãe, mulher pobre, preta, analfabeta, do interior, mulher de pedreiro, empregada doméstica e muito mais que isso que enuncio, quebrou esse círculo, principalmente no que diz respeito à escolarização, pois suas cinco filhas frequentaram a escola, e, mesmo uma não tendo o ensino médio, nível de três delas, ela frequentou a escola e aprendeu a ler e a escrever. Em meio a esse contexto, eu sou o diferencial: consegui avançar nos estudos depois do casamento, e as minhas duas filhas e os meus dois filhos têm ensino superior, nos cursos: Sistema de Informação, Letras Espanhol, Enfermagem e Direito. Além deles, uma sobrinha é enfermeira e outra é engenheira civil. Sobre meus irmãos e minhas irmãs, falo mais adiante de um modo mais detalhado.

Utilizei as imagens das existências anteriores para construir as asas da mulher borboleta-muitas-cores. Compreendi que o meu corpo precisaria reconhecer o novo corpo e o seu agir diferente; se não, seria apenas lagarta e crisálida no corpo da borboleta. A mulher borboleta-muitas-cores traz em si esses outros existires tatuados e, com eles, inventou outros tempos para a lagarta e a crisálida que passaram a voar com ela. Kastrup (2007, p. 116) afirma que “[]. “A transformação de uma ideia numa forma pode implicar longa gestação, uma espera. Durante este intervalo em que o tempo se desacelera, há um trabalho invisível da invenção [...]”. Venci o tempo da espera inventando e me reinventando.

A história de vida e as experiências pessoais da menina lagarta-cinza na escola e no seio familiar e da adolescente rebelde que escrevia crítica social e incomodava as professoras e os professores com perguntas sempre inesperadas deram origem a uma jovem curiosa, mas marcada pela indiferença e pelo sexismo. Quantas vezes eu não voltei à família-casulo em busca de proteção e de fazer parar as exclusões que insistiam em acontecer na escola?

Quantas vezes eu não tive dúvidas de que tivesse sido eu quem fizera o casulo ficar diferente, quando, na verdade, eu havia mudado junto com ele? Quantos conflitos interiores para saber o que fazer para não desistir de pensar e de agir diferente quando era tão difícil? A menina lagarta-cinza e a jovem em que ela se transformou são sempre previsíveis no imprevisível. Que caminhos tomar para existir de outro modo? Como lidar com afecções? Novas mutações anunciaram outras peles. Por essa via, Kastrup (2007, p. 119), referindo-se a Bergson, diz que “[...] é o conceito de afecção que dá conta daquilo que, sem ser reconhecido, atinge a cognição de fora, sendo absorvido e restando em seu interior, gerando a invenção”.

Realizei muitos movimentos até me reconhecer como borboleta. Às vezes, ainda duvi-

do que o seja. Também há dias em que minhas asas não se abrem para voos ou pousos em jardins, não apenas por que eu prefira voar os bosques aos jardins, mas por duas razões muito simples: a primeira se refere ao fato de que nos bosques não há jardineiros e as árvores não são podadas, mas crescem livremente, enquanto os pássaros disseminam as sementes de seus frutos; a outra razão diz respeito à prática de purificação que tenta exterminar o mato. Para mim, o mato é o diferente. Por que exterminar a diferença? Será o mato sem valia? Ele é híbrido, misturado. Como posso aprender e apreender a prática da purificação, eu que também sou mato? (LATOUR, 1991).

Era a década de 1980. Eu escrevia o que professoras e professores chamaram de poesia de cunho social, mas havia uma docente que discordava e achava que eu era uma menina muito revoltada e que devia ser por eu ser pobre. Não sei que tipo de poesia eu escrevia, nem sei se tinha pretensão de ser de crítica social, mas escrever era algo que me destravava, era lugar de liberdade e de dizer o que eu pensava e sentia. Sem essa escrita, eu me sentia sufocada.

O fato é que, de menina lagarta-cinza a mulher borboleta-muitas-cores, empreendi muitas mutações, troquei de peles até chegar à que possibilitou investigar o que havia do gênero em mim, procurando estabelecer relação com esse desejo de voar pelo bosque da minha infância, da minha adolescência e da minha juventude para compreender o meu presente de mulher adulta nas múltiplas formas em que eu me metamorfoseio.

Coloquei o ontem e o hoje no espelho e me vi sob uma névoa: a menina lagarta-cinza na mulher borboleta-muitas-cores que aprendeu a voar, pousada no mato tantas vezes arrancado dos jardins, das rachaduras das calçadas em que insistia em insurgir como um ser que se furtava à representação do feminino que lhe era inculcado, uma mulher híbrida no sentido de não se curvar docemente aos modelos de feminilidades que só inferiorizam as mulheres (LATOUR, 1991).

Os casulos não existem apenas para guardar as borboletas. Neles, elas se fortalecem, desenvolvem as suas asas de vidro ou de aço. Cabe a elas aprender a usar essas asas mesmo quando são trincadas ou quebradas e empreender seus voos sem medo de perdê-las e de ter que inventar outras. É essa a proposta que fiz ao lançar a provocação disposta adiante.

1.2 Minha vida no espelho: o que tem do gênero em mim?

Diante do assombramento da imagem desenhada da mulher borboleta-muitas-cores, perguntei a mim mesma: o que há do gênero no passado que está no meu presente de outro modo? Era como se eu, que já me tornei borboleta ao voltar a esses tempos memoriais desace-

lerantes, entrasse em buracos, nos quais os vaga-lumes do gênero, por serem reluzentes, acendem as suas luzes. Mesmo que no passado eu vivesse a escuridão, agora era a luz que encandeava e dificultava a minha visão. Eu paralisava por um desencantamento encantado que me fazia bater as asas, mas não sair do lugar. Era um gesto sedentário, que exigia voos cada vez mais profundos em minhas subjetividades. Que mulher eu fui? Que mulher eu sou? Digo que sou muitas, e quando me procuro não sei qual sou, sou a mistura de todas, a junção dos cacos do espelho.

Diário da pesquisadora sobre o feminino

Teresina-PI, 7 de abril de 2016

No início, o espelho estava intacto e refletia o mundo. Um mundo no espelho, eu estava no espelho, mas o meu mundo eu não via. O mundo, o espelho escondia. Alguém quebrou o espelho, os cacos se espalharam pelo mundo. Em um dos cacos estava eu e tantas outras como eu e diferentes. O espelho agora quebrado, mais me escondeu. De tantos “eus” no espelho, qual desses serei eu? Qual o resto da minha verdade nesse espelho que já não é só meu? Mas não sou das gentes a mais fraca, nem a de cá ou a de lá, verdade não resta, senão aquela que traduza meu eu. Difícil se olhar no espelho e não se ver do jeito que o espelho mostra ser. Difícil saber que se for diferente no espelho não vai caber. Quebrar o espelho é o que resta fazer?

Foram voos como esses que fizeram eu me perceber diferente de outras mulheres, na forma de pensar o que é ser mulher e isso me permite desconfiar e lutar para escapar das teias do gênero. O que o espelho reflete é, muitas vezes, o que a sociedade quer que a mulher seja, mas fora dele, há uma mulher que luta cotidianamente para ser mais do que essa imagem intacta refletida. Por isso, o papel de borboleta expectadora não me servia mais, eu tinha certeza, pois eu já tinha sentidos aguçados. As minhas antenas funcionavam como radares e mapeavam os distanciamentos, as indiferenças, os ditos, os não ditos e os interditos nas relações de poder, o que corresponde ao modo como eu compreendo o gênero.

Desde então, eu não pude mais me negar ao voo tempestuoso da pesquisa na educação, um dos mais importantes lugares de onde eu falo. Dessa maneira, vesti a pele da professora pesquisadora que utiliza a docência como *lôcus* de investigação. Neste caso, como assegura Bortoni-Ricardo (2009, p. 42), “[...] a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações”. Para que haja uma melhor compreensão da investigação que eu realizava em sala de aula, com alunas, alunos e outros interlocutores no interior da escola, relato um pouco do voo da professora até me tornar esta pesquisadora borboleta.

Com esse reconhecimento particular, pude experimentar uma viagem dentro de mim.

Fui sentindo como a problematização de gênero estava no meu passado desde que eu nasci. Vieram à tona recordações desde que cheguei à escola e percebi as divisões: meninas de um lado, meninos de outro, o que parece se repetir nos cenários atuais da educação, mesmo quando ocorre de forma velada. Em minhas memórias escolares, lembro de que as professoras (não havia professores nessa época que ministrassem aulas no primário) organizavam as filas de entrada e de saída da sala de aula e aquela que encaminhava para o recreio, com as meninas à frente, pela fragilidade, pelo cuidado em não serem machucadas facilmente pelos meninos, que seguiam atrás vigiados, mas, ao mesmo tempo, revigorados em sua superioridade masculina (VIEIRA, 2014; MISKOLCI, 2012).

Nesse tempo, a menina lagarta-cinza ainda não deixara de ser completamente contemplativa, mesmo quando já via tudo acinzentado e diluído, não para ser igual, mas para ser diferença, por isso se arriscava em algumas “artes de fazer”. A família e a escola também fabricavam essas meninas-lagartas. A família-casulo era grande e exercia um poder muito forte, e penso que continua exercendo até hoje. A escola-casulo e a família-casulo guardam as meninas e as mulheres enquanto libertam desde muito cedo os meninos e os homens. Mas o feminino também tem as suas táticas e as suas astúcias e, com elas, inventam outras possibilidades de viver as relações de gênero nesses casulos e driblam os mecanismos de poder massificadores e disciplinantes, enquanto empregam práticas de resistências sustentadas em micropoderes que elas próprias criam (CERTEAU, 2014).

As meninas lagartas-cinza, como eu, eram, também, inventivas, gostavam de inventar histórias sobre o que viam e não eram apenas narradoras do observado. Esse tipo de garota lagarta-cinza tinha os seus próprios espaço e tempo para sair dos casulos. Para essa, os raios de sol eram injeções de paciência, de fortalecimento, de transformação, porque ela mudava os casulos e fazia a imobilidade cheia de movimentos de mudança. A menina lagarta-cinza começava de um jeito, e, no momento seguinte, eram de outro jeito os casulos e ela.

Vivi experiências na escola que me marcaram pela formação de professoras e de professores, que vão ao encontro de práticas que considero colonizadas, pois delimitam lugares e papéis para meninos/homens e meninas/mulheres pelo sexo, além de serem assentadas em convenções culturais que naturalizam as desigualdades de gênero. Uma delas, e com certeza uma das mais fortes, foi aquela em que eu tive negada a minha participação em um grupo de estudos por ser do sexo feminino, uma vez que o grupo era formado por cinco jovens do sexo masculino. Essas marcas produziram e continuam produzindo no meu corpo insurgências, que me estimulam e que são implicações importantes para esta pesquisa. São contextos em que tive que lutar para ter lugar, por exemplo, na academia.

Diário da pesquisadora sobre experiência na escola
Teresina-PI, 28 de agosto de 2017

Quando eu cursava o ginásio, na 7ª série, eu tive um professor de Português que utilizava em suas aulas metodologias diferentes, criativas, que exigiam das alunas e dos alunos muitas leituras e estudo. Devíamos estar sempre preparadas/os para o seu chamado. Nesses momentos, ele pedia que declamásemos poesias, que também as produzíssemos e sem aviso prévio éramos colocados em círculo e era organizado um sarau ou para ver se estávamos acompanhando o mundo como ele costumava dizer, ele trazia à baila um tema do contexto atual da época e nos dividia sempre em dois grupos marcados pelo binarismo (homens *versus* mulheres) para o debate. Ocorre que um desses debates se deu sobre a energia nuclear, tema recorrente à época, então comíamos revistas VEJA, ISTO É, assistíamos jornais, tudo o que tratasse do assunto. Chegou o grande dia, novo arranjo metodológico. O debate seria com oito pessoas, quatro de cada sexo. Cada grupo escolheria quem o representaria. Entre os meninos havia já a certeza da vitória. O grupo era muito potente e tinha o reconhecimento do professor de suas potencialidades. O grupo das mulheres era acanhado, inseguro, pouco falante e esse era inclusive o reconhecimento do professor. Era, então, uma questão de matar ou morrer. Com muita resistência, mais por não ter outra opção, as meninas, entre essas, eu, fomos ao que parecia ser o abatedouro das feminilidades, mas não foi. Ficamos com a incumbência de defender a energia nuclear, oportunizar outros olhares que não fossem apenas o da destruição. Enveredamos por caminhos desterritorializantes em que conseguimos circular pelo espaço da discussão como pessoas estudiosas, e não como um sexo. Foi então que, pela primeira vez, ouvimos do professor de Português um elogio. Ele disse que nós eramos meninas que mereciam dele admiração e que nós estávamos aptas para participar daquele grupo de meninos porque demonstramos inteligência, segurança, capacidade igual a eles. Os meninos pareceram surpresos, meio envergonhados, como se só eles pudessem ter uma boa atuação naquele espaço. Depois desse debate, fui realmente convidada por este grupo para fazer com eles um trabalho muito interessante, que era a produção de um jornal mural semanal, mas precisávamos nos reunir, discutir as matérias que seriam expostas. O convite acabou em convite mesmo, porque as masculinidades e as feminilidades minaram as chances de qualquer estudo nesse grupo heterogêneo: não ficava bem uma menina entre um grupo de meninos, não podia ficar estudando até tarde fora de casa, o não pode foi mais forte. Essa memória me afeta até hoje.

Eu ter nascido com sexo feminino e ser a filha primogênita de uma prole de cinco irmãos e quatro irmãs fez muita diferença e revelou indiferenças. Pelo fato de ser feminina, para mim, foram reservados lugares e, particularmente, não lugares, como também papéis adequados e inadequados à menina-mulher. Muito cedo, tive de assumir e suportar as responsabilidades domésticas, ocupando o lugar de minha mãe em sua ausência, que, para isso, ensinou-me o que era preciso saber fazer pela mulher dona de casa, esposa e mãe. Fontinele e Sales (2013, p. 12) reforçam esse discurso:

São funções que estão em conformidade com a divisão de papéis, o lugar já pré-determinado na família que não rompe com toda uma educação familiar e cultural, que educam as meninas desde seus oito anos a se ocuparem dos afazeres do lar, dos irmãos mais novos. Educadas para serem obedientes, auxiliares, submissas, as mulheres têm dificuldades de romper com essa mágica condição social.

O meu corpo de menina lagarta-cinza, pequeno e franzino, sentia o cansaço, o peso da

lida adulta precoce. Todavia, a naturalização dos deveres da mulher no âmbito privado, na família, fazia a menina que eu era se sentir importante, e isso se confirmava no discurso de outras adultas, quando diziam – ao serem informadas por minha mãe, que orgulhosa relatava que eu já tomava conta da casa sozinha – o quanto eu estava “mocinha” e me tornava mulher pela capacidade de realizar os afazeres ditos femininos – uma espécie de rito de passagem nessa visão colonizadora, patriarcal e androcêntrica (VIEIRA, 2014; SAFFIOTI, 2004).

Ocupar esse lugar significava ser adulta, ter espaços que uma mulher adulta tinha dentro da casa: cuidar dos afazeres domésticos, imitar a autoridade de minha mãe em relação aos meus irmãos, sempre sob o crivo do olhar severo de meu pai, pois as minhas falhas seriam depois cobradas à minha mãe com o argumento de que ela não soubera me educar. Meninas lagartas-cinza são obedientes e, ao mesmo tempo, desobedientes (VIEIRA, 2014).

Eu não tinha certeza, mas desfazia os costumes e afirmava o que fazer e tentava inserir novidades: outros modos de fazer as coisas. Misturava os meus irmãos e as minhas irmãs, dizia ser uma brincadeira e tirava todos de seu lugar, em uma estranha ciranda transmutada de danças transfiguradas. Essas eram transmutações e transfigurações de formas instituídas de ser masculino e de ser feminino na infância. O Diário a seguir ilumina essa memória de criança e faz emergir mais do que lembranças, a experiência do brincar da menina que eu fui.

Diário da pesquisadora sobre o brincar na infância

Teresina-PI, 11 de junho de 2017

Na minha infância, entre sete e nove anos, tempo que me traz essa memória, em minha casa e na casa de outras meninas próximas de mim (da minha família, da minha rua, da minha escola) com as quais eu convivia, era ensinado que menina não brincava com menino, tampouco brincava de certas brincadeiras e com determinados brinquedos. Desobedecer a essas regras era muito grave, e quem desobedecia ficava de castigo. O brincar era regado por nossos pais, particularmente por nossas mães, que se encarregavam de enumerar as proibições e dar o nosso castigo pelas desobediências sob uma pedagógica explicação maternal de que “aquilo era para o nosso bem”. Eu sofri muitos desses castigos, porque era reincidente da teimosia. Brincava de esconde-esconde com meninos, de casinha, de jogar bola, de queimada. Quando brincava de casinha, colocava os meninos para cozinhar, cuidar da casa e me colocava como uma aeromoça que trabalhava dentro de aviões. Fazia desfiles de modas, e os meninos faziam o papel de modelos masculinos e femininos, porque alguns pediam, e eu não via mal nisso. Sempre tinha um adulto que via a minha brincadeira, e, se não fosse a minha mãe, acabavam chegando até ela as minhas “estranhas brincadeiras”. Eu era uma menina “apresentada, que gostava de se amostrar”, diziam. E que precisava de limites, porque eu vivia e permitia que outras crianças vivessem experiências de livres improvisações e representações de papéis que nem sempre eram aquelas potencializadas pelo meio cultural e social ao qual pertencíamos. Isso não era criatividade, mas um desvio que precisava ser consertado. Assim, eu também fui criança-desconsertada.

Os modelos de brincar tipificados por gênero são produzidos pela cultura e pelas contingências dos contextos em que as crianças são educadas, pois são eles que ensinam e mantêm comportamentos e papéis de gênero tradicionais. E as pessoas adultas sustentando esses modelos podem contribuir para a permanência deles como aqueles que devem ser aprendidos. Entretanto, a preferência por determinados tipos de brincadeira por crianças tem forte relação com o reconhecimento do grupo ao qual elas próprias pertencem, e não com uma preferência individual. No entanto, há aquelas que saem desses trilhos ultrapassam as fronteiras e inventam outras formas de brincar (RODRIGUES, 2003).

Dessa maneira, nessas brincadeiras, eu ensaiava outras identidades de gênero para mulheres e meninas, homens e meninos. Minhas irmãs e meus irmãos participavam plenamente, a ponto de me convidarem, sempre que estávamos distantes dos olhares de nossos pais, para que experimentássemos momentos como esses. O brincar era criado para desconstruir contextos vividos e projetar aqueles que eu acreditava que meninas e meninos pudessem viver: brincar misturado, sem brincadeiras determinadas para este ou para aquele gênero (PAETCHER, 2009).

Enquanto brincava, eu fugia dos repertórios ensinados, roubava identidades-rotas, desencaixadas, fora do corpo, e delas me apossava. O que se passava era que eu experimentava de outro modo o gênero, particularmente, na família e na escola, mas não desconstruía conceitos nem conseguia renunciar às práticas das comunidades locais das quais eu fazia parte e estava distante de ser *performance*; era o desejo de desvestir a pele das feminilidades e das masculinidades convencionadas para as meninas e para os meninos (PAECHTER, 2009).

Eu não atinava que o meu brincar negava o meu gênero feminino ou que ele pudesse ser limitado apenas ao que me ensinavam sobre ser e poder menina-mulher. Eu sempre quis mais para mim: estudar, trabalhar, ser uma mulher com uma vida diferente da maioria das mulheres que convivia. Do jeito dela, minha mãe me proporcionou isso. Digo do jeito dela pelas motivações que a fizeram lutar para que eu tivesse a oportunidade de estudar, por exemplo, até a juventude. Ela não queria que eu me tornasse empregada doméstica, pois, em conformidade com a sua experiência nessa função, ela fora muito humilhada por mulheres patroas, e ter estudo lhe parecia a garantia de que eu pudesse conseguir um emprego diferente.

Para mim, frequentar a escola era um sonho. Eu não gostava das férias, pois eu não viajava, não passeava, não fazia coisas diferentes daquelas do cotidiano. Sem contar que me apavorava fazer, sempre que voltava às aulas, uma torturante redação que já tinha até título: “As minhas férias”. Eu queria que todo dia fosse dia de aula, porque a escola parecia o melhor lugar do mundo, pois lá havia livros – eu lia e sonhava com outras realidades, outros modos

de ser e de viver. A minha identidade de menina lagarta cinza, porém, não me permitia construir *performances* de gênero. Para que isso ocorresse, eu precisava ir além de encenações performáticas e de velhas, novas e diversas identidades assumidas, pois a performatividade de gênero:

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. (BUTLER, 2016, p. 235).

No contexto do brincar, eu desconstruía regularidades nas masculinidades e nas feminilidades. Para mim, nem uma nem outra serve para o gênero se os torna desiguais, por isso logo passei a ser chamada em casa e na escola de menina “inventadeira” e sempre que me perguntavam: onde aprendeu essa ou outra brincadeira, menina? Eu respondia prontamente: “Em lugar nenhum, eu inventei”!.

Para melhor expressar os sentidos de feminilidades e de masculinidades, recorro novamente a Paechter (2009, p. 33): “[...] compreender a identidade como pertencimento a uma comunidade coloca a participação e, por extensão, a prática no centro do que significa ser um homem ou uma mulher, um menino ou uma menina”. Utilizo, ainda, o pensamento da mesma autora como contribuição:

Masculinidades e feminidades não são fenômenos unitários: o modo como desempenhamos e as experienciamos se modificam conforme alternamos de grupos, nos movemos entre espaços e lugares e no tempo. Ademais, nessa abordagem, enfocam-se os processos de constante construção e reconstrução por que passa a própria comunidade, da qual os indivíduos aprendem a participar e a se tornarem membros plenos. (PAECHTER, 2009, p. 33).

Em consonância com o que afirma Paechter (2009), entendo que não se trata apenas de pertencer a uma comunidade, mas de como a prática das feminilidades e das masculinidades são vividas, compartilhadas e reconhecidas por seus membros, pois isso implica modos de ser e de fazer reproduzidos e propalados para o desempenho de cada gênero. São estilos que devem ser assumidos e praticados por homens e mulheres, meninas e meninos, para que sejam aceitos como femininos ou masculinos. Nas palavras de Butler (2016, p. 241), “[...] os gêneros distintos são parte do que ‘humaniza’ os indivíduos na cultura contemporânea; de fato,

habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero”.

Na escola e na família, particularmente, esses modelos são perscrutados, e, se não encontrados, a pessoa não é aceita, porque não tem a *performance* competente e convincente que deveria ter. Butler (2016) contraria esse pensamento quando concebe o gênero como um tipo de *performance* que pode se dar em qualquer corpo, de modo descolado da ideia de que cada corpo corresponde somente um gênero. Para essa autora, é preciso repensar o corpo não mais como um dado natural, mas como uma superfície politicamente regulada.

Para o meu pai, nesse cenário, a escola não era grande coisa. Por isso, ele não devotava a ela muita simpatia. Ele mesmo não a habitou, nem dela sentia falta. Em sua opinião, a escola não ensinava o que as meninas e os meninos precisavam aprender: “ser homem e mulher de vergonha”, o que, para ele, significava desempenhar os papéis determinados para cada gênero, agir de acordo com o feminino e o masculino conforme o determinado pela sociedade, porque segundo ele, aprender a ler e a escrever não era o que precisam aprender homens e mulheres, meninas e meninos, principalmente as meninas não precisam disso. Butler (2016, p. 241) reforça esse agir patriarcal quando explica que:

Os vários atos de gêneros criam a ideia de gênero, e sem esses atos não haveria gênero algum, pois não há nenhuma “essência” que ele expresse ou exteriorize, nem tampouco um ideal objetivo ao qual aspire, bem como não é um dado de realidade. Assim, o gênero é uma construção que oculta normalmente sua gênese; o acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados como ficções culturais é obscurecido pela credibilidade dessas produções – e pelas punições que penalizam a recusa a acreditar neles; a construção “obriga” nossa crença em sua necessidade e naturalidade.

Nessa panorâmica patriarcalista e machista, saber ser a mulher “do lar” e o homem “do trabalho” bastava, mas minha mãe quis que suas filhas e seus filhos fossem além dos saberes práticos para a sobrevivência, pois a condição de mulher negra, analfabeta e pobre, ela reconhecia, dificultava a sua vida, impedindo-a de buscar outros meios de existir. Com essa convicção, colocou a mim, aos meus irmãos e às minhas irmãs na escola. Somente três irmãs concluíram o Ensino Médio, e os cinco irmãos homens, mesmo tendo frequentado a escola por um tempo, mal sabem grafar o próprio nome, tendo cada um aprendido um ofício: pedreiro, agricultor, mecânico de carros e vigilante (VIEIRA, 2014).

O ensino desses ofícios ocorreu por meio da observação do empirismo, bem como da tradição oral, reforçando o pensamento de meu pai sobre a desvalia da escola, considerando que essas profissões foram ensinadas fora do espaço escolar e por mestres práticos, e não por

professoras e professores. Enquanto aprendiam, meus irmãos eram remunerados como aprendizes de ofício e ajudavam no orçamento familiar, enquanto eu, minhas irmãs e nossa mãe faziam o trabalho desimportante, que era os afazeres domésticos.

A inserção muito cedo no mundo do trabalho fez de meus irmãos homens de ofício, e não da escola, e fez de mim e de minhas irmãs, mulheres de casa, mesmo quando frequentávamos a escola. Esses ofícios esculpiram meus irmãos e fizeram toda a diferença na educação da escola, considerando que, muitas vezes, o ensino escolar se dá de forma descolada da vida e, por mais útil que seja, nem sempre possibilita aprendizagens que dão sentido aos contextos de existência das pessoas e nem são pensados em sua utilidade para transformar as suas realidades sociais (HAMPATE BÂ, 2010).

Educação-casulo, família-casulo, escola-casulo, gênero-casulo. Como potencializar isso? A mutação da menina lagarta-cinza foi processual. A mulher borboleta-muitas-cores vem se colorindo devagar, alçando pequenos voos, sobrevoando espaços vazios, mas cheios de possibilidades, carregando as asas de pó de gênero enquanto muda de pele, para empreender o maior voo que é viver como mulher entre homens. Compartilho o pensamento de Nietzsche³, que, no meu ponto de vista, expressa muito bem esse movimento: “É preciso saber perder-se quando queremos aprender algo das coisas que nós próprios não somos”. Estou me perdendo para aprender como é ser mulher borboleta-muitas-cores, e chegar à pesquisa faz parte desse aprendizado.

Compreendo isso como a própria ação do educar. Eu educo ao mesmo tempo em que sou educada. Nessas circunstâncias, não há educares neutros. Educam-se com ideologias, posicionamentos e crenças. As educações necessitam de reflexões sobre como estão educando e para o que estão educando em diversos níveis de ensino. Que práticas sociais e discursos pautam essas educações? Quais as possibilidades de um educar não reducionista, especificamente, nos cursos de formação? Que dispositivos históricos permeiam a formação inicial na relação com o gênero? Educar com a diferença me parece ser um imperativo para a formação de professoras e professores. Sobre isso, Miskolci (2012, p. 16) argumenta:

Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados/as na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará.

³ Fonte: <https://www.pensador.com/nietzschie_educacao/2/>.

A escola é o espaço que agrega o maior contingente humano. Ela pode e deve promover a discussão da diversidade e da diferença ou apenas ser reconhecida como uma das instituições que mais contribui para a manutenção e a reprodução da naturalização das desigualdades entre homens e mulheres, além de endossar processos de normalização social dos modelos de ser menina e de ser menino, feminino e masculino.

Segui, nesta investigação, a linha do estudo realizado no curso de Mestrado, principalmente no que se refere à temática do gênero e ao universo pesquisado, a escola, propondo-me a percorrer, inclusive, um caminho que ficara aberto e que sugere a continuidade da investigação pelo viés da discussão do gênero na relação com a formação inicial de pedagogas e de pedagogos, problema revelado naquela empreitada investigativa e que não pudera ser contemplado por não ser o objetivo do trabalho. Na seção seguinte, apresento a panorâmica teresinense de 2016 em que se deram as discussões voltadas para “a chamada ideologia de gênero” e para questões relacionadas a esse assunto a partir do Projeto de Lei n. 20, de 2016, e da cartilha “Ideologia de Gênero: um Cavalo de Troia”, que circulou no curso de Pedagogia da UFPI.

1.3 Os discursos conservadores sobre gênero em Teresina: sem linhas tortas

O século XXI caminha a passos largos, mas e a educação de Teresina, a capital do estado do Piauí, como chega a esse novo tempo? É preciso voltar os olhos para o caminho que ela percorreu e reencontrar as ideologias que a alimentaram no passado para avaliar o que delas movimenta as novas ideologias que produzem discursos conservadores, e muitos preferidos por mulheres nas escolas, nas universidades e em outros espaços sociais, entre os quais se destaca a Câmara Municipal de Teresina, no presente.

O que mudou do último século para o atual no que diz respeito à educação, à atuação das mulheres teresinenses nos espaços sociais da capital? O reencontro com passagens da história que elas protagonizaram aponta para uma mulher do século XX, dividida entre a luta para ocupar outros espaços além daqueles do lar, buscando emancipação ou aceitando resignadamente os papéis que a sociedade lhes impunha de mãe, esposa e filha.

Essa contextualização tem o desejo de fazer pensar sobre como a discussão de gênero não é apenas importante, mas necessária, porque por meio dela é possível compreender como até hoje ela é difícil de ser construída em bases democráticas, cidadã, porque ela sempre atendeu a interesses que deixaram as mulheres excluídas ou em posição inferior. Atrás dela existem forças políticas na sociedade que estão em constante disputa de poder, contribuindo para

que homens, mulheres e instituições se posicionem em favor das divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero reforçando processos de manutenção das exclusões e desigualdades sociais.

Com esse entendimento, fui instigada a discutir o teor conservador dos discursos e das manifestações em prol da aprovação e da sanção do Projeto de Lei n. 20/2016, uma vez que a sua operacionalidade legal teria repercussão direta na educação, no currículo escolar e, em minha opinião, interfere como instrumento teórico, legal e político, cristizador da naturalização das desigualdades, principalmente na escola, espaço que fabrica sujeitos, produz identidades e que pode o fazer por outros mecanismos que não transformem a diversidade e a diferença em anormalidades e patologias (LOURO, 2014). Atentando para aspectos discursivos desse aporte legal, transcrevo trechos que realçam posicionamentos de censura à sexualidade e ao gênero:

Art. 1º. Fica proibida a distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, projetos, palestras, folders, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material lúdico, didático ou paradidático, físico ou digital contendo manifestações de ideologia de gênero nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal da cidade de Teresina.

Parágrafo único. O material a que se refere o *caput* deste artigo é todo aquele que inclua em seu conteúdo informações sobre a prática da orientação ou opção sexual, da igualdade e desigualdade de gênero, de direitos sexuais e reprodutivos, da sexualidade polimórfica, da desconstrução da família e do casamento, ou qualquer manifestação da ideologia de gênero.

O referido PL, em seu artigo 1º, está respaldado na Convenção Americana assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, realizada em San José, na Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, no seu Art. 12, no inciso IV, reafirmada na Constituição Federal de 1988, conforme o indicado:

Art. 12. Liberdade de consciência e de religião.

Inciso IV. Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com as suas próprias convicções.

Com base no que foi afirmado e reiterado nesses dois documentos, a compreensão das parlamentares e seus pares parece estar alicerçada na proposta da centralidade de um currículo rigoroso e excludente do conhecimento que aborda questões culturais atravessadas pela diferença e pela diversidade na Educação, especificamente, na Infantil. E, por isso, na visão delas

e deles, assuntos relacionados a gênero, por não se revestirem do cunho da ciência, devem ser expurgados da escola, da família e da sociedade. Para justificar o expurgo, no Projeto n. 20/2016, foi elaborada extensa retórica, da qual foi retirado o seguinte excerto:

A ideologia de gênero no conteúdo escolar não é uma questão de “saúde pública” ou forma de contemplar o respeito à diversidade, como diversas instituições, falsamente, declaram. É mais que isso. A ideologia de gênero é uma teoria situada no campo das ciências sociais e humanas, portanto local de subjetividade e métodos, critérios variados de aferição e/ou comprovação, ao contrário das ciências exatas. Mais que uma teoria, não comprovada cientificamente porquanto os zigotos são X (macho) e Y (fêmea), é “ciência” militante que tenta desconstruir valores sociais e rever conceitos científicos a partir do que acredita.

Utilizar o PL n. 20/2016 como esteio para refletir sobre as questões que envolvem o conceito de gênero, neste documento denominado “Ideologia de gênero”, é, também, colocar-me contra o imobilismo de pensar que retornar ao passado é encontrá-lo estático. Muitos movimentos se deram em Teresina desde 1910, são outros contextos, mas os interesses continuam alicerçados nas relações de poder. Retirar essa discussão da escola? Em que tempo isso foi possível? Silenciar não faz deixar de existir as pessoas, além do fato de que é mais educativo refletir sobre as questões emergentes do gênero do que as proibir. A quem esse silenciamento interessa? A quem serve o não saber, o não poder e o não pensar? A imagética de movimento que se organizou durante sessões de votação na Câmara Municipal de Teresina é ação afirmativa de como a sociedade teresinense estava dividida e, ao mesmo tempo, mobilizada em virtude desse Projeto de Lei.

A justificativa para a elaboração do Projeto de Lei n. 20/2016 ressalta que, no decorrer do ano de 2015, foi encaminhado, à Câmara Municipal, o Plano Municipal de Educação. Foi realizada audiência pública, em que diversos segmentos profissionais manifestaram-se contra a inclusão de conteúdos que tivessem conotação ou tratassem da “ideologia de gênero” no citado Plano. Isso feito com base na inconstitucionalidade dessa ideologia, motivo pelo qual, afirma o documento legal, após longos debates no Congresso Nacional, ela foi excluída do PNE – Lei n. 13.005/2014. Ademais, deve-se destacar que a legislação federal aprovada no Congresso Nacional serve de parâmetro para a elaboração dos planos municipais e estaduais de educação. É importante questionar: o que significa retirar essa discussão da educação? Que direitos estão sendo negados e a quem? Como eu, pesquisadora, que também sou professora formadora do curso de Pedagogia, compreendo essa exclusão e como isso responde em meu trabalho docente e na formação dessas e desses novos profissionais?

Todas essas questões levantadas a partir desse movimento e de outros que se originaram e vieram a se alocar no interior da própria Universidade, foram de vital importância para novos passos rumo ao meu estudo. Agora, tenho um volume ainda maior de prerrogativas, inclusive do ponto de vista do PL n. 20/2016, para me debruçar. Isso porque, nesse documento, há entrelinhas para serem refletidas que se estendem desde a escola como espaço sistematizado de construção de um conhecimento considerado escolar e apropriado para esse lugar de ensinar até a interferência da concepção de conhecimentos que são marcadores da diferença, como gênero, etnia e sexualidade, os quais os segmentos da sociedade teresinense envolvidos no movimento ignoram e deslegitimam. Destaco, do referido PL, o seguinte enunciado:

Não se trata de uma luta contra os homossexuais, mas contra a IDEOLOGIA e contra os MILITANTES PROFISSIONAIS que se utilizam do sistema educacional formal para propor transformações estendidas para a sociedade. Essa Ideologia tem se manifestado no país na maioria das universidades, sindicatos, escolas, ONGs, etc. (TERESINA, 2016).

Estariam as pessoas que empregam o termo “ideologia de gênero” incitando um rechaço à ideia de introdução do estudo de gênero nas escolas, principalmente na Educação Infantil, considerando tal tema como uma afronta à sociedade, aos costumes, aos valores da família tradicional e às igrejas cristãs que não aceitam que suas crianças sejam submetidas a tais ensinamentos?”. Será que a questão é essa”? Como posso querer fazer valer o meu direito sufocando o direito alheio? A discussão de gênero não pode ser reduzida ao

[...] binário hetero-homo, a ideia poderosa e altamente contestável de que a sociedade se divide apenas em heterossexuais e homossexuais. É importante também ir além das meras tentativas de proteger aqueles que o movimento social chama de pessoas LGBTs (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), um termo que não dá conta do grande espectro de gente que não se enquadra no modelo heterossexual e que não cabe em nenhuma dessas letras. (MISKOLCI, 2012, p. 17).

O gênero, que se diverge até mesmo na questão do termo utilizado para nominá-lo, tem sido tecido de acirrados debates na sociedade contemporânea brasileira e mundial. Há, de um lado, quem defenda os estudos de gênero, que pregam a oposição ao destino biológico; e, de outro, aqueles que distinguem gênero e sexo. Segundo Weeks (2003), gênero se refere à diferenciação social que atribui papéis culturais e históricos ao posicionamento dos sujeitos independentemente de qualquer base biológica. Já o sexo deve ser entendido como termo que descreve formas anatômicas internas e externas do corpo, geralmente dadas no nascimento.

A educação não pode deixar de problematizar e nem de transformar tanto a dicotomia em que se assenta a fixação natural de um lugar e de um modo de ser menina e de ser menino e de ser homem e de ser mulher. Docentes, principalmente de crianças, precisam operar pela desconstrução das oposições e das uniformidades. Desenlaçar as polaridades desde a infância oportunizará a fragmentação necessária para que meninas e meninos construam concepções em que elas e eles possam perceber que as pessoas são, em suas identidades de gênero e de sexo, de diferentes modos.

No mundo contemporâneo, as ciências sociais vêm se abrindo a outras perspectivas nessa conjuntura, e novas elucidações surgem para fenômenos antes interpretados somente pelas grandes teorias dependentes do universalismo, do essencialismo e do fundacionalismo do pensamento moderno. Entre essas teorias, os Estudos Culturais se destacam no tempo atual, citado por muitos como um período de crise de paradigmas. Com muita força, tal perspectiva teórica se configura no âmbito da luta pela significação social. Nessa esfera de ação, a cultura surge como espaço de construção de significados, no qual diferentes grupos ocupam posições diferenciadas de poder e empreendem lutas pela imposição de seus significados à sociedade (SILVA, 1999).

Por essa linha de raciocínio, os Estudos Culturais se preocupam com questões que se encontram conectadas com a cultura, a significação, a identidade e o poder, aspirando que as análises realizadas sob seus princípios teóricos concorram para uma intervenção na vida política e social. A partir desses fundamentos, como é possível negar à escola a reflexão sobre a construção de um pensamento plural quando se trata de gênero? O PL n. 20/2016, em outro trecho de sua justificativa, refere-se ao uso do próprio termo “gênero” como mecanismo de manutenção da “ideologia de gênero”:

Esta ideologia possui várias locuções utilizadas para habilmente manipular a linguagem. A principal delas é a palavra que a denomina, isto é, o vocábulo gênero. Além disso, utiliza numa complexa articulação, outros termos convenientes para completar a argumentação ideológica. Entre eles, destaco os seguintes: opção sexual, igualdade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, saúde sexual e reprodutiva, igualdade e desigualdade de gênero, “empoderamento” da mulher, “patriarcado”, “sexismo”, “cidadania”, “direito ao aborto”, gravidez não desejada, “tipos” de família, “androcentrismo”, “casamento homossexual”, sexualidade polimórfica, “parentalidade”, “heterossexualidade obrigatória” e “homofobia”. Como se pode ver, trata-se de uma nova linguagem, de características esotéricas, cuja função é assegurar a confusão. (TERESINA, 2016, grifos do documento).

A linguagem é um dos mecanismos de produção das características e das representações sexuais femininas e masculinas. Portanto, ao chegarem à escola, meninas e meninos já têm um repertório social de convivência e de incorporação dos valores de sua cultura. Aprendem a que gênero pertencem e, na maioria das vezes, o que se espera deles nos papéis feminino e masculino, mas isso não garante que o aprendido seja o vivido na idade adulta.

As expressões de que tratam as parlamentares e os parlamentares, segundo elas e eles, não são do lugar da escola e, por isso, devem ser excluídas do currículo escolar, principalmente de crianças pequenas. Louro (2013, p. 46) enfatiza que “[...] todas as produções da cultura construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não, são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam ali a posição do exótico, do alternativo, do acessório”.

Em sua maioria, os saberes ensinados na escola estão impregnados de arraigadas concepções preconceituosas sobre o masculino e o feminino, o homem e a mulher, construídos com base nas diferenças de sexo e trespassados, também, pela linguagem e pelo pensamento científico androcêntrico que não permite aos sujeitos vislumbrar outras possibilidades de existência e de expressão. Esse engendramento mantém a oposição entre feminino e masculino, pois é um processo quase imperceptível e naturalizado de comportamentos, de encenações e de normas que devem ser seguidas sem questionamentos por serem “normais”. Então, por que não trabalhar com outros termos com possibilidades de abertura para novas posturas educativas na escola e fora dela?

É inconcebível que determinadas/os legisladoras e legisladores não percebam o quanto o país precisa que as leis que já existem, e que asseguram os direitos de cada cidadã e cidadão livres, sejam praticadas para que as pessoas não tenham subtraídos os seus direitos de construção de identidades sociais que as dignifiquem e que sejam capazes de romper com modelos de ser homem e de ser mulher, de ser família, de ser escola, de ser universidade, de ser mundo.

O Projeto em discussão acabou sendo arquivado, depois de ter a votação empatada quanto à sua homologação por apenas um voto de desempate do presidente da Câmara Municipal de Teresina, em favor da não homologação deste. Acrescento que o referido projeto reiterou a necessidade da presença dessa discussão nos cursos de formação, na escola de Educação Básica e em outros espaços sociais, de modo que fosse possível educar para transformar normas e convenções. Foi necessário o voto de desempate para que não fosse mais uma regulação, uma disciplinarização do corpo, do direito de ser diferente daquilo que é instituído. Isso me faz pensar sobre o peso que o corpo carrega quando é diferença.

Coloco-me favorável à educação com a diversidade e com a diferença e não a compreendo igual aos sujeitos que declaram que ela é uma doutrinação para a conversão das pessoas em homossexuais. Credito a essa educação a capacidade de criar as condições dentro dos cursos de formação de docentes, particularmente, no curso de Pedagogia, para que jovens mulheres e homens, em suas diversas identidades sociais e culturais possam aprender e ensinar o convívio entre as pessoas livres de preconceito e discriminação perspectivando uma ação pedagógica que permita pensar a diversidade e a diferença sem mutilações e medos.

O discurso educacional, por sua vez, tem contribuído para certa confusão, tomando, habitualmente, a diversidade e a diferença como termos iguais, quando esses resguardam posicionamentos diferentes, visto que o seu caráter de representação da alteridade parece idêntico. Com esse entendimento, a noção de diversidade acaba sendo empregada em torno da ideia de que há uma equivalência entre as mais diversas culturas. Carlos Skliar (2002, p. 201-202), na obra “Currículo: debates contemporâneos” é bastante elucidativo quando se refere a essa questão conceitual:

Entre a diversidade e a diferença existe um abismo insondável, uma distância política, poética e filosoficamente opressora. O outro da diversidade e o outro da diferença constituem outros dissimilares. A tendência de fazer deles o mesmo retorna todo discurso a seu trágico ponto de partida colonial, ainda que vestido com a melhor roupagem do multiculturalismo – mesmo que seja igualitarista ou diferencialista.

Nesse mote, diversidade e diferença não apenas não são coisas iguais nem próximas como expressam distintas noções e concepções. Utilizar esses termos indiscriminadamente, sem diferenciação conceitual, reforça desigualdades que, alojadas no interior do que supostamente se considera ser a abrangência da diversidade, acaba por negar a diferença e proclamar o discurso da tolerância que, ao reconhecer as várias identidades e/ou culturas, mantém fixadas as hierarquias do que é considerado hegemônico. A diversidade assim concebida se apresenta como possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais subjetividades antes intactas. Nessa mesma direção, Miskolci (2012, p. 15) orienta sobre diferenças e diversidade: “O termo ‘diversidade’ é ligado à ideia de tolerância ou convivência, e o termo ‘diferença’ é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas”.

Se os cursos de formação e as escolas são espaços de construção de identidades plúrais e de acolhimento à diversidade e à diferença, defendo uma pedagogia que seja fratura, fricção, rachadura para outros modos de ser pedagoga e pedagogo que realizem prática peda-

gógica aberta às questões de gênero, de etnia, de raça, de sexualidade, de religião e que seja agente dessas discussões em transversalidade e interseccionalidade com todos os componentes curriculares. Compartilho da visão de que só o currículo rizoma fará a inclusão de marcadores da diferença, como gênero, etnia, classe e sexualidade, no currículo, contribuindo para o desenvolvimento de uma pedagogia que opera contrária à discriminação, ao preconceito e às desigualdades de toda natureza. Deleuze e Guatarri (2011, p. 49) assim se colocam a respeito do rizoma:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e...e...e...'. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.[...].

O rizoma, na fala desses autores, são atravessamentos que se dão em múltiplas direções e que se realizam sempre no entre e com fios do que é e pode ser fiado, os conceitos a partir da vida e das realidades que estão dentro e fora das pessoas e de suas aprendizagens. Quando eu entendo o rizoma considerando essa possibilidade de ver de muitos jeitos, de ser de diferentes modos, eu desenraizo as raízes que fixam o pensamento único e o faço balançar, rachar com o chão que o prende e o solto, ele é força que produz linhas que se embaraçam e desembaraçam criando outros sentidos para o currículo que se torna vivo, que existe para além das disciplinas de um curso, por exemplo.

Sem a pretensão científica da Pedagogia ou até da teoria do currículo, trago o currículo rizoma, termo inspirado em Deleuze, mas ao qual imprimo meu próprio conceito, que o torna currículo rizomático, um espaço aberto e de resistência que produz linhas ligadas por suas intensidades transversais e interseccionais, formando um emaranhado de interconexões com a diversidade e a diferença. Nesse currículo, fala-se da vida, e a educação não é vida? Como a vida está na escola? Ela não é as pessoas?

Quando eu assumo um posicionamento a respeito do Projeto de Lei n. 20/2016, tenho a intenção de me colocar, em certa medida, entre as questões que levanto, pois essas são do interesse da professora formadora e da pesquisadora que se movimenta afetada pelo cenário descortinado que intensifica a alteração dos contornos da mulher que sou. Para uma questão de mudança, como diz Baudrillard (2002, p. 83), “[...] o que faz falta é uma metamorfose, um acontecer”. Acredito na educação como acontecimento da mudança. E não é preciso que seja uma nova educação; é necessário apenas que nela o sujeito se veja, repare-se, sinta-se como identidade transgressora sem disfarce de modo a não realçar traços da mesmice na qual so-

bram modernas terminologias e se ausenta a diferença. Com esse entendimento, coloco-me na contramão do PL n. 20/2016, porque não posso aceitar a exclusão da diversidade e da diferença, principalmente pela via da educação.

Como já anunciei anteriormente, foram evidenciados, em Teresina, problemas que envolvem o gênero durante manifestações de grupos formados por pais, mães, legisladoras, legisladores, igrejas e outros membros da sociedade civil, que se colocaram como opositores ao que denominaram de “ideologia de gênero” e que se proliferaram utilizando vários canais entre eles, a publicação de folder e de cartilha com o intuito de evidenciar os prejuízos e os riscos dessa ideologia no Ensino Infantil e Fundamental. A defesa era por uma escola que disciplinasse a moral e os bons costumes e que mantivesse a difusão de valores considerados pelo grupo e por aquelas e aqueles que se sentiam representados por tal movimento.

Em seu livro “Mulheres Plurais: A Condição Feminina na Primeira República”, o autor Pedro Vilarinho Castelo Branco (2013) descreve cenário semelhante em Teresina, em meados de 1910, referente à reforma educacional empreendida pelo então governador do Estado, Antonino Freire, em que as mulheres seriam as mais beneficiadas e, por assim ser, recebeu severas críticas de representantes da Igreja Católica, que viam na criação da Escola Normal o desrespeito aos preceitos cristãos e considerava a perda das mulheres o acesso à educação ministrada, consoante esses, por mestres adversos à religião e sem fé.

Essa é uma panorâmica que cabe no cenário dessa discussão de gênero, no sentido da negação, do cortar as asas da discussão, do não ensinar conteúdos considerados inapropriados, motivos de sua não inserção no currículo. Ela é reafirmação de que professoras e professores da educação básica têm outras regulações advindas de valores e condutas pautadas pelo binarismo do sexo e do gênero que os impedem de inserir a diversidade e a diferença em suas práticas educativas. Um tempo diferente e uma educação que ainda sofre regulações. Como a formação de mulheres é pensada entre essas regulações? Vale lembrar que são as mulheres, o maior contingente nos cursos de Pedagogia, sejam discentes ou docentes. E, na ponta, na escola de Educação Infantil e Fundamental, são elas, também, em maior número, quase unanimidade. Por que é essa a realidade? E como essas mulheres ensinam o gênero nessa escola e nos cursos de formação? O que a escola faz de diferente atualmente? Ou não faz?

Isso remete ao que Nascimento (2004) chama de escola disciplinar, o espaço escolar no qual a disciplina é a área do conhecimento e o mecanismo articulador de campos do saber e de formas de direcionar e de regular as condutas por meio de práticas pedagógicas, discussão que os autores Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Nascimento (2004) capturam de Foucault, Parte III do livro “Vigiar e Punir”, sobre a disciplina o que aqui é compartilhado por mim.

Partindo do raciocínio de Silva (2000), sou levada a pensar sobre em quais evidências históricas, sociais, culturais e religiosas se assentam as práticas aceitas e vigentes do grupo em favor do Projeto de Lei em pauta.

A aproximação com essas questões ajudou na tessitura de novos pensamentos meus acerca do poder das relações de gênero no interior de instituições como a escola, a família e a igreja. Mesmo com os limites que a pesquisa necessita manter para não se tornar apenas anúncio de inúmeras problematizações, faço o registro da minha percepção quanto a essa rede de poder enquanto firmo o olhar naquilo que enxerguei: discursos de oposição à inclusão das discussões de gênero na escola. De acordo com Guedes (2016, p. 59),

[...] as discussões em torno do conceito de ideologia e as relações que com este se estabelecem, as questões de gênero, raça e credo, encontram-se em evidência no panorama social brasileiro, considerando se tratarem de temáticas geradoras de polêmica, seja no campo social, seja no campo educacional.

Para a autora, a categoria gênero tangencia a formação docente quando oportuniza pensar a profissionalidade do professor e da professora considerando as suas experiências e possibilitando diferentes dinâmicas do ser e do fazer docente na escola. No meu ponto de vista, há que se saber como ser professora e professor considerando a complexidade das relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade. De que maneira a educação pode contribuir com as discussões sobre diversidade e diferença se essas não fizerem parte dos interesses da formação? Por que o gênero, por exemplo, não é considerado problema para a Educação Infantil?

As perguntas se acumulam em meu corpo. São muitas, eu uma. Não intenciono respondê-las, mas torná-las provocações: qual o gênero que a escola ensina? O gênero que ela ensina está em consonância com aquele socialmente produzido, por exemplo, pela família das alunas e dos alunos, pelas professoras e pelos professores? Qual é o conhecimento que envolve a categoria gênero presente no currículo da escola e do curso de Pedagogia? Percebo, nessas questões, ideologias de representações, de normas, de legitimidade, de cultura, de ensino, de educação, de ser docente, de escola, de componente curricular, dentre outras.

Situando um pouco mais o contexto em que se deram esse e outros movimentos ligados às questões suscitadas no percurso da discussão sobre a “ideologia de gênero”, localizo que os manifestos circularam na UFPI, particularmente no curso de Pedagogia, contribuindo para a reprodução e a manutenção de preconceitos e de discriminações em relação à orientação sexual provocando vários segmentos sociais, que se juntaram em favor da desconstrução

desse discurso. Foi distribuído um folder na Universidade que causou muito rebuliço e, *a posteriori*, foi a base da elaboração da cartilha “Ideologia de Gênero: um Cavalo de Troia”. Princípio comentando a cartilha e depois me dedicarei ao *folder*, pois são instrumentos que acenderam outras luzes, além dessa da exclusão.

A metáfora “Cavalo de Troia” é utilizada para descrever, nesse cenário, a chamada “ideologia de gênero”, com ela, segmentos conservadores da sociedade teresinense se colocam contrários à inclusão da temática gênero para estudos na escola. Segundo a referida cartilha (p. 5) o que foi denominada com essa expressão não é uma

[...] orientação necessária ao combate à homofobia, e de construção de práticas sociais mais justas e igualitárias para homens e mulheres, essa ideologia traz dentro de si um grande exército de concepções que se aproveitando da boa-fé das famílias brasileiras que confiam na escola como instituição capaz de garantir aos seus filhos educação de qualidade, educação comprometida com a formação de valores morais e éticos, veio tomar as mentes das nossas crianças.

Por esse viés, a resistência se fez em nome da Cultura de Paz⁴ pautada no respeito à diversidade, mas que, a um só tempo, reduziu ao expurgo a diversidade e a diferença, versou apenas sobre a linha tênue do binarismo, dos modelos de masculino e de feminino estereotipados e normatizados pelo filtro biológico, enquanto desconsiderou o gênero como construto histórico, social e cultural. Além disso, há outra questão importante: a diferença, assim como a identidade, é um processo relacional; só existe em uma relação de mútua dependência. “O que é (identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa” (SILVA, 1999, p. 101). Mas o que é a identidade? Como ela se representa? A identidade, por essa guia, é um significado que a cultura e a sociedade atribuem como a forma de ser que é aceita e que se referenda em determinadas representações que lhe servem como modelos. Há, nesse significado, um poder que, ao normalizar e anormalizar, exclui e produz desigualdades e não diferença.

A teoria cultural e social pós-estruturalista discutida por esse autor se recusa a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural, que é produto de um processo relacional, histórico e discursivo e de construção da diferença. Nessa perspectiva, tanto o termo “gênero” quanto outros que o acompanham, como sexualidade, raça, etnia, por exemplo, só são carregados de sentido na discussão educacional se mantiverem vínculo entre conhecimento, identidade e poder.

4 Cultura de Paz é dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios do respeito, da liberdade, da justiça, da democracia, dos Direitos Humanos, da tolerância, da igualdade e da solidariedade.

Assentada na visão dessa teoria, estabeleço diálogo com Miskolci (2012) a respeito da crítica que faz à prescrição de identidades pela sociedade com o objetivo de disciplinarização, de normalização e de controle dos corpos indóceis (aqueles que fogem ao fabrico padronizado), que ele afirma ser ideológica essa fixação de modelos masculinos e femininos de ser menino e de ser menina, respectivamente. Quando não há identidades fixas; elas são movimentos e mudam juntamente com as pessoas. Não se é do mesmo modo o tempo inteiro.

Essas considerações não esgotam as minhas percepções sobre os processos que envolvem a produção das identidades culturais e sociais que, a exemplo das identidades de gênero e de sexo, particularmente, são produzidas nos espaços de formação por mecanismos simbólicos e discursivos diferentes. O desejo continua sendo o de afetar, provocar, tirar o chão para quem sabe voar, pois a identidade não é dada e nem encontrada pronta, ela é movimento e construção que precisam ser constantemente criados e recriados. Acredito que compreender as relações de poder que existem entre identidade e diferença seja um passo muito importante para quem deseja formar e ser formado em Pedagogia com diferença (SILVA, 1999).

O gênero não foi inventado por professoras ou professores que desejam se ocupar dele ao invés de se ocuparem “das coisas da escola, da universidade”, da educação, que já são muitas e costumam ser realizadas fora do planejado pela exiguidade de tempo para discutir e realizar. Assim, elas e eles testemunham que esse conteúdo não tem lugar no currículo, que não há uma formação específica para que essas/esses profissionais possam tratar sobre essa e outras questões, entre elas, a sexualidade e as relações étnico-raciais.

Essa ausência de formação tem sido justificativa para a posição de neutralidade com que professoras e professores se colocam em relação a esses temas, o que tem evidenciado a naturalização das desigualdades sociais. Não há clareza na intencionalidade de uma abordagem sobre a diferença que se reconhece neutra. Não falar sobre o assunto, não se envolver com ele, também é um posicionamento e diz muito sobre o que a pessoa pensa acerca disso. Não viver a experiência da diversidade e da diferença na escola, na universidade de forma aberta, viva, compartilhada é privar crianças, adolescentes e jovens de aprenderem a viver com elas sem precisar esconder-se, disfarçar-se. Masculino e feminino é possível ser de muitos modos desde que os preconceitos e a discriminação sejam desconstruídos nas práticas formativas.

No âmbito da educação, entretanto, se os discursos e as ações forem ratificados em valores que reprimem e invisibilizam as pessoas por suas identidades de gênero, sexuais, étnicas, de classe, então, estará reproduzindo a opressão. Louro (2014, p. 80) convida a essa reflexão no que diz respeito ao gênero:

Se pretendemos ultrapassar as questões e as características dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações - do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas - se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se “enquadrem” dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios.

Há diferenças entre as educações de meninas e de meninos na escola, na família, principalmente no que se refere ao gênero e à sexualidade, pois há censura e vigilância para aquelas e aqueles que ultrapassam as fronteiras do normatizado. O problema é que o gênero, assim como a sexualidade, está nas pessoas e elas estão na escola, na família. É preciso pensar essas categorias como multiplicidade humana, pois homens e mulheres são diferentes e se constroem masculinos e femininos de diversas maneiras e não podem, em virtude disso, ser considerados desiguais em seus direitos sociais. A educação precisa compreender o gênero em seu sentido político, porque a diferença está, estritamente, relacionada às relações de poder com as quais é edificada a supremacia masculina e a inferioridade feminina hetero, que mantém o binarismo. O *folder* que segue reitera o discurso hegemônico e foi distribuído na UFPI, nele não há autoria.

Figura 1 – Folder o que é “Ideologia de Gênero?”

| O QUE É IDEOLOGIA DE GÊNERO? | | |
|---|--|---|
| | | |
| O termo IDEOLOGIA DE GÊNERO foi criado por sociólogos na conferência da ONU em Pequim (1995). | Essa ideologia defende a ideia de que ao nascermos não possuímos gênero e que o sexo biológico não nos define como HOMEM e MULHER. | Seus defensores argumentam que a criança deve aprender isso na escola: que ela não tem gênero e que ela pode escolher o que vai ser – menino, menina ou outro gênero. |
| | | |
| Eles querem convencer as crianças que os pais, a família e a sociedade OBRIGAM a criança a ser MENINO ou MENINA. | | Que na verdade não existem coisas de MENINO, nem coisas de MENINA! Que somos NEUTROS! |
| | | |
| A IDEOLOGIA DE GÊNERO, portanto, apaga nosso gênero e tira nossa identidade masculina e feminina. | Esse é um discurso DISFARÇADO de luta pela igualdade de direitos, mas na verdade é uma desconstrução do SER HUMANO. | |
| | | |
| Esses ideólogos armaram um plano e tiveram apoio do Governo Federal do PT: usar a ESCOLA para doutrinar as crianças. E para isso, distribuíram livros didáticos repletos de ideologia de gênero e outras ideologias petistas. | Dessa maneira os professores, achando que porque veio do MEC é algo científico, passariam a ensinar a IDEOLOGIA DE GÊNERO às crianças. | |
| Assim ficaria mais fácil a criança aceitar famílias com dois papais ou duas mães. Ficaria mais fácil ela achar NORMAL, homens vestidos de mulher e vice-versa. | Confundindo a cabeça das crianças, ficaria mais fácil destruir na mente delas o MODELO TRADICIONAL DE FAMÍLIA. Esse é o principal alvo da IDEOLOGIA DE GÊNERO. | Você não deve ter dúvidas. A IDEOLOGIA DE GÊNERO é uma ameaça à saúde mental das crianças! |

Fonte: Folder distribuído na UFPI.

A distribuição desse *folder* foi um marco para o contexto que se instalou na Universidade, a qual, se, por alguma razão, discutia gênero de forma acanhada, viu se alastrar pelos corredores, pelos auditórios, pelas praças de alimentação, nos vários cursos, em seus pátios, um debate efervescente e de largo alcance. Essas reflexões procuraram desatrelar a problematização do gênero pela via da despadronização, da potencialização de micropolíticas que combatem modelos culturais que são reducionistas e hegemônicos. Assim, apresentar esse *folder* é uma forma de trazer o teor dos discursos em que estava investido o grupo que se colocava a favor do Projeto de Lei n. 20/2016, porque isso me afetou e me fez pensar. Para auxiliar na descrição de como esse *folder* repercutiu em mim, convivo Clarice Lispector (1984, p. 710) para, com seu texto, traduzir a impregnação dessa panorâmica no meu corpo de mulher pesquisadora:

Os passos estão se tornando mais nítidos. Um pouco mais próximos. Agora soam quase perto. Ainda mais. Agora mais perto do que poderiam estar de mim. No entanto continua, estão em mim. Vão me ultrapassar e prosseguir? Seria a minha esperança, a minha salvação. Não sei mais com que sentido percebo distância. É que os passos não estão próximos e pesados, já não estão apenas em mim: eu marcho com eles, eu me engajei.

Esses movimentos foram marcantes em minha caminhada de pesquisadora, eu não apenas os acompanhava, eu vivia esses contextos duplamente como aluna da pós-graduação e como professora. Eu devia ministrar disciplinas, mas quis que fossem componentes curriculares que, ao contrário da disciplinarização dos conteúdos que ocorre quando se trabalha com disciplinas, possibilitaram essa discussão nas salas de aula. Os Fundamentos Antropológicos da Educação e a Sociologia da Educação, que foram para além de suas ementas, favorecendo a multiplicidade da pedagogia com diferença, contribuindo para processos de construção da autonomia da subjetividade e não da massificação de uma pedagogia que busca a unidade e que vem se proliferando em cursos de formação e, por conseguinte, nas escolas. Escolhi correr riscos, misturar-me aos fragmentos e investir no desconhecido, sem bússola, mas com a intuição de que discutir a diferença é preciso.

O *folder* “O que é a ideologia de gênero?” não responde a essa pergunta ou pelo menos não oferece uma resposta que me convença, por outro lado não tenho a intenção de responder em seu lugar, mas me proponho a fazer uma breve articulação sobre as ideias que ele dissemina. Início pela interpretação equivocada e confusa que não deve ser aquela com a qual se busca o entendimento do gênero na educação, nos processos de escolarização e na formação de professoras e de professores, assim como em suas práticas educativas.

Nele há substituição descuidada dos estudos de gênero pela “ideologia de gênero”. Por que digo que essa é uma ação descuidada? Porque a “ideologia de gênero” não existe nas epistemologias feministas, mas os estudos de gênero, sim. Em que campo epistemológico nasce essa “ideologia de gênero?”. Não se sabe, mas os estudos de gênero, ao contrário, são de muitos campos do conhecimento, inclusive da Pedagogia. Eles se firmam nesse termo e não variam sob os ventos de ideologias. O termo “ideologia de gênero”, por sua vez, pode ter diferentes significados e usos que dependem da ideologia com que é empregado. Nesse caso, é necessário investigar em cada contexto, qual a ideologia ou as ideologias que estão operando o termo “ideologia de gênero”. Qual a ideologia da Câmara Municipal de Teresina? Das famílias teresinenses que levantaram a bandeira da exclusão da discussão de gênero no currículo escolar? Das igrejas?

As pessoas têm ideologias, assim também as instituições, que são feitas por elas. Pen-

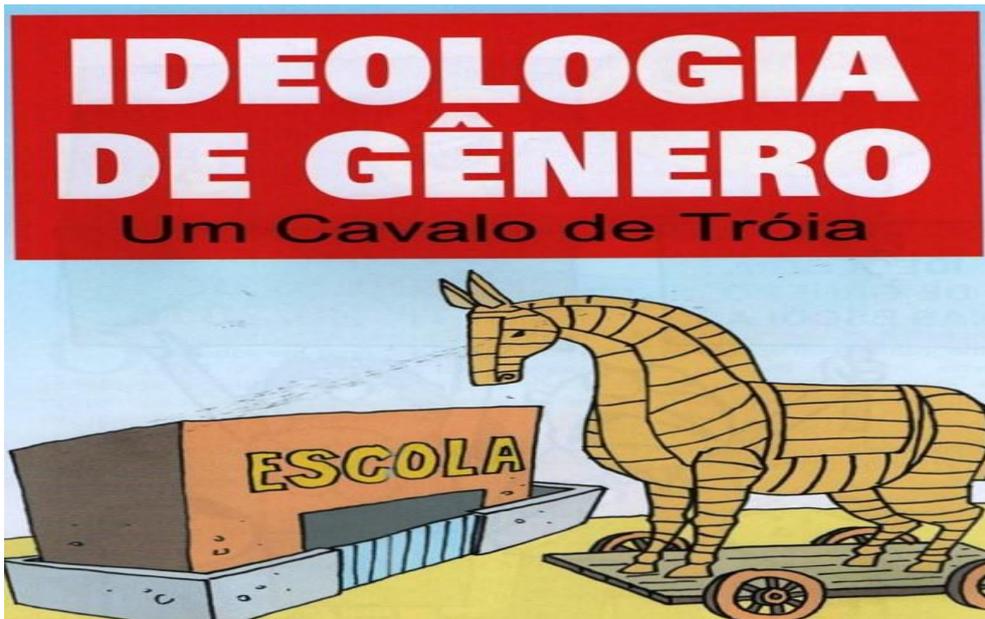
sar em ideologias é pensar na visão de mundo, em princípios e valores morais, religiosos e culturais que pautam as ações humanas. Então, quando essa “ideologia de gênero” é utilizada em lugar dos estudos de gênero, trata-se realmente de uma ameaça à sociedade. Os estudos de gênero se colocam como proposições teórico-reflexivas, não ditam o certo e o errado, o normal e o anormal, são abertos às discussões, ao diálogo, compreendem o gênero como campo político e fortalecem a importância do enfrentamento às desigualdades, assim como a luta pelo respeito à diversidade e à diferença e entendem que a educação, a escola, os cursos de formação de professoras e de professores devem discutir e excluir todas as formas de preconceito e discriminação.

Os estudos de gênero não são contrários ou exterminadores da família tradicional, eles só não invisibilizam outros arranjos familiares que despontam na atualidade não apenas em Teresina, no Brasil, mas no mundo. Há, por parte dos estudos de gênero, o reconhecimento de que a família continua sendo uma das instituições mais sólidas da sociedade. No entanto, não nega também que ela esteja em constante transformação, por isso propõe que a educação discuta outros arranjos familiares uma vez que, na escola, há discentes oriundos de outros modelos de família, inclusive heterossexual, a exemplo de famílias compostas por mulheres como chefas e filhas e filhos, de homens solteiros com filhas e filhos, e tantos outros.

O que os estudos de gênero buscam, ao contrário do que prega a “ideologia de gênero” constante no *folder*, é que a escola enxergue essas famílias, pois elas são a prova de que existe uma realidade plural. Não é uma questão de aceitar a diferença, mas de reconhecê-la em seu direito de ser diferença. Por tudo isso, os estudos de gênero se opõem aos significados sociais e culturais construídos durante a história da humanidade, porque além de oprimirem as mulheres, de modo particular, ainda limitam o seu desenvolvimento social.

Depois do *folder*, veio uma cartilha contendo explicação na mesma linha de pensamento, além de se reportar ao surgimento do termo “ideologia de gênero”, ao conceito e aos seus principais defensores, exemplificando com livros didáticos e paradidáticos o posicionamento assumido diante da proposição de inclusão da discussão no currículo escolar. A cartilha, o *folder* e o Projeto de Lei n. 20/2016 trazem o discurso do grupo contrário a essa discussão na escola, reiterado pela vereadora Cida Santiago, uma das legisladoras autoras do projeto, que afirma se tratar de uma orientação nociva para crianças e para as famílias.

Figura 2 – Capa da cartilha

**Fonte:**

<https://www.google.com.br/search?q=Ideologia+de+G%C3%AAnero%3A+um+cavalo+de+Tr%C3%B3ia%E2%80%9D%7C+Facebook&oq=Ideologia+de+G%C3%AAnero%3A+um+cavalo+de+Tr%C3%B3ia%E2%80%9D%7C+Facebook&gs_l=psy-ab.3...17232.18287.0.19119.19.6.0.0.0.272.531.2-2.2.0...0...1.1.64.psy-ab..17.0.0...0.mdX0RINcbiU>.

O conteúdo da cartilha traz um discurso heterossexual e impõe modelos certos de ser masculino e de ser feminino, utilizando-se de prerrogativas morais e religiosas. São enfáticas as posições adotadas no que diz respeito às impossibilidades didáticas da abordagem do gênero e da sexualidade na escola da Educação Básica, ao tempo em que há uma confusão delineada no modo como são concebidos o gênero, o sexo e a sexualidade. Furlani (2013, p. 78) intervém com problematizações imprescindíveis para a reflexão dessa realidade.

O que consideramos de maior valor numa pessoa? Que qualidades procuramos num amigo ou numa amiga? Este jogo intenciona desconstruir padrões rígidos e fixos que associam, preconceituosamente, a sexualidade com o caráter das pessoas, sobretudo mostrando que o atrelamento de certas práticas sexuais não hegemônicas com valores considerados socialmente negativos são arbitrárias e revelam o jogo de poder disciplinador de uma sociedade normatizante.

O papel da educação é, inversamente, de desconstrução, de desestabilização das verdades únicas, dos modelos engessados de sexualidade e de gênero mantidos sob as amarras do poder e dos interesses de uma sociedade que cultiva, ainda hoje, frutos amargos da opressão,

da subordinação e da classificação hierárquica e desigual advindas do patriarcado, do cerceamento sexista nas mais diversas instituições sociais. A escola precisa contar outras histórias, para além dessas de reprodução e de manutenção dos papéis sociais determinados para mulheres e para homens.

É provável que exista uma noção de gênero que norteia os currículos escolares e sustentam as práticas educativas de docentes, assim também ocorrendo em outros espaços sociais, a exemplo da família. Esse binarismo, modo de vê o gênero só como masculino *versus* feminino, desconsidera que existem muitas formas de viver o gênero e a sexualidade, não admite que essa discussão possa ser levada à escola, que, por sua vez, tem a função de pautar as suas ações por um padrão: um modo adequado de ser masculino e de ser feminino e uma forma sadia e normal de sexualidade. Não há espaço na escola para o que seja diferente do instituído como legítimo e normatizado.

É preciso entender o que se apresenta como “ideologia de gênero”. Sobre o citado conceito Furlani (2016) diz que se trata de uma interpretação equivocada, que não reflete o entendimento de gênero na educação e na escolarização, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras e de professores.

Para essa autora, não é possível saber, inicialmente, o que esse termo significa, pois a própria palavra “ideologia” adquire diferentes significados, a depender do campo do conhecimento em que ela é empregada. Nessa interpretação, a estudiosa também se volta para os estudos de gênero e os concebe como propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças e defender o respeito à diferença, à diversidade e o entendimento de que a escola deve discutir a exclusão e as muitas formas de preconceitos.

Em conformidade com Furlani (2016), os estudos de gênero não afirmam que a maternidade não é legítima, nem que muitas mulheres não se realizam como mães, apenas se posicionam como esta não sendo a única via de realização pessoal da mulher. Por esse prisma, a maternidade e a paternidade são um direito de escolha dos casais. Esses estudos de gênero não descartam outros jeitos de ser feminino e de ser masculino.

Figura 3 – Página 6 da cartilha “Ideologia de Gênero: um Cavalo de Troia”



Fonte:

<https://www.google.com.br/search?q=Ideologia+de+G%C3%AAnero%3A+um+cavalo+de+Tr%C3%B3ia%E2%80%9D%7C+Facebook&oq=Ideologia+de+G%C3%AAnero%3A+um+cavalo+de+Tr%C3%B3ia%E2%80%9D%7C+Facebook&gs_l=psy-ab.3...17232.18287.0.19119.19.6.0.0.0.272.531.2-2.2.0....0...1.1.64.psy-ab..17.0.0....0.mdXORINcbiU>.

Destacar essa página da cartilha tem o objetivo de reforçar o perigo do discurso que ela traz, pois não é apenas contraditório o que é afirmado nessa página e em outras, mas disseminador de ideias neoconservadoras dos adeptos da Escola sem Partido, uma abordagem que tem como mote doutrinar contra as discussões sobre o tema gênero, desqualificando e cerceando o debate progressista acerca de questões referentes a essa categoria. Assim, utilizo a cartilha para problematizar essa polêmica com outras dimensões teórico-práticas.

De outro modo, esse *flashback* me leva ao tempo das Aulas Públicas (maio de 2016) organizadas pelo NEPEGEI, que, com o intuito de fomentar a discussão sobre o estudo de gênero e de sexualidade, realizou a aula pública intitulada “Vamos conversar sobre gênero?”. O debate foi promovido no auditório Noé Mendes, no CCHL da Universidade.

Essa mobilização acendeu o tema e deu visibilidade ao debate, pois agregou outros organismos internos, como o OBJUVE, o ENGENDRE, o SexGen, a Comissão da Diversidade Sexual da OAB/PI, dentre outros segmentos da sociedade piauiense.

Esses movimentos – antes, extramurais – também se alocaram no interior da UFPI e passaram a habitar outros territórios e a ser habitados por outras/outras habitantes além da população da academia. Essa conjuntura me atravessou e reforçou a necessidade e a importância da desconstrução de saberes-moldes e de imagens prontas, na direção do gênero, no curso de Pedagogia.

As aulas públicas foram momentos muito significativos no interior das discussões de

gênero que se instalaram na UFPI. Elas se configuraram como espaços de reflexão coletiva sobre gênero e diversidade sexual a partir de aspectos sociais, históricos, políticos e culturais. Essas ações visaram debater de forma crítica as inconsistências, os reducionismos, os preconceitos e os equívocos de interpretação gerados pela desinformação expressa no Projeto de Lei n. 20/2016 aprovado na Câmara Municipal de Teresina-PI.

Esse novo cenário foi energia que incendiou e evidenciou desejos e caminhos para esta pesquisa. O gênero estava na pauta da educação superior, bem próximo a mim. Eu conseguia me aventurar nessas aulas e registrar a força que o gênero tem como relação de poder e dispositivo de transformação. Decidi que caminharia com o gênero nesse território. Provocava-me a crítica que se fazia nessas aulas sobre a ausência e os mal-entendidos acerca dessa discussão na escola e na família, principalmente. Compreendi que eu precisava, como professora formadora, apropriar-me do discurso do gênero.

Eu já compartilhava da opinião de que era inaceitável a retirada do gênero do currículo escolar ou a sua indicação confusa pelo binarismo presente em alguns marcos legais, como a Constituição Federal, sabia que a própria LDBEN, que, mesmo tendo em seu corpo princípios e preceitos constitucionais, não agencia o gênero de modo evidente e assumido como Direito Humano que independe de marcadores sociais. Por tudo isso, avistei nesses acontecimentos descolonizadores, dialogados por diversos organismos e voltados para a liberdade, elementos que ajudaram a consubstanciar a justificativa da pesquisa.

Essa encruzilhada me seduziu e me provocou, e eu me senti profundamente tocada, na pele da estudiosa de gênero, da professora e da mulher, por esse cenário que me afetou e me mobilizou a solicitar a mudança de território da pesquisa, que passou a ocupar o ensino superior e se voltou para “o gênero na relação com a formação inicial”. Isso se deu por eu acreditar que formar é, também, luta política e que, como tal, deve militar pela desconstrução do pensamento que opera convenções culturais a que são assujeitadas as pessoas por meio da produção de conhecimento disciplinador e da recusa à diferença em ações de manutenção das desigualdades. Considero essas implicações os disparadores para o estágio em que me encontro, de constituição da pesquisadora borboleta, pois o desejo que me trouxe até aqui continua aceso e é força movente com a qual sigo.

Nessa condição, vooi para o recanto do bosque onde está a minha vida: na família, na educação, nos diversos espaços sociais nos quais convivo, para fazer essa breve narrativa de mim e dar a conhecer as peles que habitei e os (des)voos que me trouxeram para a pesquisa do

gênero. Como filosofa Rubem Alves⁵: “[...] quem tenta ajudar uma borboleta a sair do casulo a mata, quem tenta ajudar um broto a sair da semente o destrói. Há certas coisas que não podem ser ajudadas”. Essa pele eu não tinha, mas precisava dela para iniciar esse voo, que continuará na próxima seção discutindo sobre a inclusão do gênero na educação brasileira, em outros aportes legais, revelando interditos que envolvem esse marco da diferença e deixando o convite para uma formação inventiva no curso de Pedagogia.

⁵ Disponível em: <https://www.pensador.com/pensamentos_de_ruben_alves/>.

2 SEGUNDA MUTAÇÃO: VOANDO PARA O INSTITUÍDO E O INTERDITADO EM LINHAS DE SUSPENSÃO



A impressão que eu tenho é a de não ter envelhecido embora eu esteja instalada na velhice. O tempo é irrealizável. Provisoriamente, o tempo parou pra mim. Provisoriamente. Mas eu não ignoro as ameaças que o futuro encerra, como também não ignoro que é o meu passado que define a minha abertura para o futuro. O meu passado é a referência que me projeta e que eu devo ultrapassar. Portanto, ao meu passado eu devo o meu saber e a minha ignorância, as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo. Que espaço o meu passado deixa pra minha liberdade hoje? Não sou escrava dele. O que eu sempre quis foi comunicar da maneira mais direta o sabor da minha vida, unicamente o sabor da minha vida. Acho que eu consegui fazê-lo; vivi num mundo de homens guardando em mim o melhor da minha feminilidade. Não desejei nem desejo nada mais do que viver sem tempos mortos.
(Simone de Beauvoir)

2.1 A inclusão da categoria gênero na educação: uma necessidade da formação docente

Simone de Beauvoir e o desejo de viver sem tempos mortos. Para as mulheres, qual o sentido de tempos mortos? A história que invisibiliza a mulher é um tempo morto. Tempo que asfixia a vida feminina e emudece a sua voz. A fala da mulher que não é escutada, respeitada e valorizada é um tempo morto. No lugar em que as desigualdades se sobrepõem sobre os direitos sociais da mulher, ela vive tempos mortos. Mulheres como Beauvoir não apenas perceberam esses tempos mortos, mas lutaram para que fossem diferentes para todas. A luta pela inclusão da categoria gênero na educação é resultado de outras lutas nas quais as mulheres estiveram presentes e reivindicaram o ser Mulher com direitos: à propriedade, à educação, a votar e ser votada, a escolher com quem casar e se quer o casamento, entre outros. Para iniciar esse voo, é necessário conhecer, mesmo com brevidade, um pouco da história da construção do movimento feminista.

Mas o que significa feminismo? Movimento social e político de luta pelo direito das mulheres. Como movimento social e político organizado, iniciou-se no ocidente, no século

XIX, na década de 1960. Antes disso, ações isoladas ou coletivas empreendidas contra a opressão de mulheres podem ser notadas em muitos e em diferentes momentos históricos, sendo na contemporaneidade que se dá o reconhecimento dessas ações em vários canais comunicativos, como publicações em livros e em revistas; por meio de filmes e outros. Essa breve contextualização situa que as discussões e as lutas que envolvem o gênero não surgiram na atualidade, não são de hoje, porém é recente o enxergamento dessas questões que ainda estão em construção e sitiadas, muitas vezes, pelo retrocesso, pelo preconceito, pela discriminação e pela ausência de políticas públicas eficazes para prover a mulher de condições de vida, educação, trabalho e convivências pautadas no respeito.

Desse modo, a inclusão da categoria gênero na educação brasileira tem sido um grande desafio, principalmente porque o campo educacional não integrou, em sua totalidade, o princípio inclusivo do gênero. Por outro lado, no Brasil, a inserção de um debate mais denso e visível sobre gênero no espaço acadêmico remonta à década de 1970 e resulta da pressão dos grupos feministas e dos grupos de *gays* e lésbicas que fizeram a denúncia da exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares, afetando, inclusive, outras categorias que passaram a exigir presença e espaços nas pautas da educação, contribuindo para o surgimento de novas políticas públicas que se voltassem para grupos historicamente subalternizados entre eles mulheres e negros.

Quando ocorre a inclusão da categoria gênero na educação, ela está restrita a poucas áreas, como a Sociologia, a Psicologia e a Crítica Literária. Somente a partir de 1990, anos que foram marcados por novos acontecimentos feministas, como a contestação da luta das mulheres de classe média, um novo movimento no interior do feminismo passa a construir um olhar crítico sobre si mesmo e, por destacar as mulheres negras, revelando as desigualdades sociais e étnicas existentes na sociedade, este debate é trazido com mais força nesse cenário.

Os estudos da historiadora brasileira Guacira Lopes Louro sobre a exclusão das minorias de gênero na história da educação foi de grande contribuição, no país, para alavancar essa questão e dar a ela ainda maior visibilidade nos estudos e nos discursos de outras pesquisadoras e pesquisadores brasileiros no contexto educacional. Isso implicou outras tomadas de posição por parte dessas e desses que passaram a discutir o gênero como uma ferramenta analítica e política (LOURO, 2014). Como essa ferramenta, os estudos de gênero exigem a luta vigilante pelos direitos da mulher nos diversos espaços sociais. Na sombra da ideia da autora supracitada, entendo que, para qualquer discussão que se pretenda realizar envolvendo a categoria gênero, é fundamental, primeiramente, conceituá-la.

Compreendo o conceito de gênero baseado na distinção entre sexo e gênero, sendo este último construção social, histórica e cultural das diferenças que se alicerçam nas relações de poder modelizadoras e reprodutoras das construções sociais do feminino e do masculino, e que mantêm as desigualdades de gênero. Nas linhas da autora Hera (1998 *apud* BRASIL, 2004, p. 16):

Gênero se refere ao conjunto de relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que significa o que é ser homem ou ser mulher. Na maioria das sociedades, as relações de gênero são desiguais. Os desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, políticas e práticas sociais, assim como nas identidades, atitudes e comportamentos das pessoas. As desigualdades de gênero tendem a aprofundar outras desigualdades sociais e a discriminação de classe, raça, casta, idade, orientação sexual, etnia, deficiência, língua ou religião, dentre outras.

Pensar o gênero sob a perspectiva da atribuição de papéis diferenciados a homens e a mulheres na sociedade, valorizando o masculino em relação ao feminino, evidencia hierarquias de poder baseadas em diferenças sexuais nas quais cabe ao homem o papel da superioridade e à mulher, da subordinação. Essas assimetrias são desenvolvidas ainda na sociedade contemporânea e encontram lugar na educação de todos os níveis, inclusive na que cuida da formação de professoras e de professores (SCOTT, 1995).

Na trilha dessas afirmações, reforço o entendimento de que, ao falar de gênero, refiro-me a relações de poder que existem desde os primórdios da história humana, aos modelos, aos estereótipos e às tipificações de comportamentos e de papéis talhados e normatizados do feminino e do masculino, de mulheres e de homens, de meninas e de meninos reiterando as desigualdades entre esses sujeitos. É salutar esclarecer que o reconhecimento dessas desigualdades em momento algum propõe a defesa de uma troca de papéis, que homens experimentem o papel que foi reservado à mulher, que o dominador passe a ser o dominado, o que interessa é a livre circulação desse poder (FOUCAULT, 1993).

Retomando a discussão sobre a inclusão da categoria gênero na educação, mesmo diante dos novos ventos que sopraram aproximando o debate dos espaços educacionais e de formação, a exclusão permanece, ainda, em diversas áreas do conhecimento, em componentes curriculares, em abordagens individualizadas e espontâneas do conteúdo de gênero, muitas vezes descoladas das ementas desses ou, quando estão presentes, são silenciadas ou normalizadas pelas convenções culturais e sociais às quais professoras e professores são adeptos. Sobre essa questão, Carvalho, Rabay e Morais (2013, p. 4) dão significado à transversalidade da categoria gênero e afirmam que:

Transversalizar gênero no currículo significa que gênero, assim como outras categorias de análise social, é eixo vertical (como tema-gerador) e horizontal (como conteúdo de todas as disciplinas). Implica a atenção a questões sociais importantes, a exemplo da violência de gênero, e adoção de obras seminais que focalizem centralmente gênero. Em cada disciplina implica a inclusão de uma unidade enfocando gênero (articulado a outras estruturas de desigualdade social, na perspectiva interseccional) e de bibliografia específica da área de estudos feministas e de gênero, inclusive de autoria feminina.

Concordo com a transversalização da categoria gênero na educação no currículo escolar, porque a compreendo como travessia, comunicação dela em diferentes componentes curriculares, mas ressalto a importância e o alcance da interseccionalidade, pois transversalizar pode se resumir à abordagem do conteúdo em si entre as áreas do conhecimento e a interseccionalidade traz a implicação da intersecção da opressão em cada categoria, o que permite pensar que não pode haver privilégio entre elas, uma mulher branca não pode ser tratada melhor do que uma mulher negra, a interseccionalidade propõe isso, a transversalidade sozinha pode não fazer essa crítica e não desconstruir esse modelo opressivo dentro da própria opressão. Foi com essa visão que surgiu o feminismo negro.

O feminismo se tornou conhecido através de movimentos liderados por mulheres que pautavam sua luta em suas experiências de mulheres brancas, de classe média e de países considerados centrais, como os Estados Unidos, a França e a Inglaterra, mas, desde o início desse movimento, outras vozes femininas reclamavam direitos para outras mulheres além dessas, era a voz das mulheres negras. Nascia outro movimento feminista dentro do feminismo.

Quando falo de interseccionalidade, estou me referindo à forma como, na constituição da subjetividade e da identidade dos sujeitos, o racismo, o patriarcalismo, a classe, o gênero, a religião, a idade, a orientação sexual, entre tantas, cruzam-se produzindo estruturas distintas de opressão ou de privilégio. A intersecção dá conta da formação de um sujeito específico e, conseqüentemente, da determinação de lugares sociais, de formas de ser e estar no mundo e nas relações interpessoais (CRENSHAW, 2002).

A transversalidade aliada à interseccionalidade não apenas dos estudos de gênero, mas dos estudos étnico-raciais e outros importantes e necessários à formação inicial, principalmente de pedagogas e de pedagogos, garante o trato da diferença que é complexo, pois questiona todas as áreas do conhecimento e deve fazer parte de um currículo transversal e interseccional que possibilite a formação autônoma do sujeito capaz de construir liames de saberes e disponibilizá-los a si e aos outros em conexões, misturas, e capturas da diferença de modo que a disciplinarização do conhecimento seja desterritorializada e invadida por uma pedagogia cada vez mais libertadora.

Além disso, serão essas e esses profissionais que estarão, em um futuro próximo, atuando nas escolas como professoras e professores, ministrando aulas para crianças ou atuando em outras funções pedagógicas nas quais as relações humanas são elementos de outras que se fazem pelo poder. Essa transversalização e interseccionalização no currículo do curso de Pedagogia não existem.

É possível perceber no PPP (UFPI, 2009) desse curso, a insipiência da abordagem dessa categoria na matriz curricular, nas ementas dos componentes curriculares o que deixa essa discussão à mercê da escolha das professoras e dos professores sobre discutir ou não tal temática. Para entender esse contexto, é fundamental a reflexão sobre a diferença na perspectiva de gênero, de raça, etnia, de classe, de religião, entre outras, na educação. Nesse sentido, é possível encontrar possibilidades de diálogo com autores como Silva (1993, 1998, 1999), Miskolci (2012) e Skliar (2002). Sobre as afirmações referentes à matriz curricular do curso de Pedagogia e às ementas, ilustro-as a seguir:

Quadro 1 – Matriz Curricular do curso de Pedagogia

(Continua)

| Blocos | Disciplinas | Carga Horária | Créditos | Pré-requisito(s) |
|---|---|----------------------------------|-----------|---|
| I 1º Semestre | Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia | 15 h | 1.0.0 | - |
| | História da Educação I | 60 h | 4.0.0 | - |
| | Psicologia da Educação I | 60 h | 4.0.0 | - |
| | Sociologia da Educação I | 60 h | 4.0.0 | - |
| | Filosofia da Educação I | 60 h | 4.0.0 | - |
| | Fund. Antropológicos da Educação | 60 h | 4.0.0 | - |
| | Iniciação ao trabalho Científico e a Pesquisa em Educação | 60 h | 2.2.0 | - |
| | TOTAL DO BLOCO | 375 h | 25 | - |
| II 2º Semestre | História da Educação II | 60 h | 4.0.0 | História da Educação I |
| | Psicologia da Educação II | 60 h | 2.2.0 | Psicologia. da Educação I |
| | Sociologia da Educação II | 60 h | 4.0.0 | Sociologia da Educação I. |
| | Filosofia da Educação II. | 60 h | 4.0.0 | Filosofia da Educação I |
| | Epistemologia, Ética e Pedagogia | 60 h | 4.0.0 | Filosofia da Educação I |
| | Legislação e Organização da Educação Básica | 60 h | 4.0.0 | - |
| | TOTAL DO BLOCO | 360 | 24 | - |
| | III 3º Semestre | Fundamentos da Educação Infantil | 60 h | 4.0.0 |
| Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos | | 60 h | 3.1.0 | - |
| Didática Geral | | 60 h | 2.2.0 | Psicologia. da Educação II |
| Financiamento da Educação | | 60 h | 4.0.0 | Legislação e Organização da Educação Básica |
| Fundamentos da Educação Especial | | 60 h | 2.2.0 | Psicologia. da Educação II |
| História da Educação III | | 60h | 4.0.0 | História da Educação II |
| TOTAL DO BLOCO | | 360 | 24 | |

Quadro 1 – Matriz Curricular do curso de Pedagogia

(Continuação)

| | | | | |
|------------------------|---|----------------------|-----------------|--|
| IV 4º Se- mestre | Teoria de Currículo e Sociedade | 75h | 4.0.0 | Legislação e Organização da Educação Básica |
| | Recursos Didáticos e Tecnológicos | 60h | 3.1.0 | Didática Geral |
| | Gestão de Sistemas e Unidades Escolares | 60h | 4.0.0 | Financiamento da Educação |
| | LIBRAS | 60h | 2.2..0 | Fundamentos da |
| Blocos | Disciplinas | Carga Horária | Créditos | Pré-requisito(s) |
| | | | | Educação Especial |
| | Literatura Infantil | 60 h | 2.2.0 | Fundamentos da Educação Infantil |
| | Aspectos Psicossociais da Aprendizagem | 60 h | 3.1.0 | Psicologia da educação II |
| | TOTAL DO BLOCO | 375 | 25 | - |
| V 5º Se- mestre | Organização e Coordenação do Trabalho Educativo | 60h | 4.0.0 | Gestão de Sistemas e Unidades Escolares |
| | Alfabetização e Letramento | 60h | 3.1.0 | Aspectos Psicossociais da Aprendizagem e Didática Geral |
| | Linguística e alfabetização | 60h | 3.1.0 | Aspectos Psicossociais da Aprendizagem |
| | Motricidade e Escola | 60h | 4.0.0 | Fundamentos da Educação Infantil |
| | Avaliação da Aprendizagem | 75 h | 3.2.0 | Didática Geral |
| | TOTAL DO BLOCO | 315 | 21 | - |
| VI 6º Se- mestre | Estágio Supervisionado I- Planejamento e Gestão da Educação | 60 h | 0.0.4 | Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, Organização e Coordenação do Trabalho Educativo |
| | Metodologia da Língua Portuguesa | 75 h | 3.2.0 | Didática Geral |
| | Metodologia da Matemática | 75 h | 3.2.0 | Didática Geral |
| | Metodologia da Educação Infantil | 75 h | 3.2.0 | Didática Geral e Fundamentos da Educação Infantil |
| | Pesquisa em Educação I | 60 h | 2.2.0 | Iniciação ao trabalho Científico e a Pesquisa em Educação |
| | TOTAL DO BLOCO | 345 | 23 | |

Quadro 1 – Matriz Curricular do curso de Pedagogia

(Conclusão)

| | | | | |
|----------------------------------|---|----------------------------|-----------------|--|
| VII 7º Se- mestre | Pesquisa em Educação II | 60 h | 2.2.0 | Pesquisa em Edu- cação I |
| | Estágio Supervisionado II- Planejamento e Gestão da Educação | 45h | 0.0.3 | Estágio supervisio- nado I e Organiza- ção e Coordenação do Trabalho Educativo |
| | Metodologia das Ciências da Natureza | 75 h | 3.2.0 | Didática Geral |
| | Metodologia da Educação Física | 75 h | 3.2.0 | Didática Geral |
| | Optativa I | 60h | 4.0.0 | - |
| | TOTAL DO BLOCO | 315 | 21 | - |
| VIII 8º Semes- tre | Estágio Supervisionado III – Educação Infantil. | 105 h | 0.0.7 | Met. da Educ. In- fantil e Alfabetiza- ção e Letramento |
| | Metodologia da Geografia | 75 h | 3.2.0 | Didática Geral |
| | Metodologia da História | 75h | 3.2.0 | Didática Geral |
| | TCC I | 30h | 0.2.0 | Pesquisa em Edu- cação I |
| | Metodologias e Contextos da Ação Pedagógica | 60 | 2.2.0 | Didática Geral |
| | TOTAL DO BLOCO | 345 | 23 | - |
| XIX | Estágio Supervisionado IV – Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 105 h | 0.0.7 | Estágio Supervisionado II, Didática Geral e |
| Blocos | Disciplinas | Carga Ho- rária | Créditos | Pré-requisito(s) |
| 9º Se- mestre | | | | Metodologias específicas |
| | TCC II | 60h | 0.4.0 | TCC I |
| | Arte e Educação | 60h | 2.2.0 | Didática Geral |
| | Práticas Educativas e Multireferencialidade | 60h | 1.3.0 | Didática Geral e Metodologias específicas- |
| | Optativa II | 60h | 4.0.0 | - |
| | TOTAL DO BLOCO | 345 | 23 | - |
| TOTAL GERAL | | 3.120 | 208 | - |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES | | 120 | 8.0.0 | - |
| TOTAL GERAL | | 3.240 | 216 | - |

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI-Currículo (UFPI, 2009).

Ao buscar o PPP do curso de Pedagogia da UFPI, detive-me na análise de sua matriz curricular como desdobramento do currículo do Curso em áreas do conhecimento, com o objetivo de identificá-las do ponto de vista de abordagem da categoria gênero a partir dos componentes curriculares. Essa análise me permitiu perceber a ausência dessa categoria e de outras que compõem a diferença nas ementas, apenas em um componente curricular obrigatório dos 50 analisados, identifiquei a categoria gênero e em outro, o termo diversidade, conforme apresento no quadro abaixo:

Quadro 2 – Disciplinas/Ementas

| | |
|---|--|
| Fundamentos Antropológicos da Educação | A análise Antropológica. Cultura. A cultura como processo de construção do indivíduo. Antropologia e Educação. Diversidade e Educação. A escola como espaço sociocultural. |
| Práticas Educativas e Multirreferencialidades | Prática educativa e multirreferencialidade. Sexualidade. Cidadania. Direitos Humanos (direitos da criança). Diferenças de natureza étnico-racial; gêneros; faixas geracionais; classe social, religiões. Meio ambiente e ecológica. Educação e trabalho. Multiculturalismo. Ética. |

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI-Currículo (UFPI, 2009).

O PPP do curso de Pedagogia (UFPI, 2009) afirma que os componentes curriculares dispostos na matriz curricular do Curso apresentam uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que se firmam nos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da democratização, da pertinência, da relevância social, da ética e da sensibilidade afetiva e estética que deverão ser consolidados no exercício da profissão de pedagoga e de pedagogo, mas, contraditoriamente, somente dois componentes curriculares mencionam diversidade, gênero, relações étnico-raciais e outros marcadores da diferença, como mostro no quadro.

Analisando os ementários dos componentes curriculares, observei que, no currículo do curso de Pedagogia da UFPI, conteúdos pertinentes à categoria gênero, especificamente, estão ausentes. Se há essa discussão, ela não se faz pelo currículo oficial, ela ocorre de forma paralela dependendo da abertura que existe no componente curricular e do compromisso da professora e do professor ministrante com essa questão. Também cabe frisar que o documento curricular não é o único referencial das proposições para a formação de pedagogas e de pedagogos, destacando-se as experiências da sala de aula e do estágio supervisionado, mas é ele que norteia os conteúdos que serão abordados, discutidos no percurso da formação.

Outro registro que faço é que o PPP (UFPI, 2009) declara que a existência dos componentes curriculares deve contribuir para a unidade teoria-prática, pois ela tem o objetivo de

fundamentar e de instrumentalizar as pedagogas e os pedagogos em formação para um trabalho pedagógico que se alie ao conhecimento da realidade social. Considerando essa afirmação, eu interrogo: como é possível essa vinculação entre ausência e isolamento no currículo das discussões que poderiam gerar o conhecimento dessas realidades? Como é possível realizar uma formação de professoras e de professores que pretende ser plural sem a inclusão da discussão da diversidade e da diferença de forma transversal e interseccional? Por que demandas educacionais como a inclusão da categoria gênero no currículo e as demais categorias que as acompanham como etnia, raça, sexualidade, religião, classe, território, idade, por exemplo, estão ausentes ou isoladas em restritos componentes curriculares? Como o currículo pode tornar-se ação das afirmações escritas no PPP (UFPI, 2009)? Esses são questionamentos que a análise do PPP suscitou em mim, reiterando a convicção de que ele carece de investimentos que o façam vivo, do ponto de vista de enxergar que a educação é mutação e que ela pode encontrar caminho, também, na pedagogia.

Na raia dessa discussão, me parece que rememorar a história da educação brasileira e o modo como ela vem sendo construída ilumina a compreensão de que esse movimento tem servido para fortalecer a discriminação de gênero. Não é difícil perceber que a sociedade atual ainda possui fortes marcas do patriarcalismo (SAFFIOTI, 1987). Olhando por outra vertente, a religião também influencia diretamente na educação formal, concorrendo para processos de exclusão cada vez mais desumanos e baseados em modelos que reforçam “[...] o binário hetero-homo, a ideia poderosa e altamente contestável de que a sociedade se divide apenas em heterossexuais e homossexuais” (MISKOLCI, 2012, p. 17). Essas questões têm fortes repercussões na educação, muitas vezes interferindo diretamente nas práticas educativas condutoras dos percursos de formação, principalmente de professoras e de professores que trazem as suas crenças e com elas constroem as suas práticas, nas quais não há lugar para a discussão de gênero, principalmente no currículo oficial.

Dito isto, é fácil enxergar que quando o assunto é gênero e educação, numerosos problemas emergem. É impossível, por exemplo, negar que as desigualdades de gênero percorrem toda a história educacional desde o princípio e abrangem todos os países do mundo, continuando até os dias atuais, ainda que apresentando níveis variados ou contraditórios (LOURO, 2014).

Os desafios que surgem na educação na perspectiva da descolonização do pensamento (desconstruir o aprendido) e construir outras possibilidades de ser homens e mulheres masculinos e femininos deve orientar jovens mulheres e jovens homens discentes do curso de Pedagogia a pensar outros modos de ser professora e professor. Isso significa estarem entre ditos,

interditos e não ditos da formação e traçar linhas de fuga para um saber-ser-fazer-viver para além do não permitido, normalizado e instituído.

Nesse direcionamento, infiro que as mudanças no curso de Pedagogia, no espaço da universidade, instituição responsável pela formação de pedagogas e de pedagogos que atuarão, por conseguinte, no ambiente escolar, precisam ser permeadas de ações pedagógicas que os sensibilizem a serem intelectuais que transformem, reflitam e oportunizem aos discentes, a reflexão crítica capaz de contribuir para as mudanças que o mundo necessita e que estejam em harmonia com uma proposta transformadora de formar (GIROUX, 1997). Educação que se movimente em contrário prejudica a docência que enseja ser preche de ações para a formação transformadora, aquela que transpassa os muros da homogeneização, sendo forma de enfrentar as convenções históricas, sociais e culturais que dificultam a emancipação da pedagogia, que é política, por isso trabalha em favor do alcance da autonomia do pensamento e do diálogo (FREIRE, 2009).

É possível entender que há um contexto histórico que contribui para que a formação inicial em Pedagogia ainda se apresente arraigada de preconceitos, discriminação, limites ao “preparar” pedagogas e pedagogos para atuar na escola que, cada vez mais, precisa ser construída com a diferença no sentido da construção dialógica e não apenas da aceitação e da tolerância estáticas, em que não há envolvimento, nem mistura, pelo contrário, delimita lugares, apresenta-se como superior. Não é mais admissível que essa panorâmica permaneça inerte na educação como uma pintura sempre retocada para a longevidade de uma educação prescritiva e doutrinária, mas, ao contrário, Louro (2014, p. 63) argumenta:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadriñar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e nem usados – portanto, não são concebidos do mesmo modo por todas as pessoas.

De acordo com a autora, é preciso sentir e ver para além do alcance dos olhos, enxergar de outros modos e com todos os sentidos as diversas formas como os sujeitos são constituídos e que se desenham nas formas como a escola é concebida, organizada e como isso ressoa nas pessoas quando vivem o cotidiano escolar. As regras, os espaços, o tempo escolar, as roupas, o corpo, tudo precisa ser analisado, principalmente o que não é dito, o que está encoberto

ou não se mostra em sua verdadeira face. Na escola, tempo e espaço são categorias de hierarquização, nelas são mantidas as separações e as inferiorizações, o que podem e o que não podem os sujeitos, e essas normatizações, muitas vezes, ocorrem a partir do controle dos corpos.

É importante perceber que a realidade que se descortina na escola vem ao encontro da educação que continua apontando para processos de disciplinarização do corpo por meio de poder regulatório que conforma a diferença em normalidades e anormalidades, sendo que as últimas devem ser extirpadas (FOUCAULT, 1993).

A educação que não possibilita a criação de conceitos novos que operem o saber e o agir, necessários à desconstrução daquilo que já está posto e vem sendo reforçado pelas instituições, não agencia no sentido de fazer por si mesmo e de criar realidades novas, não faz pensar, só reproduz (GALLO, 2008).

É para trabalhar nas escolas que a grande maioria de pedagogas e pedagogos se forma. Acredito que parte do que é aprendido nos cursos de formação docente se reveste em discursos e em práticas educativas no interior das instituições escolares, então, se a educação se dá pelas modelizações que não respeitam, tampouco reconhecem as diferenças, não há dúvidas de que as desigualdades continuarão a ser reproduzidas nas escolas pelas professoras e pelos professores.

Apreendi disso que a educação é contexto propício para a veiculação e a produção de outros conceitos que oxigenem e desconstruam cosmovisões acerca do gênero e de outras categorias já devidamente elencadas nesse trabalho. Compreendo que, na atualidade, diante dos acirrados debates instaurados sobre gênero na sociedade brasileira, e especificamente no campo da educação, a universidade se apresenta como espaço formativo que deve discutir o gênero e outros marcadores da diferença de modo teórico-prático. Com essa percepção, busquei localizar a produção de pesquisas voltadas para o tema “gênero e juventudes” seja como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Iniciação Científica ou Dissertações e Teses de membros do NEPEGECI, pois considero muito importante a realização de pesquisas com o interesse nesses analisadores na UFPI, por que defendo que elas são de fundamental importância para a disseminação de novas visões sobre a diferença, a exemplo do gênero e suponho que seja possível implementar esse caminho investigativo, além de compreender esse levantamento da produção referente a essas duas categorias indicativas da potência desses na pesquisa sociopoética desenvolvida.

Aproveitei-me de estudo realizado pela professora Maria do Carmo Alves do Bomfim, por meio de trabalhos de Iniciação Científica, Monografias, Dissertações e Teses produzidos no período de 2006 a 2014 pelo NEPEGECI, publicado no livro “JUVENTUDES,

CULTURA DE PAZ E SUBJETIVIDADES: Educação, diversidades e políticas de inclusão” (BOMFIM; ADAD; LOIOLA, 2014), do qual é uma das organizadoras junto com minha orientadora, professora Shara Jane, para localizar esses trabalhos e posso afirmar que a produção acadêmica identificada nessa obra relacionada ao “gênero e juventudes” é ainda pequena e carece de investimentos na discussão de modo que faça crescer o interesse pelo tema em pesquisas, principalmente na pós-graduação. Demonstro, a seguir, resultado garimpado a partir do livro, mas com recorte temporal menor do que aquele constante nele. Essa busca se estende ao período de 2012 a 2014, sendo o último indicador de tempo o limite do levantamento realizado pelas professoras.

Quadro 3 – Trabalhos produzidos no espaço do NEPEGECI relacionados a estudos de gênero e juventudes (2012-2014)

| NATUREZA DO TRABALHO | TÍTULO | AUTOR/A | ORIENTADORA | ANO |
|----------------------|--|---|-------------------------------------|------|
| DISSERTAÇÃO | Os acordos das relações de gênero entre integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luis de Castro Brasileiro em União-PI | Maria Dolores dos Santos Vieira | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2014 |
| MONOGRAFIA | Escolaridade e Prostituição: história de vida das jovens mulheres prostitutas do centro de Teresina-PI | Daniela Oliveira Silva | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2014 |
| MONOGRAFIA | Mulheres na “Quebrada”: o feminino e as relações de gênero no movimento Hip-Hop em Teresina-PI | Adriana Loiola do Nascimento | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2014 |
| MONOGRAFIA | Rompendo fronteiras e Problematizando Gênero com Jovens de Escolas Públicas de Teresina. | Ana Paula Barbosa Teixeira | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2013 |
| INICIAÇÃO CIENTÍFICA | A Construção da Identidade de Gênero entre mulheres e jovens homens no movimento Hip-Hop (Rap e Break) em Teresina-PI | Adriana Loiola do Nascimento | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2013 |
| MONOGRAFIA | Homofobia na Escola: Preconceitos e Práticas de Violências contra jovens LGBS em Escolas Públicas de Teresina | Keylla Suellen Alves de Araújo | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2013 |
| INICIAÇÃO CIENTÍFICA | A Construção da Identidade de Gênero entre Jovens Mulheres e Jovens Homens no Movimento Hip-Hop (Rap e Break) em Teresina-PI | Adriana Loiola do Nascimento e Daniela Oliveira Silva | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2013 |
| INICIAÇÃO CIENTÍFICA | Ainda Tenho Lugar na Escola? Escolaridade de Jovens Mulheres que exercem a prostituição em Teresina-Piauí | Daniela Oliveira Silva | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2013 |
| INICIAÇÃO CIENTÍFICA | Formação para a Sexualidade no espaço familiar: diálogos entre jovens, adultos e idosos do Parque Eliane em Teresina-PI | Efigênia Alves Neres | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2013 |
| DISSERTAÇÃO | Educação e Diversidade(s): qual a cor da homofobia no arco-íris da escola? | Valdenia Pinto de Sampaio Araújo | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2012 |
| INICIAÇÃO CIENTÍFICA | Educação, Gênero e Juventudes: relações entre jovens Mulheres-jovens Homens-jovens LGBTs de escolas públicas e privadas de nível médio | Ana Paula Barbosa e Keylla Suellen Alves de Araújo. | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2011 |

Fonte: Livro Juventudes, Cultura de Paz e Subjetividades (BOMFIM; ADAD; LOIOLA, 2014).

Ressalto que, apesar de as produções do NEPEGECI e do PPGEd incorporarem a categoria gênero, além de dialogarem com outras temáticas voltadas para a diferença, ainda assim permanecem muitos vazios que necessitam ser percebidos na Educação Superior, especialmente nessa que se volta para a formação de pedagogas e de pedagogos. A seguir, apresento quadro com a produção do PPGEd/UFPI constante no Repositório da UFPI e em lista *on-line*.

Com este quadro reafirmo a necessidade de que os Núcleos de Pesquisa, o próprio PPGEd e a Graduação, por meio de professoras e de professores orientadores de TCCs estimulem a pesquisa sobre a diferença, na qual seja incluída o gênero e, com essas ações investi-

gativas devidamente alocadas no repositório da UFPI, seja possível preencher parte da lacuna que é percebida nos estudos sobre a diferença, particularmente o gênero.

Para ilustrar a importância do cuidado em acompanhar essa discussão na academia, trago a postagem da importante estudiosa brasileira, Jimena Furlani, na rede social *Facebook*, acerca da pouca representatividade de trabalhos inscritos sobre a “ideologia de gênero” no evento Fazendo Gênero⁶, de 2017 – “Fazendo Gênero: 160 Simpósios Temáticos e apenas 03 trabalhos sobre ‘Ideologia de Gênero’. Alguém me responde?” Refaço a pergunta, trazendo para a UFPI: onde está o gênero nas dissertações e nas teses? Para responder a essa provocação, busquei localizar dissertações e teses que abordassem essa categoria no recorte temporal de 2013 a 2017.

⁶ Disponível em: www.fazendogenero.ufsc.br>view

Quadro 4 – Teses e Dissertações do PPGEd relacionadas a Gênero (2013-2017)⁷

| NATUREZA DO TRABALHO | TÍTULO | AUTOR/A | ORIENTADOR/A | ANO |
|----------------------|---|--|-------------------------------------|------|
| TESE | Masculinidades na Cultura Escolar dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Instituições Públicas e Privadas em Teresina-Piauí | Jânio Jorge Vieira de Abreu | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2017 |
| TESE | Relações de Gênero em Práticas Educativas no Ensino Médio: contribuições para Cultura de paz | Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2017 |
| DISSERTAÇÃO | ENTRE OCÓS, TRUQUES E ATRAQUES: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras trans do projeto TRANS FORMA AÇÃO | Lucivando Ribeiro Martins | Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad | 2016 |
| TESE | Gênero e Raça na Educação à Distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente? | Raimunda Nonata da Silva Machado | Dr. PhD. Francis Musa Boakari | 2015 |
| DISSERTAÇÃO | Constituições de Feminilidades de Professoras Afrodescendentes entre contextos de São João do Piauí | Adriana de Sousa | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2015 |
| DISSERTAÇÃO | Os acordes das relações de gênero entre integrantes da Orquestra Jovem da escola Padre Luís de Castro Brasileiro em União-PI | Maria Dolores dos Santos Vieira | Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim | 2014 |
| DISSERTAÇÃO | Descolonizando Sexualidades e Currículo na Escola: confetos produzidos por jovens da Ilha | Romário Rawlyson Pereira do Nascimento | Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad | 2014 |
| DISSERTAÇÃO | Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins | Ranchimit Batista Nunes | Dr. PhD. Francis Musa Boakari | 2013 |
| DISSERTAÇÃO | Afrorresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional | Luciênia Libania Pinheiro Martins | Dr. PhD. Francis Musa Boakari | 2013 |
| DISSERTAÇÃO | A Escola e a Educação Não-Escolar: Experiências da Mulher Lésbica Afrodescendente | Ana Carolina Magalhães Fortes | Dr. PhD. Francis Musa Boakari | 2013 |
| DISSERTAÇÃO | Sociopoetizando as sexualidades: o pensamento filosófico de jovens do Colégio Técnico de Floriano-PI | Francimeyre Santos Carvalho | Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad | 2013 |

Fonte: <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/6549> e acervo impresso do PPGEd.

⁷ É importante ressaltar que é possível que haja outras produções que não foram incluídas nesse levantamento por não constarem no *site* do PPGEd e que preencham as lacunas temporais evidenciadas.

O Quadro 4 traz o levantamento dos trabalhos produzidos pelo PPGEd com recorte temporal de 2013 a 2017 e que apresentam discussões sobre gênero e temas afins, como sexualidade. Em oportuno, esclareço que os trabalhos produzidos com o método da Sociopoética não se restringem a esses a que dou realce em virtude do tema gênero, campo do meu interesse, pois há outros que se voltam para a infância, o corpo e as juventudes. Assim, focalizo apenas as dimensões das diversidades e da diferença, nessa ótica do gênero. Esse apanhado focaliza a produção do território da pesquisa em andamento, reforça a pertinência do estudo em tela, além de ratificar o alerta de que é preciso vigiar e contribuir para essa discussão na academia, especificamente no curso de Pedagogia e outros que se dedicam à formação de professoras e de professores, pois a narrativa do gênero exerce grande poder sobre a formação. Na sequência, serão analisados outros marcos legais, agora a nível nacional, buscando identificar a categoria gênero nos PCNs, na BNCC, na CF, na LDBEN, nas DCNs e no PNE (2014-2024) e como se dá essa inclusão.

2.2 A categoria gênero nos marcos legais: o que dizem outros documentos oficiais nacionais?

As universidades, a exemplo de outras instituições formadoras, como a escola, são espaços educativos que devem extrapolar a transmissão de conhecimentos, principalmente aqueles que, pelo conservadorismo, impedem a desessencialização que concebe as pessoas para ser e viver segundo modelos de masculino e de feminino normatizados e criados segundo a cultura europeia, que elege o homem branco como referência para essa modelagem, na qual não há expectativas femininas, e em que o masculino, fora desse padrão, também se torna inferior.

As leis aplicadas à educação, como dispositivos legais, deveriam salvaguardar o direito à diferença, mas nas práticas sociais isso, quando se realiza a diferença está inclusa no termo diversidade, contribuindo para uma inclusão que exclui, porque tenta fazer dela uma exceção tolerável, mantendo a hierarquia de que há um sujeito que tolera (o normal) e um sujeito que é tolerado (o anormal) mantendo a desigualdade entre eles e não acolhendo a diferença como riqueza humana indispensável para as convivências plurais.

Com essas reflexões e a vivência da discussão e do estudo de alguns aportes legais durante o curso de Doutorado, pude perceber a importância de um aprofundamento da leitura e da análise dos documentos legais que alicerçam a educação brasileira para eu entender como a legislação trata a categoria gênero. Aproveitei-me da fase de revisão de literatura para apro-

priação, dentro do alcance de um estudo acadêmico e não jurídico, dos aspectos legais referentes a essa categoria e sobre eles compartilho a minha interpretação.

Para refletir sobre o que aportes legais e referenciais da educação preconizam sobre o gênero, passarei a dialogar com o mais importante deles, a Constituição Federal de 1988, que tem entre os seus princípios garantir o acesso de todos os indivíduos à educação, independente de marcadores sociais como classe, raça/etnia, religião ou sexo, com o objetivo de sanar as desigualdades no que tange ao direito à educação, mas sem fazer referência ao conceito de gênero, abordando de forma generalizada a discriminação entre homens e mulheres. Tal generalização contribui para a invisibilidade do gênero na legislação brasileira.

A Carta Magna do país, revigorada e revista, sinaliza para o retorno ao estado democrático depois de 20 anos da ditadura militar (1964-1984). É instância que advoga o direito de todas as pessoas à educação e evidencia o dever do Estado para sua promoção e para a criação das condições necessárias a fim de que seja efetivado esse direito na realidade brasileira. Nella, mulheres e homens têm assegurados igualdade de direitos (igualdade de sexo), mas, contraditoriamente, essa garantia não esclarece sobre igualdade de oportunidades tampouco aponta alternativas legais para a remoção dos mecanismos sociais que geram as desigualdades entre essas e esses. Também não pontua sobre a promoção de ações afirmativas, visando o avanço das mulheres.

A Carta Magna brasileira de 1988 (BRASIL, 2015) traz, entre seus objetivos macros, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]”, assegurando que (Título I, Dos Princípios Fundamentais, Art. 3º, inciso IV). Afirmando que “[...] homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5º, inciso I).

Outros Títulos desse documento se referem às mulheres e igualam os direitos e os deveres dos dois sexos. Ou seja, a visão constitucional do gênero é permeada pelo binarismo. Assim, as mulheres são possuidoras dos mesmos direitos conjugais dos homens, embora isso, nas relações matrimoniais, não se efetive (Título III, Da Ordem Social, Capítulo VII, Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, Art.226 §5º). Por que será que há essa diferenciação entre homens e mulheres? (Título V, da Defesa do Estado e das Instituições Democráticas, Capítulo II, Das Forças Armadas, Art. 143 §2).

Reflico, pautada nas vias constitucionais, que, paralelamente, existe a proibição ao não direito e à legalização da limitação desse mesmo direito. Assim, a mulher tem um direito diferente do direito do homem ao tempo em que deve se manter ativa como trabalhadora, até no

que se refere à idade de corte para a contribuição à Previdência Social e à aposentadoria. Como, então, a CF pode proibir “[...] a diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil [...]” se ela própria se apresenta excludente? (Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II, Dos Direitos Sociais, Art. §7º, inciso XXX).

Compete à educação desenvolver um trabalho, principalmente nos cursos de formação inicial de professoras e de professores, que questione as leis que implementam ou anunciam políticas públicas de inclusão que sejam eficazes e que oportunizem formações críticas de forma que os cursos de formação desconstruam a cristalização da desigualdade, muitas vezes, legalizada.

No bojo das prerrogativas legais, a LDBEN n. 9394/96 foge ao que geralmente tratam as leis – assuntos técnicos, administrativos e burocráticos – ao emprestar sentido de pedagogia aos seus preceitos legais sobre a educação. Essa afirmativa parte do entendimento de que a Pedagogia é a ciência da educação que incorpora saber e fazer pedagógicos.

A LDBEN principia afirmando que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em vários lugares, um dos quais é a escola (Art. 1º), assim como na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Enxergo no aparato legal, a necessidade de uma luta contra-hegemônica, pois a lei que deve se opor aos interesses das classes dominantes, na verdade, cumpre papel central na manutenção da ordem e da estrutura social estabelecida em sentido sociológico, histórico e político, beneficiando a hegemonia em cada sociedade, pois é ela mesma que produz e consolida os setores dominantes em diversos contextos históricos (MARX; ENGELS, 1993). Como jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia conseguem efetivamente provocar mudanças entre as estruturas legais, potencializando a legislação do ponto de vista da descolonização da legalidade, ou seja, enxergando para além do instituído? Como ocorre isso? A minha experiência de aluna me diz que as discussões sobre a legislação que trata da educação é apresentada nos cursos de formação, a rigor, para visualizar as garantias no corpo do texto, mas não investigam criticamente a ausência e a não aplicabilidade das leis, essas ficam restritas aos casos omissos, e os direitos das mulheres, estão inclusos em muitas das omissões.

Não consigo avistar descolonização do legal na formação inicial, espaço formativo que nem sempre opera pela reflexividade e pela transformação do que está posto. As leis são plataformas construídas para dar segurança a cidadãs e cidadãos. São redutos de intelectuais, por

serem de domínio difícil e trabalhoso. Os direitos estampados em matérias de jornais, programas de televisão, nos livros, são pouco conhecidos e utilizados, por isso, alimentam a legalidade da desigualdade social e do abuso, rendendo o lucro da exclusão e do rebaixamento das mulheres na educação e no mercado de trabalho.

É preciso atinar que a LDBEN n. 9394/96 repete dispositivos que estão na Constituição Federal. Atentar para afirmativas como a da garantia de “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º, inciso V) e problematizar: como é possível atestar essa capacidade? A capacidade esperada será balizada pelo sexo da pessoa? Porque se isso for o peso, as mulheres serão prejudicadas, uma vez que o seu sexo é desprestigiado e, em detrimento disso, elas são consideradas inferiores aos homens. Quando não é realizada essa problematização, permanece a ideia de que há garantia de direitos, entretanto, trata-se de uma forma capciosa de assegurá-los.

A LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996) é conteúdo dos cursos de formação de professoras e de professores. Como as questões da diferença são tratadas nessa discussão? Tenho ciência de que cabe à União, a própria LDBEN esclarece isso, o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Título IV, Da Organização da Educação Nacional, Art. 9º, inciso IV), nível que “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Título V, Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II, Da Educação Básica, Seção I, Das Disposições Gerais, Art. 22).

É possível a percepção na LDBEN no que tange à inclusão da formação para a diferença como um dos elementos da Educação Básica? Não é, e isso justifica em parte a ausência dela também na escola e isso perdurará enquanto essa discussão for excluída nas universidades, espaços de formação que cada vez mais necessitam se apropriar da realidade brasileira e mundial acerca da discussão da diferença, em que destaque o gênero, a raça, a etnia, a sexualidade, as crenças e religiões.

Considero avanço a alteração da LDBEN no que se refere à obrigatoriedade da inclusão no currículo do estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena. O Art.26-A, acrescentado da Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que tem a sua redação respaldada na Lei n. 11. 645, (de 10 de março de 2008) empreendida pelos movimentos étnicos. Mas como isso se efetiva de fato na educação, na escola pública e privada e na universidade? O que significou essa mudança na Lei? O que tenho acompanhado é que a aplicação dessas leis vive

uma contínua dependência de professoras e de professores capacitados e da produção e distribuição de materiais didáticos que subsidiem o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e da História e Cultura Indígena. Essa é uma realidade que se repete no tocante a outros marcadores sociais da diferença e reforça o processo de exclusão que impede a homens e mulheres brasileiros a ter o pleno conhecimento da sua história, dos seus direitos, impedindo o combate ao preconceito racial e a influência etnocêntrica e eurocêntrica. Isso tem sido resultado de muita luta e de engajamento dos movimentos organizados para a inclusão da diferença na educação.

Nessa análise de aportes legais e na revisão que faço da LDBEN, o Art. 27, inciso I dessa lei requer especial atenção, embora assegure como diretriz curricular, “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” não encontrei qualquer referência às questões dos direitos das mulheres e equidade de gênero, predominando inclusive, uma linguagem sexista, que silencia a voz da mulher quando se utiliza apenas da forma linguística masculina.

Especulo, tendo em vista tais constatações no corpo de uma das Leis mais importantes para os interesses da educação do país, que este dispositivo legal carrega impressa a naturalização do discurso hegemônico, aquele que se constrói silencioso, quase imperceptível, e se dissemina com força de Lei reproduzindo desigualdades e não dando lugar para a diferença de gênero. Se esta Lei norteia a educação nacional, é servida como prato pronto nos cursos de formação, então, como ensinar professoras e professores transformadores de si mesmos e da educação que forma como repetições, réplicas de modelos de ser professora e de ser professor, de ser aluna e de ser aluno? A escola também tem nesse cenário o jeito apropriado de ser escola e de dizer o que lhe convém como tal.

As universidades têm autonomia para criar cursos e currículos, estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica e fixar oferta de vagas conforme reza o Art. 53, (incisos I, II, III e IV). Elucido que vislumbro essa autonomia como possibilidade de que políticas públicas para a diferença sejam implantadas na educação superior, não apenas como força para a equidade de gênero, mas por que a inclusão da diferença na legislação educacional não pode ser apenas reconhecer a sua existência, ou encontrar a diferença nos dispositivos, especificamente, nos que são suportes legais para a educação, mas ver e viver a sua aplicabilidade de modo a transformar contextos de opressão.

Registro que a formação inicial de professoras e de professores, nas licenciaturas e, de modo especial, no curso de Pedagogia – quando discute marcadores da diferença como gênero, raça, etnia e sexualidade no currículo – fá-lo de forma acanhada e voltada mais ao aparato

biológico humano e menos aos aspectos sociais, culturais e políticos. Há um silenciamento que impera sobre essas questões que me faz pensar na importância de ter um componente curricular que possa dar conta dessa discussão na formação sem os usuais vieses que vêm sendo dados aos estudos de gênero como este de caráter ideológico.

Por outra ótica, vejo que essa proposição só será possível se a educação que se propaga nos cursos de formação, com suas formadoras e seus formadores, conjuntamente com discentes, agenciem pedagogias feministas em suas práticas de ensinar e de aprender na contemporaneidade. Por que as pedagogias feministas se apresentam como caminho para a educação inclusiva do gênero e outras categorias em suas práticas educativas? Dados produzidos e mapeados na categoria “Efeitos da Formação Inicial na relação com o gênero” respondem a essa provocação:

Nós, que somos futuros pedagogos, vamos ter o poder de transformar muitas pessoas, porque a partir do momento que você entra numa sala de aula para buscar a formação em Pedagogia, você pode sair dali e transformar muita gente [...] e ajudar a mudar a mente, muitas coisas, o nosso pensamento. [...]. (Copesquisadora Rebeca, 2017).

[...] se eu consigo mudar meu interior, ser uma pessoa melhor todos os dias, no meu pequeno local onde eu estou, eu acho que essa transformação que eu consegui trazer para mim, através de conhecimentos que eu estou tendo aqui ou de vivências que eu tenho, eu posso me transformar e saber me relacionar melhor ainda com a questão de gênero. [...] eu consigo trabalhar com as pessoas, viver, transformar a forma como eu vou ver o outro, porque eu acho que é necessário a gente olhar, ver, pois, muitas vezes, a gente acaba adjetivando sem nem ao menos conhecer a nós mesmas. (Copesquisadora Bárbara, 2017).

As comunicações das copesquisadoras pontuam o que, cada vez mais, estudos e pesquisas que tratam do gênero e que se voltam, particularmente, para movimentos de mulheres, no Brasil e no mundo, têm manifestado: que direitos constitucionais, mesmo os fundamentais, não têm sido suficientes para efetuar melhorias nas condições de vida e de trabalho das mulheres. Por isso, acredito que a promoção da equidade entre homens e mulheres, mencionada na legislação, só se dará pelo respeito às especificidades da condição feminina aliada à criação de outras necessárias ao processo de conscientização dos seus direitos. Um curso de formação, ainda mais de Pedagogia, precisa desenvolver práticas educativas diversas, que sensibilizem mulheres e homens para as questões de gênero. Essas são práticas político-pedagógicas ou numa denominação mais específica, são pedagogias feministas.

Qual a origem dessas pedagogias? Elas são oriundas das chamadas pedagogias críticas, também nominadas pedagogias alternativas, interessadas pela educação libertadora, e que têm sido praticadas no trabalho com setores populares e na esfera da educação formal. Desse

modo, as pedagogias feministas possibilitam o desenvolvimento de diferentes práticas educativas que desencadeiam processos de libertação pessoal por meio da construção do pensamento crítico sobre os contextos de opressão, muitos deles presentes e reproduzidos na educação.

Como trabalhar com as pedagogias feministas, eis o grande desafio, porque, passeando pelas DCNs, documento mais recente, voltadas para a formação inicial e continuada em nível superior para professoras e professores da educação básica, percebo que nelas o lugar do gênero aparece dentro de outros segmentos embutidos no termo diversidade e que este trata ao mesmo tempo das questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, sexual e religiosa, além daquelas de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade comportando um conjunto de diferenças, o que pode fazer com que permaneça pouco visível e circunscrito à não efetiva inclusão curricular da diferença nos cursos de formação, em especial, no curso de Pedagogia impossibilitando essas pedagogias (BRASIL, 2015).

Os efeitos dessa não especificidade podem resultar na manutenção do silenciamento quanto às desigualdades e às violências de gênero e na permanência dos estereótipos de masculino e de feminino convencionados culturalmente que se encarregam das divisões que inferiorizam as mulheres. O referido documento, em versão de 2006, defende uma formação que capacite alunas e alunos egressos do curso de Pedagogia para o exercício profissional, de forma que construa a consciência da diversidade e do respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, entre outras. A copesquisadora Franciane (2017) contribui com essa discussão quando afirma que:

Hoje em dia, com a gente nesse mundo de divisões, cada um no meu mundinho, e a gente vai tentar isso, separar as pessoas porque são diferentes. Não, isso não vai acontecer. A gente deve ter a confiança de chegar e desfazer isso, fazer as pessoas sair, não a gente deve fazer essa reunião, juntar [...] sem fazer distinções, e isso vai ser difícil? Vai, mas essa é a união que deve ser feita, e não manter a separação”.

A copesquisadora Franciane dá sentido à formação em Pedagogia quando realça o papel da pedagoga e do pedagogo, que é o de unir a diferença. Ela parte da compreensão de que, hoje, diferente de outros tempos, as pessoas vivem em seu “mundinho”. Fiquei me perguntando o que é viver no “mundinho”, e logo me veio à cabeça o etnocentrismo: o bom, o certo, o normal é o meu, quem não está dentro desses modelos, deve engrossar o cordão das exclusões. Cada um no meu “mundinho”, implica em não perceber o Outro em sua diferença, mas a Lei parece criar lugares para o diferente dentro dela mesma que não une, só separa e distancia mantendo cada um/a nesse “meu mundinho”.

O que diviso é que esses documentos legais limitam mais do que afirmam espaços para o debate necessário à descolonização do pensamento produtor do conhecimento que, uma vez não transformado, se reproduz na formação e pode alienar, silenciar, excluir e minar a ação, a curiosidade, a capacidade crítica, a provisoriade e o questionamento de jovens homens e mulheres discentes do curso de Pedagogia sobre o que é (im)posto em relação ao gênero.

Na rota da discussão sobre gênero nos documentos oficiais nacionais, os PCNs (BRASIL, 1997) são os primeiros a inserir a discussão da sexualidade nos espaços escolares, em especial, na Educação Básica. Com eles se deu a introdução dessa discussão no currículo da educação fundamental e, na carona dessa as relações de gênero, vem como tema transversal, mas não repercutiu de imediato nas práticas educativas e nem na formação inicial, contínua e continuada de professoras e professores no nível de educação superior. Esses referenciais não são Lei, pois não têm força normativa, mas uma referência para o desenvolvimento curricular nos sistemas de ensino do país e nas escolas.

A publicação dos PCNs se deu por intermédio do Ministério da Educação (MEC), em 1997. Um pouco depois de ter sido promulgada a LDBEN, foram introduzidos os Temas Transversais, que deveriam ser incorporados a todos os componentes curriculares da educação fundamental (1º e 2º ciclos): Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo (BRASIL, 1997).

Analisando os Temas Transversais para a Educação Fundamental (3º e 4º ciclo) (BRASIL, 1998), anuí que todos do volume 8 propiciam a transversalidade do gênero, mas baseada em minha experiência de professora desse nível de ensino, posso dizer que essa transversalidade foi realizada como atividade, muitas vezes, mal planejada e limitada a um ou outro componente curricular, além de ficar à mercê da vontade de professoras e de professores e sem a devida crítica às relações de poder que se instalam nesses espaços discursivos e que, sem a devida atenção, criam hierarquias no interior das próprias categorias, razão pela qual sou favorável a que essas categorias sejam trabalhadas, também, pela interseccionalidade.

Um pouco diferente da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, os PCNs (BRASIL, 1997) se referem ao gênero de forma mais concreta mesmo com ideias ainda colonizadoras, conforme fica evidente no eixo Relações de Gênero, do Volume 10, que trata da sexualidade e no qual não são questionados os papéis rigidamente estabelecidos a homens e a mulheres na sociedade, a valorização e a flexibilização desses papéis. A colonização, nesse documento, permanece no binarismo, no enquadramento das pessoas em identidades estereotipadas que adéquam os corpos ao gênero feminino ou ao mascu-

lino. É da copesquisadora Ana Marice (2017) que vem a resistência necessária a esses modelos binários de gênero:

É como a gente vê: não tem como definir a “ideologia de gênero”, porque ela não existe, porque somos deslizantes. Falar de gênero é falar de si mesmo e é tão forte e significativo que quanto mais eu quero reprimir, falar do gênero, mais ele vai deslizar e mais significados eu vou encontrar. Quanto mais eu lutar pelo gênero, mais forte eu serei.

A copesquisadora Ana Marice se posiciona contrária ao que tem sido definido como “ideologia de gênero” e embasa o seu posicionamento na ideia de que as pessoas mudam, elas não estão do mesmo modo o tempo todo. Esse deslizar é a mutação, a forma como elas escapam ao instituído. O gênero, para ela, está nas pessoas, falar dele é falar de si, da vida, por isso é forte e significativo. Se há proibição, repressão do gênero, mais a pessoa se torna resistente e cria outros significados para ele. Pensar, considerando essa fala forte da jovem copesquisadora, abre espaço para a problematização de que as leis, mesmo que implicitamente, negam a diferença, situam o gênero enquadrado em dois polos, o masculino e o feminino, reduzindo outras possibilidades de ser homem e de ser mulher.

Os citados referenciais necessitam de crítica no que se refere a conteúdos preconceituosos e estereotipados relacionados ao gênero. Contextos em que os homens são representados na esfera pública e as mulheres na esfera privada, no ambiente doméstico. Outras situações exigem de professoras e de professores a abordagem das relações de gênero em diversas experiências do convívio escolar: entre docentes, discentes, funcionárias e funcionários em grupos heterogêneos e misturados na ambiência escolar.

Vale lembrar que os PCNs são o primeiro documento elaborado no âmbito da política federal, no campo da educação, a mencionar o gênero e a sexualidade e, dentro desta última, tratar a homossexualidade como tema a ser abordado no espaço escolar. Em contraposição, nomina essa questão como polêmica e de exigência de maior preparo por parte das professoras e dos professores. Esse posicionamento restringe a abordagem pedagógica sobre a diferença a outros espaços que não a escola e a profissionais que não professoras e professores.

Em razão disso, os PCNs apregoam a fragilidade das docentes e dos docentes quanto aos saberes profissionais, desvalorizando os saberes e as experiências desenvolvidas por docentes no decorrer de sua prática pedagógica. Por outro lado, professoras e professores terminam por adotar o discurso do não saber-fazer, gerando a indiferença, a ausência ou a distorção da abordagem sobre o tema, e ainda são orientados pelo mesmo documento para não emitir opiniões pessoais sobre o assunto (BRASIL, 1997).

Não opinar, principalmente em forma de julgamento, é uma postura ética, de respeito ao Outro, mas professoras e professores não podem realizar a formação sem se envolver, sem fazer parte. Às vezes, vão sentir dificuldades, porque a maioria não foi educada com essas discussões, mas dizer que não sabe ou que não faz parte do seu trabalho docente só vai dificultar que pautas como essas sejam incluídas na educação escolar. Essas justificativas sedentárias não transformam a educação. O pensamento que segue auxilia esse diálogo: “Você não tem que ser isso ou aquilo, porque estamos em constante transformação e, não cabe ficar julgando ou modelando nem a si nem aos outros, mas ficar naquilo que escapa” (Copesquisadora Ana Marice, 2017).

A copesquisadora Ana Marice tem o entendimento de que não é papel da professora e do professor, em se tratando do gênero, dizer que masculino ou feminino é desse ou daquele jeito, essa discussão não é para imposições de modelos, mas para questionar esses que foram instituídos. As salas de aulas estão repletas de pessoas diferentes, mesmo quando se declaram masculinos ou femininos, então, cabe às professoras e aos professores acolher e respeitar o que escapa: a diferença.

Os PCNs mantêm a ótica do binarismo do gênero e precisam ser questionados, problematizados do ponto de vista, inclusive, de um paradigma do poder e da governança que é a biopolítica, uma vez que essa polaridade é colocada de certa maneira como um discurso do deixar viver ou deixar morrer, em que se oportuniza a vida para os considerados superiores e se determina a morte para os inferiores e, no caso particular das mulheres, evoca o impacto do patriarcado sobre o feminino de forma mortal. Desse modo, o próprio conceito de gênero chega ao século XXI equivocado nos espaços formativos, dentre os quais, destaco a universidade, criando um ‘hiato’ do gênero que necessita ser percebido, também, de outra forma que produza novos saberes, lugares e experiências na relação com a formação inicial de pedagogas e de pedagogos (BELTRÃO; ALVES, 2004).

Por que um conceito equivocado? Porque, muitas vezes, a abordagem de gênero na formação é restrita ao aparato biológico, desconsiderando a própria dimensão do conceito de gênero, que precisa pensar as identidades como construções sociais e culturais em multiplicidades humanas, que ultrapassem as concepções naturalistas do que seja feminino e do que seja masculino para a Biologia.

Posso dizer que, assim como ocorre com a sexualidade, o gênero também é ignorado e, junto com ele, valores como o respeito, a solidariedade e o amor, que são essenciais para o processo formativo de desconstrução de preconceitos e discriminações socialmente enraizados por uma cultura machista e patriarcal. Com isso, uma série de questões contribui para que a

diferença não esteja na pauta da educação. Entre elas, cito: o não reconhecimento do gênero como constituinte do currículo oficial do curso, assim como a omissão de políticas públicas brasileiras voltadas ao enfrentamento da discriminação por identidade de sexo e de gênero; dificuldade de abordagem transversal e interseccional do gênero e de outros marcadores da diferença na universidade durante a formação e, conseqüentemente, na escola na condição docente; o entendimento da abordagem da sexualidade e do gênero restrita aos aspectos biológicos e o reconhecimento por parte de professoras e professores da falta de habilidades científicas, técnicas e políticas para o trato de categorias tão complexas são impedimentos graves para a ausência e a distorção das discussões de gênero nos cursos de formação. Muitas dessas afirmações estão respaldadas no próprio PPP do curso de Pedagogia (UFPI, 2009) e na fala das copesquisadoras, como evidencio: “Nesse sentido, é preciso que professoras, professores e discentes experimentem ‘andar de jeitos’ que não são normais, que não se costuma andar, não as pessoas ditas ‘normais’. [...] eu andei com as mãos, e fiz outros caminhos.” (Copesquisadora Larissa, 2017).

Para a copesquisadora Larissa, a educação tem o poder de criar jeitos diferentes de caminhar, de ver o mundo e de se colocar nele. Andar de modos diferentes exige saberes que não são apenas os ensinados na escola, na universidade, são da experiência e estão ligados à sensibilidade e ao aprendizado de olhar com outros olhos que não apenas da visão. O que a copesquisadora Larissa propõe é uma mutação de professoras, professores, alunas e alunos, uma transformação do agir para existir de outros modos, para acolher a diferença, para ser a diferença.

Acostando-me nesses aportes legais, pude afirmar que os efeitos da não especificidade do gênero na formação advindos de abordagens distorcidas podem resultar na manutenção do silenciamento quanto às desigualdades de gênero e na permanência dos estereótipos de masculino e de feminino convencionados culturalmente. Um exemplo da imaterialidade, ou mesmo inconsistência do tema, localizei nas considerações preliminares das DCNs, haja vista que o que afirmado é ao mesmo tempo contraditório, considerando

[...] que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino. (BRASIL, 2015, p. 1).

Noto ideias limítrofes nesse enunciado, que também é reducionista quando defende o apreço à tolerância, pois equivale dizer que há uma relação polarizada entre quem é superior (quem tolera) e o inferior (que é tolerado). Não é explicitado o que deve ser tolerado, mas isso, também, é um ponto que deve ser refletido.

Como diretrizes para um currículo que prega a liberdade, que se colocam como novas aberturas numa educação que o dito documento designa de tradicional mostra-se, no mesmo sentido, conservadoras? As Diretrizes sugerem adequação curricular que asseguram às instituições formadoras o direito de rever seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), inclusive delimitando prazos, mas não assume de forma evidente o seu posicionamento quanto às demandas atuais como a discussão do gênero na formação de professoras e de professores, limitando-se a inclui-la entre outras demandas também pouco discutidas e, no caso do próprio PNE, planejado para o período de 2014-2024, bastante polemizado quando o assunto era a inclusão da discussão do gênero no currículo escolar, tanto que resultou na sua exclusão no novo PNE (2014-2024), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Considerando o que afirmam as novas DCNs, os cursos de formação inicial deverão garantir, nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e suas metodologias, além de outros conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e de gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (DOURADO, 2015).

Reconheço que a grande questão é a abordagem que os documentos oficiais fazem sobre o gênero e que lhe roubam a importância, secundarizando a sua existência ou dispondo de uma transversalidade de forma generalizada sem dar à categoria lugar de destaque, tratando só como mais uma diversidade, ao invés de apresentá-la como diferença que precisa ser respeitada como tal e reconhecida como direito, especialmente na academia, na escola, nos diversos espaços sociais.

Tomando como referência o estudo da Constituição Federal, anteriormente descrito no trabalho, identifiquei princípios constitucionais nessa consideração e critico a repetição dos interditos que estão presentes na Carta Magna, na LDBEN n. 9394/96, inseridos nas DCNs, na BNCC, que nessa lógica, impedem a inclusão do gênero e de outros marcadores sociais da

diferença no currículo dos cursos de formação e das escolas. São afirmações que mesmo presentes nos documentos não se efetivam na formação docente como pluralidade e, assim, a formação segue carente do exercício vivo da cidadania e da educação com a diferença.

O art. 206 da CF define que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...]. (BRASIL, 2015, p. 63).

Depreendo dessa análise que esses documentos legais não afirmam espaços para o debate necessário à descolonização do pensamento produtor do conhecimento, mas que, pela ausência de ações nas instâncias que os aplicam, pouco têm sido dispositivos de transformação, em grande parte reproduzindo, na formação, princípios, sem desalienar, sem escutar as vozes, sem incluir e sem potencializar a ação, a curiosidade, a capacidade crítica, a provisori-idade e o questionamento de jovens discentes do curso de Pedagogia sobre o que é (im)posto em relação ao gênero e à raça/etnia, à sexualidade, ao território e outros marcadores, neste e em outros cursos de formação.

Junto a esses dispositivos legais, a BNCC (BRASIL, 2017) que antes mesmo de se transformar em documento oficial substituiu os PCNs, referenciais que ficaram na história como a busca de uma reforma na educação; e tinham o objetivo de orientar professoras e professores na criação de metodologias facilitadoras do processo ensino-aprendizagem.

No caso da BNCC, da Educação Infantil e Fundamental (1º ao 9º ano) que foi aprovada em 15 de dezembro de 2017 e homologada em 22/12/2017. Não se trata apenas de uma reforma de currículo, mas da cimentação dos princípios que orientam a construção dele. Desconfio da BNCC quando ela se apresenta como mais um mecanismo de controle social na educação. Se nos documentos anteriores não há evidências sobre a possibilidade de um currículo transversal e interseccional que seja espaço para a diferença, haverá, por sua vez, na base que não é currículo, no entanto determina o que deve ser ensinado e aprendido na educação básica de todo o país? Se a diferença foi excluída do currículo oficial, quem vai assumi-la no currículo paralelo que pode ser pensado e praticado, mas pode também não ser? Não é minha intenção aprofundar essa discussão, apenas me colocar no contexto atual desse debate e evidenciar o meu posicionamento, que é de recusa ao que se apresenta na BNCC no que refere à inclusão dos marcadores da diferença, entre os quais, está o gênero.

Entre todas as questões levantadas, o curso de Pedagogia é encarado, nessa proposição

investigativa, também como experimento que deve oportunizar a construção de ferramentas teórico-metodológicas, por isso compreendo a formação como o saber-ser, o saber-fazer e o saber-viver. De acordo com essa compreensão, a formação é o processo que opera os saberes docentes para a aprendizagem do ser, do fazer e do viver de professora e professor. Com esse conceito, a formação exige mais do que garantias legais, exige *práxis* comprometida com a emancipação da docência, possibilitando, além do aparato técnico, da consciência crítica, a invenção para pensar.

Falta, aos referidos documentos, ainda, principalmente no que concerne ao agir do professor e da professora em formação, e na emergência da inclusão da discussão do gênero nos contextos educativos atuais, a objetividade quanto às implicações para jovens homens e jovens mulheres discentes deste curso, que terão que criar metodologias não prescritas em leis, resoluções e pareceres, mas que vislumbrem a superação do pensamento subalterno, validando o conhecimento pela descolonização dos padrões normativos dominantes. Tomando como referência estes postulados: como jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia fogem do instituído? Que metodologias inventivas elas criam? Com essas provocações anuncio a próxima subseção, na qual aponto outros interditos do gênero na formação inicial do curso de Pedagogia.

2.3 Interditos do Gênero na Formação Inicial: alguns eus para desamararr os nós

Neste trabalho, para melhor situar a leitora e o leitor, relembro que concebo a formação como ação que se realiza no saber-ser, saber-fazer e saber-viver entre docentes e discentes, operando transformações quando ultrapassam as fronteiras do normatizado e possibilitam a construção de realidades menos discriminatórias e desiguais nos espaços formativos. Defendo que esta concepção auxilia no processo de desconstrução do pensamento da própria pesquisadora, pois rompe com o modelo de sua formação. Proponho, assim, pesquisar a formação que racha as convencionalidades. Esse pensamento colonizado e mantido em processo constante de manutenção do colonial em conceitos conservadores que permeiam discursos machistas e preconceituosos na educação, de modo específico, o lugar da Pedagogia de onde fala Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, tem sido um interdito para a formação transformadora e reflexiva.

Assim, utilizando-me do disparador da pesquisa “Como analisam experiências, saberes, lugares e obstáculos do gênero e os cartografam, sociopoeticamente, na formação inicial jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia da UFPI?”, remeti-me à descolonização

conceitual que é exaltada na expressão de Louro (2014), quando reforça que a importância do conceito de gênero reside na exigência daquela que o emprega levando em consideração que as sociedades são distintas e que também são distintos os tempos históricos de que estão tratando.

Dessa forma, deve afastar-se, ou ter a intenção de afastar-se, de proposições herméticas sobre o gênero. Essa ótica se dirige para um processo de construção, e não para algo que exista *a priori*, que se encontra acabado, definido. Com esse cuidado, o conceito passa a ser pensado de forma pluralizada, realçando que as representações sobre homens e mulheres são de muitos jeitos, diversas. Adoto, nesta pesquisa, o conceito de gênero que é fundamentalmente relacional, pois é no âmbito das relações sociais que se constrói a categoria gênero. Desse modo, ainda que o estudo priorize as análises sobre as jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia, ele também está se referindo aos jovens homens discentes do curso e a formação em Pedagogia.

Esse deslocamento conceitual me fez pensar sobre a perversidade da colonização, como ato humano de opressão, em sua ontologia de hierarquização das relações de poder alicerçadas no patriarcalismo, no capitalismo, na predominância de culturas de raiz eurocêntrica que até hoje sustenta a reprodução de estereótipos e de formas de discriminação, além de excluir a diferença, privando-a de suas características, apagando suas perspectivas, cobrindo-a com o manto da diversidade que não pode dar conta de sua especificidade. Esse processo desvaloriza e exclui corpos que não atendem aos critérios de cunho determinista ou que se mostram e têm agir diferente dos ditos “normais”. Dessa forma, a colonização do pensamento e das ações se apresenta com tabus e proibições, exclusões contra outros jeitos de ser que escapam socialmente aos considerados adequados (LE BRETON, 2013).

Movimento inverso à colonização é a descolonização, que se constrói pelo gesto de incluir na perspectiva de gênero e de outras diferenças, movimento que exige a disposição dos jovens discentes do curso de Pedagogia, homens e mulheres com suas identidades diversas para o encontro, para o diálogo, para a troca e para o enriquecimento mútuo. Essa relação afeta e atinge outras possibilidades de lugares, de saberes, e de experiências dessas e desses jovens sobre gênero, raça, etnia, sexualidade, território entre outros marcadores, principalmente levando em conta que essa formação está implicada para o mercado de trabalho. Isso me mobilizou a refletir a respeito da categoria gênero, tendo em vista a necessidade de compreender como ocorre essa formação no que refere às questões de convivências entre e com a diferença.

Se o interdito principal é a colonização desse pensamento e das ações que dele advêm, então, a linguagem figura como forte interdito na formação, por que há as palavras, as expres-

sões que são consideradas inadequadas para serem oralizadas e escritas, logo, também, não podem ser vivenciadas. Nesses termos, Goellner (2013, p. 31) assevera:

O corpo é também o que dele se diz e aqui estou a afirmar que o corpo é construído, também, pela linguagem. Ou seja, a linguagem não apenas reflete o que existe. Ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo, jovem e saudável. Representações estas que não são universais nem mesmo fixas. São sempre temporárias, efêmeras, inconstantes e variam conforme o lugar/tempo onde este corpo circula, vive, expressa-se, produz e é produzido. E também onde se educa porque diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola, mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação. [...].

É pela linguagem que, também, é expresso o pensamento sobre o outro e os dados significam as ações que justificam posições assumidas em relação ao mundo. A linguagem pode ser uma máquina de guerra, outro conceito deleuziano, quando é capaz tanto do extermínio da sujeição, quanto da construção de espaços de insurgência e resistência da diferença sem os matizes de uma justificativa pela voz da diversidade.

Louro (2014) afirma que as diferenças hierarquizantes dos sujeitos são produzidas no meio social, por intermédio dos processos linguísticos e discursivos, num campo que é político, no qual estão implicadas as relações de poder. Na escola e na universidade essas relações se avolumam e verticalizam currículos, disciplinas, normas regimentais, tipos de avaliação, de materiais didáticos, tudo isso tem uma linguagem e com ela constituem instâncias que re/produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, de etnia, de território e outras que incentivam o preconceito, a discriminação e o sexismo.

Fica evidente, por exemplo, na linguagem dos documentos oficiais, mesmo dos que trazem uma tendência progressista, que ela permanece hegemônica no modo como normatiza o uso do tratamento masculino como forma genérica para se referir a homens e mulheres e se repete em outros canais comunicativos escritos ou orais. É algo tão forte, que é possível ver mulheres professoras e discentes se identificarem em suas escritas e oralizações, ao falar de si e de suas práticas, como “nós professores”, invisibilizando-se e emudecendo-se enquanto iluminam e fortalecem, ainda mais, a voz masculina.

Concordo com Louro (2014) quando ela diz que é indispensável o atrevimento de problematizar o que é ensinado, o como é ensinado e que sentidos alunas/os dão ao que aprendem, assim como é necessário questionar as teorias que orientam o trabalho docente, sem deixar de fazê-lo, inclusive com aquelas consideradas críticas. É preciso, também, vigiar,

estar atentas/os ao soltar a língua, buscando perceber marcas do sexismo, do racismo e do etnocentrismo que a linguagem costuma carregar e instituir.

As jovens e os jovens discentes são cada vez mais plurais no curso de Pedagogia, exigindo que se interroguem outros universos, e o das religiões é um deles e se configura como mais um interdito. A partir de perspectiva feminista, isso parece ainda ser um problema. A formação deve possibilitar a discussão da relação das futuras professoras e dos futuros professores com as religiões e dessas com as mulheres, mesmo sabendo tratar-se de um campo minado. Muitas são as observações do senso comum de que as mulheres são mais religiosas do que os homens. Essa ótica, no entanto, é desmentida pelas atuais formas fundamentalistas das religiões, no Ocidente como no Oriente.

Evidentemente, as religiões são um campo no qual há excessivo investimento masculino. A história conta que os homens dominaram a produção do que é sagrado nas diversas sociedades. Os discursos e as diversas práticas religiosas têm a marca dessa dominação (CRUZ, 2013). Não restam dúvidas de que há interditos a esse respeito e não serão ausentes nos cursos de formação. Atiçada pela curiosidade, problematizei: como são trabalhadas, do ponto de vista da desconstrução, as convenções culturais que mantêm e fortalecem as interdições de cunho religioso na formação?

Essa questão complexa da construção social e cultural das religiões é atravessada pelas relações de gênero, de classe, raça e etnia das quais professoras e professores não podem abdicar do pressuposto fundamental de que “feminino e masculino” são menos aspectos biológicos do que construções sociais e culturais. Nesse sentido, a formação deve desconstruir o pensamento de que o biológico determina o feminino e o masculino. As religiões se fundamentam em ordem divinal, não humana e nem histórica. É uma ordem imutável e indiscutível. Os dogmas expressam e reproduzem os valores morais, sociais como verdades absolutas e de revelação divina. Este é, sem dúvidas, um dos mais fortes interditos que dificultam o debate da diferença, particularmente, de gênero e de sexualidade na academia e na sociedade.

Pouco é sabido sobre a participação das mulheres nas primeiras comunidades cristãs. Na Bíblia, há poucas menções a elas. As passagens que se referem a sua atuação, seja no Ato dos Apóstolos ou nas Epístolas são implícitas, e, em Paulo, são ambivalentes, pois há momentos em que fala diretamente com a mulher, ou sobre ela, de forma afetuosa, tratando-a igualmente ao homem (Gálatas 3, 28-29) e, em outras, fala com dureza. Há, nessa forma de tratamento, indícios de que era dificuldade para os homens da época conviver com as mulheres como cidadãs, com direitos e deveres iguais. Assim, percebo muitas contradições no discurso e nas práticas de convivência de que tratam esses textos. O não revelado diz muito como in-

terdito, faz-me pensar, por exemplo, onde estavam e o que faziam as mulheres enquanto os homens evangelizavam? Como a história foi contada por homens, eles são protagonistas, enquanto as mulheres permanecem invisíveis, sem a sua história contada e, quando mencionada, é de forma passiva, não é uma mulher que participa diretamente dos acontecimentos (CRUZ, 2013).

Nesse sentido, reafirmo que os interditos do gênero perduram sob a concepção do binarismo, a existência de dois sexos, associada aos processos reprodutivos e limitado aos aspectos biológicos. Se na formação de qualquer nível de ensino não houver esforço e nem interesse para a desconstrução dessa visão determinista, os interditos serão aos poucos cristalizados como verdades e não questionados como proibições que desumanizam e desvalorizam a experiência humana, particularmente da mulher.

No curso de Pedagogia, como é tratada a questão que está relacionada diretamente ao gênero pela via da religião? As salas de aula estão repletas de pessoas de diferentes credos como discutir sobre gênero? Novamente, sou levada a perguntar: como isso aparece nos Fundamentos Antropológicos da Educação? Na Sociologia da Educação? Na Filosofia da Educação? Na História da Educação Brasileira e do Piauí? Há espaço de discussão sobre o gênero relacionado à religião nessas disciplinas? O que professoras e professores em formação aprendem sobre isso? Existem documentos eclesiais que tratam da problemática da mulher, mas como fazem isso? Como se colocam em relação à organização da luta da mulher? Cruz (2013) comenta que o Papa Leão XIII, na Encíclica *Arcanum Divinae Sapientiae* (1880), deixa evidente a sua compreensão do papel da mulher na família, que deve ser de submissão ao marido, que não é escrava, mas uma condição de pessoa de segunda classe.

Interditos do gênero como esses reforçam estereótipos de masculinidades e de feminilidades, os quais subalternizam a mulher e, no curso de Pedagogia, estão presentes nos discursos, nas ações e nos olhares, desvelados ou não, mas o que me interessou saber foi o que jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia produzem entre esses interditos. Isso me levou a pensar que gênero é uma categoria analítica, discurso defendido por determinado grupo de intelectuais feministas, como SCOTT (1995), assentadas nas relações de poder que, por sua vez, têm como referentes as diferenças sexuais e o próprio gênero torna-se interdito considerando que ele mesmo, muitas vezes, é o produtor do poder, invariavelmente masculino, que atende a lógica da produção do mercado capitalista. Seguindo esse voo, encaminho-me para o encontro com a formação inventiva do curso de Pedagogia.

2.4 O curso de Pedagogia como lugar possível da formação inventiva

A formação docente é um território movediço e não é fácil se movimentar e, mais ainda, se deslocar nele, porque há certa rigidez. Movimenta-se com certo jogo de cintura no terreno do que foi instituído. O movimento, no entanto, nem sempre implica um deslocamento. Movimenta-se sem sair do lugar, ao passo que se deslocar é sair desse lugar. Algumas pessoas que se movimentam na formação desejam fazer deslocamentos, mas nela, mesmo os saberes fluidos não ficam suspensos, pelo contrário, são fixados no cimento de que são construídos. A formação, nesse sentido, não é movente, segue caminhos já trilhados e, muitas vezes, só é feito com o mesmo caminhar sem transformar-se, apenas deixando-se guiar pelo conhecer de um só jeito. Esse conhecimento, já dado e posto, é o que as jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia e todas as pessoas discentes que chegam à universidade têm, resguardadas as particularidades de cada uma, são as suas cartografias existenciais dos processos de formação.

Essas cartografias começam a ser traçadas desde que se chega à escola quando criança, por isso, ao chegarem ao curso de Pedagogia, essas jovens trazem uma sobrecarga do conhecimento sobre os modos como a escola forma e se a formação universitária não questionar, não transformar, não oportunizar a elas a experiência de uma formação que difere daquela que viveram, ancorada no ensino de técnicas, habilidades, conscientização política e crítica, não que esses aspectos não sejam importantes, mas o que proponho é uma formação para além disso, uma pedagogia em que se aprenda a voar, elas repetirão apenas movimentos que, ao invés de tirar-lhes o chão, as fixam nele.

Compartilho do pensamento de que é possível uma formação inventiva no curso de Pedagogia. Concebo, aqui, a invenção como atravessamento das várias áreas do conhecimento que sustentam o curso com lugar para a arte, a diferença, o desmonte do conceito de formar que não seja o de (trans)formar.

Entre as leituras que realizei sobre formação durante o percurso doutoral, destaco duas entre as que foram impactantes para mim: o texto “Formação Inventiva como possibilidade de deslocamentos”, de Rosemeri de Oliveira Dias (2012), e “Formação de Professores e Feminino: dos camelos, dos leões, das crianças e as possíveis flechas ao mundo”, de Dinamara Garcia Feldens (2011), esta última, utilizando-se das três transmutações anunciadas por Friedrich Nietzsche (2007) em seu livro “Assim falava Zaratustra”, a indicar de como o camelo vira leão, e o leão vira criança.

Os textos dessas duas autoras fizeram eu me deslocar como mulher e professora por esse território da formação. Provocaram-me sobre a formação que eu venho construindo com

as minhas turmas do curso de Pedagogia. Como eu tenho contribuído com essa formação e o feminino? Dias (2012, p. 27) recupera o conceito de formar que é largamente difundido como “dar forma a” e chama a atenção: “Tais reflexões consideram que o conceito de formação repousa sobre o pressuposto de um sujeito que deve ser educado em vista de um fim”. Qual a finalidade da formação em Pedagogia na UFPI?

O objetivo geral do Curso de Pedagogia da UFPI é a formação do pedagogo para atuar na **Docência**, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica do profissional docente e na **Gestão educacional**, comprometido com as questões educacionais locais, regionais, nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador. (UFPI, 2009, p. 15, grifos do documento).

É esse o fim da formação em Pedagogia? Depende muito do par educativo – quem é formado e quem forma –, também não compreendo este par como extremidades, mas o meio. O que está entre esses sujeitos é o que realmente importa. Na verdade, a formação é um território de multiplicidades humanas, históricas, sociais, culturais e educacionais. Como se deslocar nesse território? Que implicações ele traz para a formação inicial de professoras e de professores? Preferi caminhar nele como desarranjo territorial. Quis encontrar a formação que escapa ao instituído, ao planejado, ao tecnocratizado. A formação viva que ocorre nas salas de aula heterogêneas, nos corredores fervilhantes de gentes diferentes, das praças de alimentação, *points* das juventudes híbridas, mestiças, impuras, anormais. A formação que forma quando desenforma, quando é movente e opera deslocamentos de si mesma, (re)inventando-se (GALLO, 2008).

O que é a formação para as jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia? Um tempo de encontro e de desencontro? Lugar de ser livre para pensar e viver a vida? Como elas percebem esse território cheio de lugares? Que práticas elas identificam que a formação do curso de Pedagogia ensina sobre educação, ciência que consubstanciam outras competências além da técnica? Por que a formação em Pedagogia? E para quê? O que elas afirmam sobre a utilidade dessa formação em suas vidas e como explicam qual a formação que desejam habitar? Que formação é possível elas viverem hoje? Algumas falas das copesquisadoras vão ao encontro dessas provocações:

A gente se vê tão sobrecarregada, com tanta dificuldade, que é como se você andasse com uma perna só, e qualquer pessoa pudesse te empurrar. (Copesquisadora Franciane, 2017).

Quando eu iniciei a caminhada, eu me senti muito insegura, talvez pela forma como eu deveria caminhar, por ter os olhos vendados [...] sem saber para onde estava indo e o que iria encon-

trar. (Copesquisadora Geane, 2017).

[...] o papel da professora e do professor é o de ajudar quem está a sua volta a superar a si mesmo, os obstáculos que tem na vida, que podem surgir na caminhada da formação. [...]. Acho que essa questão da superação é muito importante para ensinar e também se ajudar no sentido da formação, que é uma mão dupla [...]. (Copesquisadora Rebeca, 2017).

As copesquisadoras trazem em suas falas importantes questões da formação, a sobrecarga com que as professoras e os professores têm que lidar, seja de afazeres docentes, de responsabilidades e de conteúdos para ensinar, sem contar a regulação do tempo ou do que pode e não pode ser ensinado são aspectos da docência que dificultam a invenção e que, principalmente, fragilizam a formação, quando impedem o deslocamento do ensinar e do aprender por outros caminhos que levam à utilização de metodologias mais criativas.

É das palavras das copesquisadoras que vem o alerta para a necessidade de uma formação com olhos abertos, com possibilidade de uma visão menos turva dos caminhos que devem ser percorridos. Evidenciar esses percursos não quer dizer dar o caminho, mas permitir que eles sejam buscados, transformados. Não é garantir por antecipação o que vai acontecer na caminhada, porém, é aprender a aprender com o caminhar, mas do que o caminho. É se alegrar e potencializar o que é imprevisível problematizando-o e criando, a partir dele, novos problemas.

A copesquisadora Rebeca reparte as suas ideias sobre o papel da professora e do professor. Ela afirma ser o de auxiliar a quem está ao seu redor, suponho, alunas e alunos, a superar a si mesmos. E, mais importante, é como ela arremata o seu pensamento, declarando que a formação é uma “mão dupla”. O que é uma formação mão dupla? Ao mesmo tempo em que vai, volta. Quem ensina, aprende, e vice-versa. Ensinar superação. Como se ensina e aprende isso na escola, na formação?

Tenho a impressão de que a formação sabe que é preciso se reinventar, mas é paralisada pelos resquícios do passado dos quais ela não consegue se desvencilhar e que são experiências que não pode abortar, porque fazem parte de sua história. Mudar é preciso. Não se trata de desconsiderar cada momento de sua constituição, no entanto, de superar aqueles que não possibilitem a sua entrega à invenção de outros modos de formar.

A pedagogia inventiva é a possibilidade de deixar a educação ser ocupada cada vez mais pela democracia, diferença, diversidade, é extrapolar o lugar de aprender técnicas ou de adquirir habilidades que delineiam a formação nas mais diversas áreas do conhecimento. Aliás, é ser a formação que questiona a própria concepção de formação e de ser professora. Suponho que reinventar-se seja uma das formas de resistência da formação de jovens mulheres discen-

tes do curso de Pedagogia. O que ensina a escola sobre isso? O que ensina a universidade? O que tem a formação de inventiva? Penso a formação como invenção e como micropolítica que permite reflexão entre as implicações de cada pessoa no processo formativo.

Avisto, por esta via, a presença masculina no curso de Pedagogia como uma invenção no panorama da contemporaneidade, pois a história do magistério no Brasil mostra a ocupação maciça das mulheres nos cursos de Pedagogia, principalmente pelo entendimento de tratar-se de uma educação para o cuidado de crianças, função inapropriada para homens. Ser aluno desse curso é, também, resistência nas relações de gênero, principalmente por que os contingentes de discentes representam, majoritariamente, jovens mulheres que parecem trazer representações de feminilidades e de masculinidades como conteúdos transbordantes em si. Ensejo uma formação em que as pessoas se inventem e reinventem junto com ela.

Desse ponto de vista, acrescento que a formação precisa, também, criar condições para que essas jovens possam conhecer e conhecer-se, utilizando dispositivos que alimentem o desejo de inventar outros jeitos de si e do mundo (KASTRUP, 2007). A formação inventiva trabalha com o deslocamento e ao fazer-se atravessamento cria a imprevisibilidade que diversifica os modos de ensinar e de aprender.

Sinto falta dessa invenção na escola e na universidade. Os percursos de formação e as experiências docentes auxiliam a compreensão de que os cursos de formação das universidades estão repletos de teorias e limitados de vida, de docência encarnada. Às vezes, não é possível o entendimento do que ensinar e por que é ensinado. Sem isso não é possível alcançar as/os discentes nem construir, juntamente com elas e eles, experiências capazes de transformar e libertar do jugo da opressão imposta pelas desigualdades sociais e normatizações (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Atribuo essa falta de invenção na escola à formação inicial de professoras e professores que não potencializa saberes, experiências e (des)aprendizagens essenciais à discussão da diferença na educação, principalmente dessas que desfazem o pensamento sobre convenções cheias de representações e formas de apresentar, nomear e identificar as pessoas, ou grupos humanos de forma subalternizada. Essas representações que umas/uns fazem do Outro dizem, também, sobre si. A forma como docentes veem as/os discentes e essas/es a elas e eles pode gerar distanciamentos entre ambos.

Considero a discussão da formação na perspectiva inventiva no curso de Pedagogia um passo muito importante na construção de táticas de resistências e de micro e macropolíticas que sugerem, inclusive, mudanças no currículo do curso, que podem começar pela transversalização e interseccionalização de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, idade, território,

religião e outras categorias pertinentes a essa proposição.

As modificações curriculares podem ser construídas a partir de cada docente/discente em formação como micropolíticas que permitam a descolonização do pensamento pelo questionamento das convenções culturais, utilizando, dentre outros meios, os próprios conteúdos dos componentes curriculares, particularmente, os que já anunciam, mesmo de forma acanhada, o tema em suas ementas ou que apresentam possibilidades de realizar essa discussão, contribuindo para que as jovens discentes tenham acesso a outras possibilidades de pensar e de viver o gênero na formação. É preciso questionar que política do gênero existe no curso de Pedagogia.

Nessa acepção, a formação é um caminho de desencontros e de encontros em que as jovens discentes do curso de Pedagogia precisam assumir posições. Cabe a cada eminente profissional, a excelência de sua professoridade e essa posição seletiva recai sobre o cultivo dos princípios da cidadania e da diferença que operam para além da tolerância que não reconhece outros possíveis. A formação deve se prestar a essa mudança, pois só desse modo será caminho para a inclusão da diferença, na perspectiva da dimensão de gênero e das categorias citadas ao longo deste trabalho.

Penso como Larrosa (2002), no que diz respeito à experiência, pois ela é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa ou acontece. Durante o curso de Pedagogia, quais dentre elas afetam as jovens mulheres discentes que permitem a invenção e a reinvenção da formação, essa é a chave com a qual desejo abrir portas da invenção no formar.

Acredito que a resposta só será possível se a formação não estiver apenas passando, acontecendo do lado de fora, mas tocando essas jovens para o acontecimento vivo de si a ponto de insurgir na contramão de qualquer opressão e interdição que não oportunizam a emancipação da pedagogia (FREIRE, 2009).

Presumindo que professoras e professores ensinam com as suas crenças, os seus valores e as suas ideologias e que sobre o ensinado e o aprendido repousa ou se inquieta o pensamento colonizado da formação; e que os processos formativos (re)produzem desigualdades, sejam elas de qualquer natureza, transformando a instituição formadora e quem nela atua em veículos de superação ou de manutenção das desigualdades sociais que geram entre outras, as divisões sexuais, os preconceitos, a discriminação e a exclusão, é preciso que a formação assuma o gênero que ensina.

Retornando ao diálogo acerca das leituras que me inspiraram a escrever esse texto, “A formação inventiva”, de Dias (2012), capturou-me. Quis beber em sua fonte de formação inventiva, não para saber o que ela faz, como faz, com quem faz, mas para me aproximar de sua

compreensão sobre o que ela chama de formação inventiva. Não resisti ao afeto desse conceito, roubei-o, criativamente, espero, porque o que eu fiz foi mais do que tomar emprestado, mas apropriação neste trabalho, e com o qual teço as minhas próprias conexões. De onde falo, do curso de Pedagogia, enxergo a formação inventiva como elo forte que liga as aprendizagens significativas. Não se trata de conhecer pela informação, mas pelo ativar desse conhecer que se abre para outras linhas de pensar o ensino e a aprendizagem fora do modelo binário e das hierarquias que se erguem entre essas categorias, culpabilizando a quem ensina ou a quem aprende, por que não é também, prescrição.

Fui tomada pela política do saber que propicia a diferença, a aprendizagem inventiva e a constituição coletiva da formação como obra aberta. Percebo linhas que se interconectam com a Sociopoética e “o formar com” que se distingue do “formar para”. E nesse contexto,

O problema da formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, coma diferença que circula na formação e que também nos habita. Com isto, é possível afirmar que formação não é simplesmente dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação. E, nesse contexto, a arte funciona como um intercessor que, por resistir, cria espaço e tempo para a invenção de maneiras outras de estar no campo da formação de professores. (DIAS, 2012, p. 30).

É essa a formação que almejo seja realidade no curso de Pedagogia, mas a vejo ainda muito distante, porque precisa se afastar do conhecer único, desprender-se de si para aprender de outros modos a formação de professoras e de professores. Essa transformação requer deslocamento coletivo de instâncias e de profissionais que creditem à formação aberturas para transformar o conhecer, possibilitar novos encontros e desencontros que favoreçam formação diferente daquela que é capacitar para a função do fazer docente.

Essa intercessão de Dias (2012) me inquietou, instigou-me a pensar sobre o que é ser mulher e professora, particularmente, do curso de Pedagogia. Será possível ser professora de um só jeito? E, sendo professora de muitos jeitos, como isso se conforma na professora ou não? Feldens (2011) me seduz pelos bichos: como é ser professora camelo, leão? Eu já estava tentada a segui-la, mas foi a professora criança que me arrebatou completamente, não resisti, convidei essa intercessora para o diálogo da formação e com ela atiro algumas flechas ao mundo, às mulheres e às professoras que sou.

Aprumo o arco e disparo a flecha, não tenho alvo certo, mas me interesse pelo percurso e pela intensidade com que a flecha se desloca. São três professoras ou seria uma? Difícil se-

pará-las de tão juntas e misturadas. E se errar o alvo ao mirar em uma e acertar em outra? Resolvo me aproximar e ver melhor. A professora camelo se queixa, lamenta o seu fardo, culpa-se, diz que ser professora é sacerdócio, culpa o mundo por seu infortúnio, resigna, aceita, desertifica a escola, a vida, alimenta-se da gordura que armazena em suas bossas. Descubro a professora camelo e o que faço com isso – coragem.

Na mira da flecha, a professora leão, não atiro, mas reconheço pelos rugidos, vejo-a buscando afirmação, mostra-se forte, é forte, tão forte, não vive o acontecimento da formação, da educação. Sabe que precisa se proteger e à sua prole. Não vê além do umbigo, o que é seguro, é instituído. Não se arrisca, burocratiza a formação. Para ela, uma coisa é ensinar e outra é a vida. Pelas pegadas repetidas, reconheci a professora leão e o que eu faço com isso – transformação.

Miro a professora criança e compreendo que Feldens (2011) me presenteou com devires, essas professoras estão na escola, na universidade, na vida, em mim, em você, independente de ser aluna ou professora, aluno ou professor, em algum momento da formação todas as pessoas que chegam à escola são atravessadas por elas. Reservei, como faz o camelo, esse alimento que é a professora criança para sempre que a formação for desertificada de amor, insurgência, transgressão e invenção, a ela possam ser desferidas flechas, não para que lhes cause feridas, mas para que ela derrame a seiva da vida, do riso, da fortaleza, da doçura que traz em si, na formação. Como afirma Feldens (2011, p. 120):

[...]. A criança é o retorno. O retorno daquilo que ao experimentar nos difere, nos marca e vai fazendo. A criança professora mulher balança a cabeça e diz SIM, aquele sagrado SIM a que Nietzsche se refere e olha com o canto do olho rindo, como os mestres devem fazer: rir de si mesmos. Pois é assim, a criança professora ri de si. Faz da professoridade uma experimentação uma experimentação com a vida uma criação.

O curso de Pedagogia forma professoras e professores para atuarem na Educação Infantil e Fundamental, então, a professora criança precisa ser alimentada em cada uma dessas jovens, para que elas experienciem a formação inventiva no presente. Será essa experiência a fonte de muitas outras que levarão para as escolas nas quais serão professoras. Segue o voo e o próximo pouso será nos bastidores da pesquisa.

3 TERCEIRA MUTAÇÃO: OS BASTIDORES DA PESQUISA E AS REVOADAS INSETAIS



Não havíamos marcado hora,
 Não havíamos marcado lugar.
 E, na infinita possibilidade de lugares,
 Na infinita possibilidade de tempos,
 Nossos tempos e nossos lugares coincidiram.
 E deu-se o encontro

(Rubem Alves)

3.1 O encontro com o OBJUVE, a orientadora passarinha e a Sociopoética

Esta pesquisa foi uma sucessão de encontros, de desencontros também. Foi um caminhar cheio de surpresas. O caminho começou a ser construído quando eu ainda nem o percebia em meus passos. Os interesses foram se emaranhando, tecendo suas intensidades e quando dei por mim eu estava entre as pessoas e me afetava com o que elas faziam. Estar próxima de mulheres de luta foi o que me iluminou e me fez enxergar a mulher que eu podia ser se lutasse para sê-la. A epígrafe que abre esta seção dialoga com os encontros aqui relatados, que foram muitos, inusitados e importantes tanto para a realização desta pesquisa como para a construção da pesquisadora que sou hoje.

Em 2008, eu trabalhava como coordenadora pedagógica da Unidade Escolar “Marcos Parente”, escola de Ensino Médio, na cidade de União, estado do Piauí, e, nessa condição, fui convidada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para participar do Projeto Escola que Protege: “Educadores e Agentes Comunitários” Fazendo Cultura de Paz – combate às violências na Escola⁸”, promovido pelo OBJUVE. O aceite a esse convite foi um divisor de águas na minha docência em nível de ensino Médio. Ao participar desse curso, eu assumia o compromisso de multiplicar ação na escola em que eu atuava e, assim, desenvolvi o Projeto

⁸ O Projeto Escola que Protege é uma estratégia da política pública de educação do MEC para o enfrentamento e a prevenção às violências contra crianças e adolescentes. A ação visa à formação continuada de profissionais da Educação Básica e à produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção e a defesa dos direitos da criança e do adolescente, dentro do contexto escolar.

“Cultura de paz na escola: possibilidades de uma educação da amorosidade”, e outras instituições das redes estadual e municipal locais se mostraram interessadas em também implementar a iniciativa.

Sendo uma das propostas do Projeto Escola que Protege que as ações realizadas nos municípios de origem de cada docente participe da formação em Cultura de Paz fossem socializadas nas oficinas de formação, eu socializei a experiência vivida em União-PI. Estava presente nesse encontro a professora Bomfim, subcoordenadora do Projeto, que, tomando a palavra, ofereceu-se para visitar a cidade e solicitou que eu indicasse três escolas entre aquelas que manifestaram o desejo de implantar a ideia e que apresentassem altos indicadores de violência escolar para que fossem iniciadas ações de formação para professoras e professores.

No ano de 2009, na função de secretária de Educação do município de União-PI, realizei uma reunião com diretoras/es das escolas, em que avaliei os contextos escolares de cada uma e escolhi as três que participariam do Projeto. O próximo passo foi a visita da mentora da iniciativa ao município, à Secretaria de Educação local para estabelecer parcerias, conhecer as escolas e falar sobre a ação. Como essa ação era uma proposta complementar ao Projeto Escola que Protege, nessas unidades escolares a intervenção ficou conhecida como Projeto Cultura de Paz nas Escolas e foi desenvolvida nas instituições de ensino Professora Lilásia Lobão Marques, Maria de Lourdes Miranda Craveiro e Padre Luís de Castro Brasileiro, as quais atendem do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Palestras e oficinas fizeram parte das atividades, com o tema “Cultura de Paz”, e, ao término dessa ação interventiva, o prefeito na época resolveu criar um projeto voltado para o ensino da arte nas escolas – foi quando começou a Banda Escola Padre Luís de Castro Brasileiro, depois Orquestra Jovem, grupo sobre o qual eu pesquisei no curso de Mestrado.

Essa formação para atuar como agente da cultura de paz nas escolas me permitiu enxergar problemas sociais dos quais antes eu não tinha noção da dimensão: crianças que sofriam abuso sexual, que trabalhavam e que não frequentavam a escola, muitas de famílias muito pobres, com mães e pais analfabetos, sem profissão, sem emprego. Com esse projeto, eu pude perceber a força da arte e como ela potencializa a autoestima, a vontade de aprender, de pertencer, pois dá esperança, não apenas a relacionada à espera, mas aquela que visa transformar, movimentar a própria vida. Essa experiência ficou gravada em mim, porque foi muito significativa.

Antes de entrar para o curso de Mestrado em Educação da UFPI, ingressei no NEPE-GECEI, coordenado pela professora Bomfim, e frequentei por aproximadamente um ano e meio os encontros. Foi nesse período que eu conheci a professora Shara Jane, vice-

coordenadora desse Núcleo. Nas reuniões, sempre era discutido temas pertinentes ao interesse das pesquisadoras e dos pesquisadores, que faziam parte do grupo para que socializassem suas pesquisas. Essa corrente de compartilhamento do conhecimento era uma força que envolvia todas as pessoas que faziam parte do Núcleo.

Foi em uma dessas ocasiões que a professora Shara Jane informou que estava elaborando o projeto de extensão “Rodas de Cultura Sociopoética” e externou o desejo de que partícipes do núcleo de pesquisa fizessem a formação em Sociopoética. Eu não tive dúvidas de que queria participar, de que queria aprender Sociopoética. Eu me encantava com a fala sobre o tema daquela docente, que parecia cantar as palavras, que acordava o nosso corpo todo para a pesquisa e que nos fazia compreender que ciência também é a vida. Ela era a passarinha que nos incentivava a voar pelos ares do conhecimento científico com a arte. Logo cuidei de conversar com a professora Bomfim, que era a minha orientadora no Mestrado, sobre essa possibilidade de formação em sociopoética. Mesmo diante do alerta de que a referida docente trabalhava com outro método de investigação, o da pesquisa-ação, eu sabia que, no meu projeto do curso de Mestrado, eu só poderia utilizar a Sociopoética como inspiração – não que isso tenha sido dito a mim dessa forma, mas foi uma dedução minha. Assim, inscrevi-me no projeto de extensão. Fazer parte dessa formação foi uma das melhores oportunidades que eu tive como discente da pós-graduação da UFPI.

Eu vivi a Sociopoética; ao experimentá-la, senti-me tocada pelo desejo de levá-la para a minha docência e nunca mais eu fui a mesma professora, nem abri mão das técnicas artísticas, do fazer pensar com o corpo todo. Tal perspectiva teórica me permite ser educadora de outros modos, e essa transformação é contínua, forte e viva e afeta as pessoas de uma maneira muito profunda e especial, descolonizando saberes e fazeres docentes e me aproximando de mim e das outras pessoas das salas de aula em que eu atuo como docente.

Reconheço em mim uma vontade cada vez mais firme de que eu quero ser sociopoeta na educação, na formação de jovens professoras e professores. Ao evocar essas memórias, relembro que os propósitos das idealizadoras e dos idealizadores do projeto de extensão Rodas de Cultura era o de desenvolver e estimular práticas educativas alternativas junto aos estudantes do curso de Pedagogia da UFPI, em parceria com escola Centro de Educação Profissional ‘Professor João Mendes Olímpio de Melo’ – PREMEN-Norte (Teresina-Piauí)”, por meio do híbrido Rodas de Cultura Sociopoéticas, inspirado no Círculo de Cultura freireano e na abordagem de pesquisa e ensino-aprendizagem da sociopoética, na qual as/os partícipes atuam como copesquisadoras e copesquisadores de temas geradores que são negociados pelas propositoras e pelos propositores da investigação com o grupo-pesquisador, constituído tam-

bém em negociação. Com o respeito aos princípios que sustentam a Sociopoética, o projeto foi desenvolvido e formou novas e novos sociopoetas.

Foi extremamente prazeroso, para mim, fazer esse relato, que me permitiu o reencontro com essa memória e que descreve bem a importância dessa experiência para a minha formação sociopoética. Diante disso, as/os integrantes do NEPEGECI, em parceria com as professoras Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad; Dr.^a Rosa Maria de Almeida Macêdo; Dr.^a Maria do Socorro Borges da Silva e o professor Dr. Pedro Pereira dos Santos escolheram temas geradores, de acordo com as linhas de pesquisa desenvolvidas na pós-graduação, para a realização de oficinas sociopoéticas no sentido de que adquiríssemos experiências e aprendizagens em ações investigativas que pudessem ser multiplicadas com e para outras pessoas.

Com esse objetivo, eu e o colega professor doutor Jânio Jorge Vieira – na época, doutorando e também estudioso de gênero – assumimos o desafio de desenvolver o tema-gerador “Juventudes fazendo gênero na escola” com discentes jovens do curso de Pedagogia da UFPI e da UESPI, na qual Jânio é docente. Essa oficina foi a segunda a ser realizada no percurso do Projeto e contou com um grupo de copesquisadoras e copesquisadores que produziu, de forma coletiva, autoformação humana, artística e educativa.

Outro momento marcante desse encontro diz respeito à relação entre professora e aluna que foi se fortalecendo entre mim e a professora Shara, uma vez que ela foi minha docente no curso de Mestrado. Assim, em certa manhã, quando entrou na sala de aula, ela voava. Não reparei, no primeiro instante, que ela fosse passarinha, mas eu já havia escutado alguém dizer que ela o era. Eu estava curiosa para saber como era que uma professora passarinha ensinava e eu torcia para aprender com ela a voar de outros modos pelos ares da educação, principalmente como docente formadora de outras professoras e de outros professores que não aceita a palavra escolarizada, o mundo escolarizado e a vida escolarizada, mas deseja outras formas de ser professora desprofessorizada e com a capacidade de encarnação. Essa docente trouxe isso em si e oportunizou a mim outras palavras pronominais e verbais – eu sou, eu posso, eu faço, eu sinto – e muitas outras de liberdade (LAROSSA, 2016).

A primeira aula com ela me desterritorializou. Aquela professora me afetou de um jeito que eu desejei me aproximar dela, experimentar seus voos, conhecer as árvores onde pousava. Aos poucos, fui me reterritorializando, criando asas, mudando o corpo. Eu me tornava borboleta, e ela me ensinava a arte de voar em espaços abertos e fechados, em qualquer espaço. Segui bebendo de sua fonte sociopoética e não deixei de me inspirar nela ao escrever a minha dissertação de Mestrado.

Como foi maravilhoso poetizar a ciência e o gênero e produzir relatos vivos, cheios de

sensações e de afetos, para além de dados que podem ser respaldados em grandes autoras e autores da literatura especializada, às vezes, tão desgastados de tanto ser citados e referendados como os mais consistentes neste ou naquele tema. Não estou negando com essa observação que não seja importante utilizar intercessoras e intercessores, mas que defendo que autoras e autores produtores devem se colocar mais em seus escritos. Discutir com as juventudes e poder enxergá-las de outros modos é um legado dessa experiência que eu trago para essa caminhada nova do curso de Doutorado, em que a Sociopoética deixou de ser inspiração e passou a ser o método da pesquisa.

Cursar a disciplina Abordagem Sociopoética nas Pesquisas Qualitativas com a professora Shara no curso de Mestrado foi a oportunidade para ter certeza das escolhas que eu faria posteriormente, principalmente do método que utilizaria na pesquisa doutoral. Quando chegou o período da inscrição para a seleção, confesso que me senti muito dividida e receosa, não quanto à pesquisa com a Sociopoética, pois esse era meu desejo, mas avistava muitas dificuldades no processo seletivo, caso eu assumisse essa escolha. Isso porque a possível orientadora era e é muito concorrida e tem uma leva potente de ex-orientandas e orientandos que não abrem mão de que ela seja mais uma vez sua tutora e que têm grande experiência com o referido método – inclusive, são pessoas que a tiveram com orientadora no curso de Mestrado, algumas conhecendo a abordagem desde o curso de graduação. O que fazer? E aquele pé que eu já tinha na pesquisa sociopoética desde o curso de Mestrado? Como desistir de um sonho pelo medo de não conseguir realizá-lo? Decidi que enfrentaria o meu medo e, com um projeto direcionado para a professora passarinha, inscrevi-me.

Como Larossa (2016, p. 110) propõe, fui pela desrealização do real e deixei-me afetar positivamente, perguntando-me por que não, se “[...] o real não é a coisa, e sim acontecimento. A coisificação e a objetivação destroem o real, o põem a perder. Por isso o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim um sujeito aberto que se deixa afetar por acontecimentos”. Ao me perguntar sobre o que eu perderia ao tentar, potencializei o que eu perderia se não tentasse. Eu não julguei o real, mas fiquei atenta a ele, sem esperar que ele fosse diferente por isso.

O universo, penso eu, foi conspirando a meu favor. Fui vencendo cada etapa e, finalmente, cheguei ao dia mais importante: a etapa da entrevista. Estar diante da minha possível orientadora me apertava o peito. Era um sentimento misturado de alegria e de medo. Tantas batalhas vencidas perdiam o valor diante daquele momento. O meu corpo estava tenso, parecia que eu tinha vários corações latejantes. É difícil perscrutar uma banca de seleção.

Parece que as pessoas ficam talhadas em mistério, discrição e impessoalidade. Naque-

le momento, há um acordo silencioso de que nada é pessoal, mas eu não conseguia me desvencilhar de mim, do vivido, e, intimamente, torcia para que eu tivesse deixado boas marcas, que elas viessem à tona na escolha da minha orientadora e que isso fosse também compartilhado por ela. Era a minha chance, pois os dois outros membros da banca eu só conhecia dos corredores da universidade, não havendo nenhuma aproximação.

A tensão em mim era força operante. Eu ouvia as perguntas que me faziam, mas meu olhar passeava de uma ponta a outra da estreita sala, fitando os rostos, tentando decifrar e não ser devorada, parafraseando o enigma da esfinge⁹. Eu me sentia como uma criança que faz tudo para ter a aprovação do adulto modelo, mesmo que não o faça como deveria ser feito, mas é o seu fazer mais caprichoso. Não foi uma entrevista longa, mas a professora Shara me olhou, algumas vezes esboçou um sorriso e trouxe em seu olhar uma luz, como se algo que eu tivesse dito a afetasse de alguma forma. Então, aqueles olhos de professora passarinha dançavam, e ela bicava a minha alma em uma carícia que só sabem fazer seres passarinhos.

Saí da sala da entrevista inundada por uma felicidade sem justificativa, mas que teimava em se misturar em mim. Era uma esperança acesa e quente que me animava por saber que o que eu podia fazer eu havia feito; depois disso, não dependia mais de mim. Entreguei – como sempre faço com as coisas que eu não sei ou não cabem a mim resolver – ao universo. Veio a mim um sentimento tão profundo de paz, no sentido de que, mesmo se não fosse aprovada, eu tinha sido escutada e a banca havia reparado em mim.

No momento da entrevista, eu não tive medo de expor as minhas fragilidades, nem de me colocar disponível para andarilhar por outros caminhos. Eu me despi de vaidades e, assim, deixei-me ser vista como alguém que deseja aprender com outras pessoas.

Fiquei bastante pensativa em relação ao que vivi e a tudo o que podia vir depois: ser aprovada ou não fazia parte do processo. Mas, mesmo me sentindo acolhida, o medo de não conseguir me angustiava e, sobre isso, só me restava esperar pelo resultado. São muitas as esperas dessa jornada. Precisei aprender a patientar e a perder tempo, temporar, verbos que inventei e que conjugo diariamente na lida da pesquisa científica. Segundo Larossa (2016, p. 22),

⁹ Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/mitologia/esfinge.htm>>. Acesso em: 13 out. 2017.

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já tem tempo.

Foram dias longos os que vieram depois, mas, finalmente, recebi o resultado positivo de minha aprovação. Não comemorei, mas me alegrei demais com mais esse acontecimento. Não comemorei porque tive outra dificuldade: não concorri pela demanda da comunidade, e, sim, como professora da instituição, e só havia três vagas para a seleção interna, sendo que quatro candidatas foram aprovadas. Era hora de ter mais paciência e de aguardar o caminho que seria percorrido. O universo conspirava a meu favor novamente. Por décimos, fui classificada para a terceira vaga ofertada para docentes da instituição. Agora pude comemorar e agradecer. Já podia encher o peito de alegria e chamar a professora Shara de minha orientadora.

Superados esses desafios, já na condição de orientanda, vivi experiências que contam muito dessa caminhada, a maioria delas durante as aulas de componentes curriculares ministrados pela professora Shara para orientanda e orientandos dela. Lembro-me bem da noite em que o passarinho cagou¹⁰ esta pesquisa. Chovia e ventava muito. Parecia que a universidade era um mundo que se desmanchava, mas a aula corria solta para além do espaço da sala. O grupo estava absorto, totalmente envolvido pela sociopoética. Experimentava a técnica do rabisco, lia Manoel de Barros; tudo tirava o grupo do chão, elevava o seu espírito. Então, chegou a hora de socializar a produção individual. E, quando foi a minha vez de falar, senti-me passarinho novo, para o qual, não tendo ainda empenado o corpo, só resta cagar a pesquisa. Para dizer isso, aproveito o verso “Passarinho caga no seu olho nem xum”, do poema “Exercícios cadoveos”, da parte “Arranjos para assobio” (BARROS, 2010, p. 185), com o qual fui presenteada na brincadeira de abrir aleatoriamente o livro “Poesia Completa” e ler a página aberta como foi proposto nessa aula.

¹⁰ Ver Diário do dia 27/05/2016.

Diário da pesquisadora sobre a experiência de pesquisar

Teresina-PI, 27 de maio de 2016

Os rabiscos da minha pesquisa deslizaram para baixo e arriba, como dizem os caboclos sobre as águas de um rio que bem pode se chamar pesquisa-vida. Nas primeiras turbulências, a mudança de território. Uma turbulência-movimento terremoto, mas desejado e necessário. Tudo me enche os olhos, mas nem tudo cabe na pesquisa. Se eu ainda fosse passarinho com o corpo empenado e a minha pesquisa fosse céu aberto, talvez eu, que não sou pesquisadora-deserto, não estivesse cheia do além de mim. A turbulência do começo fez os meus passos de pedra, mas devagar também se chega aonde se quer chegar. Também não sei onde o caminho desse pesquisar perdigueiro vai desembocar. Esses são os meus tropeços primeiros. Entretanto, eu já li um tratado em formigas que legitima qualquer pesquisa-vida. Serão esses apenas tropeços primeiros ou serão derradeiros? À guisa de provocação, a minha pesquisa se dá o chão da formação. Sinto que estou deixando de ser de uma forma para ser de outras formas ou até sem formas. Essa não é, de fato, da pesquisa a intenção? Depois de ser pesquisa mar que se agita e, serena, revira-se para viver a pesquisa, sou barco navegador, afundo, emerjo, sigo as ondas, vou e volto, ancoro e parto, só não quero me distanciar do que me afeta de fato. Estou conhecendo o território-fundo-do-mar, mar-à-tona, mar-sem-fundo, mar-raso, mar-largo do pesquisar. Estou buscando a rota e o lugar da pesquisa. Entro em fusão. Tudo se mistura, eu, o mar e a pesquisa. Ouço a pesquisa na chuva ruidosa que cai lá fora e dentro de mim. Sou avoante de poucas penas. Pouso enquanto preparo o corpo para o voo. Nem sempre sou eu, não tenho o controle de nada do que vai acontecer. Antes que eu me dê conta, eis que o passarinho caga a pesquisa. (Texto produzido para o Diário da disciplina Seminário de Pesquisa Qualitativa I a partir da leitura do poema de Barros e após a vivência da técnica do Rabisco que consistia em cada pessoa fazer rabiscos de olhos fechados numa folha de papel que indicavam momentos de sua caminhada na pesquisa acadêmica).

O que é cagar a pesquisa? É preciso pensar a ação de cagar fora do contexto puramente biológico, mas sem também menosprezar o sentido fisiológico e vital que é fazer necessidades no ato de pesquisar, o que é diferente de “ter necessidades”. Cagar a pesquisa está mais para esse “fazer necessidades”, é o ato de liberar o que está preso. Nesse caso, o que sai de mim potencializa o meu corpo; não é expelir o que não serve; ao contrário, é aproveitar o residual, o resto, como problema e dar lugar às problematizações advindas disso. Vejo que, entre turbulências e antropofagias, o passarinho (referindo-me a poema de Manoel de Barros que li durante a aula) come desassossegado no ninho dos desejos enquanto não está empenado e precisa criar o deslocamento da pesquisa como ato de produção de dúvidas, de produção de conhecimento e de problemas; é nessa hora que ele caga a pesquisa (SILVEIRA 2005).

Pensar é a grande folha do avesso da vida, e uma pesquisa que se preza se faz com o avesso da vida, o avesso de si, porque age instigando o pensamento de quem investiga. Com esse avesso de mim é que desavesso o outro e vou arrematando sem fazer disso uma costura, mas um pontilhado que se perde ao longo do caminho e que, ao se perder, desalinha o cordão dessa aventura que dá sentido a esse fazer tão desmedido e sem métrica que é a pesquisa, em um descontínuo desavessar de nós, eu fui me desalinhando com o pesquisar.

Diário da pesquisadora sobre o encontro com a orientadora

Teresina-PI, 7 de abril de 2017

Encontrar a minha orientadora, a professora Shara Jane, deu-me oportunidades como essa de viver a pesquisa, de sentir o que é pesquisar com a Sociopoética. Essas vivências têm potencializado o meu corpo na caminhada escolhida. Sinto que o passarinho que cagou a pesquisa naquele encontro já não é o mesmo, empena o corpo a cada dia e já ensaia voos livres pelo território que deseja investigar. Sobre o primeiro encontro com colegas nessa mesma disciplina, a ansiedade ganhava corpo no meu corpo. A primeira vez com aquele grupo como seria? Eu me perguntava. As emoções começaram a aflorar. Eu escutava histórias uma dentro da outra. Tudo misturado. Começava o encontro-aula. A professora passarinha contava histórias sobre outros modos de educar, novas metodologias, novas práticas educativas que acontecem nas escolas, mas não só dentro delas. Comecei a me encontrar no imprevisto, no inesperado, na invenção dessa nova forma de pesquisar possibilitada pela Sociopoética, que investiga os direitos dos mais fracos, não como algo sem potência, mas como resto que existe e está vivo. É potencializador saber que, na busca dos sentidos das coisas, encontra-se muitas coisas, até os não sentidos das coisas sentidas e, principalmente, daquelas sempre repetidas em vão. A felicidade me invadiu completamente. Era o caminho que eu buscava até quando não sabia onde eu queria chegar. (Texto produzido para o Diário da disciplina Seminário de Pesquisa Qualitativa I).

Trazer esses excertos do meu Diário da disciplina Seminário de Pesquisa Qualitativa I, (cursada no primeiro semestre letivo de 2016), sob a condução da professora Shara Jane, tem o desejo de mostrar os contornos afetivos e formativos do encontro entre orientadora e orientanda nesse referido componente curricular atravessados pela Sociopoética e pelo compromisso mútuo de realizar uma investigação que pretende fugir dos modos de fazer pesquisa instituídos pela ciência.

É interessante dizer que, no componente curricular Pesquisa Qualitativa I, a citada docente transformou as aulas em encontros de criação, os quais se deram a partir de estudos de livros e de textos, mas, principalmente, como oficinas sociopoéticas em que o grupo-pesquisador era composto das alunas e dos alunos e os temas geradores variavam conforme o interesse do conjunto. Nessa primeira oficina sociopoética, a questão geradora foi: o que é pesquisa?

Posso afirmar que o nosso encontro desde o princípio se deu pela e para a diferença do fazer na pesquisa em educação. Desde então, eu estou em deriva natural¹¹ e tenho em mim um mundo de perturbações para compartilhar comigo mesma. Sou movida pela *autopoiésis*¹² que me permite inventar e me reinventar em mim mesma. Eu me reparo e, ao me reparar, tenho reparado também o Outro. Não há formulações em teste, mas criação, invenção e, também,

¹¹ O termo deriva natural é empregado aqui como contexto de turbulência e de evolução criadora de si a partir da autopoiésis (Ver BERGSON, 1979).

¹² Conceito cunhado por Maturama e Varela (1990) e que se refere a um princípio de funcionamento dos seres vivos como autopoiéticos, ou seja, produtores de si mesmos.

algumas conservações necessárias para eu permanecer em mim, vontade viva que me fez sair do lugar de mulher, de professora e de pesquisadora trazendo o que eu sou das evoluções e das criações inventivas na mulher de hoje.

A empreitada da investigação foi de muitas peles e mutações, depois de todo o processo da seleção, de ter cursado os componentes curriculares obrigatórios com êxito, de ter me dedicado, com auxílio de minha orientadora, à revisão, que, no meu caso, mais do que revisar, foi construir novo projeto de pesquisa, uma vez que, ao mudar o território do estudo eu resolvi, também, dar outros direcionamentos referentes ao tema-gerador e me lancei à saga do cadastramento do projeto na Plataforma Brasil. Fazer esse caminho não foi fácil. Senti-me em vários momentos cansada, desanimada. Era um caminho desconhecido, muito exigente e cheio de normas. Tudo muito racionalizado, com lugar determinado para tudo, em que nada pode ser colocado fora do seu lugar. Entre essas emboscadas, percebi que

O pior não é permanecer estratificado – organizado, significado, sujeito – mas precipitar os estratos numa queda suicida ou demente, que os faz recair sobre nós, mais pesados do que nunca. Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 23-24).

Nessa experiência de enviar o projeto ao Comitê de ética da Pesquisa (CEP), por meio do cadastramento, o processo de estratificação me fez andar em círculos até que eu pude perceber que me precipitar em queda suicida não significaria que eu morreria, era correr riscos, experimentar os imprevistos dessa queda, prestando atenção que há aprendizagens em cair. Foram muitas as quedas, mas escapei com vida e mais fortalecida pelo que aprendi. Instalei-me no estrato Plataforma Brasil e experimentei as suas oportunidades, fui transformando cada nova terra em intensidades com as quais construí novo território de saberes. Refletindo sobre a experiência, reconheço a importância do não saber para os processos inventivos e isso vale para a vida.

Comparo a Plataforma Brasil a uma caixa de guardar informação muito bem compartimentada, muito difícil para mim, que sou afeita às energias mais do que às informações. Foi um grande desafio fazer os registros em conformidade com as exigências da plataforma, que dimensiona e delimita caracteres. Tive de escrever e reescrever muitas vezes o texto do projeto, para adequá-lo ao que era esperado. Fiz, reiteradamente, o exercício de encaixar o que de-

via ser dito e o que deveria ser aceito, por ser o instituído e o exigido pelo processo de cadastramento, e, assim, aproveitei a oportunidade e repeti, repeti tal percurso até que ficasse diferente daquilo que havia sido feito anteriormente (BARROS, 2006).

Todos os movimentos vividos durante o cadastramento – as determinações, as justificativas, os modelos documentais: tudo me trazia à relação com o gênero, incitava-me a pensar no meu campo de estudo, exigia de mim reflexões sobre as dificuldades de ir contra o normatizado, o adequado. Todas as vezes que o CEP da UFPI devolvia o meu projeto e apontava as falhas, eu me retorcia, eu me transladava para o gênero: o meu projeto deixava de ser meu e passava a ser do CEP. Esse não é o sentido que é extraído pelas pessoas que não são aceitas por serem diferentes? Quando a diferença é compreendida como deformação e é inviabilizada por ser daquele jeito? O que acontece com aquelas que não se deixam adequar para serem aceitos?

Falei com minha orientadora sobre como eu estava me sentindo em relação ao processo de apreciação do projeto pelo CEP, e ela me pediu para eu escrever sobre isso. No início, escrevi sobre essa experiência como exercício de desabafo. Depois, resolvi incorporar o texto como parte da tese, porque me pareceu contraditório fazer um discurso a favor do residual, do resto, da inclusão da diferença, da visibilidade daquilo que se descarta por não ser o normal e me manter silenciosa e confessional nesse contexto tão hierárquico e hegemônico. Quero, entretanto, deixar evidente que me aproveitei de uma situação institucionalizada para fazer dela espaço de fala do meu interesse na pesquisa a qual retomo: O gênero na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia.

Assim, pensar o gênero a partir da experiência do cadastramento do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil não tem a intenção de tecer qualquer crítica pejorativa aos órgãos envolvidos, tampouco de desconsiderar a necessidade e a importância desse cadastro, principalmente por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, ao tempo em que reconheço a agilidade e a responsabilidade com que o CEP vem tratando essa questão, o que, além de dar segurança legal à pesquisa, também fortalece pesquisadoras e pesquisadores com um acompanhamento do percurso proposto no texto cadastrado.

Trata-se de aproveitar a vivência marcante desse trajeto do cadastramento da pesquisa e enredá-la metaforicamente pelas malhas do gênero: questionar o instituído, problematizar as amarras da ciência e da legalidade das coisas. O que eu quis fazer foi expressar isso no campo da pesquisa, descrevendo como foi o caminho e o caminhar nele. Não quis deixar essa trilha invisível, principalmente pela importância dela, pois sem o seu cumprimento, a pesquisa não pode ser realizada. Por isso, em diálogos constantes com a minha orientadora, fomos afinando

o projeto e ajustando o seu formato, até que coube na Plataforma.

Depois de ajustado o projeto, veio a espera pela aprovação, momento que é sempre difícil e desconfortável. A condição de aprovado ou de reprovado se torna uma tatuagem com significados de superioridade ou de inferioridade, indicando inclusão ou exclusão que imprime à pesquisa uma certidão classificatória que assegura ou nega créditos. Ter o projeto aprovado pelo CEP é algo parecido. Pesquisa aprovada significa que a pesquisadora, o pesquisador atenderam às expectativas das exigências de cunho científico. Há a transferência do poder do comitê que aprova: uma impressão do seu valor a quem recebe esse reconhecimento. Isso é muito contraditório, porque parece a desvalorização da inconclusão, do inacabamento quando projeto significa, desejo, projeção, intenção de realizar que está sujeita ao imprevisível e da forma como é colocado na Plataforma Brasil parece algo já pronto e acabado, quando não é.

A aprovação do CEP aqui não seria do desejo de fazer da forma que a proposta foi aprovada? No entanto, o projeto de pesquisa não é algo que, uma vez planejado, ocorre exatamente como foi almejado, pois a pesquisa escapa. Isso calha bem com a diferença, em especial a que se dá pelo gênero, com tantas reprovações e aprovações de modelos pelo que não é ou pelo que é. Diante disso, penso que a ciência precisa ser invadida por borboletas. Com essas energias atravessando o meu corpo, fiz esse registro em meu Diário de Itinerância.

Diário da pesquisadora sobre o processo de cadastramento do projeto de pesquisa

Teresina-PI, 7 de fevereiro de 2017

Hoje eu consegui finalizar o cadastro do meu projeto de pesquisa na Plataforma Brasil. Esse foi um passo muito importante, um marcador temporal, pois, de agora em diante, eu preciso caminhar em conformidade com o cronograma que apresentei no projeto. Estou vivendo o tempo da submissão do projeto ao CEP – Comitê de Ética da Pesquisa. Meu corpo guarda a ansiedade da espera da aprovação do projeto. A vontade de dar celeridade ao processo é pulsão que me instiga a pensar em outras etapas da investigação. O que pode o corpo da pesquisadora entre as normas do CEP? Como adequar esse corpo ao exigido e normatizado? O corpo dói. O corpo está tenso, lento, fragmentado. Como animar esse corpo? Onde buscar energia para o percurso que se inicia? Sinto-me impotente na espera. Sou pesquisadora-amarrada. Para pensar o meu corpo-pesquisa nesse começo de viagem, deixo este fragmento de Clarice Lispector do livro *Água Viva* (1973): “Eu que fabrico o futuro como uma aranha diligente. Eis que de repente vejo que não sei nada. O gume de minha faca está ficando cego? Parece-me que o mais provável é que não entendo porque o que vejo agora é difícil: estou entrando sorrateiramente numa realidade nova para mim e que ainda não tem pensamentos correspondentes, e muito menos ainda algumas palavras que a signifique. É mais uma sensação atrás do pensamento”.

Depois de muitas idas e vindas, de reformulações, finalmente uma boa notícia: o Projeto fora aprovado, no dia 25 de março de 2017, sob o CAEE 64629017.0.0000.5214. Foi indescritível a emoção que eu senti. Foi um parto. Após abortos e curetagens gastei esse filho e,

eis que, completado o ciclo da gestação, ele nasce. Olho para trás e, revisando continuamente os escritos, dou-me conta de que esperar é preciso. Refazer o caminho é preciso. Compreendo bem melhor quando Rubem Alves¹³ diz que: “não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses”. Eu e a pesquisa nos transformávamos na espera. Na seção que segue, dedicar-me-ei a situar o curso de extensão na investigação.

3.2 O curso de extensão

Como eu descrevo em minhas implicações para a realização desta pesquisa, ao chegar a Teresina e à UFPI, no início de 2016, encontrei um cenário de discussões sobre a “ideologia de gênero”. Havia muita desinformação e equívocos nesses debates. Corria na Câmara Municipal de Teresina o Projeto de Lei n. 20/2016, e o contexto inspirava intervenções da educação – esse é o meu posicionamento. Eu estava entre essas discussões e senti a necessidade de fazer alguma coisa. Mas o que fazer? Como contribuir? Em conversa com a minha orientadora, que estava envolvida com essas questões e empreendia movimentos que fortaleciam a luta contra a “ideologia de gênero”, fui tocada por ela com a pergunta: “Por que você não faz um projeto de extensão e utiliza-o em sua pesquisa?”

Essa ideia ficou martelando em minha cabeça durante um tempo. Até que, criando problemas sobre essa possibilidade, eu me questionei sobre como eu poderia fazer isso aliando à minha pesquisa. Então, em novo diálogo com a professora Shara, tive indicações de leituras de trabalhos desenvolvidos a partir de pescurso e mergulhei na leitura do trabalho de Marta Gama e de Rebeca Alcântara, pesquisadoras sociopoetas que fizeram os seus estudos doutorais com a Sociopoética e realizando pescurso. O que eram esses pescurso? Em uma espécie de neologismos, eles compreendem uma pesquisa que também é curso. Foi assim que cheguei ao pescurso de minha empreitada investigativa, que nesse ciclo contempla o chamado tripé da Educação Superior: o ensino, a pesquisa e a extensão.

O pescurso desencadeou muitas ações: o planejamento, a elaboração de instrumentos para gerar saberes acerca das pessoas inscritas e o diálogo com a Coordenação do curso de Pedagogia, com o DEFE da UFPI e com a Coordenação do curso de Artes para a negociação de espaços. Essa organização envolveu, também, a criação de cartazes de divulgação do evento, a limpeza e a arrumação do OBJUVE para o período das inscrições, além de formação de

¹³<https://www.google.com.br/search?q=Frases+de+Rubem+A+Sobre+BORBOLETAS&oq=Frases+de+Rubem+A+Sobre+BORBOLETAS&aqs=chrome..69i57j0.21915j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

equipe de apoio para desempenhar papéis nessa etapa inicial.

Em meio ao ritmo frenético de produção, surgiram algumas dificuldades. No caos, pude perceber como o ser humano adora criar problemas. Realmente é uma espécie criadora desses. Se antes a preocupação era a aprovação do percurso em Assembleia Departamental, o que se deu com êxito em 1º de dezembro de 2016, nesse novo contexto o problema era pensar em como operacionalizá-lo. Iniciei essa fase com a criação do cartaz de divulgação do período de Inscrição. Assim que ficou pronta a arte do cartaz, levei-a para a impressão gráfica. Com os cartazes impressos e em mãos, cuidei de pedir autorização às instâncias do CCE da UFPI, que estabeleciam conexão com o curso de Pedagogia e com a Pós-Graduação, para fixar o cartaz em seus murais e nas portas das salas de aula do referido curso do Departamento de Fundamentos de Educação, no CCE.

Tive a ajuda de um grupo especial de intercessoras: Thaís Fernanda, Thaysa Tâmara, Samara Layse e Mayara Oliveira, as duas primeiras jovens graduandas do curso de Pedagogia e as segundas mestrandas em Educação e orientandas da professora Shara Jane. Com esse grupo, pude realizar muitas ações: fixar os cartazes nos murais autorizados e nas portas das salas de aula, encaminhar o cartaz de divulgação para grupos via *WhatsApp* e cumprir o atendimento na semana de inscrições no OBJUVE, de 19 a 21 de abril de 2017.

É interessante a percepção que tive sobre o impregnamento da pesquisadora e de outras pessoas envolvidas diretamente com a pesquisa. Eu estava enxergando pouco. Passavam por mim despercebidamente algumas coisas em relação às quais era preciso que alguém que estivesse olhando de fora as visse e me avisasse. Assim aconteceu com o cartaz de divulgação: eu li e reli, assim como o grupo de intercessoras também fez, mas não percebemos que havia uma data que era um feriado e, por isso, traria dificuldades para a realização de inscrições nesse dia.

Era 21 de abril, dia de Tiradentes. Uma pessoa, ao receber o cartaz, viu e me questionou a data. O que fazer? Todos os cartazes já haviam sido fixados. Senti certa frustração. Senti que teria um prejuízo eminente, pois gastaria novamente para fazer outro material. Compartilhei com o grupo o problema e perguntei o que sugeriria como solução. A sugestão unânime foi cobrir a data de 21/04. Cobrir, verbo de ação forte: disfarçar, velar, esconder, invisibilizar. Nova conexão com o gênero eu fiz.

Estava instalado um novo caos, e dependia de mim o que seria feito dele. Resolvi operá-lo, tornei-o potência criadora e inventei o remendo do gênero no desterritório dessa data. E o que é esse remendo do gênero na relação com a formação inicial de pedagogas e de pedagogos? Não tinha essa resposta, mas a correção tanto podia esconder como mostrar, mesmo que

o material não fosse arrancado. Então, o cartaz foi remendado, e se tornou muito mais visível o remendo do que aquilo que realmente importava para ser exibido. Tornou-se parte potente nesse todo. É interessante pensar sobre o gênero considerando um acontecimento tão trivial e que poderia passar despercebido, como passam facetas cruéis das desigualdades sociais, dentre as quais estão as de gênero.

Apreendi com o remendo do gênero no cartaz de divulgação que esconder pode mostrar muito mais, que encobrir a diferença é como remendar o corpo com partes que não são suas. A diferença tem valor em si mesma. O cartaz já não era o mesmo depois do remendo do gênero que nele foi colocado. Passou a ser o cartaz do gênero remendado, que atraiu os olhares com aquela tarjeta colorida. Foi reincidente a pergunta: e no dia 21 de abril não haverá inscrição? Cobrir, esconder, nesse caso, potencializou outros modos de existir do dia 21 de abril, e isso me fez relacionar a situação com as questões de gênero e suas linhas de fuga, seus modos de escapar ao instituído.

Esses relatos servem para que eu mesma possa entender a importância desta pesquisa sociopoética para o meu crescimento como pessoa, antes da professora e da pesquisadora. Que outro tipo de método, borra no sentido de potencializar, assim a pesquisa? Que outro tipo de abordagem apresenta com igual cuidado os bastidores da investigação por que valoriza coisas desimportantes? Essas ocorrências foram fios de ouro nesses alinhavos da caminhada inicial do processo investigativo.

Figura 4 – Cartaz de divulgação do curso de extensão

Curso de Extensão
Formação em gênero com jovens discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí

Inscrições

Local: OBJUVE/UFPI
Período: 17 a 21 e 20 de abril 2017
Horários: 9h às 12h (manhã)
 15h às 18h (tarde)
 18h às 20h (noite 18 e 20/04)
Público alvo: Graduandos do Curso de Pedagogia

Vagas Limitadas!

Carga Horária: 40h/a

Informações: (86) 99815-1037

Pesquisadora Ministrante:
 Maria Dolores dos Santos Vicira
 Doutoranda em Educação
 PPGE/UFPI

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Shara
 Jane Holanda Costa Adad

Fonte: Dados da pesquisa.

Desde o início da organização do percurso, propus o momento das inscrições como uma parte indispensável para a construção do tecido da investigação. Essa etapa não foi pensada apenas como preenchimento de fichas e entrega da documentação exigida, mas como vivência que fosse capaz de proporcionar às pessoas discentes que desejassem se inscrever o estranhamento necessário para se perderem e se acharem dentro de si, revelando nuances de suas subjetividades, de modo que trouxessem elementos enriquecedores para a pesquisa. Então, realizamos inscrições orgânicas.

Com esse intuito, criei a Ficha de Inscrição para o preenchimento de informações básicas, como nome, endereço, número de telefone, indicação do turno em que as discentes e os discentes estudavam, do período que cursavam e da disponibilidade de tempo para o curso, idade, dentre outras informações.

Com outros interesses, criei a Cartografia discente. Esse documento procurava capturar as preferências de fazeres na universidade, a justificativa da escolha do curso, os sentimentos que os sujeitos traziam em relação a ser aluna e ser aluno da Pedagogia e a estar em uma formação para ser professora e professor de crianças ou para atuar em outras funções que esses profissionais podem desempenhar na educação e na sociedade, além da compreensão que tinham do gênero em relação a si mesmos.

Eu também pensei em outro instrumento que possibilitasse antecipar os saberes do gênero que alunas e alunos do curso de Pedagogia traziam. Foi quando, a partir de uma conversa com a minha orientadora, a professora Shara Jane, sobre o meu desejo de criar uma ferramenta que fosse diferente daqueles questionários comumente utilizados por pesquisadoras e pesquisadores com o objetivo de obter informações acerca dos sujeitos da pesquisa e que servem como base para traçar seus perfis, ela lembrou que havia participado de um curso no qual, para se inscrever e passar pela seleção exigida para conseguir a vaga, a pessoa precisava responder a um “Cosmonário” (GALPÃO DO DIRCEU, 2013) que era um conjunto de perguntas muito criativo. Ela conseguiu resgatar com a ministrante do curso esse instrumento e me enviou. Após a leitura e a releitura, conversei com um amigo que é da área de Letras e Linguística, o qual me orientou a pensar sobre o objetivo do dispositivo que eu desejava criar, para que eu, baseada nele, elaborasse as metáforas e desse a ele um nome que também fosse metafórico. Assim, inventei o “IdentiGeNário”, que é uma ferramenta que identifica possíveis conceitos e características do gênero por meio do modo como a pessoa se autodefine nas respostas

Por último, inventei o “IdentiGeNário”, fazendo alusão à identidade de gênero de cada pessoa, apresentado sem explicações, livre de induções, mas aberto a capturas intuitivas por meio das metáforas das perguntas propostas. Esse foi o instrumento mais comentado, o que arrancou sorrisos, relaxou os corpos e gerou estranhamento, questionamentos e múltiplos olhares. Foi uma captura prazerosa do pensamento acerca do gênero que têm alunas e alunos do curso de Pedagogia. No “IdentiGeNário”, era preciso completar metáforas que, de certo modo, construía narrativas de si e buscavam canalizar experiências do gênero. Dizer o que era ou o que não era nos aproximava do pensamento de cada pessoa sobre si, o gênero e o mundo, e, antes de entregar o dispositivo, não fazíamos alusão ao gênero. Foi esse o desejo do IdentiGeNário. Esses instrumentos constam no Apêndice C desta pesquisa.

Fotografia 1 – Jovens discentes se inscrevendo no curso de extensão



Fonte: Dados da pesquisa.

Todas essas etapas foram importantes. Cada uma teceu o avesso do pesquisar. Foram bastidores que produziram energia para a realização da investigação. Fiam com fios da diferença a artefaria dessa construção coletiva. Assim foi preparado cuidadosamente o território da pesquisa e foram semeadas no chão da formação as primeiras sementes coloridas, poéticas, artísticas e inventivas da sociopoética. Na próxima seção, apresento as jovens mulheres discentes que compuseram o grupo-pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser.

3.3 Quem são as jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia?

Afinal, quem são as jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia que são copesquisadoras nesta pesquisa? De onde elas vêm? Que histórias elas contam? Elas são mulheres pertencentes a várias categorias – classe, religião, raça, etnia, sexualidade e território. São diferentes entre si: há mulheres hetero e lésbicas; há mulheres que se declaram afrodescendentes e outras que se reconhecem como pardas; umas são de religião católica, outras evangélicas e há aquelas que não praticam nenhuma religião; algumas já trabalham, inclusive na educação infantil, e outras em funções fora da educação.

São mulheres que escolheram ser professoras porque acreditam que pela educação podem contribuir para a construção de um mundo mais justo. Outras particularidades delas, deixo que elas mesmas revelem e, para isso, utilizo as respostas do “IdentiGeNário” e da “Cartografia Discente” já devidamente explicadas na seção anterior, enquanto esclareço que elas me autorizaram a usar os seus nomes reais na pesquisa e também as suas imagens, tendo sido uma

escolha minha utilizar as fotografias em que elas aparecem vendadas, por serem tais imagens a memória de um dos momentos mais marcantes da oficina de produção de dados. A experiência de caminhar vendadas pelo chão da formação. Então assim elas se apresentam.

Oi! Eu sou Bárbara, tenho 20 anos e curso o 3º bloco do curso de Pedagogia à noite.

Olá! Eu sou Rebeca, tenho 20 anos e curso o 3º bloco de Pedagogia à tarde.

Oi! Eu sou Franciane, tenho 21 anos e curso o 2º Bloco do curso de Pedagogia à noite



Eu sou criança aprendendo a caminhar, sou a expressão “Ser ou não ser, eis a questão”. Sou porta entreaberta, um gosto de maçã. Dos cômodos da casa, eu sou a sala. Entre as plantas, eu sou avenca. Sou relógio de pulso. Sou a marca de agressão ferida no corpo, mas sou também casa em construção. Pessoa idosa feliz. Sou o espetáculo comédia das manifestações da natureza, eu sou a noite de luar. Sou armadura, vestido, cheiro de chuva. Sou o brinquedo jogo de memória. Sou olho de gato. Sou bosque e canto de passarinho. Sou música suave. Sou livro inacabado, verso com rimas. Dos móveis da casa, eu sou cama. O gênero esteve dentro de mim desde sempre, mas eu só tive o privilégio de perceber isso agora. Então, eu comecei a me desconstruir a partir desse momento e durante todos os dias procurarei sempre me permitir a ser atravessada e moldada. Além disso, sempre fui diferente pelo meu estereótipo, que, para muitos, é alvo de ataques, mas permaneço firme e ao longo de minha vida irei construindo minha própria identidade.

(Trechos do “IdentiGeNário” e da Cartografia Discente).

Eu sou uma criança aprendendo a caminhar. Sou a expressão “Ser ou não ser, eis a questão”. Sou porta de vidro, gosto de maçã. Dos cômodos da casa, eu sou sala. Sou a marca de agressão ferida no corpo. Também sou casa em construção. Sou pessoa idosa feliz. Sou espetáculo comédia e dia de sol. Sou armadura, vestido. Sou cheiro de chuva. Sou brinquedo jogo de memória. Sou canto de passarinho. Música suave. Sou livro inacabado. Sou verso com rimas. Entre móveis, sou sofá. Dos relógios, sou despertador. Das notas musicais, sou Sol. Para mim, o gênero vai além do que distingue o ser humano. Vai além da representação de homem e mulher... Representa nossa própria identidade, o que éramos, somos e seremos. Está em tudo que fazemos e sentimos. O gênero é a vida. O gênero é sentido em mim pelo meu movimento no mundo, pelas coisas que eu gosto, na maneira como eu sinto, e influencia minha maneira de viver. Para mim, é essencial que compreendamos e façamos outros compreenderem a importância do respeito em relação ao gênero, em relação ao que a sociedade pensa e ao que nós somos.

(Trechos do “IdentiGeNário” e da Cartografia Discente).

Eu sou uma criança aprendendo a caminhar. Sou a expressão “Ser ou não ser, eis a questão”. Sou porta entreaberta, um gosto de maçã. Da casa, eu sou a sala. Sou agressões, sou ferida no corpo. Sou também casa em construção. Idosa, sou feliz. Sou comédia, noite de luar, armadura, vestido, cheiro de mar, brinquedo quebra-cabeça, olho de gato. Sou labirinto, assobio. Sou música pulsante, carnaval de rua, livro inacabado, verso torto. Entre os móveis da casa, eu sou cadeira. Das plantas, eu sou cacto. Dos relógios, despertador. Entre as notas musicais, sou o Sol. Tenho inquietações que o gênero causa em mim. Vontade de conhecer o novo, novas culturas e costumes para acomodar com o que possuo, mas ir sempre em busca do mais. Provocar mudanças que atravessem positivamente eu mesma. Provocações que irão concretizar a inserção dos diferentes gêneros na sociedade, proporcionando vez, e eu possuo o poder da escolha em minhas mãos, podendo ser Maria ou José.

(Trechos do “IdentiGeNário” e da Cartografia Discente).



Eu sou criança aprendendo a caminhar. Sou a expressão “Ser ou não ser, eis a questão”. Sou porta entreaberta, gosto de maçã. Dos cômodos da casa, eu sou a sala. Sou a marca de expressão, a ferida no corpo. Também sou a casa em construção, pessoa idosa feliz. Dos espetáculos, sou uma instalação coreográfica. Sou um dia de sol, vestido, cheiro de chuva. Sou brinquedo quebra-cabeça. Sou olho de gato. Entre lugares, sou a ponte. Sou barulho canto de passarinho. Sou música suave e carnaval de rua. Sou livro inacabado, verso com rimas. Dos móveis da casa, sou a mesa. Sou a planta cipó. Sou relógio despertador e, das notas musicais, sou Lá. Tudo do gênero tem em mim. É pelo gênero que me identifico, relaciono-me. Hoje me sinto livre para ser mulher, sem amarras enquanto mulher. Vivo o gênero como algo para além do sexo frágil.

(Trechos do “IdentiGeNário” e da Cartografia Discente).

Eu sou uma criança aprendendo a caminhar. Para mim, o gênero é a expressão “Ser ou não ser, eis a questão”. Sou uma porta de vidro, um gosto de maçã, uma sala, uma boca sangrando, uma casa em construção. Pessoa idosa feliz. Sou uma comédia, uma noite de luar, uma armadura, um vestido, um cheiro de chuva. Sou o brinquedo quebra-cabeça, um olho de gato, uma escada, um canto de passarinho, música pulsante, livro inacabado, um verso com rimas, um sofá na casa, a planta cacto, um relógio de pulso. Sou também carnaval de rua e a nota musical Si. Acho que aceitação, respeito para com o outro, quando partimos da ideia de que na vida não devemos fazer com o outro o que não queremos que façam a nós mesmos, já é um pequeno passo para viver melhor, conviver melhor com as pessoas, aceitar melhor o novo, o diferente.

(Trechos do “IdentiGeNário” e da Cartografia Discente).

Eu sou uma criança aprendendo a caminhar. Sou a expressão “Ser ou não ser, eis a questão”. Sou porta entreaberta, Sou um gosto de lágrima. Dos cômodos da casa, eu sou a sala. Sou a marca de agressão ferida no corpo, mas sou também casa em construção. Pessoa idosa feliz. Dos espetáculos, eu sou a comédia. Sou dia de sol e roupa de banho. Sou cheiro de mar e brinquedo pião. Sou lugar ponte e canto de passarinho. Sou música atrevida e carnaval de rua. Sou livro inacabado, verso com rimas. Dos móveis da casa, eu sou a mesa. Eu sou um relógio despertador e, das notas musicais, eu sou o Si. Eu sou o gênero, eu vivo o gênero mulher em mim. Não um modelo mulher que a sociedade impõe para ser seguido, mas vivo o que eu quero ser de mulher, sou o que quiser. Mãe, mulher, que estuda, trabalha e vive o que acredita.

(Trechos do “IdentiGeNário” e da Cartografia Discente).

Olá, eu sou Ana Marice!
Tenho 20 anos e curso 5º bloco de Pedagogia a tarde.



Oi, eu sou Poliana!
Tenho 19 anos e curso 3º bloco de Pedagogia a tarde.



Oi, eu sou Larissa!
Tenho 26 anos e curso 4º bloco de Pedagogia a noite.



Eu sou criança aprendendo a caminhar. Sou a expressão “Ser ou não ser, eis a questão”. Sou uma porta entreaberta, um gosto de lágrima, uma sala, uma ferida no corpo, uma casa em construção. Sou idosa caquética. Sou uma instalação coreográfica, uma noite de luar, uma armadura, um vestido, um cheiro de chuva. Sou o brinquedo quebracabeça, um olho míope, uma ponte, um canto de passarinho. Sou música suave. Sou carnaval de qualquer dia. Sou livro inacabado, um verso branco, o móvel mesa da casa, a planta cacto, o relógio despertador e a nota musical Si. O gênero está dentro de mim. Ele me identifica como a forma que eu escolhi viver, a forma como eu escolhi me transmitir sendo eu mesma, e o gênero está nesse eu. Se eu escolher mudar, vou ter meu novo gênero. Se eu quiser continuar como eu, continuo com o mesmo gênero, porque o gênero está em mim. Ele é o que eu sou... O que eu me permitir ou não me permitir... O que eu sentir ou não sentir do gênero.

(Trechos do “IdentiGeNário” e da Cartografia Discente).

O gênero está dentro de mim, ele me identifica como a forma que eu escolhi viver, a forma como eu escolhi me transmitir sendo eu mesma, e o gênero está nesse eu. Se eu escolhi mudar, vou ter meu novo gênero. Se eu quiser continuar como eu, continuo com o mesmo gênero, porque o gênero está em mim. Ele é o que eu sou... o que eu me permitir ou não me permitir...o que eu sentir ou não sentir ou não sentir do gênero.

(Trechos do “IdentiGeNário” e da Cartografia Discente).

Eu sou criança aprendendo a caminhar. Sou porta entreaberta. Sou gosto de maçã. Sou cozinha da casa. Sou a marca de agressão física ferida no corpo. Sou pessoa idosa madura. Sou espetáculo comédia. Sou dia de sol. Também sou armadura e vestido. Sou o terceiro olho, o bosque. Sou barulho canto de passarinho. Música atrevida e carnaval de qualquer dia. Sou livro de capa dura, verso com rimas. Sou o móvel mesa e a planta comigo-ninguém-pode. Sou relógio de pulso e a nota musical Dó.

(Trechos do “IdentiGeNário” e da Cartografia Discente).

Essa autoapresentação das copesquisadoras, a mim, esclarece que há nessa narrativa de si uma constituição multifacetada do feminino ao mesmo tempo em que algumas regularidades podem ser questionadas do ponto de vista do gênero. Ser essa criança aprendendo a andar, que a maioria diz ser, pode conter um analisador importante para pensar como essas jovens mulheres imaginam o andar do gênero na formação. São elas que colocam a educação a serviço da construção de uma sociedade cidadã, por isso, escolhi as fotografias em estão vendadas para fazer novas provocações.

Como é possível caminhar de olhos vendados na formação? Com quem se pode contar? Quem pode ser apoio? Como pisar firme no chão da formação sem saber o que tem nele? Como ser mutante-gênero no curso de Pedagogia? Segue depoimento sobre as sensações da experiência de caminhar vendada no chão da formação. Desviar ou não desviar do Outro, da diferença?

Logo me senti desterritorializada ao ser vendada e ter de caminhar de diversos modos – muito difícil andar com um pé só. Tive de deslizar, escavar e, sobretudo, desviar, pois o gênero não pode ser controlado. Nós somos o gênero vivo, intenso, impulsivo. Surpreendente é a palavra que resume a experiência de hoje. Caminhar no escuro (de olhos fechados) para se descobrir como gênero foi uma tarefa complexa. Foi diferente vivenciar uma situação na qual você é vendada e tem de fazer movimentos (caminhar) sem saber o que tem à sua frente ou está atrás de você. Isso causa medo de esbarrar em algo, mas também motiva a viver experiências novas, fazer descobertas. (MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISE).

Em meio a grupo tão heterogêneo, as educações se encontram e se misturam gerando aprendizados nos estranhamentos. Elas não vivem a universidade de uma única maneira, tendo posicionamentos, muitas vezes, discordantes. Trazem histórias de vida que precisam ser contadas, refletidas e consideradas no percurso da formação, inclusive aquelas que são atravessadas pela presença e voz feminina no curso de Pedagogia. Este foi mais um voo, mas o itinerário pensado para ser voado ainda está pelo meio, convido você para continuar o voo, anunciando que a próxima decolagem será no percurso teórico-metodológico da pesquisa.

4 QUARTA MUTAÇÃO: VOEJANDO NO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA



O que nos separa dos animais é que os pensamentos que moram na nossa cabeça desandaram a proliferar, multiplicaram-se, cresceram. O que teve vantagens indiscutíveis porque foi graças aos pensamentos que moram na cabeça que o mundo se construiu. A filosofia, a ciência, a tecnologia... Cresceram tanto que chegaram a entupir a sabedoria do corpo. O conhecimento vai crescendo, sedimentando camada sobre camada, e chega um momento em que nos esquecemos da sabedoria sem palavras que mora no corpo.

(Rubem Alves)

4.1 Pesquisa documental: apropriando-me da discussão de gênero nos documentos legais

É por acreditar na sabedoria do corpo que dialogo com este pensamento de Alves, por entender que ele justifica e potencializa a escolha que fiz pelo método sociopoético, porque ele permite o pesquisar com o corpo inteiro e a linguagem do corpo dispensa palavras, e quando as usa é para desentupir a ciência e produzir conhecimento. Com essa expectativa, neste estudo, o caminho metodológico começou com a pesquisa documental da qual destaco o reencontro com leis, resoluções, diretrizes curriculares, planos municipais e nacionais de educação, referenciais e outros que me oportunizaram identificar ou não a categoria gênero e, nos casos de identificação, como se dá a sua abordagem legal. Essa necessidade não apenas cumpriu uma etapa da pesquisa, mas justificou que a proposição de investigar a categoria gênero é importante e que podia ser referendada em aportes legais que norteiam a educação do país.

Alguns desses documentos foram discutidos durante o curso de Doutorado, na disciplina Formação Docente, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Plano Nacional de Educação, cumprindo parte da sistematização da revisão, que é a escolha de fontes. Com essa leitura analítica realizada, fiz os registros dos pontos que destaquei e que mantinham relação com a pesquisa, depois ampliei esse universo bibliográfico buscando, em outras bases legais, a categoria gênero e sua relação com a educação. O processo de análise documental transcorreu durante todo o percurso da pesquisa e resultou na organização dos trechos

relevantes, sob a minha interpretação e constantes na segunda subseção da seção 2 deste trabalho.

Faço uso do Diário de Itinerância individual e coletivo. O diário de itinerância individual foi utilizado por mim durante todo o percurso da pesquisa, e serviu para as reflexões que faço e que descrevo no corpo da tese. O diário de itinerância coletivo foi utilizado, também, durante toda a pesquisa, com muita liberdade, pelas copesquisadoras que nele puderam escrever sobre si e seus sentimentos referentes à pesquisa, o método sociopoético e a experiência de ser grupo-pesquisador. No decorrer do texto, vou retomar o uso do diário, o que faço respaldada em Barbier (2007).

4.2 A pesquisa em mutações sociopoéticas: tecendo linhas de criação

Pensei o caminho teórico-metodológico desta pesquisa a partir de muitas escolhas, tomadas de posicionamentos e de reflexões que envolveram as minhas concepções de mundo, de educação e de pesquisa. Mas o que estou chamando aqui de pesquisar? Pesquisar, neste caso, foi fazer o desmonte de formas convencionais de investigação, multiplicando os seus sentidos, desterritorializando os saberes construídos a partir de abordagens tradicionais que aprendi que investigam objetivando resultados que as confirmem ou as neguem. Meu pesquisar foi plural e rizomático. “Assim, entendemos o ato de pesquisar como uma expressão criadora, como uma ação produtora do real” (SILVEIRA, 2005, p. 152).

Produzir realidades com o grupo-pesquisador foi criar conceitos e inventar problemas. Mas conceitos não são construções simples, nem podem ser esvaziados dos seus componentes, pois são definidos por eles. Têm valor em si mesmos, e cada elemento que os constitui é uma multiplicidade. Posso dizer que o conceito é um saber articulado que se organiza em camadas, sem, no entanto, deixar de ser um todo em cada parte.

O conceito de Sociopoética me afetou, e saber um pouco de sua história foi um convite que não pude recusar. Assim acolhi-o em mim, porque o desejei como é: abordagem de pesquisa e de ensino-aprendizagem em minha proposição investigativa. As minhas incursões de leitora ávida para aprender sobre esse método possibilitaram encontros que realçaram a importância de realizar a pesquisa com essa metodologia.

Em um desses encontros oportunizados pela leitura, eu estive com o filósofo e pedagogo Jacques Gauthier, o qual, descreve experiências que viveu, particularmente, no movimento sindical dos Kanak, povo indígena malenésio da Kanaky ou Nova-Caledônia, Ilha no Pacífico Sul que é colonizada pela França. Esse povo instituiu escolas próprias com pedagogo-

gias nas quais a criança é ativa, responsável e integra os saberes ancestrais com os conhecimentos científicos. Essa experiência foi uma das inspirações de Gauthier para a criação da Sociopoética. É interessante perceber o sentido que ele dá às ações desse povo que é de potência libertária, de miscigenação de culturas e de criação em meio ao caos. O que pode um povo subalternizado entre os processos de colonização? Pode criar outros jeitos de ser escola, outros modos de produzir o conhecimento.

Eu sonho com mais escolas assim para as crianças do mundo. Como diz minha mãe, D. Francisca, em sua sabedoria feminina, “é pelos santos que se beijam os altares”. Gauthier, que, até então, eu não conhecia pessoalmente, fez-me beijar a Sociopoética. Meu corpo fazia mais um novo movimento: antes, voar; agora, beijar. Fiquei totalmente tomada, invadida da educação atravessada pela espiritualidade dos Kanak, por suas escolas comunitárias vinculadas à educação popular e por suas práticas de poesia e de teatro. Eu decidi que a minha pesquisa teria a energia de ciência sensível (PETIT, 2014).

Sou a favor dos conceitos sempre multiplicativos, que resultam de articulações, escolhas e hierarquias de ideias e que ocupam sempre posição de relativização, pois a sua existência tem a ver com outros conceitos que, comparados em suas partes, operam outros sentidos e significados conceituais, originando outras completudes que, mesmo sendo especificidades, são, também, incompletudes, às quais podem ser agregadas novas feições significativas em contextos diversificados e de temporalidades dinâmicas (DELEUZE; GUATARRI, 2005).

Pensei e penso a Sociopoética para além de conceitos, porque ela faz produzir os conceitos – não qualquer um, mas conceitos-afetos. Por isso, preparei o meu corpo para o grande acontecimento de pesquisar com o saber sensível dessa abordagem de pesquisa Sociopoética. Fui deslizando com essa prática filosófica, fiando as linhas-princípios do sociopoetizar que criou novos problemas, problematizou a vida e possibilitou a criação de “confetos” (conceitos + afetos) produzidos com afeto e razão, sensualidade e intuição, gestualidade e imaginação do grupo-pesquisador, oportunizando a criação de conceitos sem territórios, que dialogam com os dos filósofos profissionais (ADAD, 2014).

A Sociopoética me interessou porque tive o entendimento, desde o curso de Mestrado, de que ela se configura como um método de pesquisa diferente, inovador, criativo, que potencializa o corpo para elaborar o conhecimento. Não tenho a pretensão de apresentar um roteiro ou um passo a passo do método sociopoético. Entretanto, entendo ser pertinente dividir, mesmo com quem já conhece os cinco princípios da Sociopoética e o modo como eles atravessaram a minha prática de pesquisa. Começo esclarecendo que não há uma hierarquia entre eles. Todos são importantes. Quis mergulhar nesses preceitos sociopoéticos – em alguns, mais pro-

fundamente – por serem eles vitais para o meu pesquisar.

Para mim, pesquisar entre pessoas de um grupo foi me enredar com elas, escutar as suas vozes falando de si, de modo que não seja eu falando por elas, mas com elas e entre elas. Valorizo esse princípio, por que propus uma pesquisa na qual eu me afastasse do papel de juíza, mas que também me libertasse das culpas, pois, na investigação sociopoética, não há lugar para a opressão e a desigualdade (embora nem sempre se consiga e eu não sei se consegui). Para seguir tal princípio, foi preciso me desterritorializar, no sentido de esvaziar o que tinha em mim de outras experiências de pesquisa que experimentei, misturando o que trazia para aumentar com a Sociopoética e transformar as experiências em misturas e singularidades.

À vista disso, apoiei-me, como venho fazendo desde que caminho com a Sociopoética, no pensamento freireano e em sua Pedagogia do Oprimido, para me mover em um grupo pulsante (pois a pesquisadora propositora faz parte do grupo) que produz dados e não os coleta na quietude da pesquisa, pois esta é viva e surpreende o tempo todo a quem investiga – ou deveria surpreender. Foi de Paulo Freire (1987, p. 49) que obtive o sentido de esse pesquisar que exercita o diálogo e que se movimenta na troca de saberes entre intelectuais e populares.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir ao conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

Nessa acepção, pesquisar entre as jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia deste grupo foi permitir vir à tona as dúvidas, os problemas, os conceitos e as problematizações das copesquisadoras e experimentar através das oficinas, a potência de ser diversas e misturadas, sem, no entanto, perder de vista a própria identidade, mas deixar-se atravessar pelas multiplicidades das outras. É que a Sociopoética ensina pensar fora do estratificado, do não pensado e daquilo que ainda não tem forma e pode nem ter, é um pesquisar no imprevisível. E é com tal imprevisibilidade que

[...] quando há apenas meios e entremeios, quando as palavras e as coisas abrem-se ao meio sem nunca coincidirem, é para liberar forças que vêm do lado de fora e que só existem em estado de agitação, de mistura e de recombinação, de mutação. Na verdade, trata-se de lances de dados, porque pensar é emitir um lance de dados. (DELEUZE, 2005, p. 94).

Não há garantias de acertos na pesquisa. Não sabemos o alvo, mas, ao pesquisar, são geradas possibilidades do pensar nas quais o que interessa é o abismo, as profundezas do além da homogeneidade das coisas. Tive que me transformar em Mutante do Gênero para perscrutar o pensamento do grupo-pesquisador, para aventurar-me pelos seus labirínticos conceitos (des)velados na produção de seus confetos .

Isso posto, pesquisei com e entre nove jovens mulheres, com idade de 18 a 29 anos, discentes de diferentes blocos do curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portella, da UFPI, em Teresina, que autorizaram ser identificadas por seus prenomes sempre que a pesquisadora propositora julgasse necessário. Por essa razão, em alguns momentos, eu as identifico assim e, em outros, trago-as no personagem conceitual Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, que não fala por elas, mas com a voz delas, vivendo e existindo no corpo coletivo como aptidão do pensamento do grupo-pesquisador, pois o personagem conceitual também é uma problemática no método sociopoético, permanecendo em construção até o final da pesquisa quando revela seus traços (GAUTHIER, 2012).

Esta investigação ocorreu no e com o corpo inteiro no momento em que foi produzido o conhecimento pelo próprio corpo das jovens. Não tive dúvidas e caminhei no chão da formação inicial sempre atenta ao pesquisar de outro modo. Adad (2005, p. 219) também considera que a Sociopoética sugere reviver o corpo e, com ele, os sentidos da carne, das emoções que circulam nas veias. A pesquisa se faz na reinvenção dos corpos: “Enfim, enfatizar que outras partes do corpo pensam não significa dizer que a razão não serve para nada mais, ou sugerir que se vai deixar a razão de lado, mas trata-se de acrescentar elementos do corpo a essa razão que não consegue dar conta de tudo em todos os momentos” (ADAD, 2005, p. 219).

Deu para perceber, desde a etapa das inscrições orgânicas e por meio das respostas do *IdentiGeNário* que, no grupo-pesquisador, habitariam muitos corpos diferentes. Todos esses se misturaram no corpo da pesquisa, a qual se estirou, modelou-se e se fragmentou; depois, coletivizou-se, fez-se eco das emoções presas e, assim, libertou a sua voz, falou, escutou, cantou, fez-se ouvir, empoderou-se ao construir, desconstruir e reconstruir seu corpo pela sensibilidade, pelo sentir os outros, por ser tocada pela força espiritual. Este princípio nesta pesquisa foi muito forte e potente. Adad (2005) contribui com ideias sobre a importância de se produzirem conhecimentos com o corpo inteiro na pesquisa sociopoética e destaca que é fundamental perceber como ele se apresenta marcado por regiões tensas, enrijecidas, duras, enquanto a pele é, também, marcada com tatuagens que ressaltam outros pontos de tensão, repletos de pertencimentos em que só cabe ele mesmo.

O corpo jovem de mulher discente do curso de Pedagogia demorou a se entregar, a se abandonar em si mesmo para se desvencilhar do mundo exterior e de suas realidades, até que se acalmou e relaxou. O controle da respiração e a postura corporal do grupo-pesquisador foram o termômetro para eu fazer essa avaliação. O ritmo da respiração foi se acalmando e, com isso, os corpos foram se curvando para frente em um gesto de despreocupação e de relaxamento.

A mudança gestual das copesquisadoras no corpo que, pouco a pouco relaxou demonstrando autocontrole, foi marca dessas jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia na construção de experiências e na identificação dos lugares, poderes, obstáculos e saberes do gênero na relação com a formação inicial. A mente aberta não era só parte do corpo, mas o próprio corpo, assim como outros órgãos. Elas andaram de olhos vendados, com uma perna só, percebendo outras possibilidades de caminhar no chão da formação. Sentiram sensações boas e ruins, de medo e alegria, andando com as mãos, sem os pés e nas pontas dos dedos. Pura invenção do corpo na pesquisa.

Nesse caso, o grupo-pesquisador tornou-se um corpo coletivo e oco, recheado de si e do que sabe e do que não sabe sobre o mundo e sobre si mesmo. Por ser assim, invocou a si para aflorar, emergir e se mostrar em toda a sua complexidade. É um corpo que se revigorou e potencializou a vida, dado sem o qual não há produção de conhecimento. Esse corpo é pulsão, energia que puxa, faz emergir aquilo que está submerso na forma de pensamento do grupo-pesquisador.

É preciso mencionar, ainda, que mais importante do que pesquisar em grupo foi operar essa ação com/entre as jovens do grupo-pesquisador, compartilhando com elas a autoria do trabalho, além de manter aceso o desejo do encontro entre pessoas diferentes entre si e diferentes da propositora. Nas palavras de Adad (2014, p. 46), é preciso “[...] enfim, é multiplicar os lados da visão, da audição, do tato, do paladar e da razão”.

Quando me debrucei sobre os princípios da Sociopoética, eu tinha em mente apreendê-los para justificar o porquê de a pesquisa seguir essas linhas e não outras. Mas, ao entrar em contato com eles, percebi que guiavam a minha pesquisa. Não se tratavam de generalizações. Então, aproximei-me mais deles e busquei enxergá-los em minha ação investigativa não como repetições teóricas, mas como energias que se alastravam entre as pessoas do grupo-pesquisador, porque todas completavam uma circularidade na qual estavam inseridas. Para mim, isso implicou na tomada de consciência de que eles me ajudaram a sustentar a pesquisa com suas especificidades abertas, que me possibilitaram realizar o pesquisar entre/com as culturas de resistências e as práticas culturais vigentes na sociedade.

Dito de outra forma, é poder explorar outros modos de interpretar o mundo, maneiras que são, ao mesmo tempo, resistências aos processos institucionalizados, normatizados e, muitas vezes, impostos pelo Estado e pela sociedade sendo representados por grupos marginalizados.

Em síntese, esses coletivos fogem aos modelos instituídos de educar e de viver na sociedade e se inventam e se reinventam no contemporâneo até mesmo na formação. Pesquisar dessa maneira me fez pensar, também, nos contextos de desigualdade e de opressão históricas que envolvem a educação – especificamente, a educação de mulheres professoras.

Adad (2014, p. 46) reforça que “[...] esse princípio diz respeito ao desejo de conhecer e de encontrar o que foi silenciado, aqueles saberes de raízes que dormem na terra do povo e, às vezes, brotam ou explodem em rebentos novos que emanam cheiros, gostos, sons, tons heterogêneos”. Com esse princípio, acrescento mais um desejo: o de descobrir como as co-pesquisadoras manifestavam os conceitos próprios do gênero na formação inicial do curso de Pedagogia. Foram inusitados o modo como elas caminharam no chão da formação e o que essa experiência deixou emergir:

Eu não senti medo nem quando eu coloquei a venda nem quando comecei a caminhar com os olhos fechados. Eu não sabia, exatamente, qual era o caminho, mas sabia que precisava caminhar, era importante para eu sair do meu lugar de conforto, mas, como foram mudando as formas de caminhar, eu fiquei, de certa forma, um pouco sem rumo. [...] foi difícil experimentar outras formas de caminhar, porque não tinha nenhuma regra, nada para seguir.

Na vida é assim: às vezes, você sai sem destino, sem saber para onde você está indo ou o que você vai encontrar no caminho, [...] altos e baixos, buracos, risos, choros. Eu segui aquela voz que sente dentro de mim, com a liberdade de saber sempre o que eu estou procurando, independentemente de saber se é bom ou ruim, de estar certo ou errado, porque, às vezes, a gente evita o campo porque acha que nada tem a ver com gente e, quando a gente chega lá, descobre que faz parte de nossa vida. (MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISER).

Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser descreve de modo diferente as sensações da experiência de caminhar de olhos vendados pelo chão da formação. Esse sentir medo e não sentir, caminhar sem conhecer o caminho dando importância mais ao ato de caminhar, de sair de sua zona de conforto é desterritório, porque faz estranhar o que não é comum: caminhar sem regras causa medo, tira o rumo, mas, na vida, são as regras que impedem outros jeitos de andar; é a reprodução pela reprodução que estagna o pensamento e o poder de criação. O caminhar sem destino não significa caminhar no vazio, não ter o que encontrar e, muitas vezes, é nos encontros que a pessoa quer evitar, por acreditar que nada tenha a oferecer, que encontra a sua vida.

Esse fazer pesquisa levou em conta outro ponto da Sociopoética: a utilização de técnicas artísticas que requereu o meu emaranhamento pela arte. Tive de abandonar as impossibilidades e me investir de inventividade e da dimensão sensível (ou estética). Esse momento foi de aprendizagens do sentir, do ver, do tocar, do comer, do escutar de outros modos e com outras partes do corpo. Mas também foi tempo para o grupo-pesquisador externalizar o inconsciente. Mostrar-se e emergir-se pela arte. Nessa hora de intenso envolvimento com a dança, escultura, pintura, cartografia, com o fazer artesanaria da vida.

Eu pude perceber como é potente o não saber, o não poder. Esses foram campos de força extremamente criativos, e do nascedouro de suas estranhezas brotou a experiência como aquilo que tocou e afetou o grupo-pesquisador. Quando Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser foi atravessado, afetado, tocado, deu vazão a si em nova criação. Ou seja, o grupo-pesquisador, ao criar e esculturar a Mutante do Gênero, criou ela mesma igual ou diferente do que era passando por mutações e autotransformações. Assim, é possível afirmar que esta pesquisa sociopoética demonstrou isso ao fazer uso da arte como dispositivo que aflorou sensações que foram extrapoladas em diversas linguagens corporais. Na expressão de Adad (2014, p. 54),

Mediante os dispositivos sociopoéticos, criados com o uso da arte perpassado de razão, intuição, emoção e sensação, o grupo-pesquisador experimenta os dispositivos e cria confetos. Mas o que é um dispositivo sociopoético? Dispositivo é tudo aquilo que está no centro da própria possibilidade de analisar, de criticar e de autocriticar.

Utilizei a técnica artística Mutante do Gênero inspirada nas mutações por que passa a borboleta e o seu casulo e quando quis me aproximar um pouco mais de diferentes mutações fiz uma varredura em filmes de ficções científicas, séries e novelas. O filme *Divergent* foi o que mais me emocionou pela história, por eu conseguir fazer relações do enredo com as questões do gênero. A história se passa em Chicago numa época futura. A cidade é toda protegida por enormes cercas de ferro para que não ocorram invasões das regiões ao redor que foram destruídas. Dentro da cidade, as pessoas são divididas em cinco facções para manter a ordem e a paz. São elas: Abnegação, Franqueza, Amizade, Erudição e Audácia. Cada facção é encarregada de um setor da sociedade. As/os jovens precisam escolher se querem continuar em sua facção de sangue ou fazer parte de outra, porém essa decisão é definitiva e feita somente uma vez. Para ajudá-los a decidir, são feitos testes de aptidão. A protagonista é Beatrice, uma jovem da Abnegação que quando faz o teste, descobre que é uma divergente, ou seja, tem aptidão para todas as facções. Os divergentes são caçados e correm risco de morte por

não serem governados pelo governo, por isso ela tem que esconder esse segredo e decide ir para a Audácia, seu sonho de menina.

Como não relacionar essa narrativa ao gênero e aos muros que são construídos para delimitar as fronteiras do que pode e do que pode homens e mulheres? Como não fazer ligação entre esses corpos divergentes e tatuados do filme com a construção das desigualdades de raça, etnia, classe, gênero, religião e outras que são construídas socialmente? A mutação é, também, modos de existir, como ser masculino e feminino diferente dos modelos aceitos?

No processo de garimpagem encontrei um pouco mais adiante, os filmes *Insurgent* e *Convergent* e juntei os enredos, que são continuidades da primeira história e com elas ligadas passei a pensar na técnica para a Oficina de produção de dados, foi quando a minha orientadora sugeriu que assistisse a alguns capítulos da novela *Mutantes*, da Rede Record de Televisão, para observar os efeitos especiais, pois, segundo ela, isso poderia me inspirar na criação da técnica, o que acabou contribuindo, principalmente para eu me afastar do conceito de mutação utilizado na Biologia. Faço apropriação diferente dessa expressão no texto, mutação é a transformação que o gênero opera entre as modelizações impostas e que o potencializa com outros modos de existir.

Tanto nos três filmes como na novela a ação começa com mutantes já criados, que já sabem quais os seus poderes, o seu lugar, os obstáculos que devem enfrentar e quais saberes operar para vencer essas dificuldades. Eu precisava oportunizar a criação das mutantes por elas mesmas, como fazer isso? Que mutações potencializam o feminino na formação?

Na pele da criadora que tem a sua criação apenas no campo das ideias, precisei pensar, registrar a técnica e experimentá-la algumas vezes até me sentir segura em levá-la para o grupo-pesquisador, que é a vida da pesquisa sociopoética. Comecei dando forma à viagem imaginária, fiz dela não um depósito de ideias, mas um deslocamento criador e nela as mutantes enviveceram e se autoconstruíram com suas mutações. Vivas e autônomas, as *Mutantes do Gênero* produziram relatos escritos e orais sobre a viagem revelando lugares, poderes, obstáculos e saberes do gênero na relação com a formação inicial.

Essa técnica permitiu a mistura dos desejos das copesquisadoras e dos sentidos da experiência de esculturar a *Mutante do Gênero*, promovendo a fuga da armadura que guardava o humano, desorganizando, desconstruindo, estranhando o que era instituído como normal, fragmentando o hegemônico, homogêneo, abrindo espaços para a diferença e desestabilizando os consensos, sem perder a qualidade científica, condições indispensáveis para essa mutação na pesquisa.

Com essa breve menção à produção plástica da *Mutante do Gênero*, reafirmo que a

técnica artística que usei foi muito potente e gerou “confetos” interessantes sobre o tema-gerador – “Gênero na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia” –, que referendou ainda mais o princípio de pesquisar com a arte, com a criação na produção do conhecimento novo que nasce do estranhamento e da transvisão que permite ver as coisas de outros jeitos, incluindo a pesquisa. Parafraseando Manoel de Barros, o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê o mundo. É preciso transver o mundo, tirar da natureza suas naturalidades! A Sociopoética possibilita essa transvisão que tira as naturalidades e faz o corpo acordar, ver o que não via, ver além.

O último princípio da pesquisa sociopoética – que nem por isso é menor que os demais – consiste na importância da responsabilidade ética, noética e espiritual do grupo-pesquisador durante a investigação. Trata-se de uma orientação que comporta as quatro dimensões que vieram antes, quais sejam: pesquisar entre pessoas de um grupo; conhecer com o corpo inteiro; conhecer com as culturas de resistências conectadas com o grupo-pesquisador; e não prescindir da utilização das técnicas artísticas na pesquisa e no ensino.

Por isso, é importante salientar que a espiritualidade, nesta pesquisa, quer dizer a relação das copesquisadoras com elas mesmas e com as outras e os outros. Isso implicou o saber cuidar de si e das outras, o entender o seu silêncio e o mistério do que morre no percurso da pesquisa, na vida, no viver. A espiritualidade, na Sociopoética, é uma espécie de iniciação do saber que pode ser encontrado no não saber. É a iniciação da não radicalização da vida pela via daquilo que escapa (GAUTHIER, 2005).

Adad (2014, p. 56) acrescenta que “[...] isto é ciência, arte e espiritualidade tecidas e interconectadas aos acontecimentos, aos eventos, aos devires múltiplos dos grupos-pesquisadores”. Eu me junto a Gauthier e a Adad para reiterar que espiritualidade é a energia humana que nos atravessa e nos conecta coletivamente nesta pesquisa.

O conhecimento desta investigação foi construído com base nesses princípios da Sociopoética, e o entrelaçamento desses com os eventos da empreitada investigativa me deu a consciência e o equilíbrio de que precisava para assumir com segurança tal método de pesquisa. Continuo aprendiz, mas estou feliz com o caminho escolhido e trilhado, pois o ensino e o aprendizado que se apresentaram no grupo-pesquisador são de uma riqueza que extrapola o ato comum de pesquisar – se é que esse fazer pode ser chamado de comum em qualquer contexto em que se realiza. Senti-me, durante todo o trajeto da pesquisa, livre para dançar, cantar, criar, inventar e viver essa experiência investigativa. Na próxima subseção, voarei à Oficina de Negociação.

4.3 Oficina de Negociação: uma linha dobrável

A noite que antecedeu a manhã da Oficina de Negociação, em 29/04/2017, foi longa e feita de insônia. Com tudo organizado de véspera, eu conferia e conferia novamente o plano de trabalho, o material. Revia demoradamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), olhava ansiosa o relógio com ponteiros lerdos, bocejava, deitava, levantava, até que, vencida pelo silêncio e pelo ressonar do meu marido, encostei-me, para, em pouco tempo depois, dar um pulo da cama achando que já perdera a hora. Considerando que estivemos acordados até 1h40 da madrugada e que eu acompanhei o sono dele por um tempo imensurável, eu também cochilava um bocadinho. Agora era 5h15. Havia muito que fazer: café, esquentar leite, cortar os bolos e acondicioná-los em vasilhas plásticas apropriadas, lavar e cortar as frutas, preparar os sucos e colocar no carro o material que seria utilizado durante a oficina.

Levantamos, eu e meu marido, companheiro de todas as horas nessa viagem da pesquisa, e, entre curtas conversas, falamos do que viria a seguir. Ele me animava dizendo que tudo estava muito lindo (falava das sacolas que confeccionamos, dos enfeites, das fitas, dos botões, das flores, das peças de roupa feitas de TNT colorido para a confecção de parangolés). Quando terminamos de fazer tudo o que tínhamos de fazer, já era 7h, e, mesmo sendo um sábado, de nossa casa para a universidade, gastaríamos uns 15 minutos de carro. Cuidamos de colocar tudo no veículo e corremos para não atrasar a oficina marcada para as 8h.

Fizemos o caminho em tempo recorde. Fomos os primeiros a chegar e começamos a organizar o ambiente, preparar o espaço para receber as pessoas. Muitas perguntas preenchiavam a minha cabeça. Quantas pessoas viriam dentre as 20 selecionadas? E se viesse um número reduzido? Logo as cofacilitadoras¹⁴ Samara Layse e Thaís Fernanda – sendo esta responsável pelo registro fotográfico – chegaram. Depois, Mayara Oliveira e Thaysa Tâmara, apoios logísticos, que tomariam conta do credenciamento e da assinatura do TCLE, também apareceram. Pouco a pouco as/os participantes começaram a chegar, sendo que, por volta das 8h30, tínhamos 18 pessoas e decidimos que era hora de começar a Oficina de Negociação.

¹⁴ Em encontro com minha orientadora, professora Shara Jane, ela me perguntou com quem eu facilitaria a oficina de negociação, então eu respondi que seria com Samara Layse e Thaís Fernanda em conformidade com recomendação anterior que ela me deu. Ela me ouviu e fez outra pergunta: se eu havia convidado para esse acontecimento sociopoético Thaysa Tâmara e Mayara Oliveira, eu me desculpei e disse que havia entendido que elas seriam cofacilitadoras de outras duas orientandas dela. Ela me disse para eu convidar tanto uma quanto a outra não para serem cofacilitadoras, mas apoio nessa oficina, penso que elas foram as duas coisas e foi muito bom tê-las na oficina.

Diário de Itinerância
Teresina-PI, 29 de abril de 2017

Meu corpo estava iluminado, eu sorria. Havia em mim uma força que me impulsionava. Eu me sentia bem, eu estava bem. Eu explodia de “vontade de potência”. Eu me acalmava como faz o mar quando serena depois da maré alta, tornando-se mais potente, mas agora calmo. Nesse estado de graça, comecei a negociar comigo mesma: a calma, a paciência, enfim.

Fotografia 2 e Fotografia 3 – Materiais utilizados na oficina de negociação



Fonte: Dados da pesquisa.

Para fazer esta pesquisa sociopoética, foi preciso seguir o método, a intuição, os sentidos. Assim, cartografei as experiências pelas quais andrilhei: a negociação, a produção dos dados, a análise dos relatos e a contra-análise dos dados. Início pela etapa da oficina de negociação, que teve como finalidade esclarecer os objetivos da investigação e a dinâmica do percurso: negociar o território da pesquisa, apresentar o tema-gerador, definir o grupo-pesquisador que participa de quase todos os momentos juntamente à propositora pesquisadora, que também é a facilitadora, e criar o personagem conceitual, além de cuidar de aspectos legais, como a assinatura do TCLE.

O que significou negociar em termos sociopoéticos? Negociar foi adentrar o território da pesquisa com outra pele, desde o momento em que me propus a realizar o caminho, entre encontros e desencontros, até o experimentar do jogo em seus preliminares, antecipando as potência de suas jogadoras e de seus jogadores na arte de tecer acordos que vão além das palavras, pois são posturas assumidas e assinadas por cada pessoa com o seu comprometimento. Com essa experiência, referendo o caráter político e democrático da Sociopoética, enquanto ratifico que foi esse o direcionamento vivido durante o percurso investigativo.

Negociar teve o sentido de seduzir, afetar, tecer possibilidades coletivas de produção do conhecimento entre/com a diferença. Negociar se tornou, assim, um dispositivo poderoso que fez ficar e fez sair, pois não há como ficar no que é negociado sem se envolver. Esse negociar exigiu a entrega de si para um ser coletivo e pensante. Como comunica Petit (2014, p. 22-23),

[...] com essa postura dialógica, a Sociopoética transpõe para dentro da pesquisa o dispositivo do grupo-pesquisador. Assim, na pesquisa sociopoética, os pesquisadores oficiais se transformam em facilitadores de oficinas e convidam o público-alvo a se tornar copesquisadores de um tema-gerador, a partir de uma negociação conjunta. Os que aceitarem o convite passam a investigar com o pesquisador-facilitador e a participar, com poder de decisão compartilhado, de todo o processo de pesquisa, inclusive da análise dos dados e da socialização da investigação.

Estas particularidades chamaram a minha atenção, acenderam o desejo de assumir esta escolha com todas as forças sem medo das intempéries que pudesse ter que enfrentar, e elas vieram, faz parte da pesquisa. Aquilo que saiu dos trilhos foi contado nos bastidores dados a conhecer, não foi abafado nem escondido, serviu para o fortalecimento de minhas próprias humanidades e das incertezas sem as quais não haveria esse trabalho. E sobre isso falei e ainda falarei muitas vezes durante este relatório da pesquisa. O diário de itinerância é um dispositivo de pesquisa que ocupa um lugar muito importante nesta investigação, principalmente porque os seus registros são dados de que me utilizo para trazer memórias como essa que descreve uma tempestade de medo e insegurança.

Diário sobre a experiência de negociar

Teresina-PI, 1º de abril de 2017

Planejei a Oficina de Negociação sob os cuidados de minha orientadora, e, na hora de desenvolvê-la, tudo ganhou vida de forma inusitada. Eu me vi entre o inesperado. É claro que eu desejava que tudo desse certo, mas não se tratava disso; era algo que me extasiava, me encantava, era a vida que se movimentava em olhos que me atravessavam e rostos que desejavam o desandar do tempo, porque é nele que as experiências fluem, saem do seu estado de latência. Eu percebia que se preparava ali um acontecimento incrível, em que só a sua possibilidade já me arrepiava, afetava-me. Eu me perdia no redemoinho de emoções que transbordava em mim. Não se tratava apenas de negociar como se faz um “negócio”, mas uma troca de energia entre nós. Tudo era maior do que eu havia imaginado e agora era real. Tive medo, tremi. Faltei-me o chão. Temei não ser capaz de fazer, não conseguir fazer como eu planejei. A hora me desafiava. Agora era a minha vez de conduzir a negociação com um grupo de pessoas, 18 ao todo. O jogo começou em uma nova partida, a negociação. Era primeiro de abril, considerado em nosso país o Dia da Mentira, mas o que relato é verdadeiro, não desse modo, pois não tive como descrever paisagem tão intensa em toda a sua beleza, e inteireza, e desterritorialização.

Quando cheguei a essa etapa, outras já a tinham antecedido, em precessões criativas. Assim, as pessoas que compareceram à Oficina de Negociação foram selecionadas entre as 67 que se inscreveram para participar do curso de extensão “Formação em Gênero com jovens discentes do curso de Pedagogia”, pensado a partir do cenário que aludi em minhas implicações para esta pesquisa, na primeira seção. Entre as pessoas inscritas, foram selecionadas 20 pessoas.

Elegi critérios para a seleção de partícipes do curso, como: ter disponibilidade de tempo compatível com o tempo da proponente e ser discente do curso de Pedagogia em qualquer um dos períodos. Para fazer parte do grupo-pesquisador, considerei a categoria jovem em atendimento ao que preconiza o Plano Nacional de Políticas Públicas para as Juventudes (PNPJ): o recorte etário de 18 a 29 anos, o que me permitiu identificar na negociação 11 pessoas, sendo 10 jovens mulheres e um jovem homem dentro desse critério. A Sociopoética recomenda a formação de grupos-pesquisadores entre oito e 20 participantes, porque acima disso, pode comprometer a escuta sensível das pessoas, assim, sugere que, ao ter um número elevado de inscritos, deve ser feito algum tipo de seleção (PETIT, 2014).

Comecei as experiências antecedentes à Oficina de negociação pelo acolhimento às pessoas. Thaysa Tâmara e Mayara Oliveira foram as duas acolhedoras que receberam as pessoas à porta da sala de dança do curso de Artes do CCE/UFPI naquela manhã de sábado em que ocorreu a oficina. Elas cuidaram do acolhimento, também, do credenciamento, para confirmar a participação da pessoa naquele momento condição indispensável para a formação do grupo-pesquisador e acordada durante o processo de seleção. As acolhedoras também entregaram aos participantes a Sacola dos Afetos, contendo papel, caneta e um embrulho, com a re-

comendação de que não fosse aberto antes da hora que seria dita pela facilitadora, pois continha peças de TNT colorido para a confecção do parangolé que será explicado mais adiante.

No ato desse acolhimento/credenciamento, as cofacilitadoras/acolhedoras pediram aos partícipes que assinassem a lista de presença e entregaram a cada um o IdentiGeNário, instrumento que foi respondido na hora em que a participante e o participante fizeram a sua inscrição no curso de extensão e o TCLE (já assinado pela pesquisadora proponente, para que na hora oportuna fosse assinado por aquelas e aqueles que participariam do grupo do percurso). Então, cada participante foi convidado a customizar a sua sacola com os materiais disponibilizados pela facilitadora (fitas coloridas, fuxicos, flores recortadas de tecidos, botões, gregas, pedrarias e muitos outros apetrechos) que foram disponibilizados para essa atividade. Pela dinâmica da Oficina, considerei os movimentos do credenciamento e da customização da Sacola dos Afetos, atividades que antecederam a reunião propriamente dita, como dispositivos para quebrar o gelo nesse primeiro encontro. No Diário abaixo, explico como a sala de dança foi pensada para essa oficina e como a experiência da customização ressoou em mim e nas pessoas participantes.

Diário sobre a experiência de pensar o lugar da oficina e customizar a sacola dos afetos

Teresina-PI, 1º de abril de 2017

Para esta Oficina, criei dois ambientes na sala de dança: um para o credenciamento e o outro para a customização da Sacola dos Afetos. Tudo isso ocorreu no tempo de meia hora de uma movimentação em bandos, como eu gosto de ver as pessoas, especialmente as mais jovens, tudo no tempo pensado para evitar as grandes racionalizações e não pensar só com a cabeça o que fazer, mas tempo bastante para ouvir o corpo e deixar ele fazer, e os corpos fizeram, fizeram-se! Sacolas-corpo de gente que ama, sofre, trabalha, estuda, quer viver, quer ser vista, não ser apontada como alguém que não é, mas é reconhecida pelos seus bigodes. Sacola-pão que compra, mas não come, que sustenta pelo que não faz. Sacola-paz, que está dentro das pessoas, se não se mostra, sacola-grade, universidade. Sacolas de muitos jeitos, sem fundo, rasgada, de papel, de plástico. Sacola descartável. Joga no lixo, sacola-lixo, enche de gente. O grupo que ainda nem havia se constituído como grupo-pesquisador se mostrou criativo, sensível, inteligente, diverso e participativo.

Customizar a Sacola dos Afetos foi mais do que enfeitar: as pessoas conversavam, trocavam aviamentos, bordavam a sacola dos outros, ensinavam aos que não sabiam ou tinham alguma dificuldade em usar agulhas, tesouras e pistolas de cola quente. Pensaram juntas no que fazer e em como fazer. Dividiram opiniões e fizeram relações da experiência que estavam vivendo com as suas vidas – de forma particular, com afazeres ditos de homens e de mulheres – e riam ao se verem realizando atividades com as quais não estavam acostumadas – no caso dos homens, costurar, bordar, enfeitar e até usar a sacola. Muitos disseram que iriam presen-

tear as suas esposas, as suas filhas ou dar de presente para uma mulher. Lembrando que, até aqui, eu caminhava com as 18 pessoas. Não havia ainda formado o grupo-pesquisador do curso – então o conjunto de pessoas era ainda mais heterogêneo.

Fotografia 4 – Customização das Sacolas dos Afetos



Fonte: Dados da pesquisa.

Fotografia 5, Fotografia 6, Fotografia 7 e Fotografia 8 – Sacolas dos Afetos customizadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Depois que se encerrou a customização das Sacolas dos Afetos, pedi que cada pessoa colocasse a sua juntamente à parede de espelhos, no lado indicado, todas juntas, e, em seguida, que cada uma viesse para o centro da sala de dança trazendo o embrulho que recebeu ante-

riormente, permanecendo de pé com ele nas mãos por alguns instantes. Quando todos já estavam no centro da sala e as cofacilitadoras Thaysa Tâmara, Mayara Oliveira e Samara Layse tinham liberado espaço para o grupo se movimentar, eu pedi que abrissem o embrulho, vissem o seu conteúdo e, com ele, confeccionassem uma roupa para dançar, um parangolé¹⁵.

Dei o tempo de cinco minutos para todo mundo se arrumar. Passado esse tempo, com a cofacilitadora Samara Layse sentada e a postos para cuidar da sonoplastia desse momento, expliquei que essa roupa se chamava parangolé e que esse conceito foi criado pelo artista brasileiro Hélio Oiticica. Não dei mais informações, apenas acendi a chama da curiosidade. Nessa versão, eu havia colocado o nome de Parangolé-Basta-Apenas-um-Toque e solicitei que, ao transformarem as peças de TNT que receberam nessa roupa, pensassem, desde o instante em que a confeccionaram, que ela era o Outro em seu corpo, a diferença em si. Questionei, então: como se sentiram vestindo o Outro, vestindo a diferença? Informei que não precisavam responder isso para mim, mas para si mesmos. Concluído o ciclo de explicações, disse ao grupo que ele era parangoleiro e que, naquele momento, dançasse de olhos fechados, mas atento ao que seria dito no meio da música, gravada em sequência dupla para essa vivência.

Samara Layse soltou a música “Choro Acadêmico”, de Nonato Luiz, inundou a sala com suavidade, provocando emoção logo de início, porque deu para ver a mudança nas feições, nos corpos: alguns rostos estavam sorridentes, outros contritos, tensos, dançavam encolhidos em si. Até agora, dançavam sozinhos, mas resolvi mudar essa dança e coloquei um elemento novo: dançar de olhos fechados com outra pessoa que você encontrasse em seu caminho. Logo, Thaysa Tâmara e Mayara Oliveira perceberam que duas pessoas continuavam dançando sozinhas e que elas estavam em direções opostas – por isso, era muito difícil que se encontrassem. Então, as cofacilitadoras resolveram, sem nenhum aviso prévio, surpreendentemente, entrar na dança, cada uma formando par com uma das pessoas que estava sozinha. Achei esse gesto de uma sensibilidade sem tamanho. Fui pega de surpresa; comovi-me. Como um relâmpago, pensei em como é bom encontrar alguém que nos acolha. Que bom que eu

¹⁵ Parangolés são capas, estandartes, bandeiras para serem vestidas ou carregadas pelo participante. Da mesma forma que as casas construídas nas favelas, os Parangolés são feitos com as mais diferentes técnicas, dos mais diferentes materiais que, no entanto, parecem se esquecer do sentido de suas individualidades originais, ao se refundirem na totalidade da obra. Os Parangolés são compostos de materiais variados em cores, tamanhos e formas, texturas, interligados, revelados apenas quando a pessoa se movimenta. A cor ganha um dinamismo no espaço, por intermédio da associação com a dança e a música. A cor assume, desse modo, um caráter literal de vivência, reunindo sensação visual, tátil e rítmica. A obra só existe plenamente quando da participação corporal: a estrutura depende da ação. O participante vira obra ao vesti-lo, ultrapassando a distancia entre eles, superando o próprio conceito de arte (OITICICA, 1986 *apud* GONÇALVES, 2013, p. 89).

estava entre pessoas que sabiam acolher. Decidi que era hora de mudar de novo a forma de dançar. A pessoa devia passar a dançar com outra pessoa diferente daquela com quem estava dançando e, com ela, trocar o seu parangolé, vestindo o do outro – tudo muito rápido.

Fotografia 9 e Fotografia 10 – Parangolé Basta-Apenas-um-Toque



Fonte: Dados da pesquisa.

Por se encontrarem de olhos fechados, algumas pessoas tiveram dificuldades para fazer a troca do par dançante e, principalmente, para vestir o novo parangolé, sendo que algumas acabaram usando a peça ou as peças trocadas de modo muito engraçado. Então, eu avisei que a música seria parada e que deveriam continuar de olhos fechados e parados onde estives-

sem quando isso ocorresse. Sem música, pedi que abrissem os olhos, olhassem-se e olhassem os outros. Entre olhares, muitos risos, comentários e mais risos, houve reconhecimento de si no outro pelo parangolé trocado. Algumas das vestimentas eram menores que as pessoas, as quais tiveram de vestir apenas uma parte do corpo. Outras inventaram outras formas de vestir, e ainda houve aquelas que simplesmente mantiveram a roupa nas mãos, mas ninguém descuidou do seu parangolé.

Fiquei muito contente com essa vivência, pois ela revelou um grupo de pessoas bem-humoradas e abertas ao novo. Mas eu queria provocar um pouco mais, tirar as pessoas também desse novo lugar, misturá-las, aproximá-las. Pedi que andassem uns entre os outros e que se abraçassem, tocassem-se, dirigissem-se à pessoa com quem trocaram o seu parangolé, procurassem se ver no outro e falassem ou apenas tocassem naquela pessoa ou, se não quisessem fazer isso, apenas as olhassem em silêncio. Foi um momento de muita carga emotiva: algumas pessoas choraram ao serem abraçadas, tocadas e, principalmente, ao escutarem a fala do outro para si. Pedi que respirassem devagar, mas sentindo o diafragma, até se acalmarem. Para finalizar, apertaram as mãos na roda e aplaudiram o encontro. Essa foi uma vivência muito forte.

Mantendo a formação circular, pedi que sentassem para fazerem uma rápida apresentação de si. Por que deixei a apresentação para o meio? Porque eu quis começar pela transformação para depois conhecer. As pessoas já eram outras, diferentes daquelas que chegaram para o credenciamento. Essa era a hora de conhecê-las de outro modo. Elas se deram a conhecer à moda da melancia!

Como se dá uma apresentação assim? Muito fácil, mas nem um pouco leve. Realizei essa técnica de apresentação da forma descrita a seguir. Indiquei três movimentos que precisavam ser realizados com a melancia intacta, a saber: passar a melancia para a outra pessoa pela frente do corpo do passante e dizer o seu próprio nome; passar a melancia para a outra pessoa com os braços levantados e completar o mote da facilitadora – como, por exemplo, “Se eu fosse..., eu seria...”, que é proposto de forma diferente para cada pessoa e lançado rapidamente, devendo a resposta corresponder ao que foi colocado no IdenTiGenário da pessoa que deve completar o mote e o último movimento: passar a melancia imitando uma ação em câmera lenta, saltando uma pessoa. Quem fica no intervalo diz a sua característica mais marcante. A brincadeira terminou quando todos os participantes disseram seus nomes e a sua característica mais marcante. Com o grupo apresentado, a melancia foi levada pela cofacilitadora Samara Layse para a mesa do lanche. Segui, finalmente, para a negociação.

Mantive a roda, com alguns sentados no chão, alguns deitados de bruços, outros apoiados pelos cotovelos ou encostados à parede, enfim, em posições que se sentiam melhor aco-

modados. Iniciei a negociação explicando o sentido do ato de negociar em uma pesquisa sociopoética. Por que e para que pesquisadoras e pesquisadores desse tipo de investigação negociam. Falei das muitas decisões que seriam tomadas durante a negociação e do importante papel de cada pessoa nessas e na própria pesquisa. Pedi licença para contar um pouco sobre a minha história de pesquisadora. Apresentei um resumo do meu projeto, destacando os objetivos da investigação, e fiz uma breve exposição acerca da Sociopoética, ressaltando alguns princípios, mas sem me aprofundar. Indaguei, ao término dessa fala introdutória sobre a negociação, se havia perguntas e procurei responder aquelas que foram dirigidas a mim. Nesse momento, aproveitei para apresentar as minhas intercessoras na oficina, sendo elas: Thaysa Tâmara, Mayara Oliveira, Samara Layse e Thaís Fernanda.

Quando foi para eu negociar a formação do grupo-pesquisador, senti um friozinho na barriga. Respirei fundo algumas vezes, como faço quando preciso me acalmar antes de grandes acontecimentos, e eu estava vivendo um deles enquanto pesquisadora que se lançava em uma empreitada investigativa do curso de Doutorado. Logo, consultei com o olhar as minhas intercessoras e vi que elas esperavam que eu fizesse a negociação. Era minha essa responsabilidade. Com a voz meio trêmula, fiz a consulta ao grupo, perguntando se todos os sujeitos presentes na oficina aceitavam participar como copesquisadores do grupo-pesquisador.

Solicitei que não respondessem ainda, mas que só pensassem sobre o que é ser copesquisadora e copesquisador de uma investigação sociopoética, lembrando parte de minha fala feita antes sobre essa perspectiva investigativa. Reformulei a pergunta. “Sabendo que vamos ter encontros aos sábados pela manhã, e em outros momentos, além desses sempre que forem necessários, e que a pesquisa é de responsabilidade do grupo-pesquisador, e não apenas da pesquisadora propositora, vocês aceitam participar?” Sugeri que quem aceitasse se manifestasse levantando a mão e que quem não quisesse ficasse como estava. Todas as pessoas presentes levantaram a mão e, assim, instituí o grupo-pesquisador, filósofo-coletivo, produtor-partícipe de todo processo da pesquisa, desde a escolha do tema-gerador, passando pela produção do Personagem Conceitual, até a produção de dados. Nas palavras de Gauthier (1999, p. 41):

O grupo-pesquisador é o centro vivo da Sociopoética. A transformação das pessoas pesquisadas em grupo-pesquisador é uma exigência ética e política fundamental. Com efeito, não podemos e não queremos de jeito nenhum, reproduzir as práticas instituídas de pesquisa, em que os pesquisados são explorados como produtores dos dados da pesquisa (dos conhecimentos sem os quais nenhum pesquisador poderia pesquisar, publicar e fazer sua carreira), que controlam nada do uso da “mais valia de conhecimento” que seus próprios conhecimentos permitiram produzir.

Mais um passo havia sido dado na negociação. Eu seguia feliz, mas ainda tensa. Em conversa com a professora Shara durante um encontro de orientação, eu disse a ela que gostaria muito de criar o personagem conceitual e que queria propor essa criação ao grupo-pesquisador recém-formado. Acontece que eu estava me sentindo insegura para fazer isso naquele momento. Vi-me em uma encruzilhada: criar ou não criar? A oportunidade era essa: decidir e criar. Princípiei invocando o poeta Fernando Pessoa e seus heterônimos e perguntei o que as copesquisadoras e os copesquisadores pensavam sobre a criação de um heterônimo para o grupo-pesquisador, um personagem conceitual ou personagem filosófico, como propõem Deleuze e Guattari (2005).

Talvez, por se tratar do grupo, ainda na sua formação inicial com homens e mulheres, e ser uma das particularidades da Sociopoética deixar as pessoas criarem com liberdade, eu não me referi às questões de gênero, não fiz sugestões acerca do gênero na criação do personagem conceitual, mas fiz uma breve narrativa sobre sua origem, que, na Filosofia, é ele o próprio filósofo e o grupo-pesquisador seria esse filósofo coletivo e assumiria esse papel de personagem conceitual. Não sei se foi essa a razão, mas só foram criados personagens conceituais masculinos, mesmo quando linguisticamente se tratava de expressão feminina. Isso revela um pensamento acerca do gênero, porém, esse momento não era de intervenção, mas de negociação, haveria o momento para isso na contra-análise e na formação em gênero.

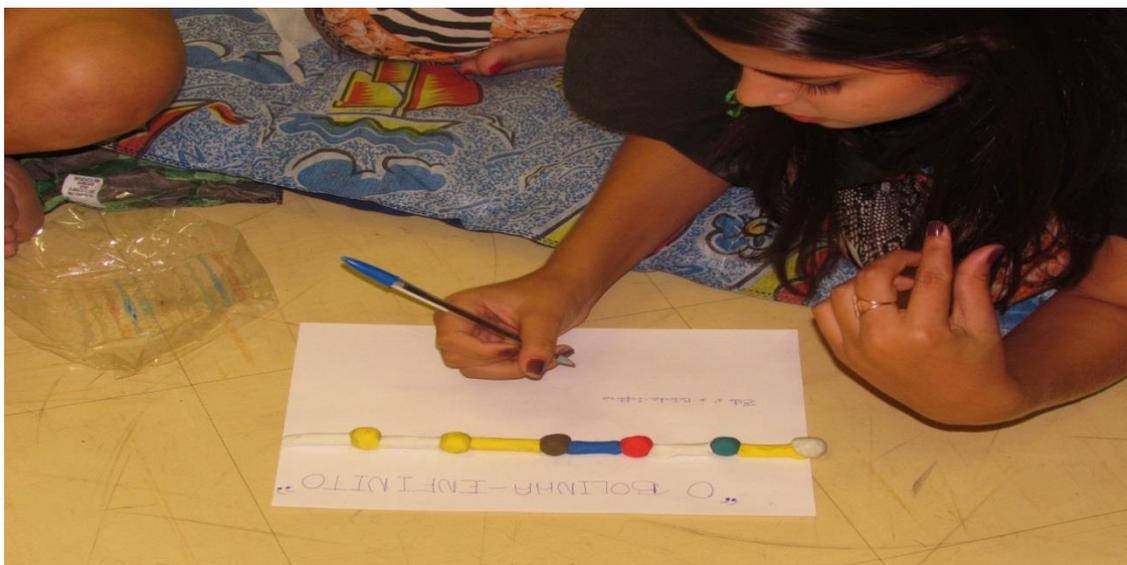
Avisei que o personagem conceitual precisava de um território e que, nesse caso, seria o chão da formação. O que as copesquisadoras e os copesquisadores pensam sobre isso, perguntei-me? Todas e todos assentaram prontamente que sim, e eu começava a intuir que estava realmente negociando e que negociar exigia certo jogo de cintura até com as palavras: era necessário construir as condições favoráveis para que a negociação se realizasse. Pensando nisso tentei explicar melhor o que é um personagem conceitual:

O personagem conceitual não é um representante do filósofo, mas sim um heterônimo onde eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares. (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 86).

Dessa forma, os personagens filosóficos são verdadeiros agentes de enunciação, de criação de problemas e de conceitos. Depois de aceita a proposição de criação do personagem conceitual, passei a me preocupar em preparar o grupo-pesquisador para essa experiência de criação, a qual era novidade até para mim. Senti-me desterritorializada. Bateu novamente a insegurança. Precisei me reterritorializar antes de prosseguir. Lembrei-me de quando eu era

criança e tinha medo de alguma coisa: eu olhava fixamente para um ponto qualquer à minha frente e o medo passava. Foi o que eu fiz: fitei o vazio por cima das cabeças das copesquisadoras e dos copesquisadores que estavam à minha frente até aparecer e desaparecer uma mancha turva – isso durou segundos, mas em meu corpo passou um século de exorcismo do medo. Fiquei bem!

Fotografia 11 e Fotografia 12 – Produção plástica do personagem conceitual individual



Fonte: Dados da pesquisa.

Fotografia 13 e Fotografia 14 – Produção plástica do personagem conceitual individual



Fonte: Dados da pesquisa.

Para a produção plástica do personagem conceitual, as copesquisadoras e os copesquisadores receberam barras de massa de modelar e pedi que retornassem ao IdenTiGenário, extraindo dele outras experiências que lhes auxiliassem na criação do seu personagem conceitual. Direcionei para que ouvissem as minhas orientações, pois elas sinalizariam o tempo de fazerem cada movimento da criação. Para fazer a escultura do personagem conceitual amassaram a massa de modelar de modo que se tornou de várias formas, depois começaram a modelagem. Finalizadas as esculturas no chão da formação, sugeri que dessem um nome para o personagem conceitual criado. Nomes dados, pedi que o descrevessem escrevendo no chão da formação.

Sugeri, a quem terminasse, que deixasse a escultura no chão da formação para que a facilitadora Thaís Fernanda, a fotógrafa oficial da pesquisa, pudesse organizar os personagens conceituais para fazer as fotos da produção plástica individual que exponho junto com a pro-

dução escrita de cada copesquisadora.

É importante esclarecer que as fotos dos personagens conceituais constantes neste texto são apenas do grupo-pesquisador do percurso utilizado como metodologia para a pesquisa doutoral. Até essa Oficina, o grupo-pesquisador não havia sido dividido, mas optei em usar apenas a produção das nove jovens mulheres discentes do percurso, porque somente os dados produzidos nele foram analisados com o método da Sociopoética. Os do grupo do Curso de Extensão, foram discutidos coletivamente à luz de textos da literatura especializada e de outras mídias, como era a proposta da “Formação em Gênero”.

Figura 5 – Personagem conceitual individual “Árvore da Vida”

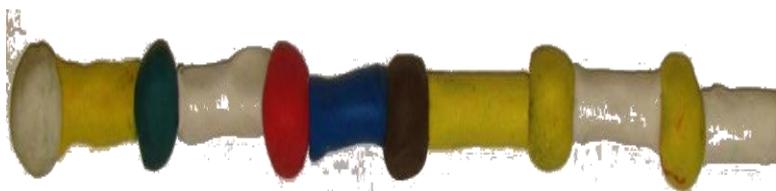


COPEQUISADORA MINÉA

Dei o nome de Árvore da Vida para o meu personagem conceitual. Acredito que é como nós somos ao longo da nossa caminhada existencial e o que vai constituindo-nos pouco a pouco, galho a galho, sustentados por raízes que nos fixam. Vamos aprendendo com a vida e, aos poucos, vamos dando frutos. Na verdade, somos frutos desta árvore, e, nesta construção da formação, todos que passam pela nossa vida deixam uma contribuição. A Árvore da Vida está em todas as pessoas, e depende de nós o que vamos fazer dela.

“São as experiências que nos constroem”, diz a copesquisadora Minéa ao apresentar o seu personagem conceitual Árvore da Vida. Para ela, as pessoas são árvores sustentadas pelas raízes da vida. Viver é uma construção que frutifica na formação com a ação coletiva, pois todos que passam por nós deixam um pouco de si que nos transforma e com que também transformamos os outros. A árvore da vida todas as pessoas têm e precisam saber o que fazer com ela.

Figura 6 – Personagem conceitual individual “O-Bolinha-Infinito”



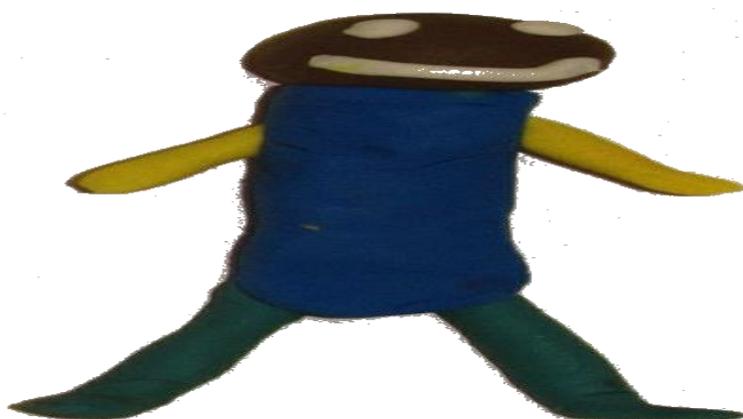
Fonte: Dados da pesquisa.

COPEQUISADORA POLIANA

Meu personagem conceitual chamei-o de O-Bolinha-Infinito – uma bolinha porque mesmo um personagem não precisa ser só de um jeito. Não precisa de rótulos para defini-lo. Prefiro personagens, porque como personagens podemos ser o que quisermos. Esta bolinha pode mudar, pode não ser uma, pode se multiplicar, se rachar, ser dupla. É uma bolinha diferente e, quando é olhada com respeito e carinho torna-se especial e sem julgamento. Somos essas Bolinhas-Infinito em nossa formação e em nosso conhecimento.

A infinitude investida no personagem conceitual O-Bolinha-Infinito da copesquisadora Poliana está no fato de a pessoa poder ser de vários jeitos e, ao mesmo tempo, não é identificada com rótulos, mas a copesquisadora acredita que isso só é possível com personagens, pois como pessoa não se pode ser o que se quer. Para ela, futuras pedagogas e futuros pedagogos são como “O-Bolinha-Infinito” em termos de formação: precisam aprender a olhar a diferença sem julgamento.

Figura 7 – Personagem conceitual individual “JESHUA”



Fonte: Dados da pesquisa.

COPESQUISADORA FABRÍCIA

Jeshua, que significa Deus Vivo. Esse é o meu personagem conceitual. Uma de suas principais características é a pluralidade. Não se trata de ser homem ou mulher, mas de ser humano, complexo, alegre e diverso. Tem braços curtos que significa a diferença e a força que nos move e nos habita. A educação pede este ser, a formação não pode prescindir dele. O universo clama por *Jeshua*, que pode ser a sua maneira de viver e cuidar do mundo.

A copesquisadora Fabrícia criou o personagem conceitual *Jeshua*, que tem como uma de suas principais características a pluralidade, o que é fantástico, porque a educação, a formação, a escola devem ser plurais e promover espaços para a diversidade e a diferença. No mundo contemporâneo, não é possível pensar em viver sem cuidar do planeta, sem cuidar de si, mas, também, sem cuidar do Outro, que é a diferença.

Figura 8 – Personagem conceitual individual “Gatinho Enzo”



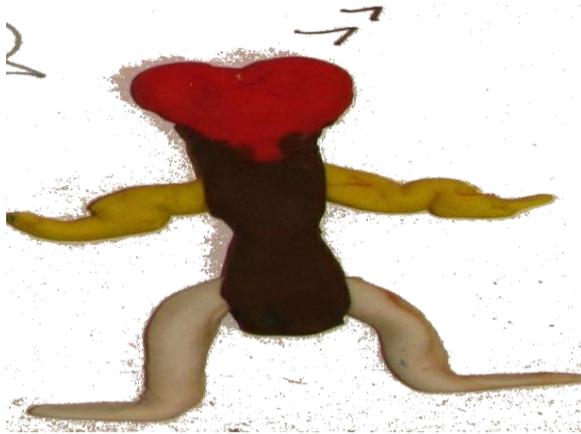
Fonte: Dados da pesquisa.

COPESQUISADORA REBECA

Criei meu personagem conceitual, Gatinho Enzo, e o fiz em homenagem ao meu sobrinho, que é uma criança que mudou a minha vida. Eu fiz esse personagem conceitual Gatinho Enzo amarelo como o sol, porque, por onde ele passa, ele ilumina e dá esperança e tudo o que ele fala é sobre o amor, porque com todo o coração de criança, ele ama incondicionalmente.

É bom saber que uma futura pedagoga tem uma visão tão positiva sobre a infância, que ilumina por ser sol, demonstrando cuidado e amorosidade ao ser criança. Acredito que essa sensibilidade foi uma energia que potencializou o ensinar e o aprender nesta pesquisa sociopoética.

Figura 9 – Personagem conceitual individual “Severino”



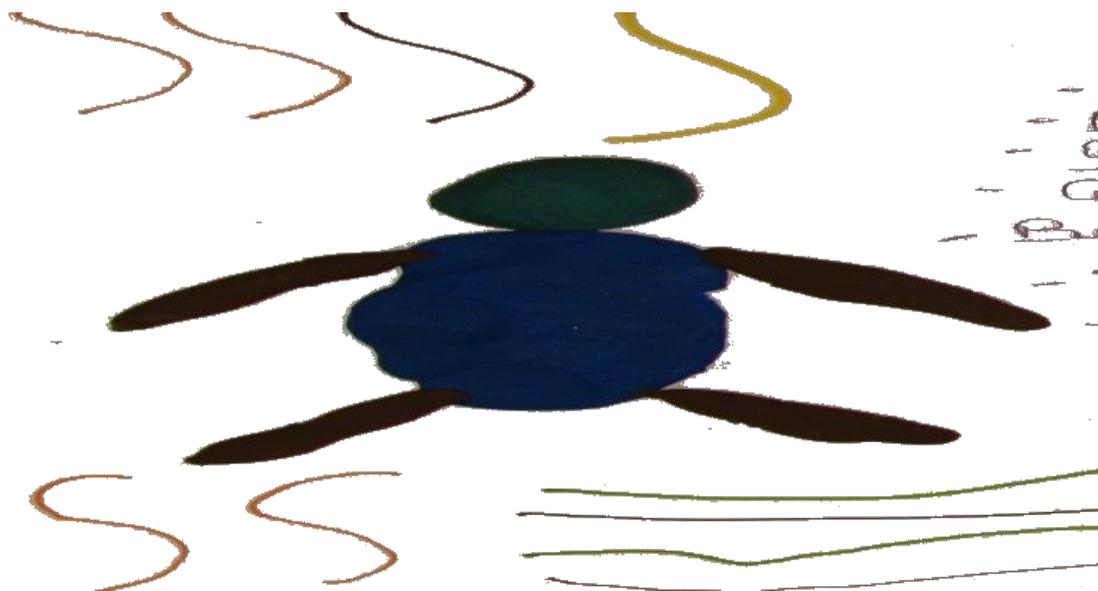
Fonte: Dados da pesquisa.

COPESQUISADORA BÁRBARA

Meu personagem conceitual se chama Severino, porque geralmente as pessoas dizem que Severino é aquela pessoa que faz tudo. Então, ele meio que gosta de fazer um pouco de um tudo. Ele tem a cabeça de coração, este lado a faz gostar de compartilhar o amor. Severino é uma pessoa simples. Fisicamente ele não chama muito a atenção, mas as suas emoções são o que a torna diferente. Nunca consegue negar nada a ninguém. Ama as pessoas e suas diferenças. Ama a natureza, tudo o que lhe rodeia e que lhe faz bem ele ama. O personagem conceitual Severino não gosta de diminuir ninguém. Para ele, todas as pessoas precisam compartilhar o amor igualmente.

A descrição do personagem conceitual Severino, da copesquisadora Bárbara, desmancha o estereótipo masculino, quando descreve um personagem conceitual masculino com características atribuídas às mulheres: delicadeza, sensibilidade, amorosidade e reforça isso quando apresenta esse personagem com cabeça em forma de coração, dizendo que é possível a emoção, o amor em meio às masculinidades, e isso realmente faz dessa personagem uma mistura, uma criação, um devir.

Figura 10 – Personagem conceitual individual “PH”



Fonte: Dados da pesquisa.

PESQUISADORA FRANCIANE

Meu personagem conceitual é PH. Ele é amigável, dedicado, esforçado, companheiro e busca desafios. PH não se conforma com pouco. É guerreiro, e isso o faz uma pessoa melhor, e ir atrás de seus objetivos, e nunca desistir.

Enxergo na descrição do personagem conceitual PH, da copesquisadora Franciane, a supervalorização da superioridade das masculinidades. Isso se destaca, principalmente, no emprego de uma linguagem que contempla apenas esse gênero e na qual a própria copesquisadora nega a sua própria voz, o próprio poder feminino e realça características culturalmente atribuídas ao gênero masculino. Essa é uma questão que precisa ser cada vez mais discutida, principalmente, nos cursos de formação.

Figura 11 – Personagem conceitual individual “José-Maria”



Fonte: Dados da pesquisa.

COPESQUISADORA GEANE

Meu personagem conceitual é José-Maria que pode ser Maria e que pode ser José. Eu fiz o corpo dele, cada parte de uma cor, porque ele gosta das diferenças. Ele se assemelha a um pássaro, porque ele quer viver a vida de um pássaro, quer ser livre e buscar outros horizontes. Pode ser o que quiser!

A copesquisadora Geane criou o personagem conceitual José-Maria, e isso acendeu um pensamento que ela concebe o gênero como binário, fiquei me perguntando por que só pode ser Maria ou só pode ser José. E o que fazer com os *outros gêneros* que estão no entremio *desses gêneros*? Ou com aqueles que se encontram para além desses? Como a formação pode contribuir para a desconstrução desses modelos binários de gênero? Mas a copesquisadora, em sua explicação, deixou evidente que o “seu” José-Maria traz o hífen da equidade de gênero, de igualdade de direitos, nem só para o masculino e nem só para o feminino, para homens e mulheres.

Figura 12 – Personagem conceitual individual “Contraste”



Fonte: Dados da pesquisa.

COPESQUISADORA ANA MARICE

Meu personagem conceitual se chama Contraste, e pra ele eu escrevi este texto. No contraste das cores, das dores, dos desamores, percebemos as diferenças que habitam em cada um de nós. Contraste diz: Eu já quis ser de todas as cores: amarelo, vermelho e branco, mas me tiraram e me limitaram a ser apenas uma cor, cinzenta. Aprendi a conhecer novos caminhos; fui, então, passarinho e voei no horizonte de cores. Hoje eu sou colorido, um contraste, pois caminho num universo de dores.

A copesquisadora Ana Marice criou o personagem conceitual Contraste e me fez pensar sobre como realmente a diferença do gênero e outras são negadas em suas especificidades quando são esvaziadas de si, disfarçadas, pintadas de uma única cor, a qual, mesmo sendo a cinza, que é a que gera todas as outras cores, torna-se a cor da inutilidade, do descarte, do que deve ser removido e pintado de outras cores que não o representem. Vi que esse personagem conceitual cria linhas de fuga e mutações para continuar existindo, mas é doloroso existir assim.

Figura 13 – Personagem conceitual individual “Clara”



Fonte: Dados da pesquisa.

COPEQUISADORA LARISSA

Meu personagem conceitual é Clara. Como vocês podem ver, eu a fiz toda escurinha, moreninha, sem preconceito, tá? E o rosto branco, justamente por esta questão da diversidade. É como se fosse uma maquiagem a parte branca, e o coração enorme, porque precisamos “amar as pessoas como se não houvesse amanhã”, como diz o trecho da música. E o cabelo eu fiz de amarelo, porque acho uma cor alegre.

A copesquisadora Larissa utiliza adjetivos como “escurinha” e “morena” em vez de “afrodescendente” e, quando trata da diversidade, utiliza-se da cor branca. Há pontos muito fortes que me levam a pensar que discutir outros marcadores da diferença como a raça, etnia além da inclusão para além da tolerância, é muito importante na formação, essa copesquisadora deixa um caminho para a pesquisa.

Enquanto a cofacilitadora Thaís Fernanda se organizava para fazer as fotos da produção plástica dos personagens conceituais individuais as cofacilitadoras Thaysa Tâmara, Samara Layse e Mayara Oliveira cuidavam da arrumação da Festa das Frutas, como eu chamei o lanche oferecido aos copesquisadores e às copesquisadoras nessa oficina, sendo arrumado no chão da formação, metáfora criada pelo grupo-pesquisador.

Diário sobre a Festa das Frutas
Teresina-PI, 1º de abril de 2017

O chão da formação se tornou mesa farta. Todas e todos foram se achegando, e, quando eu vi, era um banquete de gente, e eu comi e bebi nessa fonte de tanta diversidade e diferença humana. Valeu a pena dormir pouco, ter ansiedade, envolver outras pessoas, porque a oficina estava me devolvendo de forma multiplicada o que doe de mim. Eu me sentia muito grata às pessoas que escolheram estar ali, naquela jornada de ensinar e aprender com outras e outros. Como le-

vantei muito cedo e estava por demais ansiosa, não comi nada e começava a sentir o vazio do estômago. Eu precisava continuar bem; então, me delicieei com um bom café com leite e uma saborosa fatia de bolo de laranja. Com meu corpo alimentado, voltei ao meu lugar de facilitadora naquela Oficina em que tive que aprender a negociar comigo mesma.

Fotografia 15 – Organização do lanche no chão da formação



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Chamei de Festa das Frutas o lanche, mas além das frutas e dos sucos de maracujá e de abacaxi, levei bolo de laranja e de sal, café e leite – tudo vindo da natureza. Quando estava tudo arrumado, convidei todas as pessoas presentes a se servirem e se acomodarem de modo que pudessem aproveitar esse momento de alimentar o corpo. O grupo-pesquisador comia com prazer e alegria, compartilhando a comida e, ao mesmo tempo, conversando entre si.

Fotografia 16 – Lanchando e conversando no chão da formação



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na pesquisa sociopoética, cada ação termina afetando as pessoas. Então, mesmo não tendo sido pedido ao grupo-pesquisador que ele fizesse relações entre as frutas oferecidas no lanche, o fato de elas estarem expostas diante do olhar dele potencializou que se fizesse ligação entre elas e o gênero. O lanche passou a ter o gênero-abacaxi, que é difícil de descascar; o gênero-banana, que se dá ou se recebe quando se fala de gênero em certos contextos e com determinadas pessoas; e gênero-maçã-do-pecado-de-Eva – e tudo isso dito em tom de brincadeira, entre sorrisos e falas descontraídas. Mas eram colocações que meu corpo ouvia e que me interessava, por eu compreendê-las como enraizamento de um pensamento que tem sido construído ao longo do tempo sobre gênero (LOURO, 2014, SCOTT, 1995, MISKOLCI, 2012, BUTLER, 2016). Essa escuta me fez pensar nas velhas tiras de que fala Augusto Boal, em relação às quais eu já me referi em momento anterior neste texto – algo sobre o qual considerarei para o grupo-pesquisador pensar mais para frente.

A Festa das Frutas foi realmente uma festa do encontro, da aproximação, do começo da construção do vínculo, pois as pessoas já estavam mais à vontade e puderam conversar um pouco sobre si com as outras, inspirando confiança entre elas. As conversas giraram em relação ao curso de Pedagogia, ao que faziam além de estudar e ao porquê de se interessaram pelo Curso de Extensão “Formação em Gênero”. Procurei me aproximar um pouco dessa conversa nos 15 minutos que foram dados para essa atividade, ouvindo esta ou aquela pessoa de quem eu me aproximava, marcando também o meu desejo de proximidade.

Diário sobre a oficina de negociação

Teresina-PI, 29 de abril de 2017

A Oficina de Negociação foi maravilhosa. Fiquei encantada com tanta alegria e criação. A cada momento uma descoberta. Acredito que este percurso me fortalecerá como pessoa, como discente do curso de Pedagogia e mulher. As experiências vividas hoje me fazem querer mais. O trabalho corporal, musical e coletivo deixou o meu corpo e a minha mente interligados com o conhecimento. Meu corpo viveu lindas experiências ao toque da canção “Choro Acadêmico”, das falas das outras pessoas. A construção do personagem conceitual individual, sua desconstrução e sua reconstrução depois como personagem conceitual coletivo foi um momento de grande aprendizagem para mim. Estou superanimada para me reconstruir à luz da Sociopoética. (Copesquisadora Fabrícia Barros).

Foi marcante observar a conexão que algumas copesquisadoras e alguns copesquisadores estabeleceram com o IdenTiGenário, instrumento respondido durante a inscrição, de modo que eu cheguei a rever algumas das respostas, agora mediadas pelas vivências da Oficina de Negociação. Reconhecer a melancia como uma fruta pesada para se carregar ativou um radar no meu corpo de pesquisadora e me fez pensar, também, sobre o gênero na formação inicial

de pedagogas e de pedagogos, porque a formação, às vezes, torna-se difícil para quem foge dos modelos instituídos, tornando-se uma carga que nem sempre é possível carregar, que cansa e que sobrecarrega as estudantes e os estudantes. Depois da Festa das Frutas, convidei o grupo-pesquisador para sentar novamente na roda. Pedi que respirassem bem devagar e que preparassem o corpo para a próxima vivência. Realizei com o Grupo-Pesquisador uma sequência de exercícios respiratórios que trouxe o equilíbrio ao corpo.

Como planejei e compartilhei com as cofacilitadoras cada momento dessa Oficina de Negociação e como todas acompanhavam o Plano de Trabalho que estava sendo desenvolvido, muitas vezes, as ações aconteciam como mágicas, sem que precisássemos oralizá-las entre nós. Fantástico isso! Foi o grupo-pesquisador sentar e elas entregaram aos copesquisadores e às copesquisadoras seus personagens conceituais individuais e em seguida orientei que os desconstruíssem. Houve resistência no início por parte de algumas copesquisadoras e alguns copesquisadores. A queixa era de que seria difícil destruir o personagem conceitual, que era parte de quem o criou ou mesmo a própria pessoa. Mas não houve jeito: o grupo-pesquisador, com relutância, destruiu (palavra que o grupo-pesquisador usou com muita força) referindo-se ao desmanchamento dos seus personagens conceituais.

Observei que os corpos estavam decepcionados, tristes, murchos. Então, eu disse ao grupo-pesquisador que o personagem conceitual seria coletivo e que deveriam usar os personagens destruídos para criar um novo. Quanta fluidez e quantas possibilidades nesse acontecimento da Sociopoética se anunciaram e até se concretizaram ali: uma linha que se desdobrou para além da previsibilidade. Nesse processo de criação, eu me perguntei: para que queremos os corpos? E a resposta veio rapidamente: para serem corpos vivos, dançantes, inquietos, mutantes e criativos. Foi isso o que vi daí em diante: corpos vivos criando com muitas mãos e bocas, muitos olhos e ouvidos, com o corpo todo.

O grupo-pesquisador se assustou quando ouviu que os personagens conceituais deveriam ser destruídos, mas, o contrário aconteceu com a ideia de juntar o que foi destruído. Rapidamente, as cofacilitadoras entregaram um novo chão da formação (plataforma de papel), sobre o qual o personagem conceitual coletivo foi criado.

Fotografia 17 – Processo de criação do personagem conceitual do grupo-pesquisador



Fonte: Dados da pesquisa.

A produção coletiva do personagem conceitual promoveu a aproximação entre copesquisadoras e copesquisadores. Todas e todos tinham contribuições para dar: aquelas e aqueles que não modelavam diretamente ajudavam sugerindo formas para esse novo corpo coletivo. Sem que eu pedisse, a roda foi ficando cada vez mais próxima, quase um amontoado humano. As mãos se atropelavam – havia uma urgência no fazer com as pessoas.

Prestei atenção ao fato de que as copesquisadoras e os copesquisadores experimentavam e dialogavam sobre as produções plásticas anteriores, procurando conhecer pelo relato da outra e do outro cada personagem conceitual e trazer essas energias para a construção coletiva. Além dessa prática, também discutiram e escolheram quais personagens deveriam ter partes do corpo evidenciadas no personagem coletivo. Ao tomar essa decisão, o grupo-pesquisador fundia multiplicidades em um só corpo. Com todos esses cuidados de que se cerca o artesão, o grupo-pesquisador viveu o processo de criação do personagem conceitual.

Fotografia 18 e Fotografia 19 – Processo de criação do personagem conceitual do grupo-pesquisador



Fonte: Dados da pesquisa.

O personagem conceitual do grupo-pesquisador construído foi nomeado de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser. Quem é esse personagem? De onde vem e o que traz do gênero para a formação inicial do curso de Pedagogia? Ele vem do território da formação, que é imanência e no qual ele habita. Nesse território, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser não anda só, pois tem uma amante, a Diferença, e, dessa forma, tem o poder de ser o que quiser! É um personagem conceitual em constante mutação. Esta não será a última transformação... Leia, a seguir, a autoapresentação de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser.

Figura 14 – Personagem conceitual do grupo-pesquisador



Fonte: Dados da pesquisa.

Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser não é só para o homem e nem só para a mulher, é pela equidade de gênero. Homem e Mulher tem poder. Sou mutante do gênero. Sou devir. Caminho no chão da formação de muitos modos, nem sempre numa mesma direção. Enfrento desafios, obstáculos da vida impostos pela sociedade. Não me desfaço do que acredito, porque é difícil viver no mundo. Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser somos nós, misturados com o Outro, por isso, visto saia-short, tenho cabelo crespo, colorido, liso; sou afrodescendente, deficiente, pobre, da cidade e do campo, sou jovem, pessoa idosa, enfim, “sou porque nós somos”, porque sou inclusão e respeito à diferença. Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, com hífen porque não se trata de ser masculino ou feminino, mas ser coletivo. Não sou binário e sou contra qualquer preconceito e discriminação. Sou Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, nesse território, sou AMOR!

Entre todos, Gaia não viu poder mais importante e indispensável à formação em Mutagogia do que o **Poder-Amor**, que é o poder do corpo-*aquarius*, a força-de-vontade frente às dificuldades da formação. É poder restauração, sobrevivência na água, e sob qualquer condição dá energia e fôlego nas situações difíceis, tira os medos e as ansiedades, traz segurança. É cheio de curiosidade de aprender coisas novas, cheio de amor, pois é através do amor que o mundo gira, é determinado em ultrapassar os limites que são impostos. Ser mutagoga no contemporâneo implica saber usar esse poder para acolher a diferença que chega ao curso de Mutagogia – isso Gaia percebeu desde que chegou a esse lugar (**Trecho do texto transversal “Gaia e as peripécias das mutantes do gênero”, produzido para esta Tese**).

Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser ocupou o seu lugar na pesquisa, e, daí por diante, foi a sua fala que escutei – fala sobre o amor, a vida, a esperança, a solidariedade, o respeito, o acolhimento, a diferença e a mutação. A resistência é um traço marcante desse personagem conceitual que, para existir, tem que lutar contra as desigualdades sociais que oprimem as pessoas e geram preconceitos, discriminação e exclusão.

[...] vejo que essa experiência de viver como mutante se encontra com o gênero na formação inicial de pedagogas e pedagogos, por exemplo, quando eu tive que tentar me descobrir novamente. Eu me procurei, mas a pessoa que eu encontrei em mim é diferente dessa que eu pensei que fosse, não sei explicar bem, acho que essa experiência me afetou demais. Foi muito forte viver como Mutante Gênero-Céu na formação. Para viver essa vida de Mutante Gênero-Céu, eu tive que me reinventar para poder continuar seguindo o caminho. Eu estava em um momento de mudança em que era preciso sonhar. Eu acho que, a partir do momento em que a gente sonha, a gente pode acreditar em tudo o que a gente quer acreditar, pois no sonho tudo é possível e, quando a gente quer, a gente pode e consegue vencer os obstáculos, as barreiras. (MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISER).

Sabendo com quem eu caminharia, propus o tema-gerador da pesquisa: “Gênero na relação com a formação inicial de pedagogas e pedagogos”, pois até essa altura da pesquisa, o grupo-pesquisador ainda contava com homens e mulheres. Perguntei às copesquisadoras e aos copesquisadores se estavam de acordo, se o tema era o que gostariam de pesquisar. Esclareci que caso surgissem outras necessidades importantes e viáveis poderia ser mudado, inclusive no decorrer da investigação. A aceitação do tema foi unânime. Eu consegui dar mais um passo sem o qual não se realiza uma pesquisa sociopoética: negociar sobre o que vai se pesquisar com o grupo-pesquisador. Eram muitas construções coletivas: a formação do grupo-pesquisador, a criação do personagem conceitual e, agora, a definição do tema-gerador. Tudo estava transcorrendo muito bem, mas eu não relaxava: a adrenalina ainda me movia, como no início. Isso era bom, pois me potencializava no que eu fazia.

Sou adepta do uso de diários até em minhas aulas, e não seria na pesquisa, atividade em que os considero fundamentais, que eu os excluiria. Cuidei de negociar a utilização do diário de itinerância coletivo no percurso. Trouxe o texto que eu produzi para o meu Diário na disciplina Pesquisa Qualitativa I, ministrada por minha orientadora, e li um trecho como incentivo a quem pudesse achar que escrevê-lo é uma coisa difícil, um fardo ou mesmo uma atividade chata. E, ao falar do diário, eu não o fiz sozinha; convidei Barbier (2007) para falar comigo sobre o que ele chama de “[...] bloco de apontamentos, no qual cada um mostra o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida” (p. 133). Esse foi o conceito de diário compartilhado que expressou o meu entendimento desse dispositivo utilizado nesta pesquisa. Sem me conter, perguntei: topa escrever um Diário Coletivo Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser? A resposta me pareceu música: “Sim!”. Então, lancei o desafio: comece a escrever hoje... muitas copesquisadoras escreveram nesse dia e muitos outros dias: em casa, na universidade, no ônibus. Um Diário me emocionou demais – este:

Diário de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser sobre experiência no ônibus

Teresina-PI, 23 de maio de 2017

Hoje senti algo muito ruim. Não sei bem explicar o que foi, se foi tristeza, raiva ou nojo. Como pode uma pessoa agir assim... Por que a sociedade impõe modelos de “gênero” a serem seguidos? Não posso ser uma mulher com um gênio mais complicado que dizem que sou masculina. Não posso ser um homem mais compreensivo e delicado que sou chamado de “meninazinha”. Não compreendo por que o azul e o verde tem que ser cores de homem, e as outras são cores de mulher? Uma mulher deixa de ser mulher por gostar de verde? E quando são as próprias mulheres que não se respeitam e não se valorizam, o que fazer? Como agir? Não tenho respostas para essas questões, pelo contrário, tenho dúvidas que me fazem levantar questionamentos. E sabe por quê? Porque hoje, por volta de 17h e 15min, como de costume, peguei o ônibus 401 rumo à Universidade. Havia poucas cadeiras vazias. Sentei-me em uma dessas, e ficaram ainda umas duas à minha frente. Então, entrou uma moça, jovem, muito bonita; porém, um olhar desconfiado e espantado estava em seu rosto. Ela sentou-se em uma das cadeiras vazias, mas ocupa praticamente as duas. Observei que todas as pessoas que entraram depois dela olham para ela. Já estava perto do seu ponto de chegada; então, ela levantou-se meio desconfiada, pediu licença para passar, e as pessoas não ouviam. Fiquei intrigada com aquilo, mas imaginei que talvez ela tivesse falado baixo e eu tivesse escutado porque estava lhe observando. Até que ela conseguiu passar e desceu. Continuei observando, parece que eu precisava ver aquela cena. A moça passa inocentemente por algumas pessoas, de cabeça baixa, é como se ela fosse invisível e ninguém a enxergasse, até que uma senhora que estava sentada a olhou dos pés à cabeça e disse: “– Nossa! Como pode uma menina dessas, nova, bonita, dessa largura, parece um bicho de tão gorda. Olha o tamanho das roupas dela. Ela não se enxerga, não. Deveria ter vergonha. Depois acontecem as coisas e não sabe o porquê. Essas meninas de hoje em dia realmente não têm jeito”. Tudo bem, eu sei que ninguém é obrigado a aceitar tudo que lhe é colocado ou mostrado, mas, por favor, se sua opinião vem somente para destruir o próximo, fique com ela para você. Será se ela deixa de ser mulher pelo fato de não estar nos padrões de magreza impostos por uma sociedade medíocre na qual vivemos? Roupas? Dignidade, honestidade, caráter não estão estampados na testa, muito menos em pedaços de panos que vestimos e chamamos de roupa. Enganamo-nos muito ao julgar as pessoas sem que tenhamos o prazer do contato.

Esse registro, escrito no Diário de Itinerância Coletivo por uma copesquisadora, revelou para mim os efeitos desta pesquisa-formação nas pessoas. O acontecimento descrito é muito forte e pede uma reflexão. Como a pesquisa atravessou essa copesquisadora a ponto de ela se afetar com um acontecimento que, muitas vezes, passava despercebido a ela? Esse acontecimento provocou uma mutação na forma de pensar. Ela não é a mesma: não vê o mundo mais como via antes. Questionar o instituído e discordar diante da indiferença e da desigualdade de tratamento que a sociedade dá à diferença deve ser um dos mais importantes aprendizados de uma formação que se propõe a ser para todas e todos. Penso que uma pesquisa mutante se fortalece com essa experiência. Sobre outra experiência de aprendizagem na pesquisa, a cofacilitadora Mayara Oliveira expressou, em seu diário:

Diário da cofacilitadora Mayara Oliveira sobre a Oficina de Negociação

Teresina-PI, 17 de maio de 2017

Os aprendizados da oficina de negociação mostram-me o pensamento forte e fluído de um grupo-pesquisador que se propôs a discutir sobre o gênero na educação. Com isso, a cada depoimento surgia em mim à necessidade de perceber novos elementos que se revelavam e ao mesmo tempo se ocultavam numa linha tênue, em que o facilitador sente a potência do grupo. Para tanto, é preciso afirmar que a construção do personagem pelo grupo gritou e vibrou a necessidade de ser o que quiser. Ser o que quiser ressoou em mim como a necessidade de se afirmar nos espaços a potência de ser o que se é. **Ser o que se é!** Foi exatamente isso que o meu corpo levou como aprendizado sobre gênero nessa oficina.

Conversei um pouco mais sobre o Diário de Itinerância, garantindo que ele estaria sempre ao alcance para quem se sentisse à vontade para escrever sobre seus pensamentos e seus sentimentos, desenhar, escrever poesias, colar gravuras, ou fazer qualquer outro registro, porque, na Socio-poética, é recomendado que se realize, a cada oficina, um momento de avaliação do processo, em que pode ser lido o Diário no qual são descritos os devaneios, as reflexões, os desenhos, as poesias, os sentimentos e as críticas de copesquisadoras e copesquisadores, inclusive da facilitadora da pesquisa, a fim de propiciar análises coletivas das implicações que também são parte integrante dos dados e que podem levar a reconduções na pesquisa (PETIT, 2002).

Fotografia 20 – Diário de Itinerância Coletivo



Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, chegou o momento do encerramento da Oficina de Negociação, organizado da seguinte forma: encaminhamentos para a Oficina de Produção; assinatura do TCLE; avaliação da Oficina; e encerramento com palavras-destaques, abraço coletivo e aplausos. Para o próximo encontro, dei o encaminhamento da divisão do Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser,

assunto discutido antes da formação do grupo-pesquisador e pautado em critérios também compartilhados. Nesses termos, passei a caminhar com Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser no percurso e do curso de extensão, dois grupos, sendo um direcionado para a pesquisa doutoral.

Com esse encaminhamento ficou combinado com o duplo Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, a data, horário e o local da realização da Oficina de produção de relatos orais e escritos. Com um olhar para além da lente fotográfica, a copesquisadora Thaís Fernanda escreveu no Diário de Itinerância Coletivo antecipando a avaliação:

Diário da cofacilitadora Thaís Fernanda sobre a Oficina de Negociação
Teresina-PI, 6 de maio de 2017

Hoje foi um dia muito esperado, pois após o processo de inscrição e seleção dos participantes do curso, iríamos conhecê-los e os próprios participantes iriam se conhecer e formar o grupo pesquisador. O clima era bem amistoso, e estávamos preparando todos os momentos que aconteceriam naquele dia. Dolores estava radiante e transparecia felicidade em estar iniciando sua caminhada com o grupo-pesquisador. Uma a uma, as pessoas foram chegando e ocupando aquela sala que já tinha um ar de alegria movendo quem lá estava. Então a oficina de negociação teve seu início pela criatividade, pois cada participante ganhou uma sacola de tecido, e havia para os mesmos vários materiais para que eles pudessem customizar suas sacolas. Foi um momento onde vários deles se deliciaram e se entregaram a expressar todo seu talento com os vários enfeites a sua disposição. Depois Dolores iniciou a conversa falando como ocorreriam os momentos daquele dia e algumas explicações necessárias para que tudo fosse feito da melhor forma. Olhei aquela quantidade de discentes, atentos, olhando tudo, e alguns estavam apreensivos, outros procuravam entender o que iria acontecer. Eu estava responsável por capturar os momentos através da fotografia, então fiquei atenta a todos os movimentos e procurei não perder nenhum detalhe. O que eram muitos, pois cada partícipe se expressava de uma maneira diferente e a minha vontade era me multiplicar para não deixar de registrar esses momentos. Assim, chegamos ao ápice daquele dia, onde ocorreu a viagem imaginária e a produção dos heterônimos e do personagem coletivo do grupo pesquisador. Houve muitos estranhamentos para alguns, mas aos poucos tudo fluiu bem. Na hora da produção percebi o envolvimento de todas e de todos em produzir seus heterônimos e pensar em cada detalhe de suas produções. Na hora da socialização eu fiquei muito feliz em ver a maioria dos relatos, pois eram pensamentos variados e de pessoas de diferentes idades mostrando o que pensam sobre a questão de gênero. Também eram alunos de diferentes períodos e, em todos os momentos houve muito respeito com a fala do outro, e também a integração das falas que se conectavam e formavam lindos pensamentos. Acredito que aquele dia foi muito feliz e produtivo, porque as pessoas que se disponibilizaram em estar naquele dia, seja para facilitar ou participar como copesquisadora e copesquisador, trouxeram uma energia e sintonia que foram importantes para que tudo ocorresse até melhor do que o esperado. Foi um momento que vou lembrar sempre em minha vida de sociopoeta e pesquisadora, pois mais que palavras eu vi afeto.

A oficina foi avaliada por Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser com o dispositivo da Sanfona avaliativa. Para essa atividade, as cofacilitadoras distribuíram folhas de papel filipino de diversas cores e pincéis hidrocor e orientei que fossem construídas sanfonas para que, em suas pregas as copesquisadoras escrevessem frases, palavras da forma que quisessem sobre a experiência da Oficina. Dei o tempo de 10min para essa escrita na Sanfona Avaliativa.

Fotografia 21, Fotografia 22, Fotografia 23 – Sanfona Avaliativa



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando as cofacilitadoras sinalizaram que eu podia promover um momento de escuta dos depoimentos de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, escutei a fala voluntária acerca do vivenciado na Oficina de Negociação, que foi feita a partir da escritura na Sanfona Avaliativa. Compartilho alguns desses depoimentos:

Refletir sobre a nossa formação de uma maneira diferente me afetou. Eu me perdi, mas me achei. Meio louco isso, mas foi assim que eu me senti. Eu quero beber mais dessa fonte da Sociopoética, quero sentir mais o gênero e aprender com as outras pessoas a conviver de forma mais próxima.

Eu me senti: grande, acolhida, curiosa. Percebi, em meio ao que vivi, que meu jeito de ser e fazer na educação pode ajudar as outras pessoas a ser o que são e a mim também a ser quem eu sou. Eu construí, e desconstruí, e reconstruí conceitos, mas o tempo foi pouco. Espero ter outros momentos como esse de encontro comigo e com os outros.

Gostei. Senti uma coisa muito boa quando customizei a minha sacola de afetos. Amei vestir o Parangolé Basta-Apenas-Um-Toque, momento que me fez sentir leveza junto com o outro. Para mim, foi o máximo construir e reconstruir o personagem conceitual. Partilhar foi ótimo.

Eu senti amor envolvendo a todas as pessoas. Eu senti esperança em mudar as coisas, os olhares para a diferença. Eu senti coragem em me reinventar, em transformar a educação. Senti vontade de mudança, e de olhar com bons olhos para tudo o que faço, e de procurar fazer o melhor possível para ser a diferença, e ajudar na transformação de mim e de quem esteja ao meu redor.

Amei construir um personagem com características bem específicas. Senti dificuldade e tristeza quando tive que destruir o meu personagem conceitual, mas isso me fez pensar sobre o sentido da reconstrução, desapegar é preciso. Amei customizar a minha Sacola dos Afetos. A palavra é gratidão pela experiência.

Eu me encantei com a proposta do percurso, achei muito interessante a metodologia usada. O trabalho coletivo me fortaleceu como pessoa e a temática “gênero na formação” me interessa muito. Estou ansiosa para conhecer mais sobre a Sociopoética.

Para mim, a Oficina de Negociação foi um momento de compartilhamento do conhecimento, de alegria, compromisso de cada um. Um olhar para as diferenças e as igualdades das pessoas. Achei incrível a forma como fomos colocados para pensar. Cada etapa da oficina foi carregada de fortes emoções. Tudo o que vivi me fez sentir mais amor pelo curso. Identifiquei-me mais com o ser professora e enxerguei novos horizontes.

Nessa Oficina de Negociação, eu amei a forma como fui acolhida. Eu me senti livre, útil, importante, em um ambiente coletivo maravilhoso, um pouco diferente de algumas situações que eu vivo na sala de aula. Todos se respeitam, compartilham as suas ideias.

A Oficina de Negociação me trouxe felicidade, alegria, opiniões diferentes, acolhida, oportunizou-me conhecer outras pessoas. Foi pura criatividade. Só não gostei de destruir o meu personagem conceitual, isso foi difícil para mim.

Depois desse momento forte de avaliação em que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser deu as suas impressões sobre o que viveu – mais do que escrevendo, tirando acordes de uma sanfona que tocou o seu corpo e se fazendo ouvir em ritmos diversos atravessados pelas cordas do violão de Nonato Luiz –, levantou-se e, em grande roda, cantou as palavras mais marcantes da Oficina, que foram estas: aprendizagem, diferença, alegria, criatividade, acolhimento, partilha, sociopoética, afeto, gênero, formação, esperança, vontade de aprender, transformação, educação, chão, coragem, decisão, escolha e vida. Como sempre faço em minhas andanças pelo chão da formação pedi que se dessem um abraço coletivo e aplaudissem Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser. Na próxima seção, descreverei os voos da Oficina de Produção de dados, a Técnica Mutante do Gênero e o seu desdobramento como segunda técnica.

5 QUINTA MUTAÇÃO: MUTANTE DO GÊNERO, A *POIESIS*!



Não, é que vivo em eterna mutação, com novas adaptações a meu renovado viver e nunca chego ao fim de cada um dos modos de existir. Vivo de esboços não acabados e vacilantes. Mas equilibro-me como posso, entre mim e eu, entre mim e os homens, entre mim e o Deus.

(Clarice Lispector)

Quando entrei em contato com a escrita de Clarice Lispector, percebi que estava diante de uma escritora mutante. Ela mistura coisas inúteis e, em sua obra, essas coisas e pessoas que antes nem existiam são coisas e pessoas importantes. Isso é incrível. Como ela mesma diz sobre si, não se trata de viver uma eterna mutação, mas uma vida pode ser sempre renovada, reinventada, assim haverá novas vidas para viver e outros modos de existir. Como equilibrar-se entre mim e eu? A mutação é contínua, mas não se faz sem a invenção de si e do mundo. Esse preâmbulo é convite para a experiência de tornar-se mutante do gênero com a Sociopoética.

Fui movida por uma força interior, uma necessidade de dizer que é possível se (re)inventar entre dificuldades, que elas potencializam o caos e este não é o fim nem o vazio. As adversidades do caminho, as pedras com as quais topamos e desequilibramos o corpo, não são apenas úteis, mas indispensáveis para os desvios que surpreendem durante a caminhada. É disso que trato no Diário a seguir:

Diário de Itinerância da Pesquisadora sobre o medo

Teresina-PI, 6 de maio de 2017

A noite do dia 05/05/2017 ficou marcada em minha pesquisa. Depois de um dia estressante em que o medo e a insegurança se misturaram dentro de mim, eu não podia imaginar que o pior estava por vir. Como é da minha natureza, depois de ter tomado todas as providências para a realização da Oficina de Produção de Dados, fazia agora o caminho de volta, conferindo, pela lista que eu elaborei cuidadosamente, se tudo que eu havia listado realmente tinha sido providenciado e estava organizado para ser levado no dia seguinte para a sala de dança da UFPI, onde ocorreria a Oficina. Depois de ter feito a conferência, instintivamente, como que tocada por uma força espiritual protetora, eu senti vontade de me comunicar com as cofacilitadoras Thais Fernanda e Samara Layse. Liguei primeiro para Thais e perguntei se tudo estava certo para ela ir fazer as imagens da Oficina, como já havíamos combinado com antecedência e, inclusive, durante esse dia, em que eu havia falado com ela várias vezes, trocando ideias sobre a

Oficina. Graças a Deus, eu não sou cardíaca, pois o choque foi grande ao escutar ela se desculpar e me dizer que não poderia mais ir, por motivo ligado à sua formatura, pois precisava experimentar o vestido que usaria um dia depois da Oficina, na sessão de fotos que sua turma faria para os convites e a placa. Tentei negociar pedindo a ela que deixasse para a tarde, que ao término da Oficina eu a levaria de carro até a casa da costureira, mas não houve jeito, pois a costureira foi inflexível quanto ao horário de atendimento a ela. Thaís teve um problema – normal, faz parte da vida. A dificuldade não era, na verdade, ela não ir, mas quem ir no lugar dela e como eu conseguiria essa pessoa a uma hora daquelas (20h). Eu quase me desesperei. Quis chorar, mas o choro não veio. Eu precisei ter equilíbrio; afinal, me desesperar, chorar não me tiraria dessa enrascada. Muitos pensamentos passaram por minha mente, mas nenhum me fez pensar no cancelamento da Oficina. Meu marido (como sempre) veio se solidarizar comigo e perguntou sobre a possibilidade de um dos nossos filhos ocupar o lugar de Thaís. Diala Rafaela, a enfermeira, estaria de plantão o dia todo. Sobrou o caçula, Deodato Neto, que me fez chorar quando o escutei dizer: “Mãe, tudo vai dar certo. Se não tiver quem vá, a senhora me diz o que e como fazer que eu vou”. Mas, ao mesmo tempo, ele iniciou uma procura entre os seus amigos. De repente, uma campanha começou entre amigos dos meus filhos, e um estudante do curso de Jornalismo da UFPI, Michel, topou fazer as fotos da Oficina de Produção, mas ele não tinha equipamento e o que seria usado estava com Thaís – agora já era quase 22h. Só me restava ir buscar o equipamento. Meus intercessores foram e trouxeram. Mais tranquila agora. Entretanto, enquanto eu não visse Michel, eu não sosseitaria. Michel compareceu no horário, jovem muito atencioso e educado, superdisponível. Quanto às imagens e à gravação dos relatos, eu pude, enfim, me tranquilizar. Vivi tudo isso só com a minha família. Depois de ter resolvido o problema é que fui telefonar para a copesquisadora Samara Layse para perguntar se ela estava bem. Não falei sobre o acontecido, não quis a desterritorializar também. Por isso, só contei a ela o acontecido quando cheguei no outro dia à sala de dança para a Oficina de Produção de Dados, para que ela compreendesse a presença de Michel no lugar de Thaís Fernanda. Uma vez atualizado com Samara o contexto em que eu realizaria a Oficina, iniciei a organização do espaço e dos materiais.

Depois da tempestade, de eu ter me curvado várias vezes diante das dificuldades que antecederam esse momento, eu me senti mais confiante naquilo que me propunha a fazer. Perdiam-se pedaços de mim pelo caminho, não dei pela ausência deles, eu me multiplicava. Os infortúnios foram necessários para potencializar o meu corpo embora eu continuasse com muitos medos, pois sabia que mesmo tudo tendo sido bem planejado não tinha garantias de que algo não sairia dos trilhos, isso faz parte do caminho da pesquisa. O meu medo era o de não saber administrar o imprevisível. Então, deixei-me guiar pelo instinto e pela espiritualidade e me lancei ao pesquisar que é correr riscos, se perder para se achar, é bambear, é ser andarilha, é olhar à deriva.

Na pesquisa sociopoética, principalmente quando chegamos às oficinas de produção, há um trabalho cuidadoso da pesquisadora facilitadora ou do pesquisador facilitador quanto à escolha de materiais que dialoguem com a técnica artística criada ou escolhida para a produção do conhecimento. Nesta pesquisa não foi diferente. Ao decidir a técnica que seria utilizada, elaborei um plano de trabalho detalhado de cada experiência que seria vivida e cuidei de escolher e de experimentar os materiais, de modo que criei uma lista para não esquecer nenhum dos materiais que planejei usar durante a realização da técnica, mas sabendo que o pla-

no é aberto aos acontecimentos, ao que escapa. Que existe apenas como algo que permite acolher os imprevistos que possam irromper na oficina. Com esse cuidado, organizei o material junto com a cofacilitadora Samara Layse e seguimos nessa aventura do fazer sociopoético.

Fotografia 24 – Organização do material utilizado na Oficina de Produção



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa Oficina aconteceu no dia 6 de maio de 2017, na Sala de Dança do CCE/UFPI, um espaço amplo, com paredes laterais recobertas de espelhos e portas com partes de vidro, que eu pedi ao grupo-pesquisador que cobrisse para evitar olhares curiosos de fora e dispersão de quem estava dentro pelo interesse do que estava no exterior, o que foi feito com um papel aderente. Depois, pedi a Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser que sentasse na roda, para que, mais uma vez, como fiz na Oficina de Negociação, eu tivesse uma conversa inicial. Aproveitei para reforçar a importância de que realmente acontecesse o desligamento do mundo lá fora enquanto estivéssemos ali. Para que isso fosse possível, providenciei suprimento de água e lanche, ficando acordado que, antes de iniciar a experiência seguinte, quem necessitasse deveria ir ao banheiro, porque depois só seria na hora do lanche. Expliquei que era preciso um ambiente de paz para o que iria ser vivido e que interferências nesse tempo poderiam atrapalhar. Procurei fazer esses combinados por meio da pedagogia dos afetos (com respeito e valorização de cada pessoa como ser humano). Segue meu diário sobre essa experiência.

Fotografia 25 – Produzindo o Diário



Fonte: Dados da pesquisa.

Diário de Itinerância

Teresina-PI, 6 de maio de 2017

Não por uma felicidade comum, recatada e tímida, mas por aquela felicidade que toma o fôlego da gente, que faz a gente flutuar, que nos inunda e faz viver, porque ninguém morre por estar feliz assim, faz passagens para outras alegrias, outros contentamentos. Eu me sinto muito feliz. Eu quis declarar isso, registrar como eu me sinto com esta pesquisa: extremamente feliz! É como transbordar (v.i.) “[...] é não caber em si mesmo. É ser piscina em dia de chuva. Quando um co(r)po é pequeno demais para a própria alma. É o que acontece quando alguém mergulha (*de verdade*) na gente. [...]. É perceber que bordas limitam demais” (JOÃO DOE-DERLEIN)¹⁶.

Como havia sido formado o grupo-pesquisador do percurso com 11 pessoas, sendo dez jovens mulheres e um jovem homem, percebi que a copesquisadora Ananda e o copesquisador Rodrigo tinham faltado. Essa ausência na Oficina de Produção de Dados os transferiu automaticamente para o grupo do curso de extensão, que respondia a uma dinâmica um pouco diferente dessa que tem como objetivo a pesquisa doutoral, conforme acordo feito desde o período de inscrição.

Então, que começasse a primeira Oficina de Produção de relatos orais e escritos. E começou com um trabalho corporal de alongamento, em que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser alongou-se, esticou-se e se percebeu em seu corpo.

¹⁶ Disponível em <https://www.pinterest.pt/pin/789678115883039291/>

Fotografia 26 e Fotografia 27 – Alongamento



Fonte: Dados da pesquisa.

Em roda, com as copesquisadoras de mãos dadas umas às outras, fiz um alongamento grupal com movimentos de dobrar o corpo para frente, para trás, para um lado e para o outro. Ainda na roda, mas desta vez cada uma em comunicação só com o seu próprio corpo, realizei outras atividades de alongamento. É interessante como a Sociopoética valoriza o corpo, tornando-o centro do desejo, energia que cria movimentos antes impensáveis pela vergonha e pela timidez. Houve, nesses momentos de alongamento do corpo, a consciência de que esse corpo é vivo, que ele precisa ser cuidado. Eu senti isso quando ouvia as copesquisadoras tão jovens e algumas com um corpo sedentário, a ponto de sentir dor com o alongamento, por isso, lembrei-me da importância de facilitadoras e facilitadores de oficinas sociopoéticas ficarem sempre atentos e deixarem evidente que cada pessoa deve fazer aquilo que lhe é possível,

dentro do que pode o seu corpo. Fiquei observando se surgiriam sinais de desconforto entre as copesquisadoras durante alguns dos movimentos que propus, mas não houve e considerei ter sido uma boa atividade de ativação corporal.

Com o corpo potencializado, convidei Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser para brincar de cardume. A brincadeira consistia em, a partir de uma pessoa que eu escolhi para iniciar, imitar um peixe e, assim ajudar na condução do cardume (as outras pessoas) na fuga ao tubarão, nadando com gestos que o grupo-pesquisador deveria acompanhar; depois de um tempo, passava a função para outra pessoa, tocando-a, sem deixar o grupo-pesquisador descobrir quem estava fazendo os gestos. A brincadeira continuou até que todo o grupo-pesquisador experimentasse a ação de conduzir e de ser conduzido. Essa brincadeira teve o propósito de proporcionar maior aproximação entre as pessoas, trazer a ludicidade para esse meio e potencializar o corpo para o cuidado consigo e com o Outro. Como fugir e ajudar o Outro a escapar dos perigos?

Ao término dessa sequência de movimentos, pedi que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser ficasse nas pontas dos pés, inspirasse e expirasse, harmonizando os dois movimentos: o de ficar na ponta dos pés e inspirar e o de baixar os pés e expirar, buscando equilíbrio e calma para o corpo. Quando observei que os corpos estavam relaxados, pedi que sentassem na posição mais confortável possível, para que fizessemos uma pequena roda de conversa. Essa atividade teve o objetivo de reafirmar o compromisso com a pesquisa e a importância de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser entrar no jogo do pesquisar, do respeito e da confiança entre as pessoas do grupo-pesquisador.

Pedi que as copesquisadoras prestassem bastante atenção aos seus corpos e ao que lhes mobilizam e imobilizam no encontro com elas mesmas e com os outros, observando o que lhes afetava, o que lhes atravessava e o que acontecia consigo. Foi um momento marcado pela escuta – Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser falou pouco. Eu senti que pairava no ar certa ansiedade por aquele acontecimento, que, de certa maneira, foi anunciado desde a Oficina de Negociação. Mas a Oficina de Produção de Relatos Escritos e Orais estava apenas começando com a preparação do corpo no início do encontro.

Fotografia 28 – Roda de Conversa



Fonte: Dados da pesquisa.

Findada a roda de conversa, solicitei a todas que se levantassem e avisei que elas teriam de usar uma venda durante a experiência, só podendo retirá-la quando eu dissesse para fazê-lo. Quando todas já estavam vendadas, passamos, então, ao momento de relaxamento, seguido da viagem imaginária, atividade que exigiu muita concentração de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, e, especialmente, total entrega de cada copesquisadora. Cada uma precisou esquecer o que havia em torno de si, de sua vida, do ambiente no qual se encontrava, até se esvaziar totalmente de preocupações e estar com a mente livre para novos pensamentos e novas aprendizagens. A seguir, descrevo a condução da viagem imaginária do gênero na relação com a formação inicial, momento que foi produzido por mim para essa Oficina de Produção.

A viagem teve início com a caminhada pelo espaço de diversos modos e em várias intensidades (andando de costas, rapidamente, devagar, quase parando; andando acelerado, rapidamente, muito rapidamente, quase correndo, com um pé só, nos planos alto, médio, baixo sob o fundo musical “Japurá River”). Ao final da caminhada, cada copesquisadora parou e sentou onde estava parada.

Fotografia 29 e Fotografia 30 – Caminhando no chão da formação



Fonte: Dados da pesquisa.

Fotografia 31 – Sentando no chão da formação



Fonte: Dados da pesquisa.

Todos esses movimentos do corpo foram importantes para fazer pensar. Cada copesquisadora andava de um jeito diferente mesmo quando a orientação era para andar de costas ou em um pé só. O muito rápido de uma era o caminhar lento de outra. Multiplicidades que também me faziam pensar. Havia quem caminhasse sorrindo; outras, assustadas, protegendo o corpo. Umas silenciosas, contritas; outras barulhentas e afoitas. Eu via ali diferentes modos de caminhar na formação. A caminhada de olhos vendados terminou com outro movimento descolonizador: o sentar no chão da formação.

Já sentadas, eu disse que agora elas fariam uma viagem imaginária, que elas relaxassem, procurassem ficar o mais confortável possível para viver esse momento. Expliquei que o silêncio era fundamental para a experiência, que cada pessoa deveria ficar concentrada na escuta da narrativa da viagem e que prestassem bastante atenção aos acontecimentos que seriam narrados. Com muita calma, em um tom baixo, mas firme, comecei a narrar a viagem imaginária caminhando ao redor do grupo-pesquisador, descalça, sem fazer barulho e nos intervalos da minha própria respiração me aproximava mais de uma e de outra copesquisadora e tocava o pau-de-chuva. Fiz isso com um pouco mais de demora ao final da viagem, o que intensificou o estranhamento, pois esse instrumento produz o som de chuva.

Fotografia 32 – Folha de jornal com grude



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse momento, a cofacilitadora Samara Layse colocou à frente de cada copesquisadora a folha de jornal com grude. Feito isso, continuei a narrar a viagem, ao mesmo tempo em que dava orientações para que as copesquisadoras realizassem as ações sugeridas.

Narrativa da Viagem imaginária

Você está sentada no chão da formação. Então, tem um papel a sua frente. Procure localizá-lo. Segure o papel com as mãos. Sinta o papel. Deslize os dedos sobre ele. Deslize o papel sobre a pele. Perceba a textura, o tamanho e as possibilidades do papel. Deite o papel no chão da formação. Amasse devagarinho o papel. Agora amasse bem depressa e com força. De repente, você sente uma vibração. Que vibração é essa? Seus contornos começam a se desfazer. Pegue mais uma vez o papel do chão. Seu corpo está diferente. Como se sente? Você já não é a mesma! Você é uma mutante, uma Mutante do Gênero. Como é a Mutante do Gênero? A Mutante do Gênero começa a caminhar pelo chão da formação. Caminha por vários lugares. Que lugar lhe afetou? O que tem do gênero nesse lugar? De repente, obstáculos impedem a Mutante do Gênero de caminhar no chão da formação. Que obstáculos são esses? A Mutante do Gênero ganha um poder que lhe ajuda a escapar dos obstáculos. Que poder é esse? Que saber a mutante opera para ganhar tal poder? A Mutante do Gênero continua a viagem e encontra mais mutantes do gênero. Como elas relacionam lugares, poderes, saberes e obstáculos no chão da formação? Agora, diante das experiências que viveu, movimente seu corpo de um lado para o outro, para frente e para trás, estique os braços a sua frente e mexa os dedos. Sinta a mutante viva em seu corpo. Fique na posição mais confortável para você e que lhe permita realizar as ações que vão ser pedidas. Agora respire bem devagar, respire e permaneça em silêncio no chão da formação. Não tire a venda.

Encerrada a viagem imaginária, chegou o momento de realizar a produção plástica da Mutante do Gênero. No início, pedi que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser voltasse ao papel e o pegasse com as mãos, para depois amassá-lo em movimentos que foram do amassar lento e com pouca força até o amassar com rapidez e muita força, de modo a começar a sentir a Mutante do Gênero ganhando formas. Repetidas vezes, solicitei que as copesquisadoras tate-

assem os contornos esculpidos da Mutante do Gênero e procurassem tocá-la com as pontas dos dedos, de cima para baixo, de baixo para cima, de dentro para fora e de fora para dentro, tentando identificar os seus relevos corporais, suas curvas e seus desníveis anatômicos. Dando sequência a esses movimentos de esculptura da Mutante do Gênero, pedi que elas a pegassem e fizessem os movimentos de abrir e de fechar as mãos, sentindo, então, esse corpo que foi criado às cegas com as palmas das mãos e os dedos, em um abraço de mãos que troca energia com esse novo corpo.

Fotografia 33 – Produção plástica da escultura Mutante do Gênero



Fonte: Dados da pesquisa.

Fotografia 34 – Produção plástica da escultura Mutante do Gênero



Fonte: Dados da pesquisa.

Como foi dito anteriormente, esse momento foi destinado à produção da Mutante do Gênero a partir das orientações. Como descrevi, ao lado de cada copesquisadora foi colocada uma folha de jornal com grude para ligar. Elas amassaram o papel com a liga. Foram amassando-o de modo a dar formas para a Mutante do Gênero. Sentiram com as mãos essas formas, perceberam as extremidades, tatearam sobre a geografia dela.

Fotografia 35 e Fotografia 36 – Produção da escultura Mutante do Gênero



Fonte: Dados da pesquisa.



Finalmente, tiraram a venda e enxergaram a sua criação no chão da formação. Essa foi uma experiência impactante para Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser. A emoção se derramou, e os olhos arregalados que olharam para a Mutante do Gênero pareciam não acreditar no que

viam, no que tinham criado. Esperei e observei por alguns minutos essa contemplação das criadoras para com sua criação. Houve um diálogo mudo entre copesquisadoras e Mutante do Gênero. Pressenti, então, que devia continuar a criação da obra.

Fotografia 37– Retirando as vendas



Fonte: Dados da pesquisa.

Retirar as vendas depois das experiências de caminhar pelo chão da formação sem enxergar o caminho, sem saber a direção, depois produzir a escultura Mutante do Gênero foram momentos de muitas intensidades. A sala de dança onde ocorreu a oficina de produção é ampla, bem arejada, mas as copesquisadoras pareceram esgotadas, elas estavam suadas, no entanto, ao verem diante de si a escultura Mutante do Gênero, elas se iluminaram. Havia muito para pensar sobre isso, mas a técnica não havia terminado, então, cuidei para continuassem, agora sem as vendas, a sua obra de arte.

Fotografia 38 – A criação



Fonte: Dados da pesquisa.

Com a preocupação de aproveitar o máximo da Oficina, orientei as copesquisadoras para que mantivessem a Mutante do Gênero no chão da formação e que utilizassem a plataforma de papel que eu havia acabado de entregar para escrever o que ia pedir no decorrer das atividades que seriam desenvolvidas nessa etapa da técnica. Principiei dizendo que a Mutante do Gênero deveria ser pintada com tinta guache, sendo usados apenas os dedos para isso, e, ao afirmar isso, disponibilizei material para a pintura. A tinta era nova e tinha excelente consistência, pois eu decidi que não haveria o uso de água durante a pintura da Mutante do Gênero, porque quis que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser sentisse a tinta no corpo. E assim foi feita a pintura com os dedos.

Quando as Mutantes do Gênero já estavam pintadas e sobre a plataforma para o registro escrito das copesquisadoras, pedi que estas olhassem, vissem e reparassem mais uma vez a criação e depois lhe dessem um nome. Uma vez identificadas pelas copesquisadoras, relembrei experiências da viagem imaginária recorrendo a elas para que fosse possível a apreensão por Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser dos elementos: lugar, poder, obstáculo e saber da Mutante do Gênero na formação inicial que foram produzidos no percurso da viagem imaginária com suas denominações e suas caracterizações. Primeiramente, vieram os lugares que afetaram a Mutante, os quais foram identificados e descritos por escrito na plataforma de papel. O mesmo procedimento foi repetido com os poderes, os obstáculos e os saberes.

Fotografia 39 e Fotografia 40 – Produção dos relatos escritos



Fonte: Dados da pesquisa.

A ideia de propor a produção de relatos escritos nasceu do meu medo de que a técnica não fosse potente ou mesmo que o grupo-pesquisador mostrasse resistência em falar e, principalmente, de que eu não conseguisse facilitar a oficina e acabasse por comprometer a produção dos dados. Tive medo, também, de que no momento da socialização da produção, as copesquisadoras não deixassem emergir o pensamento ou ainda, por uma razão qualquer emudecessem, mas contrariando os meus receios, foram muito potentes os relatos escritos e/ou eram complementares aos relatos orais ou traziam novas ideias que se somavam a esses, enfim, tanto os relatos escritos quanto os orais foram além do esperado.

Com os relatos escritos terminados e ainda sem lavar as mãos, convidei Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser para novamente fazer uma roda e sentar e avisei que o momento ago-

ra seria para que todas pudessem falar da experiência que viveram e que, para isso, precisariam ativar o pensamento em relação ao tema-gerador: o gênero na relação com a formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia e os sentidos do vivido como Mutante do Gênero. Os relatos foram inusitados, fortes, interessantes e muito ricos.

Fotografia 41 e Fotografia 42 – Socialização das vivências



Fonte: Dados da pesquisa.

Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser deixou emergir, em palavras, a emoção, as sensações da experiência. Foi um momento que envolveu e afetou o grupo-pesquisador, porque havia uma necessidade de trazer à tona as suas profundezas e, com elas, mostrar os saberes enraizados, aquilo que estava silenciado, mas que, naquele momento, desejava ser expressado, compartilhado. Mantive-me atenta, silenciosa, mas a intuição acesa me alertava para os momentos em que eu deveria intervir para problematizar alguma fala ou para instigar que ela

esclarecesse pontos importantes e relacionados ao tema-gerador. A seguir, apresento as produções plásticas e os respectivos Relatos Escritos e Orais de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser.

5.1 Produção Plástica da técnica Mutante do Gênero e Relatos Escritos e Orais

A produção plástica acompanhada dos relatos das copesquisadoras tem lugar no corpo da pesquisa sociopoética por se tratar de uma pesquisa coletiva. Neste trabalho, as imagens da Mutante do Gênero vêm acompanhadas de Relatos Escritos e Orais produzidos durante a oficina de produção dos dados e com a técnica de mesmo nome.

A produção desses relatos se deu em dois momentos, após a viagem imaginária e a feitura da Mutante do Gênero: o primeiro, que produziu os relatos escritos, consistiu em Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser responder às perguntas: 1 Entre os lugares que a Mutante do Gênero caminhou, qual lhe afetou? 2 Que obstáculos impediram a Mutante do Gênero de caminhar? 3 Durante a viagem, a Mutante do Gênero ganha um poder, qual foi esse poder? 4 Que saber a Mutante do Gênero opera para ganhar esse poder? Depois de identificados lugares, poderes, obstáculos e saberes, eles foram caracterizados. Por último, a Mutante do Gênero foi nominada. Esses registros foram feitos no chão da formação (superfície de papel que já estava de posse de cada copesquisadora). Para realizar essa atividade, estipulei o tempo de cinco minutos. Cada copesquisadora continuou com a sua produção escrita, levando-a para a nova roda de conversa, onde ocorreu o segundo momento da produção dos relatos. Na roda, cada copesquisadora podia falar livremente sobre a experiência, o que gerou os relatos orais que depois foram transcritos para as análises. Seguem, na sequência, a imagem da escultura Mutante do Gênero, a copesquisadora que a criou e os Relatos Escritos e Orais sobre a experiência.

COPEQUISADORA MINÉA – MUTANTE DO GÊNERO-CÉU

IMAGEM MUTANTE DO GÊNERO



RELATO ESCRITO: O lugar que me afetou foi o lugar cheio de fendas, muitas delas afiadas, escorregadias. Fez-me querer seguir em frente, quanto mais ele me impede de eu continuar o caminho, mais eu quero continuar. Não importa o tempo que vai levar para eu chegar. O saber é o saber sonhar que é grande e cheio de emoções, de vida, de esperança, amor forte e ao mesmo tempo fraco; alegre, feliz, triste. Os obstáculos-barreiras e o poder força de vontade. Ele é cheio de curiosidade de aprender coisas novas, ele é cheio de amor, pois, através do amor, é que o mundo gira, ele é determinado em ultrapassar os limites que são impostos.

RELATO ORAL: Eu não senti medo nem quando eu coloquei a venda nem quando comecei a caminhar com os olhos fechados. Eu não sabia, exatamente, qual era o caminho, mas sabia que precisava caminhar, era importante para eu sair do meu lugar de conforto, mas, como foi mudando as formas de caminhar, eu fiquei, de certa forma, um pouco sem rumo. Como eu tinha a minha forma de caminhar, foi difícil experimentar outras formas, porque não tinha nenhuma regra, nada para seguir, era como caminhar livre, mas ao mesmo tempo a venda me limitava. Então, eu tive que ativar os outros sentidos e fui seguindo um caminho onde eu me teletransportei para outra dimensão, onde eu pude sonhar e acreditar no que eu estava vivendo. A experiência de caminhar livre e com vendas, sem rumo, sem regra, de certa forma, estava me dando medo, por não enxergar, não ter um guia, mas eu sabia que eu não estava sozinha. Isso me fez pensar em como é difícil a gente caminhar sem saber aonde vai, sem ter um guia; como é difícil, por exemplo, a construção do aprendizado sem ter uma pessoa para dar a direção certa. Isso dá certo medo do desafio. Em relação a isso que eu vivi, vejo que essa experiência de viver como mutante se encontra com o gênero na formação inicial de pedagogas e pedagogos, por exemplo, quando eu tive que tentar me descobrir novamente. Eu me procurei, mas a pessoa que eu encontrei em mim é diferente dessa que eu pensei que fosse, não sei explicar bem, acho que essa experiência me afetou demais. Foi muito forte viver como Mutante Gênero-Céu na formação. Para viver essa vida de Mutante Gênero-Céu, eu tive que me reinventar para poder continuar seguindo o caminho. Eu estava em um momento de mudança em que era preciso sonhar. Eu acho que, a partir do momento em que a gente sonha, a gente pode acreditar em tudo o que a gente quer acreditar, pois no sonho tudo é possível e, quando a gente quer, a gente pode e consegue vencer os obstáculos, as barreiras.

COPESQUISADORA POLIANA – MUTANTE DO GÊNERO-PARA-TODO-LADO

IMAGEM MUTANTE DO GÊNERO



RELATO ESCRITO: O lugar que me afetou foi o lugar canto, que é escuro e tem fim. Eu queria voltar, mas ele precisava de mim. O poder que a mutante ganhou foi o poder de ser forte para ajudar aquele lugar com problemas a superá-los. O obstáculo que teve que enfrentar foi ter de caminhar com uma perna só, que me fazia incompleta. Assim, precisei usar o saber ousar e enfrentar.

RELATO ORAL: Eu me senti muito insegura e muito nervosa desde o momento em que foi dito para eu colocar à venda. Fiquei me perguntando como é que eu ia fazer aquilo, caminhar sem poder ver nada? Eu comecei a refletir como é difícil você estar, em qualquer lugar que você estiver: em casa, onde você trabalha, estuda, sem ver as pessoas. Você toca nelas, mas não as vê. Então, eu senti uma sensação muito estranha. Aí, eu esbarrei em alguém e queria saber em quem eu esbarrava. Era angustiante para mim. Eu vivi uma coisa assim: eu queria enfrentar essas dificuldades, mas, ao mesmo tempo, eu não queria chegar aos cantos; então, eu os evitava, porque eu sabia que lá eu iria esbarrar nele; então, eu ficava com a mão estendida para frente. Eu pensava comigo: “eu não vou para o canto”, porque eu sabia que o lugar-canto ia ter um fim que poderia ser escuro para mim, e eu não ia para lá. Depois, eu pensei: “é bom eu ir ao lugar-canto, saber como é lá”. Aí, comecei a caminhar no chão da formação, e, nele, o lugar que me afetou foi o lugar-canto do gênero, porque era escuro e precisava de mim. A minha mutante era forte, porque, mesmo esses lugares-canto que você tem medo de ir porque você sabe que lá vai ter alguma coisa que lhe impede, ao mesmo tempo, você tem que colocar na cabeça que ele pode precisar de você. Você tem que ir a esse lugar para enfrentar o que tiver lá. O saber a minha mutante era justamente isto: ousar e enfrentar esse lugar-canto. Para mim, obstáculo foi o caminhar com uma perna só. Eu me senti incompleta. Eu só tinha uma perna, mas, ao mesmo tempo, quando alguém esbarrava em mim, a pessoa segurava no meu braço e eu percebia que a gente queria um apoio, a pessoa precisava de mim e eu precisava dela. Teve uma pessoa que eu segurei, porque eu queria muito saber quem era e caminhar junto com ela, mas tive que desviar dela. Não precisa desviar, não tem que ir sozinha, mesmo. Aí, eu vi que a gente precisa das pessoas, sim. É justamente nesse obstáculo que você vê que você quer estar com outra pessoa. Você não define quem é. Você só quer uma pessoa, mesmo que ela seja diferente, mas você quer uma pessoa para lhe dar segurança, para lhe ajudar. Eu acho que é bem nesse obstáculo que a gente vê o gênero, que as pessoas são diferentes. Mas, quando chega um problema, independentemente de quem seja, você se segura nessa pessoa e foi justamente ali que eu vi a necessidade de ter quem nos dê apoio. Para mim, iniciar a viagem imaginária, tocar no papel, sentir a espessura do papel, sentir aquele papel diferente respondeu no meu corpo na relação que eu fiz com o gênero na relação com a formação inicial de pedagogas e de pedagogos. Quando era para eu pegar devagar, deslizar os dedos no papel, eu coloquei de uma vez a mão. Eu vi que tinha umas coisas estranhas. Aí, eu tirei minha mão, eu não queria mais colocar assim a mão, eu queria parar e saber o que eram essas coisas, porque eu tinha medo do que era aquilo que eu estava pegando. Eu percebi a relação entre esse estranhamento e a questão do gênero na formação como a forma que eu coloquei a minha mão, a forma que senti que tinha uma coisa grudada, mas, ao mesmo tempo, eu fui e toquei. Eu estranhei porque era diferente, eu rejeitei, eu fiquei com medo. Assim, eu percebi que isso tem muito a ver quando se discute gênero, que o gênero causa esse estranhamento. Eu senti o papel como muitas pessoas olham para o gênero, com estranhamento, e, por achar estranho, eu

não queria tocar, sentir, e eu relaciono isso com o gênero na formação de pedagogas e de pedagogos. Eu acho que são justamente as dificuldades, as diferenças, porque eu pensei que ia ser fácil. É papel, eu posso pegar esse papel. Então, o diferente, essa coisa grudenta, e eu já não queria pegar no papel, com medo. Eu acho que abrir o caminho do gênero não é fácil, porque não é. Você vai enfrentar muitas diferenças em relação ao gênero, mesmo, e vai ter que enfrentar junto com essas diferenças. Você não pode se desviar, mas nem sempre é possível não se desviar. Às vezes, é preciso caminhar junto com esse gênero, justamente de diferenças. Desviar, para mim, eu acho que tanto para não me machucar, mas eu não via isso como uma coisa ruim, ou seja, se desviar de alguém, porque nem sempre você tem que desviar. Eu acho que não pode se desviar de alguém, porque, se eu estou caminhando aqui e vejo uma pessoa diferente de mim ou que eu já vi antes, mas eu me desvio dessa pessoa, eu não dou uma chance para ela. A relação que eu faço com o gênero e esses cantos que é eu os evitei como se evita muitas vezes falar do gênero. Eu acredito que é justamente o que eu falei que eu não queria ir, porque eu sabia que lá ia ser muito difícil, eu teria que enfrentar os problemas, porque você vê o canto como uma coisa que, tipo, a pessoa está no canto, está afastada. O gênero pode ser um canto, às vezes, sim, porque você vê o canto como uma coisa ruim, mas uma pessoa que está no canto é uma pessoa que está ali sozinha. No gênero, é como se tivessem essas pessoas no canto e você não dá uma chance para elas. Então, eu acho que é isso. As pessoas que são diferentes precisam de uma chance para sair do canto. Isso, a chance de excluir aquele canto, que pode ser uma coisa boa, e você não quer ir porque tem medo, mas você tem que enfrentar esse medo e chegar a esse canto, porque lá pode ser bom também – ou, então, não que seja bom, mas que tenha alguém ou algo lá precisando de você nesse momento, e você pode ajudar a pessoa a sair desse canto.

COPESQUISADORA BÁRBARA – MUTANTE DO GÊNERO PÉTALA

IMAGEM MUTANTE DO GÊNERO



RELATO ESCRITO: O lugar que me afetou durante a viagem imaginária foi o campo cheio de flores onde eu não estava sozinha e passava por etapas e momentos que me afetavam. O campo de flores é grande e com flores diversas e cada uma com sua beleza diferente da outra. Apesar de ter épocas de tempestade, onde pessoas passam por cima, elas continuam sendo elas e florindo. A Mutante do Gênero ganhou o poder renascer. Este poder tem a capacidade de reviver a Pétala mesmo depois de ter sido pisoteada ela se transforma em outra Pétala mais linda do que já era. Essa transformação a leva a outros campos. O obstáculo que eu tive que enfrentar foi o obstáculo tempestade e pisões. O saber foi o saber encolher-se para não ser destruída pela tempestade forte e nem ser pisoteada. Este saber ajuda a Pétala a se esconder dos seus obstáculos no campo, mas logo ao amanhecer ela se estica firme ao chão desse lugar.

RELATO ORAL: Ao escutar que era para eu caminhar, fiquei tranquila, mas, quando foi dito que eu deveria caminhar de olhos fechados, estranhei. Não digo que senti medo, mas fiquei apreensiva em como eu conseguiria caminhar assim. Fiquei ainda mais apreensiva quando foi dito que eu teria que usar uma venda, pois isso significava que, acontecesse o que acontecesse, eu não enxergaria, eu não saberia para onde estaria indo nem veria o caminho. E, no momento em que foi colocada à venda, eu senti realmente medo, porque eu não conseguia ver o que tinha à minha volta. Eu acabei me tacando em outras pessoas. Então, eu tinha medo, também, de machucar o outro que estava perto de mim, mas, ao mesmo tempo, eu senti uma firmeza por estar pisando no chão. Andar para frente e para trás, de lado, em uma perna só, depois fazendo movimentos em três planos, muitos jeitos de andar que eu não percebia como possibilidade antes disso. E eu senti muita emoção, porque eu estava sentindo coisas que, ao mesmo tempo, eu não sei transmitir em palavras, mas foi algo que me causou algumas sensações, porque eu sabia que havia pessoas junto comigo que também não iam me fazer mal, mas eu estava em um lugar onde eu sabia que não era uma sala, eu fui para outras dimensões. Foram sensações boas e ruins, medo e alegria ao mesmo tempo. É basicamente isso. E quando eu soube que eu era uma Mutante do Gênero, eu me senti uma pessoa que estava em meio às dificuldades, sem saber de quais obstáculos que eu tinha que me desviar. Também não sabia se queria me desviar desses obstáculos ou se podia considerá-los como obstáculos, pois eu não os via, eu só os sentia. Nessa experiência, eu tive que enfrentar os obstáculos do medo de esbarrar em outras pessoas, de cair ou de me tacar na parede; outros obstáculos, como não consegui fazer o que era pedido, como andar de costas ou em um pé só. A relação que eu faço com o andar de costas e a formação inicial de pedagogas e de pedagogos é que, às vezes, em alguns aspectos em relação ao pedagogo, você deve se colocar em alguns momentos para que possa entender como pode caminhar, buscar outras formas de caminhar e outros caminhos também. É isso. Para eu conseguir andar de outros jeitos no chão da formação, eu comecei a confiar em mim mesma, apesar de estar abrindo os braços para não bater em outras pessoas. Mas eu passei a sentir confiança e acreditar em mim, acreditar que eu poderia conseguir saltar os obstáculos e seguir em frente, apesar dos machucados, dos esbarros nas outras pessoas. Eu senti confiança em mim e nas outras pessoas, porque eu sabia que ninguém queria fazer mal um ao outro, porque, apesar de terem diferenças, pessoas diferentes, eu sabia que, vencendo o medo, eu ia conseguir vencer todos os obstáculos. Quando a Mutante do Gênero ganhou poder, ela ganhou o poder de renascer, de se transformar, de acreditar que ela poderia vencer todos os obstáculos, apesar da tempestade que estava passando, mas que ela poderia avançar, mesmo com os defeitos que ela tinha, com os obstáculos que ela teria que enfrentar. Mesmo parecendo difícil, que não ia conseguir, ela deveria seguir em frente e, a cada dia, se tornar uma Mutante do Gênero melhor tanto para ela como para as outras pessoas, convivendo com os outros e aceitando a diferença.

COPEQUISADORA LARISSA – MUTANTE DO GÊNERO ROSADO

IMAGEM MUTANTE DO GÊNERO



RELATO ESCRITO: O lugar que me afetou foi o lugar morro bem alto. Havia vários obstáculos que dificultavam a subida. Era um bonito lugar, tinha flores no topo da subida, apesar de buracos ao longo dele. Desperta a curiosidade de chegar onde há flores, de conhecer, obter mais informações do alto. Ela, a Mutante do Gênero ganhou o poder de mudar a sua cor e abrilhantar os lugares mais obscuros. Ajudava a dar luz às cores sem cor, a colori-los. Ao caminhar surgiu água que deixou o morro escorregadio e dificultava a sua subida, pois deslizava levando-a a um buraco, mas ela tinha o saber de voar, que a ajudou a vencer os obstáculos e chegar ao topo do morro e às tão sonhadas flores e colorir tudo lá do alto.

RELATO ORAL: Eu não pude, infelizmente, viver todas as emoções do início da Oficina, mas ainda senti um pouco dessas sensações que as meninas tiveram. Porém, quando eu coloquei a venda nos olhos, eu pude imaginar como é difícil você não poder enxergar para onde vai, o caminho que você deve seguir. Não tem ninguém para lhe ajudar. A gente ouvia um barulho, e eu ficava mais assustada, porque eu não sabia o que significava aquilo, o que estava vindo. Quando foi dito que a Mutante tinha andado por muitos lugares e qual dentre esses lugares mais a afetou, eu logo imaginei um morro bem alto, e tinha vários obstáculos, buracos, que de repente apareciam e que faziam com que eu voltasse ao meu trajeto. Na minha subida para o lugar de origem, o morro alto, longe do alcance das pessoas, onde ele poderia ser ele mesmo. Ela não desistia, o tempo todo tentando subir. Quando a professora disse que era para dar um poder a Mutante, ela ganhou o poder de voar e superar os obstáculos para conseguir chegar ao seu destino, ao seu objetivo, que era o topo do morro. Quando era para descrever o lugar, eu vi um lugar bonito, apesar de não ter muitas cores, e eu coloquei o nome da Mutante de Rosado. Como o lugar de onde ela queria fugir não tinha muitas cores, despertou a curiosidade dela de ver, de cima, como era esse lugar sem cor, porque ela era alguém bem colorido e que podia mudar de cor. Aí, despertava essa curiosidade de ela chegar ao topo do morro e ver como era lá de cima o lugar em que ela estava agora, embaixo, se tinha outras cores ou se tudo era escuro como ela via. Por onde ele passava, ela abrilhantava os lugares, dava mais cores aos seres a sua volta, mas esse lugar em que ele se encontrava ela não conseguia colorir e também não se achava colorido, mesmo ele sabendo de suas muitas cores. Para mim, como experimentar o poder de voar foi diferente, porque, no começo, eu caminhava, andava sem os pés, nas pontas dos dedos, achando aquilo estranho, diferente. Andar de jeitos que não são normais, que não se costuma andar, não as pessoas “ditas normais”. Como eu não fiz o percurso igual a todo mundo, porque cheguei um pouco atrasada, eu andei com as mãos e fiz outros caminhos. Aí, foi dito para eu “deslizar a mão” pelo papel. Quando, com a ponta dos dedos, eu percebi que não tinha nada que pudesse me machucar, eu fui com as mãos tateando e percebi que ali não tinha nada além de uma coisa que grudava. Foi interessante, uma sensação bem diferente. Dava vontade de ficar nesse movimento de deslizar as mãos sobre o papel, mas, aí, eu tive que amassar o papel, e isso foi desconstruir aquela sensação que eu estava tendo, de pegar, de senti-lo. Quando eu tirei a venda, eu senti que tinha criado algo assim: “nossa, foi isso que eu criei!, porque a gente não estava olhando; então, a gente tinha que criar algo sem poder ver o que era. Aí, quando a gente tira a venda e olha, vê que a gente é capaz de construir uma coisa, mesmo com dificuldades, porque a gente não estava vendo. Foi uma sensação bem interessante, ficar sem lavar as mãos, sem tirar a tinta. Isso

foi como uma reação desse tocar nesse papel, diferente. Me incomodou no início, mas depois parece que fazia parte de mim. Sentir isso mexeu comigo, me fez pensar que às vezes descartamos o que é estranho sem experimentar, viver, sem aproximação; olhamos de fora e já decidimos que não queremos. Depois, pintar o mutante, sentir seu corpo com as minhas mãos, não sei... Mesmo de olhos fechados, eu o modelei, mas, ao mesmo tempo, ela não saiu como eu queria, ela era ela mesma. Essa é a relação que eu faço dessa vivência com o gênero na relação com formação inicial de pedagogas e de pedagogos. Essa questão da tinta, no começo, foi muito estranho, para mim, pintar usando o dedo, a mão, e eu ter que me sujar, mas agora já ficou. Essa sensação eu não sei descrever. É algo muito interessante, mas eu não consigo descrever.

COPESQUISADORA FRANCIANE – MUTANTE DO GÊNERO GUERREIRO

IMAGEM MUTANTE DO GÊNERO



RELATO ESCRITO: O lugar que me afetou durante a viagem foi o lugar conflito, porque quando passamos por dificuldades, por um caminho cheio de pedras, abismos para os dois lados tendo um pequeno caminho estreito para percorrer, encontramos o obstáculo do medo de errar, mas com o saber se desfazer e reconstruir é possível seguir adiante e tornar-se forte. É preciso o poder confiança que é a vontade de seguir em frente, vencer os obstáculos e acreditar em si mesma, que faz não desistir.

RELATO ORAL: Foi proposto que a gente andasse com uma perna só. Eu relatei isso com momentos da nossa vida, o cotidiano que a gente passa. A gente se vê tão sobrecarregada, com tanta dificuldade, que é como se você andasse com uma perna só e qualquer pessoa pudesse te empurrar e você cair. Então, me senti desprotegida e com medo. Esse foi o momento em que eu me senti mais desafiada, que eu senti que estava no ápice, que ou eu fazia aquilo ali ou, então, como pessoa, se eu não enfrentasse, eu estaria do lado de fora da vida, como se tivesse sem viver. Eu pensei: “será que eu vou conseguir, realmente, andar sem cair?”. E, trazendo para a realidade, é isso que acontece: há momentos da vida que parece que a gente vai cair. Depois, você pensa: “não, isso foi só um tropeço, eu vou prosseguir, vou continuar”, só que, às vezes, é difícil. E quando a Mutante do Gênero ganhou poder foi que eu percebi o poder da confiança, o poder de acreditar naquilo que se está fazendo e trazer isso para a realidade, saber que eu, enquanto pedagoga – estou estudando para isso –, posso mudar a realidade, fazer algo mais. Não é aquela história de dizer: “eu adorei”, mas, sim, eu ter a capacidade de estudar, me desenvolver no meu âmbito, na Pedagogia, e desenvolver um ótimo trabalho, seja com criança, pessoas mais velhas, com a sociedade em geral. Eu tenho esse poder, essa confiança. Como pedagoga, eu posso contribuir com o meu trabalho para a temática que nós estamos pesquisando, o gênero na relação com a formação inicial de pedagogas e pedagogos. Quanto ao gênero, a gente pode ter essa confiança em relação até à nossa convivência, mesmo porque a gente se depara com pessoas de personalidades diferentes. Hoje em dia, com a gente nesse mundo de divisões, cada um no meu mundinho, e a gente vai tentar isso, separar pessoas porque são diferentes. Não, isso não vai acontecer. A gente deve ter a confiança de chegar e desfazer isso, fazer as pessoas saírem do seu quadrado. Você separar fulano, ciclano, por característica ou por gosto, não, a gente deve fazer essa reunião, juntar todos os gostos, sem fazer distinções, e isso vai ser difícil? Vai, mas essa é a união que deve ser feita, e não manter a separação.

COPESQUISADORA GEANE – MUTANTE DO GÊNERO ARCO-ÍRIS

IMAGEM MUTANTE DO GÊNERO



RELATO ESCRITO: O lugar que me afetou foi o lugar estrada que é um lugar cheio de obstáculos e desvios, com muitas armadilhas, ladeiras, subidas, descidas, choros e risos. A Mutante do Gênero Arco-Íris tem o poder liberdade que é o poder de se sentir livre, ocupar vários espaços e o poder ser importante que é o poder de sentir peça fundamental, forte e contribuição.

RELATO ORAL: Quando eu iniciei a caminhada, eu me senti muito insegura, talvez pela forma como eu deveria caminhar, por ter os olhos vendados, por estar privada do sentido da visão. Na vida, é assim: às vezes, você sai sem destino, sem saber para onde você está indo ou o que você vai encontrar no caminho. E o meu lugar foi uma estrada com altos e baixos, buracos, risos, choros. Eu segui aquela voz que eu sentia dentro de mim, com a liberdade de saber sempre o que eu estou procurando, independentemente de ser bom ou ruim, de estar certo ou não, porque, muitas vezes, a gente evita o campo porque acha que nada tem a ver com a gente e, quando a gente chega lá, descobre que faz parte de nossa vida. A gente vai, sim, multiplicar aquilo que tem dentro de si e, talvez, até libertar algo que você tem escondido. Aquele medo vai sumir de dentro de você. Quando tive que voltar da viagem imaginária, eu pensei justamente que, às vezes, na vida, a gente tem que voltar, e ver o que pode melhorar, e ver se as nossas atitudes realmente estão sendo corretas, se o que a gente está fazendo está certo, se as exclusões que a gente está fazendo são corretas, saber sempre filtrar as coisas boas. Quando ela falou: “não toque em ninguém”, já teve risos, esbarrar nas pessoas, e é justamente isso. Quando você esbarra em alguém, você se permite conhecer essa pessoa, ajudar, ver a necessidade, o que ela está passando, sentindo, e trazer isso para a sua vida, o que eu posso tirar de bom daquela pessoa e acrescentar para minha vida, modificar mais à frente. Foi isso que eu senti. Eu relaciono o meu relato ao gênero na relação com a formação de pedagogas e de pedagogos, porque eu acredito, sim, que, muitas vezes, não damos oportunidades para as pessoas mostrarem quem realmente elas são, e o que acontece é isto: você exclui. Às vezes: “será que homem ou mulher têm capacidade de fazer isso?”. Não têm que ter essa distinção, todos temos que viver como seres capazes de fazer o que bem entendermos, e tem que dar essa liberdade para a pessoa mostrar do que ela é capaz, o porquê ela está ali. Ela tem que descobrir. Muitas vezes, a gente só deixa aquela pessoa excluída, sem mostrar o que ela é capaz de fazer, e ela começa a acreditar naquilo: “eu não sou capaz, eu não consigo fazer, mas porque eu não tenho essa oportunidade”. Então, temos que dar essa oportunidade, porque todos têm o que ensinar. Quando eu ando pela UFPI, eu tento me esbarrar com as pessoas para eu poder tirar uma coisa boa delas e, também, transmitir o que eu tenho de bom para elas. E a convivência na fila do RU, na biblioteca, na Praça de Alimentação, onde seja, precisa ser de acolhimento ao outro. Eu tento sempre estar no meio daquelas pessoas e eu já fiz muitas amizades assim. Quando eu vou almoçar, tem um colega que também faz Pedagogia, e a gente nota ele diferente, e ele me disse: “têm algumas pessoas que, quando me veem, não querem chegar perto de mim”. Eu disse: “por que isso?”. E ele: “eu não sei, me olham estranho”. Isso não está certo, todos aqui estamos para aprender e para deixar um pouquinho de nós em cada um. Então, acho que está muito ligado a você excluir, não dar oportunidade de a pessoa mostrar do que ela é capaz, o que ela é realmente. Você não deve distinguir por ser homem, mulher, nova, de idade mais avançada, dizer que ela não é capaz. Todo mundo é capaz e tem um pouco a dar de si.

COPESQUISADORA ANA MARICE – MUTANTE DO GÊNERO BICHO GALHOS

IMAGEM MUTANTE DO GÊNERO



RELATO ESCRITO: O lugar que me afetou foi o lugar escavador. Este lugar é caracterizado por rachaduras, que eu, caçador de mim, escavo a cada dia, percebendo que este lugar é fonte de outros caminhos. Durante a viagem a Mutante Bicho-Galhos ganhou o poder da escuta, da fala, da desterritorialização do seu próprio lugar de origem do percurso de sensibilidade e de afetos. O poder do conhecimento. Os obstáculos foram estar em conflito consigo mesma, o olhar torto, desviado das pessoas. Mas o saber deslocamento me permite subir e descer os galhos da vida, desse modo, me faz ter flexibilidade em cada ida e vinda dos desafios e das afecções.

RELATO ORAL: O nosso primeiro momento foi ficar de olhos vendados. Eu tive a sensação de estar perdida e assim eu me sinto aqui na UFPI, quando eu me vejo na condição de pensar o gênero, de ver esse gênero na relação com a formação de pedagogas e de pedagogos e em mim. Quando eu escutava “desvie”, pensava em quantas vezes a gente se olha e se despercebe? Quantas vezes o outro passa por nós e a gente desvia dela ou dele? Quantas vezes o outro não nos atravessa? Quantas vezes o outro passa e o toque dele não nos afeta porque a gente desvia? A gente, muitas vezes, desvia sem perceber, sem ver, sem querer, ou, muitas vezes, até querendo. Como diz aquela velha expressão do Chaves: “foi sem querer querendo”. Outro momento que eu achei bem tenso e marcante, foi quando estávamos vendados e tinha que: “passar a mão no papel”. É como a gente vê que tentar definir essa “ideologia de gênero” não existe, porque somos deslizantes. Falar em gênero é falar de si mesmo e é tão forte e significativo que, quanto mais eu quero reprimir falar o gênero, mais vai deslizar mais significados eu vou encontrar. Quanto mais eu lutar, mais forte eu serei. Então, quando era ordenado: “desvie”, eu ficava pensando, de olhos vendados: “nossa, quão significativo está sendo para mim”. Eu estou até arrepiada ao falar isso, porque, de fato, o gênero é isso; ele desliza, arrepiada, toca, traz esses olhares que vocês estão trazendo à minha volta. O gênero não tem uma definição a dizer: “você tem que ser isso, aquilo”, porque nós estamos em constante transformação. Eu sou mulher, do sexo feminino, mas eu posso ter um espírito de homem dentro de mim, pela minha coragem, pela minha brutalidade. Então, não cabe a mim ficar julgando, modelando nem a mim e nem aos outros; cabe a mim ficar nesse algo que me escapa. Portanto, eu coloquei o nome da minha Mutante de “Bicho Galhos”, porque ela pula, ela não fica parada. Quando foi dito: “qual o lugar que lhe afetou?”, eu coloquei: “foi o lugar escavador: eu, escavador de mim. Esse lugar é caracterizado por rachaduras, e percebo que esse lugar é fonte de outros caminhos, de outras rachaduras”. Quando ela dizia: “qual foi o poder que a Mutante do Gênero ganhou durante a viagem imaginária?”, foi o poder da escuta, da fala, da desterritorialização do seu próprio lugar de origem que originou percursos de sensibilidade, de afetos.

COPESQUISADORA FABRÍCIA – MUTANTE DO GÊNERO GUARNICÊ

IMAGEM MUTANTE DO GÊNERO



RELATO ESCRITO: Os lugares que me afetaram na viagem imaginária foram lugares escuros e de descobertas. A Mutante do Gênero Guarnicê é forte, ilimitada e múltipla. Tem o poder coragem e com ele enfrenta os obstáculos do medo e da solidão. Seu saber é de reconstruir, se adaptar e mudar.

RELATO ORAL: Caminhar de olhos fechados, isso foi intrigante, porque é sempre difícil andar por lugares desconhecidos, ainda mais com os olhos vendados. Deu certa insegurança, por não saber a trajetória que eu iria viver naquele momento. Inicialmente, foi tranquilo, porque estava devagar, sentindo o chão, com uma música que harmonizava com os passos; porém, quando foram dadas as orientações para acelerar, aí, já ficou um pouco mais tenso, já foi mais difícil de relacionar os momentos, palavras, pessoas, as orientações que eram dadas. Então, houve uma mistura de sentimentos, e essa mistura, por ser em lugar escuro – que foi como eu classifiquei o ambiente –, foi difícil e trouxe um pouco de medo e uma sensação de solidão, embora tivessem pessoas no mesmo espaço. Foi uma sensação muito ruim saber que têm pessoas perto de você, mas você não pode tocar, conversar. No momento em que eu fui pensar em um lugar, eu pensei em um lugar com pessoas, onde tem lágrimas, sorrisos, mas que, principalmente, tem toque, abraços e essa troca de afetos. A minha Mutante do Gênero eu chamei de GUARNICÊ, que é o momento da espera – para quem conhece a história do Bumba Meu Boi –, em que o grupo inicia a dança. Aí, um lugar escuro pode ser a descoberta, porque, mesmo assim, a gente pode descobrir muitas coisas. Eu ouvi risos, pessoas quase tropeçando, esbarrando umas nas outras. Esse ambiente também me trouxe muitas descobertas. Eu poderia, também, classificar esse ambiente como a UFPI, porque eu fiquei pensando na minha chegada aqui, nas descobertas, um lugar novo em que, no primeiro dia de aula, eu não conhecia ninguém, mas que, hoje, eu já conheço todo mundo, já sei pelo menos algumas características das pessoas com as quais eu já tive contato. Então, esse lugar, embora novo, que me trouxe insegurança no início, hoje já me traz uma familiaridade muito grande. Com relação ao gênero, foram justamente essas características que eu coloquei: forte, inevitável e múltiplo. É preciso ter essa força para descobrir-se enquanto gênero, enquanto pessoas, sabendo que todas são diferentes, assim como o conhecimento e a coragem, que eu coloquei. Também poderia citar a sabedoria, tendo a UFPI como espaço, como lugar citado, e esse saber múltiplo, porque é importante ter vários tipos de saberes nessa trajetória. Eu coloquei como um saber muito importante a reconstrução, que eu caracterizei como adaptações e mudanças. É importante reconhecer que as mudanças acontecem, muitas vezes são necessárias, e que nós passamos por processos de mudanças e reconstruções. Quando eu fui desafiada a tocar o papel de olhos vendados, eu me senti receosa. Isso de tocar o novo, ainda mais de olhos vendados, não é fácil, traz uma curiosidade associada ao medo. Mas, depois de conhecê-lo, a gente percebe que é uma coisa supernatural e tranquila. Às vezes, um receio de conhecer o outro, enquanto gênero, pode trazer esse estranhamento, inicialmente, mas, depois, se percebe que é algo – ou alguém – tão lindo quanto alguém já conhecido previamente.

COPEQUISADORA REBECA – MUTANTE DO GÊNERO ANSIOSO

IMAGEM MUTANTE DO GÊNERO



RELATO ESCRITO: O lugar que me afetou durante a viagem imaginária foi o lugar poço, um lugar fundo, cheio de lama, apertado e escuro. Este lugar me causa tristeza e confusão. Nesse lugar, eu me sinto perdida, sem forças e desamparada. Quando a Mutante do Gênero ganhou o poder *Aquarius* que é o poder de restauração e de sobreviver na água sob qualquer condição nas situações difíceis, pois dá energia, dá fôlego. Esse poder tira os medos, as ansiedades da Mutante do Gênero e traz segurança para enfrentar o obstáculo lembranças que a impedem de olhar para frente. E o saber superar que permite a cicatrização da mente ajuda a mutante a não se concentrar nas más lembranças, seguir em frente e não ter medo.

RELATO ORAL: No momento em que eu coloquei a venda, eu comecei a ver lances de lembranças. Então, acredito que isso está muito relacionado a ter medo de si mesma, daquilo que você pode fazer para você, que foi uma coisa diferente do que a Bárbara (referindo-se a fala de outra copesquisadora) sentiu, porque ela começou a ter medo de esbarrar nos outros ou de os outros esbarrarem nela. Mas, no momento em que eu coloquei a venda, eu senti medo de mim mesma, dos meus pensamentos, daquilo que poderia ser difícil para mim e como seria difícil viver comigo mesma, como se eu tivesse me fechando, e não pudesse ver os outros, onde eles estavam, como eles estavam, me fez sentir medo de mim mesma. Eu me senti ansiosa, e até coloquei que isso me fez voltar a momentos difíceis que eu vivi, que eu enfrentei, e me fez sentir medo disso, das lembranças. Inclusive, os obstáculos são esses. Eu escrevi aqui: um obstáculo que eu senti foram as lembranças que me impediram de seguir em frente. Eu relaciono isso à questão do gênero na formação inicial de pedagogas e de pedagogos com esse colocar da venda, esse caminhar de olhos fechados, de diversas maneiras, esse desviar, não ter medo de esbarrar no outro – tem a ver com essa questão do gênero na formação para mim. Eu acho que se remete à questão de superar, de enfrentar os limites. E, apesar de eu ter sentido medo, o fato de ouvir alguém falar com motivação: “supere os obstáculos” e repetir. Acho que é muito o papel da professora e do professor ajudar quem está a sua volta a superar a si mesmo, os obstáculos que têm na vida, que podem surgir durante a caminhada da educação. Então, não deixe de caminhar. Se você esbarrar em alguém, desvie. Acho que essa questão da superação é muito importante para o ensinar e também ajudar nesse sentido, porque é uma via de mão dupla, em que pode manter as dificuldades ou ajudar outros a enfrentá-las. Eu pensei nos obstáculos na temática do gênero no momento, na hora em que eu estava vendada. Antes eu não consegui pensar nisso, mas depois, quando eu estava escrevendo no chão da formação, eu consegui relacionar. Só não consigo dizer em palavras, não.

5.2 A segunda técnica Mapa Vivo do Gênero

Depois que encerrei a Oficina de Produção dos dados com a técnica Mutante do Gênero fiz um intervalo de 15 minutos para que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser tomasse um

cafezinho, água e pudesse se esticar um pouco e também relaxar para começar esse novo momento. Por se tratar de um desdobramento considerei para técnica Mapa Vivo do Gênero todas as vivências já experimentadas, assim mesmo, com um dispositivo diferente e com o retorno das copesquisadoras, reiniciei de onde parei: da avaliação da oficina de produção de dados. E como foi o recomeço? Fiz um caminho a partir da desdobra como descrevo adiante.

Criei e escolhi o dispositivo Mapa Vivo do Gênero para o desdobramento, por ter a expectativa de que ele provocaria efeitos de desterritorialização e de estranhamento entre as copesquisadoras e pelos possíveis deslocamentos que eu pensava que ele pudesse produzir, mas, quando chegou a hora da vivência, eu percebi que nada do que eu pensei ocorria, tudo acontecia para além do que imaginei, as jovens foram atravessadas por um turbilhão de emoções, eu também fui afetada, tocada pelas sensações da experiência, pois agora mais do que caminhar fazíamos deslocamentos de muitas formas, inimagináveis e que rachavam com pensamentos cristalizados sobre o gênero na formação, particularmente, aquela que não possibilita descolonizações. Ao possibilitar a Maria-José-pode-Ser-o-Que-Quiser criar, também, no Mapa Vivo do Gênero, fez dos atravessamentos irradiações repletas de conectividade e vibrações humanas que circularam e ao mesmo tempo se reconheceram em sua potência destituindo hierarquias entre saberes, poderes, obstáculos e lugares do gênero enquanto teciam linhas de afetos com eles.

Acompanhando esses deslocamentos, fui percebendo outros sentidos para a produção coletiva dessa técnica artística. Não construí a técnica Mapa Vivo do Gênero, sozinha, mas em processo de colaboração e troca com a minha orientadora. A técnica foi criada para produzir conhecimento coletivo que mostrasse como Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser pensa o gênero, por meio da produção dos confetos, de modo que ocorresse a descoberta de outras possibilidades de ensinar e de aprender sobre gênero na formação inicial do curso de Pedagogia. Sobre a escolha e a importância do uso de mais de uma técnica artística para a produção dos dados, Petit (2014, p. 33) esclarece:

[...]. O que orienta a escolha da técnica pelo facilitador é, principalmente: que ele se sinta à vontade com ela, geralmente por já ter familiaridade com sua utilização; a busca de diferentes linguagens, não necessariamente discursivas, lembrando que temos cinco sentidos; a utilização de, no mínimo, duas técnicas, porque cada uma tem influência significativa na produção de dados, trazendo novos ângulos de análise e, eventualmente, elementos divergentes; que a técnica seja de fato um *dispositivo*, isto é, potencialmente gerador de dados não previsíveis, que permitam tocar a afetividade e o inconsciente envolvidos no pensamento.

Ao analisar as criações coletivas do conjunto do que foi produzido nesta pesquisa, fica evidente o diferencial da abordagem Sociopoética, pois, a potência das duas técnicas fez emergir

as subjetividades, contribuiu para que eu me aproximasse de como o pensamento do grupo-pesquisador é produzido em sua heterogeneidade, justificativa que alicerça e reitera a minha escolha pelo método sociopoético. Outra afirmativa de Petit (2002, p.44) reforça o que foi dito:

Com efeito, a experiência demonstra que as técnicas que geram algum estranhamento nas pessoas, são mais fecundas em dados polifônicos e a-finitos, isto é, heterogêneos, ambíguos e não acabados, levantando por isso mesmo, mais questionamentos e interrogações. Outra vantagem é que, à medida que os dados tocam nosso imaginário e provocam o inesperado, fica aguçada a escuta sensível. O efeito de estranhamento torna-se ainda mais necessário quando impera, a ilusão grupal, isto é, a tendência a manter uma visão idealizada de harmonia que mascara as contradições e cega as análises.

O estranhamento se instalou mais uma vez, dessa feita, ele também estava fortalecido pela experiência anterior em que foi ele a potência que gerou a criação. Os corpos das copesquisadoras reconheciam que o desconhecido, o improvável, o imprevisível era o que as movia e, diferente do que se faz por ensaio e erro, criaram deslocamentos no Mapa Vivo do Gênero utilizando-se de linhas de afetos. Orientei que elas ligassem e desligassem os lugares, os saberes, os obstáculos e os poderes do gênero no tempo de 15 min e disponibilizei a lã, as tarjetas, pincéis hidrocor e cola para que escrevessem e fixassem nas linhas aquilo que se ligava ou desligava do gênero na formação inicial do curso de Pedagogia. Dessa maneira, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser criou o Mapa Vivo do Gênero, que é uma tessitura das jovens transversalizando suas singularidades mutantes. Nele, puderam perceber suas contiguidades, diferenças e mestiçagens.

Fotografia 43 – Mapa Vivo do Gênero na Formação Inicial



Fonte: Dados da pesquisa.

O Mapa Vivo do Gênero foi composto no traçado de linhas que misturavam lugares, saberes, poderes e obstáculos do gênero na formação inicial pelas copesquisadoras em um mapa que possibilitou deslocamentos e não localizações. Não se trata de um mapa estático, descritivo de experiências, mas de uma cartografia aberta em que ocorrem diferentes deslocamentos: idas e vindas e voltas em um constante emaranhado de linhas que potencializam afetos em variadas direções. Um Mapa Vivo do Gênero repleto de atravessamentos e devires.

A técnica começou com a transposição das Mutantes do Gênero do chão da formação em que estavam para este do mapa, também, imanência. Essa transposição foi realizada por cada copesquisadora. Ao colocar as mutantes do gênero desordenadamente no mapa, com liberdade de operar deslocamentos com as outras mutantes, misturando lugares, saberes, poderes e obstáculos do gênero, ligando-os de forma coletiva de modo que fugiam de modelos instituídos para eles e criando novos problemas, elas construíram uma cartografia de afetos.

Para se deslocar no Mapa Vivo do Gênero, as copesquisadoras foram desenhando linhas ao mesmo tempo em que acompanhavam a transformação que esse traçado operava nele. Assim, as linhas coloridas foram se emaranhando umas às outras, saindo de um lugar para experimentar outros. Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser desmanchava e fazia perder sentido os conceitos, enquanto criava outros conceitos-linhas. A cartografia foi sendo construída dentro e fora do Mapa Vivo do Gênero e o estranhamento estava em como ligar diferenças que são feitas para serem desligadas.

Fotografia 44 e Fotografia 45 – Produção do Mapa Vivo do Gênero





Fonte: Dados da pesquisa.

Essa apresentação da técnica do desdobramento tem o desejo de facilitar o entendimento de leitoras e leitores sobre o desenrolar desse momento, assim como de trazer a sua raiz. Assim, o Mapa Vivo do Gênero começa com a transposição das Mutantes do Gênero e do tecer linhas entre elas e para além delas. Nessas linhas, as copesquisadoras foram tecendo as composições da relação com lugares, poderes, obstáculos e saberes do gênero produzidos na técnica Mutante do Gênero, sem cortar a linha, mas fortalecendo-as umas com as outras em diferentes deslocamentos. Quando o Mapa Vivo do Gênero ficou pronto, pedi que as copesquisadoras sentassem em seu entorno e falassem sobre a experiência de se deslocar nele e cartografar lugares, saberes, poderes e obstáculos do gênero na formação inicial. Esse momento foi de captura dos movimentos do corpo de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, no espaço e no tempo, atenta às bifurcações, aos atalhos e aos processos de criação não previstos, as imprevisibilidades dos caminhos e do seu caminhar no Mapa Vivo do Gênero (POZZANA; KASTRUP, 2010). Segue abaixo o Relato Oral e os sentidos produzidos por Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser à produção de dados do Mapa Vivo do Gênero no momento da socialização na roda de conversa.

RELATO ORAL DA TÉCNICA MAPA VIVO DO GÊNERO

Observando este mapa vivo, eu notei que, ao mudar de espaço, ao fazer a transposição de material, ficou mais fácil a gente relacionar os nossos poderes com os nossos medos, como ficou mais fácil a gente se comunicar com os outros, só que vendo as linhas passando por cima, outras por baixo, outras dando uma volta, eu vejo como uma dificuldade que a gente tem, às vezes, de aceitar o outro, de ver o diferente e estranhar. A gente estranha mesmo, mas a gente tem que olhar com outros olhos, para poder olhar diferente, para a gente poder aprender, por-

que o diferente também traz algo novo, que vai complementar o que somos. Somos imperfeitos, esse novo momento foi de reconstrução, precisamos nos reconstruir direto. E, com relação ao gênero, eu acho que é saber descobrir o diferente, é saber se doar, saber se conhecer, transformar, é saber se aproximar, se misturar, se lambuzar, é saber deslizar. Se a gente souber se doar, olhar o outro de outra forma, a gente vai aprender com isso e se transformar. É isso, é você saber se doar, viver entre essa diferença, e estar sempre aberto a novas emoções. Acho que é isso. Eu acho que a gente precisa de um pouco de cada pedacinho de cada uma de nós – que somos diferentes – para poder, juntos, transformar. Nós somos parte do quebra-cabeça. Principalmente, nós que somos futuras pedagogas, a gente vai ter, eu vou ter o poder de transformar muitas pessoas, porque a partir do momento que você entra numa sala de aula para buscar a formação em Pedagogia, você pode sair dali e transformar muita gente, como a professora conseguiu fazer em nossa sala que ajudou a mudar a mente da gente, muitas coisas, nosso pensamento. Em mim, particularmente, passei a pensar diferente em muitas coisas. Então, o pedagogo vai ter esse poder de transformar as pessoas, e a gente está caminhando para isso, sempre com a mente aberta. A gente vai ter muitas diferenças, pessoas com gêneros diferentes, que a gente está caminhando para aprender, justamente para transformar, e, mais para frente, outras pessoas aprenderem também. Acho que a gente tem que olhar a vida dessa forma. Acho que são as diferenças que nos completam. Quando eu tenho que relacionar as diferenças com o saber, com o obstáculo do outro, é realmente isso, é você ver uma oportunidade, ver algo de bom em cada pessoa que aparece na sua vida, saber que aquilo ali vai transformar, de alguma forma, vai lhe dar outra visão, vai contribuir para alguma coisa da sua vida. Eu sempre ouvi uma música que diz mais ou menos assim: “são todos iguais e tão desiguais, uns mais iguais que os outros”. Eu ficava: “como assim? Se uma pessoa é igual à outra, como é que ser desigual?”. Agora, acho que eu coloquei essa experiência no contexto dessa música: apesar de serem todas diferentes, com características próprias, elas, as mutantes do gênero se tornam iguais, por cada uma complementar a outra com características que eu posso ter e ela também pode ter, e, ao mesmo tempo, ela tem características dela. Então, nós somos, dentro das nossas desigualdades em relação às características dos outros, nós somos todos iguais. Eu acho que é assim, para gente poder relacionar o poder, o saber com o do outro, foi preciso antes conhecer o outro, nos mover, sair do nosso lugar. Então, a gente tem que se permitir isso, conhecer o poder do outro, o que ele tem de bom, como ela falou anteriormente. A gente tem que conhecer a pessoa e trazer o que ela tem de bom. É claro, para a gente se completar, para poder formar nossa opinião, nossa visão das coisas. Eu acho que é muito importante isso, porque eu só pude relacionar o obstáculo do medo com o poder de superação, quando eu sabia o que responder, quando eu vi que a outra também tinha esse modelo, foi aí que eu me relacionei com ela, para poder, juntas, caminhar. Eu acho interessante isso. Eu acho que, nesse momento do relacionar, eu senti uma questão de, primeiro, você se transformar. Eu acho que, primeiro, você tem que transformar a si mesma dentro de si para você conseguir transformar outras pessoas, mas para isso é preciso uma mudança interior. Às vezes, a gente olha o outro, tudo bem, nós somos diferentes, mas a gente olha o outro com repúdio, vendo coisas que achamos que não existem em nós, só que elas também estão em nós. É preciso saber olhar para o outro como algo que faz parte de nós, mas, para isso, eu acho que é necessária uma mudança interior. Então, é necessário saber permitir nos conhecer primeiro, saber mudar o que a gente tem e saber quais são nossos medos e obstáculos. Então, se eu consigo mudar meu interior, se eu consigo ser uma pessoa melhor todos os dias, no meu pequeno local onde eu estou, eu acho que essa transformação que eu consegui trazer para mim, através de conhecimentos que eu estou tendo aqui ou de vivências que eu tenho lá fora, eu posso me transformar em uma pessoa melhor e saber me relacionar melhor ainda com a questão do gênero. Como eu consigo trabalhar com as pessoas, como eu consigo viver, transformar, de que forma eu vou ver aquela pessoa, porque eu acho que é necessário a gente olhar, ver, porque, muitas vezes, a gente acaba classificando, adjetivando sem nem ao menos conhecer a nós mesmas. Então, muitas pessoas perguntam, apontam seus defeitos e suas qualidades, e essas pessoas nem sabem dizer como são. Eu não sei quais são os meus defeitos e as minhas qualidades, o que nós podemos fazer melhor e mudar, que eu acho que a gente não tem que mudar em relação a deixar de ser eu, mas melhorar a questão dos meus defeitos, e, através disso, começar a causar um efeito,

um choque positivo nas pessoas. A Bárbara tocou num assunto muito importante, que é o que Foucault fala sobre a necessidade de cuidar de si. Eu só posso fazer esta mudança, que a gente quer, e que, muitas vezes, era só uma fala descolada da ação. Muitas pessoas falam: “é preciso mudar, provocar a mudança, falar”. Muitas vezes, elas falam pela questão do ego, mas não pelo significado de transformação, de fato, porque, muitas vezes, nem ela mesma está mudada, preparada o suficiente para chegar e dialogar contigo. Então, eu só tenho a verdadeira capacidade de sensibilizar o outro quando eu já estou sensibilizada, cuidada de mim, e, para isso, é preciso fazer uma reflexão. Eu preciso refletir sobre mim mesma, quais pontos eu, como pessoa humana, como aluna, como filha, como vizinha, como irmã eu posso mudar? Como está essa essência humana? Ela está apenas sendo ego, porque ela quer apenas dizer... digamos, eu estou participando desse encontro e eu quero, mas assim que a professora terminar a tese dela, professora, eu vou correndo publicar nas redes sociais que eu fiz parte do grupo da pesquisa dela, fiz parte do encontro, mas teve um impacto, de fato, esse encontro, na minha vida? Será que, depois daqui, eu vou estar sensível o suficiente para estar fazendo alguma mudança dentro da minha sala de aula? Ou será que eu estou apenas sendo mais uma que está por aí, reproduzindo. A formação de gênero é indispensável, é muito importante, sabe por quê? Porque o nosso espaço acadêmico é esse, ele nos faz provocar, pois, quanto mais cursos a gente está participando, parece que mais capacitada eu vou estar. Por isso, a gente tem que provocar inquietações, e a gente vê que muitas coisas acontecem nesse território. Suicídio, porque, às vezes, as pessoas chegam quase chorando, pedindo para ouvir ela – ou ele –, mas, muitas vezes, dentro da gente está gritando... porque a gente não está curada de si. A gente está, sabe? Eu só tenho uma real necessidade – ou, melhor, condição – de poder te ouvir quando eu tiver curada de mim, das minhas ambições, do medo de que teu olhar torto possa fazer com que eu me perca. Então, eu não posso deixar que o medo me jogue porque eu tenho que poder me desafiar a fazer com que a sua fala negativa me ouça. Nem que uma, duas, três vezes, para um dia aquele não que você me deu possa se virar em conhecimento e esse conhecimento vai mostrar a necessidade de eu estar curada de mim. Quando eu estiver curada de mim, eu vou estar feliz, como, também, você vai estar curada e feliz. É isso. O que Ana Marice falou aqui, tocou muita gente, tenho certeza. A gente pode perceber que trazendo para aqui mesmo, para a universidade, todo mundo aqui está preocupado com o seu curso, com as suas atividades, com a sua vida diária. Não tem esse momento, realmente, para a gente conversar, dialogar, se entender melhor, e é isso que acontece com essas pessoas. Pessoas de diferentes vidas, não tem esse momento de reunião, de conversar, e acabam causando suicídio, depressão. É o que eu vejo hoje em dia. Quando foi dito para eu fazer a transposição da Mutante do Gênero do chão da formação para o Mapa Vivo, eu vivi esse deslocamento, esses movimentos de trocar, e, também, relacionar com as outras mutantes do gênero, e ter que perceber e ouvir que existia relação entre a minha produção e a das outras mutantes do gênero, foi um momento de descobrimento, pessoalmente, porque, quando eu estava com a minha mutante colocando as suas características, é como se fosse o meu mundo, o meu individual. Quando eu passei para cá, para essa tela maior, foi como se eu começasse a conversar, dialogar. A gente começou a tecer as relações, o que foi muito importante para descobrir características que eu tenho e que ela tem ou que eu tenho e outra pessoa não tem. A gente foi descobrindo afinidades ou não, de acordo com esses caminhos que a gente estava traçando. A gente foi criando essa linha, um ligamento com ela, um elo foi se formando, é isso... Se a gente parar para pensar, nós somos o gênero, porque, aqui a gente está com outras pessoas, é a oportunidade de mostrar o que eu sou de viver o que eu posso viver. Aqui na UFPI, a gente vê muitas pessoas que conseguem ser o que realmente são não o que as outras pessoas querem que elas sejam. Então, aqui, nós conseguimos chegar e saber como elas pensam, qual o tempo delas, quais os obstáculos que elas enfrentam, mas têm pessoas que não têm essa oportunidade de chegar para o outro, com medo de sofrer alguma coisa que lhe cause dor. Então, muitas pessoas acabam se fechando e acabam não mostrando quem elas realmente são com medo dessa questão do preconceito das pessoas em relação ao gênero. Então, acho que a gente precisa mostrar quem nós realmente somos, e é muito importante, quando nós estamos aqui, a gente sente que existe a necessidade de abrir espaço para o próximo, de deixá-lo chegar até você e conhecer. (MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISER).

Fotografia 46 – Socialização das vivências



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao término do relato oral, orientei Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser para que ficasse de pé e, de mãos dadas ao redor do Mapa Vivo, avaliasse a experiência com uma palavra. Uma a uma, as copesquisadoras foram oralizando a sua palavra: coletividade, diferença, união, dialogicidade, amorosidade, aproximação, caminhos, encontro e acolhimento. Depois de ditas essas palavras de força, pedi uma salva de palmas para Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser.

Fotografia 47 – Avaliação da experiência de criação do Mapa Vivo do Gênero



Fonte: Dados da pesquisa.

Após esse momento avaliativo, mas ainda na roda e com Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser de mãos dadas, falei do tempo da espera, do silêncio e do trabalho delicado da pesquisadora que iria, a partir dessa oficina, debruçar-se sobre os dados para analisá-los e, somente no encerramento desse fazer silencioso, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser se reencontraria para o momento que, na Sociopoética, é chamado de contra-análise. Em seguida, solicitei a produção de diários sobre as experiências desse dia. Aproveitei esse tempo para organizar o almoço musical com o qual foi encerrada essa oficina de produção de dados.

Nesse almoço musical, foram convidados dois jovens do curso de Pedagogia, Luís Carlos e Sandreia Barroso, que cantaram e tocaram violão durante o almoço que foi preparado pelo meu marido Deodato e por minha filha Diala Rafaela. O grupo permaneceu durante um tempo, mesmo depois do almoço, no auditório de música do CCE/UFPI, próximo ao local onde comeram, cantando e se divertindo. Encerrei este último momento, às 14h, agradecendo ao grupo-pesquisador pela caminhada, e aos animadores pela apresentação artística. Com essa oficina, encerrei a etapa de produção dos dados da pesquisa e me organizei para o primeiro momento de análise: a análise plástica, realizada antes da análise categorial e com certo intervalo de tempo, pois tive que primeiro organizar e transcrever os relatos orais e escritos, como descreverei de forma mais detalhada na seção que voarei em seguida.

6 SEXTA MUTAÇÃO: CARTOGRAFANDO O PENSAMENTO DE JOVENS MULHERES DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA



“Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás.”¹⁷

(Provérbio africano)

6.1 Análises plástica, classificatória e estudos transversais

Recorro ao provérbio africano que inicia esta seção e que tem a sua autoria atribuída aos Akans, povo da antiga Costa do Ouro, a atual Gana, que, para mim, oportuniza o entendimento do que sejam as análises plástica e categorial e os estudos transversais, momentos da pesquisa sociopoética, conforme organizei no Quadro 5 constante nesta seção. As análises plástica e categorial e os estudos transversais, embora por caminhos diferentes, assim como o provérbio, são intensidades que desejam cartografar o pensamento do grupo-pesquisador.

O caminho que foi percorrido no processo de análises plástica e categorial e dos estudos transversais será detalhado posteriormente, quando eu estiver apresentando as análises com os procedimentos utilizados pelo método sociopoético, nesse caso, referente a cada fase realizada. O quadro que apresento a seguir tem a intenção de situar a leitora e o leitor, sumariamente, sobre esse processo, mas a contra-análise será apresentada em seção específica para ela.

¹⁷ Disponível em: <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/.../a-matriz-africana-no-mundo-colec3a7c...>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

Quadro 5 – Ilustrativo dos Processos das Análises e da Contra-Análise

PRIMEIRO MOMENTO:

- **Organização dos Dados:** Escolhi, no acervo da pesquisa, as fotografias das Mutantes do Gênero e, depois de reveladas, compus com elas um catálogo para a análise plástica, em seguida, organizei, impressos, os relatos escritos junto com os relatos orais transcritos para o momento da análise classificatória e dos estudos transversais.

SEGUNDO MOMENTO:

- **Análise Plástica:** Realizei a análise plástica antes da análise dos Relatos Escritos e Orais. Essa análise das imagens dos mutantes - obras de arte produzidas pelas copesquisadoras como esculturas, foi realizada por mim e por outras pessoas de forma intuitiva, como se fosse eu ou nós que tivéssemos feito, permeada pelos afectos e estranhamentos que nos atravessaram durante o processo de análise na relação com o tema-gerador.

TERCEIRO MOMENTO:

- **Análise Classificatória** dos Relatos Escritos e Orais: Nesse caminhar das análises, com os relatos da técnica Mutante do Gênero em mãos e transcritos, realizei o mapeamento para a classificação das ideias em categorias, assim realizei o mesmo procedimento com a técnica Mapa Vivo do Gênero. Em seguida, detive-me na organização e no cruzamento entre as ideias, por meio de oposições, convergências, divergências e ambiguidades contidas nas categorias. Durante o cruzamento entre as ideias é que emergem os confetos (conceitos+afetos) produzidos a partir das METÁFORAS e das afecções (estranhamentos) provenientes do grupo-pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser.

QUARTO MOMENTO:

- **Estudos Transversais:** Utilizando-me dos resultados da análise plástica e da análise classificatória dos Relatos Escritos e Orais, produzi três textos transversais literários, produções minhas guiadas pelos relatos orais de pessoas de fora do grupo-pesquisador (nas análises das produções plásticas) e dos Relatos Escritos e Orais do grupo-pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, particularmente, disparadas pelos confetos, sendo esses os textos: “Como é o Gênero da Formação?”; “Gaia e as peripécias das Mutantes do Gênero”; e “O Chá de Amor da Rainha Sem Nome e Sem Rosto”. Eles foram utilizados na contra-análise referente a cada momento desta pesquisa sociopoética.

QUINTO MOMENTO:

- **A contra-análise:** Realizei em momento posterior às análises e à produção dos textos transversais e essa etapa se configurou na apresentação de minhas análises sobre as produções plásticas e as produções dos Relatos Escritos e Orais para que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser referendasse ou se contrapusesse às análises feitas por mim, **FACILITADORA**-pesquisadora. Após esse encontro, transcrevi o momento da contra-análise para posterior estudo, pois a contra-análise, juntamente com os confetos anteriormente produzidos na oficina de produção de dados (relatos), são os caminhares que me levaram a apontar as linhas de pensamento de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser.

Descrevo agora, a análise plástica que foi produzida a partir das imagens das mutantes do gênero com o desejo de que a leitura do caminhar sociopoético seja elemento de sensibilização e do alcance do entendimento de como eu, a facilitadora-pesquisadora, me encontrei e me envolvi com essa experiência, produto desta pesquisa. Desse modo, impulsionada por esse

anseio apresento de forma descritiva os percursos que fiz para chegar à análise plástica, classificatória, estudos transversais e a outros atravessamentos para dar visibilidade ao pensamento do Grupo-pesquisador sobre o tema-gerador: “Gênero na relação com a formação inicial”. Iniciando esse caminhar pela análise plástica.

6.2 Análise das produções plásticas da técnica Mutante do Gênero na relação com a Formação Inicial

Nesta pesquisa, iniciei pela análise das produções plásticas e ao fazer essa escolha, também reservei o segundo momento de análise para os relatos orais gravados e transcritos juntando-os aos relatos escritos com o objetivo de que, ao efetuar a análise das produções plásticas, pudesse me distanciar o máximo desses. O desejo com as análises das produções plásticas foi descobrir pela leitura intuitiva, a partir do que as próprias imagens suscitam nas pessoas o que são elas (PETIT, 2002). O que estou designando de leitura intuitiva das imagens? Nominei de leitura intuitiva, a percepção clara, direta, imediata e espontânea das imagens e como isso chegou ao corpo de outras pessoas que não viveram a experiência, mas intuíram a partir do que as imagens ressoam nelas, ressoam em mim (ADAD, 2011).

Com esse entendimento realizei a análise das produções plásticas: Solicitei a cinco pessoas, de idades, profissões, níveis de escolarização e procedências geográficas diferentes (cidade e zona rural) que analisassem as nove imagens expostas sobre uma mesa ou outra superfície que estivesse ao alcance na ocasião. Não foi combinado por antecipação, pelo contrário tudo ocorreu de forma não planejada. Na ocasião de uma visita de minha sogra de 84 anos, enquanto cozinávamos e sentávamos à mesa para conversar. Com meu neto Matheus, de oito anos, enquanto ele me convidava para brincar. Com um professor de Artes da Universidade, enquanto estávamos trocando ideias sobre a docência. Com um colega com quem fui almoçar em um restaurante sossegado, logo após o almoço. Com o meu marido, que achou a experiência incrível, ele que não gosta de participar do que chama de “coisas de intelectual” por ser da roça, fala dele. Dessa maneira, as análises plásticas foram realizadas entre encontros e movimentos permeados de afetos sobre o que foi produzido por Maria-José-Pode-Ser-o-Quiser.

Quando eu encerrei a análise das produções plásticas, produzi o texto transversal “**Como é o gênero da Formação Inicial?**” com o intuito de levá-lo para o momento da contra-análise, de que tratarei na próxima seção. Então, passei a realizar as transcrições dos relatos orais para depois iniciar a análise classificatória desses e dos relatos escritos como de-

monstro na seção a seguir. Como esta seção descreve as análises em seus diferentes momentos, a fase seguinte foi da análise classificatória.

6.3 Análise classificatória

O processo das análises das produções plásticas e dos Relatos Escritos e Oraís gerados a partir dos dados produzidos nas oficinas é, no entendimento de Gauthier (2012), a fase mais difícil e melindrosa da pesquisa sociopoética. Corroboro com essa assertiva, pois os dados produzidos em uma técnica são tão potentes que, muitas vezes, atordoam quem está inserido no processo, principalmente quando, por mais avisado que se tenha sido sobre essa força, que não é compartilhada em pesquisas convencionais, ela sempre é surpreendente e, também, momento rico de aprendizados para o grupo-pesquisador, assim eu o percebi e o vivi. Na próxima subseção, apresento a análise classificatória da primeira técnica.

6.3.1 Análise classificatória entre categorias classificadas nos Relatos Escritos e Oraís produzidos na técnica Mutante do Gênero

As experiências que tenho vivido com a Sociopoética me desterritorializam, fragilizam-me e, ao mesmo tempo, nas fragilidades e na desterritorialização é que me potencializo e me encontro em mim. Isso também ocorre com todo o grupo-pesquisador e, dele, na condição de facilitadora-pesquisadora sou parte.

De agora em diante, deter-me-ei nos procedimentos de análise dos Relatos Escritos e Oraís. Os relatos escritos, às vezes, aparecem repetidos nos oraís e isso tem relação com o meu receio de que os dados produzidos somente a partir dos relatos oraís talvez não fossem suficientes para alcance dos objetivos e, assim, para garantir essa produção, ou seja, o que não emergisse pela fala, emergiria pela escrita, mesmo isso não sendo garantia de que ocorresse, pedi que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser também escrevesse. A técnica, em questão, é Mutante do Gênero.

Depois que fiz as transcrições dos relatos oraís e acomodei junto a eles a produção do relato escrito das copesquisadoras, mapeei as categorias, identificando-as por um numeral comum sempre que se repetiam nos relatos e classificando-as por uma cor específica para separá-las entre si. As análises classificatórias dos relatos oraís e escritos deram origem a sete categorias indicadas no quadro a seguir:

Quadro 6 – Identificação das Categorias por Cores da técnica Mutante do Gênero

| | |
|---|---------------------|
| 1 SENSACÕES DA EXPERIÊNCIA | ROSA PINK |
| 2 SABERES DO GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL | VERDE ESCURO |
| 3 FORMAÇÃO INICIAL E GÊNERO | VERMELHO |
| 4 OBSTÁCULOS DO GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL | VERDE CLARO |
| 5 POTÊNCIAS DO GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL | AZUL |
| 6 LUGARES DO GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL | MARROM |
| 7 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL | LILÁS |

Fonte: Dados da pesquisa.

Depois dessa fase, o próximo passo foi realizar os cruzamentos das ideias no interior de cada categoria, permitindo perceber o que era complementar (convergências) por meio de suas semelhanças; de suas divergências, aquilo que mesmo parecendo ter uma semelhança, possui sentidos diferentes; de suas oposições, quando as ideias são binárias; e as suas ambiguidades (que são paradoxais), quando a mesma ideia possui mais de um sentido para si. Segue mapeamento dos Relatos Escritos e Orais referentes à técnica Mutante do Gênero. Em todos os relatos foram feitos os procedimentos de análise abaixo.

Quadro 7 – Ilustrativo da análise classificatória por cores das categorias na técnica Mutante do Gênero - Relato escrito

| |
|--|
| COPEQUISADORA MINÉA |
| RELATO ESCRITO |
| <p>O lugar que me afetou foi o lugar cheio de fendas, muitas delas afiadas, escorregadias. Mesmo assim me fez querer seguir em frente, quanto mais ele me impede de eu continuar o caminho, mais eu quero continuar. Não importa o tempo que vai levar para eu chegar.(6)</p> <p>O saber que a mutante operou para enfrentar os obstáculos foi o saber sonhar que é grande e cheio de emoções, de vida, de esperança, amor forte e ao mesmo tempo fraco; alegre, feliz, triste. (2) Ela teve que enfrentar os obstáculos Barreiras para continuar a caminhada (4) e para ajudar nesse enfrentamento ela ganhou o poder força de vontade. Ele é cheio de curiosidade de aprender coisas novas, ele é cheio de amor, pois através do amor é que o mundo gira, ele é determinado em ultrapassar os limites que lhe são impostos.(5)</p> |
| RELATO ORAL |
| <p>Eu não senti medo nem quando eu coloquei a venda e nem quando comecei a caminhar com os olhos fechados (1). Eu não sabia, exatamente, qual era o caminho, mas sabia que precisava caminhar, era importante para eu sair do meu lugar de conforto, mas como foi mudando as formas de caminhar, eu fiquei de certa forma, um pouco sem rumo. Como eu tinha a minha forma de caminhar foi difícil experimentar outras formas de caminhar, porque não tinha nenhuma regra, nada para seguir, era como caminhar livre, mas ao mesmo tempo a venda me limitava, eu tive que ativar os outros sentidos e eu fui seguindo um caminho onde eu me teletransportei para outra dimensão, onde eu pude sonhar e acreditar no que eu estava vivendo (2) naquela [a] experiência [de caminhar livre e com vendas, sem rumo, sem regra] que, de certa forma, estava me dando medo, por não enxergar, não ter um guia, mas eu sabia que eu não estava sozinha. Isso me fez pensar em como é difícil a gente caminhar sem saber aonde vai, sem ter um guia; como é difícil, por exemplo, a construção do aprendizado sem ter uma pessoa para dar a direção certa. Isso dá certo medo do desafio (4). Em relação a isso que eu vivi, vejo que essa experiência [de viver como mutante] se encontra com o gênero na formação inicial de pedagogas e pedagogos quando eu tive que tentar me descobrir novamente. Eu me procurei, mas a pessoa que eu encontrei em mim é diferente dessa que eu pensei que fosse, não sei explicar bem, acho que essa experiência me afetou demais. Foi muito forte viver como mutante gênero-céu na formação (3). Para viver essa vida de mutante gênero-céu, eu tive que me reinventar para poder continuar seguindo o caminho. Eu estava em um momento de mudança (7) em que era preciso sonhar. Eu acho que, a partir do momento que a gente sonha, a gente pode acreditar em tudo o que a gente quer acreditar, pois no sonho tudo é possível, e quando a gente quer, a gente pode e consegue vencer(5) os obstáculos, as barreiras (4).</p> |

Organizadas e com a numeração sequenciada, ideias e suas respectivas categorias, comecei o estudo atento e rigoroso dos dados. “[...]. Sempre lidamos com a hipótese de que o grupo-pesquisador é um ser só, um filósofo. Não se trata de descobrir *o que* pensa esse filósofo, mas *como* ele pensa. Realizar um mapa desse cérebro!” (GAUTHIER, 2012, p. 92, grifos do autor). Por isso, comecei pela análise por categorização. Para essa etapa, eu considerei

todos os dados produzidos com a técnica Mutante do Gênero, misturando-os até não saber mais a autoria e os organizei a partir de semelhanças e oposições, confluências e divergências por meio de cruzamentos entre as ideias classificadas, cartografando e transversalizando o pensamento do grupo-pesquisador sobre o tema-gerador.

O processo de transversalização de fato ocorre quando, por exemplo, eu, a facilitadora-pesquisadora identifico, entre as ideias do grupo-pesquisador, oposições e semelhanças e procuro ver como elas se ligam, como podem passar de uma para outra. Dessa forma, eu consigo me aproximar do pensamento de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, pensando o pensamento das copesquisadoras, no momento da vivência da técnica que gerou esses dados. Mas é bom que eu esclareça que esse modo de pensar o pensamento do grupo-pesquisador tem o objetivo de apenas favorecer o melhor entendimento do que não ficou evidente e permanece escondido dentro das formas e das estruturas, para que seja possível levantar hipóteses sobre esse pensamento inconsciente e apresentá-las para discussão ao grupo-pesquisador na contra-análise, etapa que será tratada mais adiante por ser momento em que os problemas e os conflitos identificados na análise categorial serão discutidos com o grupo-pesquisador, principalmente os conflitos advindos do processo de cognição, da maneira como eu pensei o pensamento de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser. Com essa compreensão, apresento, na sequência, como foi feito o cruzamento entre as ideias. Demonstro isso com a categoria Lugares do Gênero na Formação Inicial.

Quadro 8 – Ilustrativo da análise classificatória por numeração das categorias na técnica Mutante do Gênero - Relato oral

6. CATEGORIA: LUGARES DO GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL

51 Lugar-pedra do gênero na formação inicial é lugar cheio de fendas, muitas delas, afiadas, escorregadias que me fazem querer seguir em frente, quanto mais impede de continuar o caminho, mais quero continuar não importa o tempo que vai levar para chegar.

52 Lugar-canto do gênero na formação inicial coloquei aqui no chão da formação que o lugar que me afetou foi o canto, porque ele é escuro, tem fim e dele eu quero voltar, mas ele precisa de mim.

53 Lugar-campo-cheio-de-flores do gênero na formação inicial é lugar onde não se estar sozinha e passa por etapas e momentos que afetam.

54 Lugar-morro-bem-alto do gênero na formação inicial tem vários **obstáculos-buracos**, que de repente aparecem e fazem com que volte ao seu trajeto da subida para o lugar-morro-bem-alto, longe do alcance das pessoas, onde ela pode ser ela mesma.

55 Lugar-sem-cor do gênero na formação inicial é lugar de onde quer fugir e por não ter cor desperta a curiosidade de ser visto de outros modos pela pessoa que é colorida e que pode dar cor ao lugar.

56 Lugar-que-descolore-tudo do gênero na formação inicial é lugar onde a mutante não consegue colorir e também não se sente colorido, mesmo sabendo de suas cores.

57 Lugar-conflito do gênero na formação inicial é lugar das dificuldades, cheio de pedras e abismos para os dois lados com um pequeno caminho estreito para percorrer.

58 Lugar-estrada do gênero na formação inicial com altos e baixos, buracos, risos, choros segue aquela voz que sente dentro de mim com liberdade de ser sempre o que procura, independentemente de ser bom ou ruim, de estar certo ou não, porque, muitas vezes evita o lugar porque acha que nada tem a ver quando chega lá descobre que faz parte da vida e multiplica aquilo que tem dentro de mim até libertar algo que tem escondido.

59 Lugar-escavador do gênero na formação inicial é lugar escavador, eu escavador de mim caracterizado por rachaduras e fonte de outros caminhos, de outras rachaduras.

60 Lugar-afetos do gênero na formação inicial é lugar com pessoas, onde têm lágrimas, sorrisos, mas, principalmente, tem toque, abraços e essa troca de afetos.

61 Lugar-escuro-descoberta do gênero na formação inicial é escuro e descobre muitas coisas na formação.

62 Lugar-UFPI do gênero na formação inicial é lugar das descobertas na chegada aqui, um novo lugar em que, no primeiro dia de aula, eu não conhecia ninguém, mas que, hoje, eu já conheço todo mundo, já sei, pelo menos, algumas características das pessoas com as quais eu tive contato. Então, esse lugar, embora novo, que me trouxe insegurança no início, hoje me traz uma familiaridade muito grande.

63 Lugar-água-poço do gênero na formação inicial é lugar fundo, cheio de lama, apertado, escuro que causa medo, tristeza, confusão e onde eu me sinto perdida, sem forças e desamparada.

Quadro 9 – Ilustrativo da Categorização e do Cruzamento de Ideias da categoria Lugares do gênero na formação inicial na técnica de produção de dados Mutante do Gênero

| CRUZAMENTO DE IDEIAS |
|--|
| <p>IDEIAS COMPLETARES</p> <p>As ideias 51 e 59 são complementares</p> <p>Lugar-pedra-escavador do gênero na formação inicial é lugar escavador de mim caracterizado por rachaduras. É um lugar cheio de fendas, fonte de outros caminhos, de outras rachaduras, muitas delas afiadas, escorregadias que faz querer seguir em frente, quanto mais elas impedem de continuar o caminho, mais quer continuar não importa o tempo que vai levar para chegar.</p> <p>As ideias 58 e 60 são complementares</p> <p>Lugar-estrada do gênero na formação inicial é lugar com pessoas onde tem lágrimas, sorrisos e, principalmente, toque, abraços e troca de afetos. É estrada com altos e baixos, buracos, risos, choros por onde segue aquela voz que sente dentro de mim, com liberdade de saber sempre o que procura, independentemente de ser ou bom ou ruim, de estar certo ou não, porque, muitas vezes, evita o lugar porque acha que nada tem a ver e, quando chega lá descobre que faz parte da vida e vai multiplicar aquilo que tem dentro de mim, e, talvez, até libertar algo que tem escondido.</p> <p>As ideias 62 e 63 complementares</p> <p>Lugar-sabedoria-UFPI do gênero na formação inicial é espaço de saberes múltiplos e importantes para a trajetória da formação. É lugar das descobertas na chegada, um lugar novo em que no primeiro dia de aula eu não conhecia ninguém, mas que hoje eu já conheço todo mundo e sei pelo menos características das pessoas com as quais eu tive contato. Então, esse lugar embora novo que me trouxe insegurança no início hoje já me traz uma familiaridade muito grande.</p> <p>IDEIAS OPOSTAS</p> <p>As ideias 54 e 64 são opostas</p> <p>As ideias 54 e 64 são opostas porque na primeira ideia lugar-morro-bem-alto do gênero na formação inicial tem obstáculos-buracos, mas a pessoa consegue subir ao topo onde ela fica longe do alcance dos outros e pode ser ela mesma. Já na ideia 64, o lugar-água-poço do gênero na formação inicial é fundo, cheio de lama, apertado, escuro, causa medo, tristeza e confusão. Nele, a pessoa está perdida, sem força e sente-se desamparada.</p> <p>As ideias 55 e 56 opostas.</p> <p>Na ideia 55, o lugar-sem-cor-do-gênero na formação inicial pode colorir porque é colorido, ao contrário disso, na ideia 56, o lugar-que-descolore-tudo do gênero na formação inicial não consegue colorir.</p> <p>IDEIAS DIVERGENTES</p> <p>As ideias 51 e 59 são divergentes</p> <p>A ideia 51 e 59 são divergentes da ideia 57 porque nas primeiras ideias, o lugar é cheio de fendas e de outros caminhos e na ideia 57 existem dois lados e um caminho estreito para percorrer.</p> |

É do cruzamento entre as ideias das categorias mapeadas que emergem os conceitos a partir das relações intersubjetivas, de afetos, os confetos (conceitos atravessados, misturados de afetos) e o pensamento de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser deu sentido a esses que identifico a seguir:

- 1 Gênero-mutante-céu na formação inicial
- 2 Gênero-mutante-bicho-galhos na formação inicial
- 3 Mutante-gênero-guarnicê na formação inicial
- 4 Gênero-mutante-bumba-meu-boi na formação inicial
- 5 Poder-do-corpo-ser-forte-liberdade do gênero na formação inicial
- 6 Poder-do-corpo-escutar-falar do gênero na formação inicial
- 7 Lugar-estrada-do-gênero na formação inicial
- 8 Gênero-deslizante-arrepia-toca-traz-olhares na formação inicial
- 9 Saber-desfazer-reconstruir o gênero na formação inicial
- 10 Saber-fazer-reconstruir do gênero na formação inicial
- 11 Saber-desviar do gênero na formação inicial
- 12 Gênero-modelar-de-olhos-fechados na formação inicial
- 13 Gênero-caminhar-com-uma-perna-só na formação inicial
- 14 Obstáculo-insegurança do gênero na formação inicial
- 15 Obstáculo-conflito do gênero na formação inicial
- 16 Saber-filtrar do gênero na formação inicial
- 17 Saber-voar do gênero na formação inicial
- 18 Saber-deslocamento do gênero na formação inicial
- 19 Poder do corpo-voar-superar do gênero na formação inicial
- 20 Poder do corpo-escutar-falar do gênero na formação inicial
- 21 Lugar-pedra-escavador do gênero na formação inicial
- 22 Lugar-sabedoria-UFPI do gênero na formação inicial
- 23 Lugar-morro-bem-alto do gênero na formação inicial
- 24 Gênero-cada-um-no-meu-mundinho na formação inicial
- 25 Lugares-sem-cores-do-gênero na formação-inicial
- 26 Lugares-que-descolorem-tudo-do-gênero na formação inicial
- 27 Lugar-água-poço do gênero na formação inicial
- 28 Lugar-cheio-de-fendas-afiadas-escorregadias do gênero na formação inicial
- 29 Gênero-confiança na formação inicial

- 30 Obstáculos-barreiras do gênero na formação inicial
- 31 Saber sonhar do gênero na formação inicial
- 32 Poder-força-de-vontade do gênero na formação inicial

Na subseção seguinte, continuo tratando da análise classificatória, mas, desta vez, relacionada ao relato oral produzido na segunda técnica Mapa Vivo do Gênero, realizada como desdobramento da anterior.

6.3.2 Análise classificatória entre categorias classificadas no relato oral produzido com a Técnica Mapa Vivo do Gênero

Como desdobramento da técnica Mutante do Gênero, a técnica Mapa Vivo do Gênero produziu problemas e confetos e, assim como a primeira técnica, foi tratada com os mesmos procedimentos já devidamente explicados na subseção anterior. Com essas considerações, abstenho-me de repetir todos os procedimentos de que se vale o processo da análise classificatória para evitar a reiteração, mas esclareço que essas análises foram realizadas separadamente, porque cada técnica traz elementos diferentes que precisam ser problematizados, além de que podem surgir outras categorias, o que ocorreu com essa técnica. Portanto, para mostrar a heterogeneidade desse pensamento, apresentarei o mapeamento categorial, a análise classificatória e o cruzamento entre as ideias produzidas no relato oral de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser.

Como no exemplo do que foi feito na técnica Mutante do Gênero, no Mapa Vivo do Gênero, depois que realizei a transcrição do relato oral de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, mapeei as categorias identificando-as por um numeral comum sempre que se repetiam no relato e classificando-as por uma cor específica para separá-las entre si. As análises classificatórias desse relato oral deram origem às cinco categorias indicadas no quadro que segue:

Quadro 10 – Identificação das Categorias por Cores da técnica Mapa Vivo do Gênero

| | |
|---|--------------|
| 1 Dificuldades do Gênero na Formação Inicial | AZUL CLARO |
| 2 Poderes do Gênero na Formação Inicial | LILÁS |
| 3 Saberes do Gênero na Formação Inicial | AMARELO |
| 4 Efeitos da Formação Inicial na relação com o gênero | AZUL MARINHO |
| 5 Conceitos de Gênero na formação inicial | VERMELHO |

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Essa análise categorial, ou categorização do relato oral, produzida na oficina de produção dos dados, no momento do desdobramento da técnica Mutante do Gênero, reafirma o discurso de autoria do personagem conceitual criado pelas copesquisadoras, “Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser”. Nessa categorização, o objetivo é identificar as categorias apontadas no discurso do grupo-pesquisador, como segue o exemplo.

Quadro 11 – Ilustrativo da análise classificatória por cores das categorias na técnica Mapa Vivo do Gênero

ANÁLISE CATEGORIAL DO RELATO DA PRODUÇÃO ORAL

Observando este mapa vivo, eu notei que ao mudar de espaço, ao fazer a transposição de material ficou mais fácil a gente relacionar os nossos poderes com os nossos medos, como ficou mais fácil a gente se comunicar com os outros, **só que vendo as linhas passando por cima, outras por baixo, outras dando uma volta, eu vejo como uma dificuldade que a gente tem, às vezes, de aceitar o outro, de ver o diferente e estranhar. A gente estranha mesmo** (1), **mas a gente tem que olhar com outros olhos, para poder olhar diferente, para a gente poder aprender, porque o diferente também traz algo novo, que vai complementar o que somos. Somos imperfeitos, esse novo momento foi de reconstrução, precisamos nos reconstruir direto** (2). **E, com relação ao gênero, eu acho que é saber descobrir o diferente, é saber se doar, saber se conhecer, transformar, é saber se aproximar, se misturar, se lambuzar, é saber deslizar. Se a gente souber se doar, olhar o outro de outra forma, a gente vai aprender com isso e se transformar. É isso, é você saber se doar, viver entre essa diferença, e estar sempre aberto a novas emoções. Acho que é isso** (3). **Eu acho que a gente precisa de um pouco de cada pedacinho, de cada uma de nós – que somos diferentes – para poder, juntos, transformar. Nós somos parte do quebra-cabeça** (5). (3). Principalmente nós que somos futuros pedagogos, a gente vai ter, eu vou ter o poder de transformar muitas pessoas, porque a partir do momento que você entra numa sala de aula para buscar a formação em pedagogia, você pode sair dali e transformar muita gente, como a professora conseguiu fazer em nossa sala que ajudou a mudar a mente da gente, muitas coisas, nosso pensamento. Em mim, particularmente, passei a pensar diferente em muitas coisas (4). Então, o pedagogo vai ter esse poder de transformar as pessoas, e a gente está caminhando para isso, sempre com a mente aberta. A gente vai ter muitas diferenças, pessoas com gêneros diferentes, que a gente está caminhando para aprender, justamente para transformar, e, mais para frente, outras pessoas aprenderem também (4). Acho que a gente tem que olhar a vida dessa forma. Acho que são as diferenças que nos completam. Quando eu tenho que relacionar as diferenças com o saber, com o obstáculo do outro, é realmente isso, é você ver uma oportunidade, ver algo de bom em cada pessoa que aparece na sua vida, saber que aquilo ali vai transformar, de alguma forma, vai lhe dar outra visão, vai contribuir para (alguma coisa) da sua vida. (4). **Eu sempre ouvi uma música que diz mais ou menos assim: “são todos iguais e tão desiguais, uns mais iguais que os outros”. Eu ficava: “como assim? Se uma pessoa é igual à outra, como é que desigual?”. Agora, acho que eu coloquei essa experiência no contexto dessa música: apesar de serem todos diferentes, com características próprias, elas, as mutantes do gênero se tornam iguais, por cada uma complementar a outra com características que eu posso ter e ela também pode ter, e, ao mesmo tempo, ela tem características dela. Então, nós somos dentro das nossas desigualdades em relação às características dos outros, nós somos todos iguais** (5). Eu acho que é assim, para gente poder relacionar o poder, o saber com o do outro, foi preciso antes conhecer o outro, nos mover, sair do nosso lugar. Então, a gente tem que se permitir a isso, conhecer o poder do outro, o que ele tem de bom, como ela falou anteriormente. A gente tem que conhecer a pessoa e trazer o que ela tem de bom (4). É claro, para a gente se completar, para poder formar nossa opinião, nossa visão das coisas. Eu acho que é muito importante isso, porque eu só pude relacionar o obstáculo do medo com o poder de superação, quando eu sabia o que responder, quando eu vi que a outra também tinha esse modelo, foi aí que eu me relacionei com ela, para poder, juntas, caminhar (4). Eu acho interessante isso. Eu acho que,

nesse momento, do relacionar, eu senti uma questão de, primeiro, você se transformar. Eu acho que, primeiro, você tem que transformar a si mesma dentro de si para você conseguir transformar outras pessoas, mas para isso é preciso uma mudança interior (4). Às vezes a gente olha o outro, tudo bem nós somos diferentes, mas a gente olha o outro com repúdio, vendo coisas que achamos que não existem em nós, só que elas também estão em nós (4). É preciso saber olhar para o outro como algo que faz parte de nós, mas, para isso, eu acho que é necessária uma mudança interior. Muitas vezes, a gente olha o outro: “tudo bem, são diferentes”, mas olha com repúdio, vemos coisas que achamos que não tem, mas como algo que faz parte de nós. Então, é necessário saber permitir nos conhecer primeiro, saber mudar o que a gente tem e saber quais são nossos medos e obstáculos (3). Então, se eu consigo mudar meu interior, se eu consigo ser uma pessoa melhor todos os dias, no meu pequeno local onde eu estou eu acho que essa transformação que eu consegui trazer para mim, através de conhecimentos que eu estou tendo aqui ou de vivências que eu tenho lá fora, eu posso me transformar em uma pessoa melhor e saber me relacionar melhor ainda com a questão do gênero (4). Como eu consigo trabalhar com as pessoas, como eu consigo viver, transformar, de que forma eu vou ver aquela pessoa, porque eu acho que é necessário a gente olhar, ver, porque, muitas vezes, a gente acaba classificando, adjetivando sem nem ao menos conhecer a nós mesmos (4). Então, muitas pessoas perguntam, apontam seus defeitos e suas qualidades, e essas pessoas nem sabem dizer como são. Eu não sei quais são os meus defeitos e qualidades (1). (3), o que nós podemos fazer melhor e mudar, que eu acho que a gente não tem que poder mudar em relação a deixar de ser eu, mas melhorar a questão dos meus defeitos, e, através disso, começar a causar um efeito, um choque positivo nas pessoas (2). A Bárbara tocou num assunto muito importante, que é o que Foucault fala sobre a necessidade de cuidar de si. Eu só posso fazer esta mudança, que a gente quer, e que, muitas vezes, era só uma fala descolada da ação. Muitas pessoas falam: “é preciso mudar, provocar a mudança, falar”. Muitas vezes, elas falam pela questão do ego, mas não pelo significado de transformação, de fato, porque, muitas vezes, nem ela mesma está mudada, preparada o suficiente para chegar e dialogar contigo (4). Então, eu só tenho a verdadeira capacidade de sensibilizar o outro quando eu já estou sensibilizada, cuidada de mim, e, para isso, é preciso ter a inflexão. Eu preciso refletir sobre mim mesma, quais pontos eu, como humana, como aluna, como filha, como vizinha, como irmã, como ser humano. Como está essa essência humana? Ela está apenas sendo ego, porque ela quer apenas dizer... digamos eu estou participando desse encontro e eu quero, mas assim que a professora terminar a tese dela professora eu vou correndo publicar nas redes sociais que eu fiz parte do grupo da pesquisa dela, fiz parte do encontro, mas teve um impacto, de fato, esse encontro, na minha vida? Será que, depois daqui, eu vou estar sensível o suficiente para estar fazendo alguma mudança dentro da minha sala de aula? Ou será que eu estou apenas sendo mais uma que está por aí, reproduzindo (4). A formação de gênero é indispensável, é muito importante, sabe por quê? Porque o nosso espaço acadêmico é esse, ele nos faz provocar, pois, quanto mais cursos a gente está participando, parece que mais capacitada eu vou estar (4). Por isso a gente tem que provocar inquietações, e a gente vê que muitas coisas acontecem nesse território. Suicídio, porque, às vezes, as pessoas chegam quase chorando, pedindo para (ouvir) ela – ou ele –, mas, muitas vezes, dentro da gente está gritando... porque a gente não está curada de si (4). A gente está, sabe? Eu só tenho uma real necessidade – ou, melhor, condição – de poder te ouvir quando eu tiver curada de mim, das minhas ambições, do medo de que teu olhar torto possa fazer com que eu me perca (2). Então, eu não posso deixar que o medo me jogue porque eu tenho que poder me desafiar a fazer, com que a sua fala negativa me ouça. Nem que uma, duas, três vezes, para um dia aquele não que você me deu possa se virar em conhecimento e esse conhecimento vai mostrar a necessidade de eu estar curada de mim. Quando eu estiver

curada de mim, eu vou estar feliz, como, também, você vai estar curada e feliz. (2) É isso. O que Ana Marice falou aqui tocou muita gente, tenho certeza. A gente pode perceber que trazendo para aqui mesmo para a universidade. Todo mundo aqui está preocupado com o seu curso, com as suas atividades, com a sua vida diária. Não tem esse momento, realmente, para a gente conversar, dialogar, se entender melhor, e é isso que acontece com essas pessoas. Pessoas de diferentes vidas, não tem esse momento de reunião, de conversar, e acabam causando suicídio, depressão, pessoas que começam caminhos, se envolvem com meios ilícitos, por medo tentando fugir da realidade. É o que eu vejo. (4) Quando foi dito para eu fazer a transposição do mutante do gênero do chão da formação para o mapa vivo. Eu vivi esse deslocamento, esses movimentos de trocar, e, também, relacionar com os outros mutantes do gênero, e ter que perceber e ouvir que existia relação entre a minha produção e a dos outros mutantes do gênero, foi um momento de descobrimento, pessoalmente, porque, quando eu estava com o meu mutante colocando as suas características, é como se fosse o meu mundo, o meu individual (5). Quando eu passei para cá, para essa tela maior, foi como se eu começasse a conversar, dialogar. A gente começou a tecer as relações, o que foi muito importante para descobrir características que eu tenho e que ela tem ou que eu tenho e outra pessoa não tem. A gente foi descobrindo afinidades ou não, de acordo com esses caminhos que a gente estava traçando. A gente foi criando essa linha, um ligamento com ela, um elo foi se formando, é isso... Se a gente parar para pensar, nós somos o gênero, porque, aqui, a gente está com outras pessoas, é a oportunidade de mostrar o que eu sou, de viver o que eu posso viver (5). Aqui na UFPI, a gente vê muitas pessoas que conseguem ser o que realmente são não o que as outras pessoas querem que elas sejam. Então, aqui, nós conseguimos chegar e saber como elas pensam, qual o (tempo) delas, quais os obstáculos que elas enfrentam (4), mas têm pessoas que não têm essa oportunidade de chegar para o outro, com medo de sofrer alguma coisa que lhe cause dor. Então, muitas pessoas acabam se fechando e acabam não mostrando quem elas realmente são com medo dessa questão do preconceito das pessoas em relação ao gênero (1) Então, acho que a gente precisa mostrar quem nós realmente somos, e é muito importante, quando nós estamos aqui, a gente sente que existe a necessidade de abrir espaço para o próximo, de deixá-lo chegar até você e conhecer (4).

Após organizar e numerar as ideias em suas respectivas categorias no relato oral, foi realizado o estudo atento e rigoroso dos dados. Para essa fase, eu considerei todos os dados produzidos com o Mapa Vivo do Gênero, misturando-os, até não saber mais a autoria, realizando a análise classificatória e demonstro isso com a categoria Efeitos da Formação Inicial na Relação com o Gênero:

Quadro 12 – Ilustrativo da análise classificatória por numeração das categorias na técnica Mapa Vivo do Gênero

| 4 CATEGORIA: EFEITOS DA FORMAÇÃO INICIAL NA RELAÇÃO COM O GÊNERO |
|---|
| <p>10 Nós que somos futuros pedagogos, a gente vai ter, eu vou ter o poder de transformar muitas pessoas, porque a partir do momento que você entra numa sala de aula para buscar a formação em pedagogia, você pode sair dali e transformar muita gente, como a professora conseguiu fazer em nossa sala que ajudou a mudar a mente da gente, muitas coisas, nosso pensamento. Em mim, particularmente, passei a pensar diferente em muitas coisas.</p> <p>11 O pedagogo vai ter esse poder de transformar as pessoas e a gente está caminhando para isso, sempre com a mente aberta. A gente vai ter muitas diferenças, pessoas com gêneros diferentes, que a gente está caminhando para aprender, justamente para transformar, e, mais para frente, outras pessoas aprenderem também.</p> <p>12 Acho que a gente tem que olhar a vida dessa forma. Acho que são as diferenças que nos completam. Quando eu tenho que relacionar as diferenças com o saber, com o obstáculo do outro, é realmente isso, é você ver uma oportunidade, ver algo de bom em cada pessoa que aparece na sua vida, saber que aquilo ali vai transformar, de alguma forma, vai lhe dar outra visão, vai contribuir para (alguma coisa) da sua vida.</p> <p>13 Eu acho que é assim, para gente poder relacionar o poder, o saber com o do outro, foi preciso antes conhecer o outro, nos mover, sair do nosso lugar. Então, a gente tem que se permitir a isso, conhecer o poder do outro, o que ele tem de bom, como ela falou anteriormente. A gente tem que conhecer a pessoa e trazer o que ela tem de bom.</p> <p>14 É claro, para a gente se completar, para poder formar nossa opinião, nossa visão das coisas. Eu acho que é muito importante isso, porque eu só pude relacionar o obstáculo do medo com o poder de superação, quando eu sabia o que responder, quando eu vi que o outro também tinha esse modelo, foi aí que eu me relacionei com ele, para poder, juntos, caminhar.</p> <p>15 Eu acho interessante isso. Eu acho que, nesse momento, do relacionar, eu senti uma questão de, primeiro, você se transformar. Eu acho que, primeiro, você tem que transformar a si mesmo dentro de si para você conseguir transformar outras pessoas, mas para isso é preciso uma mudança interior.</p> <p>16 Às vezes a gente olha o outro, tudo bem nós somos diferentes, mas a gente olha o outro com repúdio, vendo coisas que achamos que não existem em nós, só que elas também estão em nós.</p> <p>17 Se eu consigo mudar meu interior, se eu consigo ser uma pessoa melhor todos os dias, no meu pequeno local onde eu estou eu acho que essa transformação que eu consegui trazer para mim, através de conhecimentos que eu estou tendo aqui ou de vivências que eu tenho lá fora, eu posso me transformar em uma pessoa melhor e saber me relacionar melhor ainda com a questão do gênero.</p> |

18 Como eu consigo trabalhar com as pessoas, como eu consigo viver, transformar, a forma que eu vou ver aquela pessoa, porque eu acho que é necessário a gente olhar, ver, porque muitas vezes **a gente acaba classificando, adjetivando** sem nem ao menos conhecer a nós mesmos.

19 Aqui na UFPI, a gente vê muitas pessoas que conseguem ser o que realmente são não o que as outras pessoas querem que elas sejam. Então, aqui, nós conseguimos chegar e saber como elas pensam, qual o (tempo) delas, quais os obstáculos que elas enfrentam.

20 A gente precisa mostrar quem nós realmente somos, e é muito importante, quando nós estamos aqui, a gente sente que existe a **necessidade de abrir espaço para o próximo**, de deixá-lo chegar até você e conhecer.

Quadro 13 – Efeitos do gênero na formação inicial na técnica de produção de dados Mapa Vivo do Gênero

CRUZAMENTO ENTRE AS IDEIAS

IDEIAS COMPLEMENTARES

As ideias 10 e 11 são complementares. Efeitos da formação inicial pode-transformar-as-pessoas na relação com o gênero é que nós que somos futuros pedagogos vamos ter, eu vou ter o poder de transformar muitas pessoas, porque a partir do momento que você entra numa sala de aula para buscar a formação em pedagogia, você pode sair dali e transformar muita gente, como a professora conseguiu fazer em nossa sala que ajudou a mudar a mente da gente, muitas coisas, nosso pensamento. Em mim, particularmente, passei a pensar diferente em muitas coisas. O pedagogo vai ter esse poder de transformar as pessoas e a gente está caminhando para isso, sempre com a mente aberta. A gente vai ter muitas diferenças, pessoas com gêneros diferentes, que a gente está caminhando para aprender, justamente para transformar, e, mais para frente, outras pessoas aprenderem também.

As ideias 13 e 14 são complementares. Efeitos da formação inicial conhecer-a-pessoa-e-trazer-o-que-ela-tem-de-bom na relação com o gênero eu acho que é assim, para gente poder relacionar o poder, o saber com o do outro, foi preciso antes conhecer o outro, nos mover, sair do nosso lugar. Então, a gente tem que se permitir a isso, conhecer o poder do outro, o que ele tem de bom. É claro, para a gente se completar, para poder formar nossa opinião, nossa visão das coisas. Eu acho que é muito importante isso, porque eu só pude relacionar o obstáculo do medo com o poder de superação, quando eu sabia o que responder, quando eu vi que o outro também tinha esse modelo, foi aí que eu me relacionei com ele, para poder, juntos, caminhar.

As ideias 15 e 17 são complementares. Efeitos da formação inicial transformar-a-si-para transformar-os-outros na relação com o gênero eu acho interessante isso no momento do relacionar, eu senti uma questão de, primeiro, você se transformar. Eu acho que, primeiro, você tem que transformar a si mesmo dentro de si para você conseguir transformar outras pessoas, mas para isso é preciso uma mudança interior. Se eu consigo mudar meu interior, se eu consigo ser uma pessoa melhor todos os dias, no meu pequeno local onde eu estou eu acho que essa transformação que eu consegui trazer para mim, através de conhecimentos que eu estou tendo aqui ou de vivências que eu tenho lá fora, eu posso me transformar em

uma pessoa melhor e saber me relacionar melhor ainda com a questão do gênero.

As ideias 18 e 19 são complementares. Efeitos da formação inicial classificando-adjetivando pessoas-suicídio-do-gênero como eu consigo trabalhar com as pessoas, como eu consigo viver, transformar, a forma que eu vou ver aquela pessoa, porque eu acho que é necessário a gente olhar, ver, porque muitas vezes a gente acaba classificando, adjetivando sem nem ao menos conhecer a nós mesmos. Todo mundo aqui está preocupado com o seu curso, com as suas atividades, com a sua vida diária. Não tem esse momento, realmente, para a gente conversar, dialogar, se entender melhor, e é isso que acontece com essas pessoas. Pessoas de diferentes vidas, não tem esse momento de reunião, de conversar, e acabam causando suicídio e depressão.

As ideias 20 e 21 são complementares. Efeitos da formação inicial UFPI-necessidade-de-abrir-espaco-para-o-próximo na formação inicial a gente vê muitas pessoas que conseguem ser o que realmente são na UFPI não o que as outras pessoas querem que elas sejam. Então, aqui, nós conseguimos chegar e saber como elas pensam, qual o (tempo) delas, quais os obstáculos que elas enfrentam. A gente precisa mostrar quem nós realmente somos, e é muito importante, quando nós estamos aqui, a gente sente que existe a necessidade de abrir espaço para o próximo, de deixá-lo chegar até você e conhecer.

IDEIAS OPOSTAS

As ideias **12 e 14** são opostas porque na primeira ideia **Efeitos da formação inicial são-as diferenças-que-nos-completam na relação com gênero** quando eu tenho que relacionar as diferenças com o saber, com o obstáculo do outro, é realmente isso, é você ver uma oportunidade, ver algo de bom em cada pessoa que aparece na sua vida, saber que aquilo ali vai transformar, de alguma forma, vai lhe dar outra visão, vai contribuir para (alguma coisa) da sua vida. Já na segunda ideia, **Efeitos da formação inicial para-se-completar-precisa-ter-o-mesmo-modelo na relação com o gênero** para poder formar nossa opinião, nossa visão das coisas e é muito importante isso, porque eu só pude relacionar o obstáculo do medo com o poder de superação, quando eu sabia o que responder, quando eu vi que o outro também tinha esse modelo, foi aí que eu me relacionei com ele, para poder, juntos, caminhar.

IDEIAS AMBÍGUAS

A ideia 16 é ambígua. Efeitos da formação inicial coisas-existem-não-existem na relação com o gênero às vezes a gente olha o outro, tudo bem nós somos diferentes, mas a gente olha o outro com repúdio, vendo coisas que achamos que não existem em nós, só que elas também estão em nós.

Após o cruzamento entre as ideias das categorias que emergiram no processo de análise dos dados, o pensamento de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser deu sentido aos confetos e aos problemas identificados abaixo:

- 1 Efeitos da formação inicial pode-transformar-as-pessoas na relação com o gênero
- 2 Efeito da formação inicial conhecer-a-pessoa-e trazer-o-que-ela-tem-de-bom na relação com o gênero
- 3 Efeitos da formação inicial transformar-a-si-para transformar-os-outros na relação com o gênero
- 4 Efeitos da formação inicial classificando-adjetivando pessoas-suicídio-do-gênero
- 5 Efeitos da formação inicial UFPI-necessidade-de-abrir-espaco-para-o-proximo na relação com o gênero
- 6 Efeitos da formação inicial são-as-diferenças-que-nos-completam na relação com o gênero
- 7 Efeitos da formação inicial para-se-completar-precisa- ter-o-mesmo-modelo na relação com o gênero
- 8 Efeitos da formação inicial coisas-existem-não-existem na relação com o gênero

Após fazer a categorização dos relatos orais e escritos produzidos nas técnicas Mutante do Gênero e Mapa Vivo do Gênero e os cruzamentos entre as ideias que originaram confetos e problemas, empreendi outra maneira de ler os dados, por meio da produção dos estudos transversais, uma forma mais lúdica, literária, artística, comunicativa de apresentar os confetos e os problemas no momento da contra-análise ao grupo-pesquisador. Para melhor compreensão desses estudos, teço, sobre eles, algumas considerações na subseção a seguir.

6.3.3 Estudos Transversais

Utilizando-me dos resultados da análise plástica e da análise classificatória dos Relatos Escritos e Oraís, produzi três textos transversais literários, produções minhas guiadas pelos relatos orais de pessoas de fora do grupo-pesquisador (nas análises das produções plásticas) e dos Relatos Escritos e Oraís do grupo-pesquisador Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, particularmente, disparadas pelos confetos, sendo esses os textos: **“Como é o Gênero da Formação?”**; **“Gaia e as peripécias das Mutantes do Gênero”**; e **“O Chá de Amor da Rainha Sem Nome e Sem Rosto”**. Essas produções foram utilizadas na contra-análise referente a cada momento desta pesquisa sociopoética e se encontram na íntegra na seção seguinte, em que trato da contra-análise.

Nos estudos transversais, as categorias são transversalizadas e buscam as linhas de constituição do pensamento do grupo-pesquisador para além do tema-gerador. É uma etapa da pesquisa que requereu paciência e sensibilidade para eu perceber, com base nos relatos das

copesquisadoras, a produção de confetos, problemas, devires, o que significa “[...] ligar o que a análise opôs. Obrigar-se a pensar junto o que era oposto. É uma excelente disciplina. E a máquina produzida vai ser bem diferente da análise, pois os pontos decisivos são diferentes. [...]” (GAUTHIER, 2012, p. 96)

Como a literatura sempre esteve presente em minha vida de professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa, ao chegar esse momento da pesquisa, escolhi trabalhar com dois gêneros textuais que me agradam muito: poesia e conto, e, assim, produzi esses textos que, por questão metodológica, estão organizados na contra-análise, porque acredito que a proximidade da ação de análise e contra-análise, nesse caso, facilite a compreensão desse momento da pesquisa sociopoética. Assim, quando eu apresento o texto transversal, é análise; e quando trago o pensamento do grupo-pesquisador das mais diversas formas sobre o que o texto transversal diz acerca da forma de pensar do grupo-pesquisador, é contra-análise. Resolvi dedicar uma seção à contra-análise, que, neste trabalho vem acompanhada do diálogo dos dados produzidos com ideias de autoras e autores que referendam o tema-gerador. A seguir, a contra-análise.

7 SEXTA MUTAÇÃO: A CONTRA-ANÁLISE



Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,
humanamente diferentes e totalmente livres.

(Rosa de Luxemburgo)

Com este trabalho, pude perceber que as jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia também desejam esse mundo para todas as pessoas, mas, de modo específico, para aquelas que lutam cotidianamente para sua construção, as mulheres. É sobre mutação social, educacional, cultural e as convivências que as copesquisadoras discutiram na contra-análise, por isso, trazer a epígrafe de Luxemburgo auxilia a pensar o gênero para além de uma categoria de análise, mas como relações de poder.

A oficina contra-análise foi organizada em três momentos. O primeiro momento correspondeu à contra-análise da análise da produção plástica da técnica Mutante do Gênero foi o momento que possibilitou novo encontro com Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser. No dia marcado, eu estava mais ansiosa do que nos outros, pois, para mim, o tempo parecia secular e multiplicava o período de afastamento, foi muito mais psicológico do que cronológico, por isso, ele é muito particular ao meu modo de vivê-lo, por ser espera e mutação. Esse encontro no qual foi realizada a Oficina da Contra-Análise oportunizou, também, um diálogo muito rico sobre as experiências vividas na trajetória do percurso, provocou discursos diferentes daqueles produzidos anteriormente, além da produção de novos problemas que colocou em circulação falas fortes, mais maduras e menos colonizadas em relação ao gênero na formação inicial.

A contra-análise aconteceu quando os membros do grupo-pesquisador se reencontraram e eu expus os confetos e os problemas criados durante a pesquisa sociopoética e as suas análises às copesquisadoras para que dessem suas opiniões, alterassem, sugerissem a reescrita dos estudos transversais, recriassem os confetos, a partir da apresentação dos dados e, sobretudo, se contrapusessem ao que foi analisado.

Trata-se de um novo momento, que pode gerar, inclusive, novos confetos, problemas, outros personagens conceituais, embora isso não seja uma obrigação. A contra-análise é con-

siderada um dispositivo de contraposição e não apenas de devolutiva dos dados pela facilitadora-pesquisadora ao grupo-pesquisador, e se coloca como espaço/tempo para o esclarecimento de dúvidas que surgiram na análise classificatória dos dados produzidos.

É muito importante que eu registre que a contra-análise tanto da análise plástica como da análise dos Relatos Escritos e Oraís na pesquisa Sociopoética tem força política tendo em vista que permite ao grupo-pesquisador externar suas compreensões, seus contrapontos diante das análises realizadas pela facilitadora-pesquisadora. Desse modo, reafirmo a relevância das copesquisadoras na produção do conhecimento acerca do tema-gerador e em relação à liberdade de expressão sobre ele.

Em decorrência do lastro de tempo transcorrido desde a realização da oficina de produção de dados ocorrida em maio do ano corrente e considerando que a contra-análise estava sendo proposta para a segunda semana de novembro de 2017, um semestre transcorreu, muita coisa aconteceu e mudou inclusive a vida de membros do grupo-pesquisador que mudaram de turno, que começaram a trabalhar e se engajaram em outras atividades formativas como o curso de Libras. Isso me trouxe o medo de que eu não conseguisse reunir as copesquisadoras, então, resolvi enviar um convite com a esperança de que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser aceitasse e comparecesse ao encontro.

Para essa oficina de contra-análise, reservei uma sala de aula bem ampla, a de número 471 da UFPI, na altura do engate, espaço em que são ofertados componentes curriculares comuns aos diversos cursos, e o fiz porque quis provocar uma caminhada desde a sala do OBJUVE, lugar onde tudo começou até a sala onde ocorreria a oficina, de modo que se seguisse um trajeto de palavras-pés (palavras digitadas dentro de pés que indicavam o caminho e traziam expressões que surgiram em algum momento do percurso) e que eu esperava que fizesse emergir memórias de afetos.

Fotografia 48 e Fotografia 49 – Palavras-pé



Fonte: Dados da pesquisa.

Como de costume, eu cheguei cedo e logo comecei a arrumar a sala. Pouco tempo depois, Samara Layse, a cofacilitadora, também chegou e se juntou a mim na arrumação. A oficina foi marcada para as 8h, mas só começou às 8h30, devido ao atraso de algumas copesquisadoras que se utilizam do transporte público, sempre mais difícil nos finais de semana, mas Alefe, o participante-coringa foi o primeiro a chegar e logo declarou que estava muito ansioso para saber o que iria acontecer. Assim, eu aguardei até que chegassem todas as copesquisadoras que confirmaram presença na oficina de contra-análise.

Iniciei a oficina fazendo a rememoração da trajetória vivida por Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser de modo a trazer à tona toda a caminhada e, também, com o objetivo de apresentar o participante-coringa e inteirá-lo sobre o percurso. Mas qual é o papel do participante-coringa? No contexto desta pesquisa, o participante-coringa é uma pessoa que não participou da pesquisa, um infiltrado que tenta revelar o implícito no grupo-pesquisador, mas numa participação contra-hegemônica. Ele não é porta-voz do grupo-pesquisador, mas pode contribuir

trazendo elementos que as copesquisadoras não pensaram ou auxiliando-as a verem de outro modo, por meio do debate e da discussão (BOAL, 2005).

O participante-coringa tem lugar no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2005), com o qual o autor desmecaniza o corpo, a mente e a sensibilidade. Nesta pesquisa, a cena é a contra-análise e o participante-coringa entra como o personagem “espec-ator” para viver a experiência de ator nesse espaço cênico de modo a provocar Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser ativando reflexões relacionadas ao tema-gerador da pesquisa.

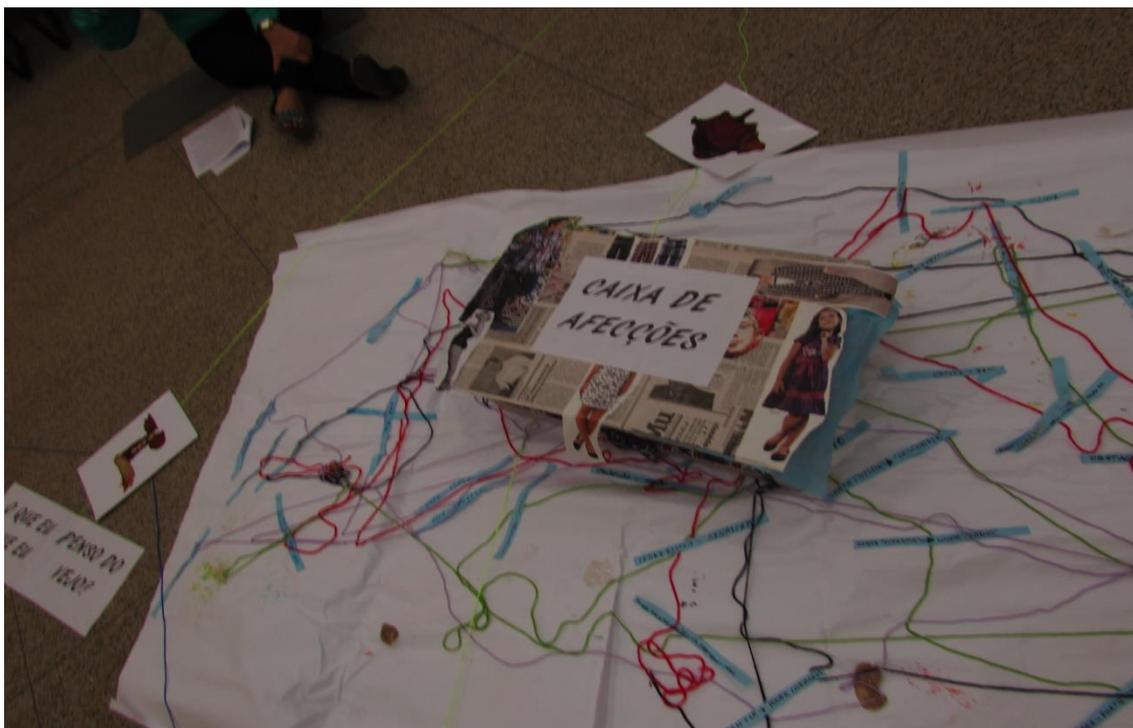
O jovem que aceitou atuar como participante-coringa da pesquisa na etapa da contra-análise se inscreveu no Curso de Extensão Formação em Gênero e, por uma questão de incompatibilidade com o seu tempo disponível, não pode participar. Essa impossibilidade não abafou o seu interesse pelo tema Gênero na Formação, pelo contrário, ele se manteve em contato constante comigo e sempre reivindicava uma oportunidade de fazer parte da pesquisa, mesmo que não fosse como copesquisador.

O desejo de experimentar o dispositivo participante-coringa vem desde o início desta caminhada investigativa e, por várias vezes, foi discutido com a minha orientadora que chegou a sugerir uma pessoa para sê-lo, mas, como a vida é cheia de afastamentos, por um desses, não foi possível contar com a pessoa sugerida por ela. Como eu não sou pessoa de desistir fácil dos meus objetivos, a vontade do jovem Alefe de participar de “alguma forma” do meu trabalho não foi apenas providencial, mas resposta ao meu desejo. O participante-coringa é aluno do curso de Pedagogia da UFPI e tem 20 anos.

Ao adentrar a sala, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser foi acolhido com um lanche, sendo depois convidado a se sentar para uma roda de conversa, em que eu expliquei no que consistia uma oficina de contra-análise. Após dar essas informações, pedi que cada uma das copesquisadoras fosse até a Caixa de Afecções¹⁸ que eu havia construído e arrumado no centro da roda sobre o Mapa Vivo do Gênero (produzido na segunda Oficina de produção dos dados) e dentro de uma instalação em que se viam as fotografias das mutantes do gênero, e retirasse da Caixa de Afecções aquilo que a afetasse quando visse e tocasse, voltando, em seguida, para o lugar onde estava.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oTKR3FB9vTg>>. Acesso em: 13 out. 2017.

Fotografia 50 – Caixa de Afecções



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quando todas já tinham retirado da Caixa de Afecções o que as afetou e as tocou, eu pedi que elas respondessem a três perguntas, que levei digitadas em letras grandes e em forma de tarjetas. A primeira pergunta foi: o que eu vejo? A segunda: o que eu penso do que eu vejo? E a terceira: o que eu faço com o que eu penso do que eu vejo? Abaixo, seguem alguns relatos acerca das perguntas feitas:

Eu vejo uma Mutante do Gênero que começou a ser moldada em uma estrutura, que estava pensando em determinadas coisas, e, quando foi moldada, havia um enredo ao seu redor. Eu estava começando o curso de Formação em Gênero, tinha muitas dúvidas e questionamentos dentro de mim, e foi isso que eu tentei passar para a Mutante do Gênero, mas ficava me questionando: como vou trabalhar o gênero na sala de aula? O que eu vou fazer com ele? Eu mesma não entendia o que iria fazer com isso, e hoje, olhando aqui para ela, eu vejo uma Mutante do Gênero que aos poucos está começando a se entender, a se adequar, organizando-se no mundo em que vive, e que hoje já tem uma ideia, um pensamento melhor sobre essa questão do gênero que foi trabalhada com a gente neste curso aqui na UFPI, porque antes a gente não tinha essa possibilidade de expressar, de dizer realmente o que a gente pensa, o que sente e falar como foi feito durante o percurso, e hoje eu vejo essa abertura, essa oportunidade, eu vejo uma Mutante do Gênero que está se encontrando, buscando-se dentro do novo, procurando sempre entender o que está ao seu redor. Não é Mutante do Gênero parada, não; ela está em constante movimento, em constante transformação, e essa mudança só tende a melhorar e aumentar com o tempo. (Copesquisadora Franciane, 2017).

Então, o que eu vejo nessa Caixa de Afecções são lembranças, algo que nós construímos juntos, por isso é muito grandioso e especial, porque somos Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser. (Copesquisadora Rebeca, 2017).

O que eu faço com o que eu penso do que eu vejo: eu acho que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser nos proporcionou esse estranhamento. Eu acho que todo mundo deveria viver essa experiência de a gente se estranhar para que a gente possa perceber o outro, conhecer o outro e aprender com o outro. E essa experiência que a gente viveu eu não consigo nem explicar em palavras. É um aprendizado muito grande, e a gente perceber isso vendo lá fora como as pessoas reagem quanto à questão do gênero, como disse a Geane, aqui eu aprendi de forma diferente, maravilhosa. É um aprendizado que realmente eu não tenho como explicar. Eu acho que realmente todas as pessoas precisavam viver essa experiência para aprender a se permitir. É um aprendizado que não tem nem palavras mesmo para explicar. Por que eu aprendi, eu cresci muito com as oficinas, com tudo o que a gente viveu desde o início. Então, eu não sou mais aquela Minéa que chegou aqui no primeiro dia, eu aprendi muito, eu tive oportunidade de ouvir muito também, porque, às vezes, a gente precisa disso, para aprender mais até sobre a gente mesmo, porque, às vezes, nem a gente mesmo se conhece, se percebe. Então, eu acho que é só aprendizado e conhecimento, e o mais importante é a gente se provocar e se permitir. (Copesquisadora Minéa, 2017).

Instigar, provocar Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser foi muito potente para que eu, como facilitadora-pesquisadora percebesse os efeitos do percurso nas copesquisadoras. Como essa experiência ressoou nelas, ressoou em mim. Como pensavam antes e como pensam agora? Cada vez que eu escutava Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, eu reiterava a potência da Sociopoética, o modo como ela atravessa as pessoas, fazendo-as mergulhar em suas profundezas, desatando os nós da colonização que naturaliza as desigualdades e impõe modos de ser e de existir no mundo. Logo adiante, apresentarei os resultados da contra-análise das produções plásticas.

7.1 Resultados da contra- análise das produções plásticas da técnica Mutante do Gênero na relação com a Formação Inicial

Depois de escutar as copesquisadoras, eu disse que agora eu iria apresentar o primeiro texto contendo a análise da produção plástica. Esclareci que essa análise era o resultado do olhar de muitas pessoas para as quais eu mostrei e pedi que analisassem as imagens produzidas na técnica Mutante do Gênero. Para isso, entreguei para cada uma e também para o participante-coringa uma cópia do poema “**Como é o Gênero da Formação Inicial?**”. Orientei que lessem silenciosamente. Depois dessa leitura, informei que o poema seria lido oralmente por mim e que podiam fazer interferências que fossem novas ideias, comentários discordantes ou reflexões, complementações, contraposições a cada pergunta do poema, e isso também podia ser feito pelo participante-coringa quando ele se sentisse afetado. Eis que trago o poema na íntegra.

Como é o Gênero da Formação Inicial?

É gênero-pé-mumificado

Desses que só se consegue ver
Quando está desenfaixado
Pois quando retira as faixas
Fica logo desempacotado

É gênero-vestido-estampado-de-poder

É gênero-Pano-de-torcer-gente

Para o que não é espremer
E transformar no que deve ser

É gênero-forno-de-assar

Modela e assa para a heteronormatividade comer

Depois faz gênero-papel-carbono

Para copiar os modelos aprovados

É gênero-bicho-ferido-e-feroz

Que sangra e que faz sangrar
Que é atingido e que atinge
Com armas e armadilhas.

Das normas a disciplinar

Ataque da misoginia,

A LGBTfobia a espreitar

Difícil ser gênero-bicho-diferente

No território do formar

Por isso tem o gênero-caramujo

Que luta para aparecer

Sempre colocando a cabeça para fora

Sem a desigualdade entender

O gênero-é-diferença

Está em mim e em você

O gênero-andar-devagar

Das coisas do mundo não pode correr

E nem com medo deve viver

Qual é o seu gênero?

Pode dizer?

Se não puder mesmo assim

Seja o **gênero-você**.

Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser convergiu para o mesmo entendimento quando foi lida a primeira estrofe do referido poema. Sobre ela, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser fez o seguinte comentário:

É o gênero-pé-mumificado

Desses que só se consegue ver
Quando está desenfaixado
Pois quando retira as faixas
Fica logo desempacotado.

O **gênero-pé-mumificado** é o gênero que está preso, enfaixado, empacotado e que precisa se libertar na formação inicial. Eu vejo o que está acontecendo comigo mesma. Quando eu iniciei o percurso, eu estava muito presa, mumificada, eu não tinha ideia sobre o que era o gênero, mas, aos poucos, eu fui soltando as faixas, eu fui me desempacotando. Eu sei que ainda tem muitas faixas para serem retiradas, mas eu não estou mais mumificada. Eu aprendi muitas coisas que eu não sabia do gênero que me tiraram do lugar, eu, ao invés de saberes que só conservavam o que eu sabia, agora tenho saberes que também foram desconstruídos, desempacotados, desmumificados.

O gênero-pé-mumificado me remeteu ao que Louro (2014) diz sobre a necessidade de desconstruir o binarismo masculino-feminino. Não seria isso que mumifica o gênero quando o mantém empacotado na formação inicial, que não encontra lugar no currículo escolar, nas discussões que permeiam os componentes curriculares que dão corpo ao curso de Pedagogia? Que não é considerado conteúdo importante para a educação, portanto, não há como professoras e professores se ocuparem dele? Na fala de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser há uma crítica à formação que não discute o gênero, por isso, formações como essa do percurso são importantes, necessárias e devem fazer parte do currículo, sim. O verso do poema que traz o confeto

“**É gênero-vestido-estampado-de-poder**” atravessa **Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser** que divergiu se colocando da seguinte maneira:

Em relação ao **gênero-vestido-estampado-de-poder**, é quando a gente pode se expressar, falar o que pensa, é as pessoas se vestirem como querem. Aqui tem pessoas de diferentes orientações sexuais, principalmente no CCE e no CCHL, e elas se vestem como querem. Não se vê essa cobertura como se tivesse coberto com um pano, porque fosse um lado da sociedade que ninguém visse. Não, aqui a gente vê esse estampado de poderes, a gente vê a realidade como ela é, e não com uma cobertura que muitas vezes vemos lá fora. Aqui as pessoas se vestem como querem no caso do gênero: homem se veste de mulher e mulher se veste de homem, e de outros jeitos diferentes, com saia, calça, vestido, enfim. Há um estampado de jeitos de ser masculinos e de ser femininos. Aqui a gente vê esse estampado fora do tradicional, ninguém encobre, a realidade é como é, e lá fora se cobre muitas vezes essa realidade.

Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser pensa o poder do gênero como o poder que permite a fala, a expressão do pensamento, a liberdade da pessoa se vestir de modo diferente daquele convencionalizado para o seu gênero na universidade, será só esse o poder do gênero vestido-estampado-de-poder? Por que se vestir diferente do seu gênero não é aceito em todos os lugares? Será que a universidade aceita ou invisibiliza? Na visão de Louro (2014, p. 80):

Se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações – do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas – se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, do ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se ‘enquadrem’ dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios.

Ultrapassar os limites do binarismo e das caracterizações dicotômicas exige o exercício da problematização dos modelos únicos de ser masculino e de ser feminino. Precisa que o lugar de fala e de ação educativa fure a bolha do instituído como modelo deixando escapar outros modos de masculinidade e de feminilidade. Para que isso ocorra, é necessário o envolvimento dos sujeitos que protagonizam a formação e das instâncias nas quais é observada a instituição das distinções e das desigualdades.

O que é uma roupa de mulher, por exemplo? Por que o vestido é considerado uma roupa feminina enquanto há peças atribuídas apenas ao vestuário masculino? Para pensar comigo, convido Goellner (2003), pois acredito que essa questão está relacionada ao que podem o corpo feminino e o corpo masculino. Para essa autora, o corpo é produto da cultura e, como tal, é também, histórico e carrega uma multiplicidade de marcas em tempos e espaços diferentes e, para sua compreensão é indispensável operar os diversos marcadores da cultura que o produz, entre esses, gênero, etnia, sexualidade e geração.

Seguindo com Goellner (2003) um corpo não é só um corpo, mas é o seu entorno e isso quer dizer que o conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações são esse corpo, mas ele é, além disso, a roupa e os acessórios que o enfeitam, as intervenções por que ele passa, a imagem que dele se produz, as máquinas que a ele se ligam, os sentidos a ele incorporados, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se apresentam, a educação, seus gestos e outras expressões. O corpo, um lastro de possibilidades e de reinvenções a serem experimentadas. O corpo não pode ser definido por suas semelhanças biológicas, mas, fundamentalmente, pelos significados culturais e sociais que a ele se atribuem. Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser continua afetado também pelo confeto **gênero-vestido-estampado-de-poder** e faz uma complementação.

O **gênero-vestido-estampado-de-poder** me afetou demais: Eu acho que é também a pessoa se permitir conhecer e não ter medo de ser o que é. E, principalmente, em tudo ter respeito, porque, em toda relação que tem respeito, as coisas fluem e as pessoas deixam o medo de lado. É também uma questão de ter conhecimento, pois, quando as pessoas se permitem a aprender, a se conhecer, a conhecer o outro, tudo isso contribui para ela ser o que é. Vai ter sempre um estranhamento, as pessoas tem medo do estranho, do diferente, mas, se não estamos fechados ao

novo, ao diferente, ao belo, somos capazes de acolher, de conviver com os diferentes. Precisamos nos permitir ver e conviver com essas belezas e diferenças. Se conseguirmos isso, a vida será maravilhosa em relação ao gênero.

Falando ainda sobre o verso **gênero-vestido-estampado-de-poder**, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser se coloca em oposição, pois

O **gênero-vestido-estampado-de-poder** faz sentido não somente para quem vê o outro, mas para quem se estampa de poder também. Porque eu acho que você só pode mostrar o que você é se você estiver muito seguro de si, muito seguro de quem você é. Então, para essas pessoas virem aqui, um rapaz vestido de saia ou uma menina vestida como menino, eles precisam se vestir de poder também, estar seguros de si, apropriar-se daquilo que eles são realmente, daquilo que sentem. Então, eu penso que se estampar de poder vai além daquilo que eu penso que o outro é, mas é aquilo que eu penso que eu sou – isso é muito positivo.

Foucault (1993) defende que a sociedade controla as pessoas por meio do corpo e de um conjunto de dispositivos que age sobre ele com vistas ao disciplinamento e ao cuidado de si. A roupa figura entre esses dispositivos. Nesse cenário, o corpo e as roupas das quais ele faz uso são produtos culturais e estão diretamente ligados ao gênero e à sexualidade, pois esses são traduzidos, de certa forma, pela conformação do corpo marcado pela roupa que veste e que tem a intencionalidade de identificar, sem quaisquer equívocos, o homem e a mulher. Provocando-me com esse pensamento de Foucault, mesmo sabendo a sua resposta, pergunto mais a mim do que a ele: como pode ser uma relação inequívoca, se ela está entre a imagem do homem e da mulher e a sua identidade e/ou subjetividade? Para Foucault, isso é ficcional, por que há espaços delicados, frágeis, deslizantes, difíceis de decifração, restando à superfície do corpo um sentido sempre reversível, maleável. Nesse momento, o participante-coringa entra em cena e faz uma atuação impactante:

Eu concordo que o **gênero-vestido-estampado-de-poder** não é negativo, mas eu penso que, nesse gênero, a pessoa não se reconhece, ela não se entende muito bem e ela se veste de algo que ela não é, para que ela possa agradar aos outros e, de certa forma, mostrar poder e se igualar às outras pessoas, porque, às vezes, a pessoa não se reconhece ali, mas, como ela vê aquele conjunto de pessoas que age daquela forma, ela acaba vestindo aquilo e querendo exercer o poder diante daquelas outras pessoas ou das pessoas que pensam como ela e que ainda não se encontraram. Então, ela finge um falso encontro para demonstrar para o Outro algo que ela não entende e algo que ela não consegue ser.

Eu me senti provocada, na condição de facilitadora-pesquisadora, e quis saber: que poder tem esse gênero que é vestido de poder para ser? O que tem a ver a roupa com o gênero? Por que alguém veste gênero diferente do seu corpo biológico para agradar o Outro se a diferença, muitas vezes, dificulta a convivência com ele? O grupo-pesquisador se manteve em

silêncio e pensativo. Eu também refleti e não o fiz sozinha, mas com a intercessora Guacira Lopes Louro (2008, p. 17):

Por certo os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade. Embora participantes ativos dessa construção, os sujeitos não a exercitam livres de constrangimentos. Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras do gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem.

Há um deslocamento da norma, uma desestabilização, uma proliferação. Essas jovens e esses jovens descritos por Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser resistem em repetir a norma e vivem a aventura ou o desvio, movidos pelo desejo de fugir também daquilo que é tido como o adequado para o seu corpo e não são conformados pelo sistema de regras da sociedade. Comentando sobre a última estrofe do poema, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser faz isso complementando a afirmação que é mencionada a seguir:

Eu quero voltar para o final do poema: “Qual é o seu gênero? Pode me dizer? Se não puder, mesmo assim seja o gênero você!” Porque muitas pessoas às vezes nem sabem o que querem ser dentro de si e acham que aquilo que querem ser não vai ser aceito na sociedade; então, vestem-se desse gênero que expressa um falso poder para se encaixar em algum grupo ou para ser visto de alguma forma positiva, mas o que a gente deve ter é essa ideia de que, se você não se encaixa em nada, seja o gênero você. Você não precisa se vestir de poder, ou virar um fantoche, colocar uma máscara, vestir um personagem para ser visto de alguma forma, não. Seja o gênero você que você vai ser importante do jeito que você é. Não interessa se você não está seguindo padrões ou se você não está de acordo com aquilo que a sociedade quer que você seja; seja você que você vai estar satisfeita com o que você é, independentemente de ser o que queiram ou não. Eu sigo isso, eu sou eu independentemente de estar na moda ou da aceitação da sociedade ou não.

Procurei, de alguma forma, questionar a afirmativa “seja o gênero você”, porque vejo que a formação faz um trabalho em contrário quando não incorpora discussões como essa. Então, como é possível ser “o gênero você” entre tantos interditos? Continuando com a leitura do poema, Maria-José-Pode-Ser-o-Quiser pediu pausa, falou sobre as suas afetações, destacando dois versos que ressoaram muito forte em seu corpo, e trouxe as seguintes ideias convergentes:

O gênero-forno-de-assar-gente me lembra do processo de modelagem que a gente sofre ao longo da vida para ser quem a gente é, porque, mesmo a gente afirmando o que a gente é e quem a gente quer ser, a gente sofre influência de toda uma sociedade e de toda uma cultura. Então, faz muito sentido que hoje a gente tenha mais liberdade para ser quem a gente quer ser, tendo em vista toda a liberdade social que a gente tem. Depois, o **gênero-papel-carbono** reflete que existe todo um processo de cópias de pessoas que às vezes é positivo e às vezes é negativo, mas o importante é eu conseguir compreender nesses momentos todos de vivências que as emoções precisam ser vividas, e não só sentidas. E a cada encontro que a gente pensava alguma coisa, isso provocava em mim o desejo da vivência daquilo, e eu sempre pensava como nós estamos no processo da formação inicial, eu sempre me imaginava como professora encontrando dificuldades, encontrando situações que a gente tinha comentado nesse percurso. Eu acredito que esse **gênero-papel-carbono**, no sentido de querer que o gênero seja sempre de um modo único, foi algo que mexeu muito comigo, porque, quando você vê uma mulher expressando o seu gênero com o cabelo azul, já causa uma estranheza, embora ela seja heterossexual. Então, o gênero, para mim, vai além da sexualidade, de ser homem, de ser mulher, de ser hetero, mas vai por esse lado de ser, porque eu me sinto uma mulher de gênero diferente de muitas outras mulheres. Sempre me achei e hoje eu consigo compreender, porque eu sou uma mulher com esse jeito diferente de ser, porque eu penso diferente, porque há muitas coisas que são comuns para outras mulheres e que não são para mim, e isso me faz viver o gênero de forma diferente de outras mulheres. E, aí, o principal é viver esse gênero tanto aqui na universidade quanto na sala de aula, tanto quanto aluna como quanto professora, em, sobretudo, compreender a vivência desse gênero nas outras pessoas. E fazer com que isso seja harmonioso como o nosso chão da formação, que tem diversas cores, diversas letras, diversas expressões. Isso é o principal que eu consigo perceber com esse texto, e achei muito profundo, muito bem escrito, e que os confetos que estão destacados me fizeram perceber expressões que vivemos no decorrer desse percurso.

Esse relato é muito importante, não somente porque se refira ao tema-gerador gênero na formação inicial de jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia, mas porque reafirma a potência da Sociopoética como método de pesquisa. Nessa tessitura de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser percebo a produção de uma Epistemologia Feminista Sociopoética. Quando faço essa afirmação, eu me alicerço na compreensão de que essa epistemologia define um campo conceitual do gênero a partir do lugar de fala dessas jovens mulheres, que é a educação. Ao contar as suas histórias por si mesmas, elas passaram a operar a produção do conhecimento científico com a Sociopoética, em contradiscursos e mutações nas formas de produzir esse conhecimento. Com isso, reconheço, nessa epistemologia, mais uma maneira alternativa de produção de uma teoria feminista na contemporaneidade. Seguindo em frente com a contra-análise e a vontade comunicada de fazer um apanhado geral do gênero considerando a diversidade cantada no poema, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser se posiciona a respeito dessa pluralidade e faz a seguinte arguição:

Eu percebi que há vários gêneros. Eu tenho um gênero dentro de mim, você tem o seu gênero dentro de você, e cada um deve assumir o seu gênero. A gente precisa aprender a respeitar o outro, e devo começar a me conhecer, para ver o outro e saber que cada pessoa é diferente da outra, e que é preciso respeitar as diferenças. Cada um precisa saber qual é a sua identidade de gênero como se reconhece como gênero.

Sobre essas arguições, fiz as reflexões: quais as marcas do gênero que identificam homens e mulheres, onde elas se inscrevem, onde estão visíveis? Louro (2008) discute essas marcas no capítulo “Marcas do corpo, marcas de poder” constante no livro “Um Corpo Estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer” (2008), no qual discorre que, atualmente, assim como foi no passado, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; mediante os padrões e as referências, as normas, os valores e os ideais da cultura. Assim, os corpos são produtos culturais. Nessa guia, as características biológicas como a presença da vagina ou do pênis ou aquelas como a cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca e ainda outras, como o tamanho das mãos, a redondeza das ancas e dos seios são, sempre significados culturalmente e é assim que se tornam ou não marcas de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe e de nacionalidade. Essas marcas são explicadas por uma economia do gênero podendo valer mais ou menos. Elas são decisivas para dizer do lugar social de um sujeito, ou podem não ter importância, não ter qualquer valor para determinados sistemas classificatórios de grupos culturais. Essas características dos corpos traduzidas como marcas pela cultura distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder.

O que tem a ver essas marcas de poder com as divisões do gênero em masculino e feminino? Essas marcas são inscritas no corpo do homem e da mulher pela cultura e se tornam históricas. Elas são produzidas a partir da suposição de que a forma como o corpo é pensado em sua materialidade equivale à dedução na qual as identidades de gênero e sexuais sejam generalizáveis para qualquer cultura, tempo e lugar. Então, é preciso cultivar outras possibilidades de pensar o gênero.

Para encerrar esse primeiro momento de contra-análise, apresento as impressões sobre a oficina expressas pela cofacilitadora Samara Layse, parceira constante neste percurso investigativo.

Diário da Cofacilitadora Samara Laíse sobre as potências do corpo, da amizade e do fazer coletivo

Teresina-PI, 11 de novembro e 2017

O sono e o cansaço se fizeram presentes em meu corpo e batalharam arduamente para que ele permanecesse na cama. Estática, fiquei a observar por alguns minutos quem venceria a primeira batalha do dia. Mesmo fraco e em minoria, o corpo venceu e se ergueu para as outras que viriam. Pedi proteção e sabedoria a Deus para a segunda batalha que aconteceria em poucas horas na UFPI. O pedido era tanto para ele quanto para o corpo, também cansado, de minha amiga Dolores. O que pode um corpo cansado criar? Que potências tem um corpo debilitado pelas lutas diárias? De onde vem a força que o mantém de pé? Acredito que sozinho esse corpo não se manteria de pé por muito tempo, mas, se tem mãos firmes em quem segura, então, ele cria, transcria e recria aprendizados, afetos, saberes, força, coragem. Movido pela força da amizade, o corpo cansado da cofacilitadora fez sua travessia de Altos a Teresina e, ao chegar ao seu destino, encontrou mãos em que pode segurar. Foi com esse sentimento de mãos dadas que começamos a oficina de contra-análise da pesquisa da minha querida amiga Dolores, que, com sua paciência e sua sabedoria, recebeu outras mãos e possibilitou que estas segurassem as mãos das Mutantes do Gênero que vieram de longe (dentro de uma Caixa de Afecções) nos ensinar que devemos aceitar o outro do jeito que ele é, que o gênero é estar em constante transformação e que devemos nos permitir, sair do nosso lugar para conhecer o outro. O outro também está em nós; só precisamos criar fissuras para que ele vá ao encontro dos demais. Aprendi nesta manhã que o que enxergamos, o que pensamos disso e, mais importante ainda, o que fazemos com isso é o que pode transformar vidas e descolonizar histórias cristalizadas acerca das discussões de temas tabus, como o gênero, de que muitas pessoas preferem se afastar antes mesmo de conhecer. O que aprendi com todas essas mãos (humanas e mutantes) foi que, para transformar, precisamos nos permitir primeiro, nos conhecer para depois conhecer o outro, segurar sua mão... Ouvir suas histórias... Permitir que se apresente como é.

Recorro a Deleuze e Parnet (1998, p. 9) para afirmar que, em relação às questões fabricadas, como quaisquer outras coisas, “Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, você não tem muito que dizer”. É necessário o autorreconhecimento para o conhecimento do outro. Saber quem se é para que depois se busque entender quem é o outro e como ele se construiu. Continuando a contra-análise, vou, agora, para o momento de apresentação ao grupo-pesquisador do conto produzido a partir dos confetos e dos problemas surgidos na técnica Mutante do Gênero.

7.2 Contra-análise do texto transversal: Gaia e as peripécias das Mutantes do Gênero

GAIA E AS PERIPÉCIAS DAS MUTANTES DO GÊNERO

Gaia¹⁹ tornou-se mulher guerreira entre o povo mutagogo. Ela e muitas outras mulheres habitam a ilha Normália, lugar de muitas normas e cheio de modelos de feminilidades e masculinidades como o mundo é desde os tempos patriarcais e eurocêntricos. O povo dito normal dessa ilha é muito dividido e tem muito medo de andar para além das fronteiras, pois aprendeu modelos únicos de ser masculino e de ser feminino. Quem não sai conforme o modelo adequado aos estereótipos normatizados é excluído. Assim como quem vive para além desse lugar é considerada criatura aberrante da qual essas pessoas recomendam desviar-se, mas nem todos os habitantes pensam assim. Há quem prefere não desviar, porque caminha no chão da formação de olhos vendados mesmo com medo. Como é esse não desviar do outro na formação às cegas e com medo? Nesses casos, Gaia percebe que há sensações afins em torno da experiência de caminhar de olhos vendados na formação inicial sem poder enxergar para onde vai, causando medo, apreensão de como caminhar assim usando uma venda, pois significa que aconteça o que acontecer não enxerga não sabe onde estar indo e nem o momento em que foi colocada a venda, acaba se tacando em outras pessoas, então, tem medo, também, de machucar o outro que está perto, é interessante, uma sensação bem diferente. Não tem ninguém para ajudar, você não sabe o que está vindo. Assusta porque você não sabe o que isso significa, é se sentir desprotegida por estar privada do sentido da visão. Na vida, é assim, às vezes, você sai sem destino, sem saber para onde estar indo ou o que vai encontrar no caminho. Deu certa insegurança por não saber a trajetória que iria viver naquele momento.

Gaia fica intrigada e pensa: que relações há entre essa experiência e o gênero na formação? Gaia notou que entre o povo mutagogo havia oposições no modo de sentir as experiências, para uns ficar sem lavar as mãos é diferente no início, mas depois faz parte, por sua vez, para outros a experiência de caminhar de olhos fechados não faz parte, e é diferente. E faz pensar que às vezes descartamos sem viver, sem experimentar, de forma distante porque achamos estranho, olhamos de fora e decidimos que não queremos em nós o que é diferente. Isso tudo explicava o comportamento de algumas moradoras e de alguns moradores.

Certo dia, em uma de suas caminhadas pela ilha, Gaia perdeu a noção do tempo e caminhou muito mais do que de costume afastando-se demais da ilha. Parou, respirou fundo e não soube precisar onde estava, foi quando percebeu que não estava sozinha e que tinha ultrapassado a fronteira da ilha Normália. De vários pontos surgiram por entre árvores e arbustos, criaturas estranhas que apareciam e desapareciam rapidamente. Com medo de que fossem animais ferozes que quisessem devorá-la, ela apressou o passo, mas quanto mais acelerava, mais as criaturas diferentes surgiam mais próximas e encantantes. Pareciam curiosas tanto quanto ela se sentia temerosa. Ela escutava gritos urrados, berrados. Eram muitas onomatopeias misturadas! A noite já estava chegando e ela, se encontrava muito distante de sua casa e de seu povo. Não tinha como voltar antes do outro dia, pois andava a pé e devagar.

Neste momento pensou nas histórias que escutava desde a infância sobre os lugares que ficavam para além da ilha com seus perigos e suas criaturas estranhas. Ao lembrar-se disso sentiu um medo enorme. Pensamentos sobre a possibilidade de sofrer quaisquer tipos de violências povoavam sua mente e fizeram seu corpo tremer. Ela se perguntava o que são essas criaturas? Nesse momento avisitou uma grande pedra e caminhou até ela na tentativa de subir e avistar o caminho de volta para a ilha Normália. Ao subir na pedra sentiu um forte tremor e percebeu que a pedra estava se desfazendo e

¹⁹ Significado do nome Gaia. É um nome italiano que tem origem no grego gaia, uma forma paralela de ge, que quer dizer “Terra”. Surgiu a partir da mitologia grega, onde Gaia era a deusa mãe, da Terra ou da Mãe Terra. Ela é conhecida pela sua grande força geradora, foi a companheira de Urano e mãe dos Titãs e dos Ciclopes. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=gaia+significado&oq=gaia+significado&aqs=chrome..69i57j0l5.7216j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

transformando-se em várias criaturas, então, ela pulou e enchendo-se de coragem gritou uma pergunta desesperada: - Quem são vocês? O que querem de mim? Em uníssono as criaturas responderam. – Somos mutagogas! Mutantes do gênero! Mutantes do gênero? Gaia não sabia o que era uma mutagoga, mas quis saber antes o que é o gênero, então perguntou: **O que é o gênero? Como é ele?** Gaia olhou atentamente até que reparou que aquelas criaturas eram diferentes, mas não sabia dizer qual era a diferença, nada lhes faltava e havia um vazio e um excesso, como era possível? De repente, todas as mutantes do gênero saíram de seus esconderijos, estavam arredias, cabisbaixas, ou se mostravam superiores, maximizadas em suas diferenças.

A mulher guerreira sentiu uma mistura de sentimentos, tantas multiplicidades, seria difícil atravessar esse chão da formação em Mutagogia sem se afetar. Tomou fôlego e resolveu pernoitar entre aquelas criaturas. Queria escutá-las, ouvir um pouco das suas histórias contadas por elas, então, pediu que lhes dessem abrigo. Durante a noite, depois de caminharem, dançarem em agradecimento à lua e à natureza que deu as frutas e os peixes que comeram no jantar, uma das mutantes convidou Gaia para conhecer o laboratório Mutagogia da alquimista Pedra do Suspiro. Gaia aceitou o convite e seguiu a mutante pelas trilhas cheias de subidas e descidas iluminadas apenas pela luz do luar.

Ao chegar ao local sentiu-se desapontada e pensou: - A alquimista é uma pedra! Percebendo seu franzir de testa a **Gênero-mutante-céu** aproximou-se e falou próximo ao seu ouvido: - Ela é uma pedra e não é uma pedra! Uma pedra-alquimista! Demais! Ela sabe todas as fórmulas da transmutação e da autotransformação, fala através de suspiros e somente para quem sabe ser o outro em si. Gaia pensou por alguns minutos e resolveu arriscar-se... foi até lá e tocou o corpo dela. Imediatamente sentiu o primeiro suspiro e gritou: - Que susto! Essa pedra realmente respira!

A mutante que a acompanhava começou a rir e explicou que aquele era um bom sinal e que a alquimista mostraria o pensamento alquímico que vinha produzindo sobre o gênero na relação com a formação inicial com as mutagogas – jovens mulheres discentes do curso de Mutagogia. Pedra do Suspiro esclareceu que há muitas formas de ser mutantes-do-gênero e que as mais recentes que foram transmutadas foi a **mutante-gênero-bicho-galhos** que pula, não fica parada e que se opõe à **mutante-gênero-guarnicê** que é aquela que espera para iniciar a dança do **gênero-bumba-meu-boi**. O que dizer destas mutantes-gêneros? O que elas sabem? Que lugares ocupam na formação inicial? O que podem diante de problemas do gênero? Se existe uma diversidade de mutantes-do-gênero, por que algumas são invisibilizadas, não se fala sobre elas na formação inicial? Gaia ficou se perguntando. Essa indagação de Gaia foi feita bem na hora em que Pedra do Suspiro criou o **poder do corpo-ser-forte-liberdade** que ajuda lugares com problemas do gênero a superá-los sendo livre e ocupando espaços que possibilitam ser importantes. Este poder aliado ao **poder do corpo-escutar-falar-coragem** permite às mutagogas caminhar em percursos de sensibilidade e afetos do gênero na formação. Caminhar assim requer a escuta de si e do outro. **Mas o que é a voz que fala de si senão, também, escuta de si? E quando falamos de nós para quem falamos? Quem nos escuta?**

Cada vez mais as pessoas precisam ser escutadas por si próprias até do que mais pelas outras. Mas muitas vezes evitamos o lugar do gênero na formação e nos surpreendemos, a exemplo do **lugar-estrada-do-gênero na formação inicial**, que independentemente de ser bom ou ruim, de estar certo ou errado, muitas vezes evitamos este lugar achando que nada tem a ver e quando chegamos lá descobrimos que faz parte da vida, multiplica aquilo que tem dentro de mim até libertar algo que tem escondido. Gaia estava muito mexida, aquela fala de si estava nela. É preciso uma formação que permita as pessoas serem como elas são. A primeira alquimia que se complementa em relação ao falar de si, ao se autoconhecer é o **gênero-deslizante-arrepia-toca-traz-olhares** aquele em que a jovem fala de si mesma e é tão forte e significativo que quanto mais é reprimida falar, mais vai deslizar e mais significados vão encontrar; quanto mais luta, mais forte fica. Assim, a ideologia de gênero não existe, porque as pessoas são deslizantes; desliza, arrepia, toca, traz olhares que estão à volta e não existe definição para a ideologia de gênero. Sem ideologia de gênero na educação, nas escolas, nos cursos de formação proclamou Gaia naquele instante emanando energias de mãe Terra.

Gaia compreendia que falar de si mesma tem a ver com **Saber-desfazer-reconstruir o gênero** na formação inicial que é um saber que se caracteriza por adaptações e mudanças. Neste saber é importante reconhecer que as mudanças acontecem, muitas vezes são necessárias e que nós passamos por processos de mudanças e reconstruções em que é preciso saber desfazer e reconstruir para seguir adiante e tornar-se forte. Por isso que pintar, modelar o gênero de olhos fechados, sentindo o corpo do gênero com as mãos, percebe-se que ele não sai como a gente quer, sai ele mesmo! Entretanto, muitas

vezes, não damos oportunidades para as pessoas mostrarem realmente quem são e o que acontece é a exclusão! As pessoas excluídas são pessoas que ficam no canto onde as outras pessoas temem ir, mas o canto precisa de gente que vá até ele, mesmo parecendo escuro é também um lugar de descoberta.

Nós temos muito que descobrir com o outro. Temos que criar o saber-ousar-enfrentar nesse lugar-canto-do-gênero na formação inicial. Para Gaia, o conceito **Saber-desfazer-reconstruir o gênero** produz mutações de si! E as mutagogas criam de modo complementar e inusitado o **Gênero-cada-um-no-meu-mundinho na formação inicial** que são movimentos de colocar a venda, caminhar de olhos fechados, de diversas maneiras e não se desviar do gênero, não ter medo de esbarrar no outro. Esta formação remete ao **saber-superar-enfrentar** os limites porque desfaz e faz as pessoas saírem do meu mundinho não separa fulano, ciclano, por característica ou por gosto, faz a reunião, junta todos os gostos, sem fazer distinções, é difícil, mas deve ser feita e não mantém a separação. **Gênero-cada-um-no-meu-mundinho**, como operar este confeto na formação inicial? Isto tem o sentido de que não precisamos fazer distinções, todos têm que viver como seres capazes de fazer o que bem entenderem com liberdade para a pessoa mostrar do que ela é capaz, o porquê dela está ali. Muitas vezes, a gente só deixa aquela pessoa excluída, sem mostrar o que ela é capaz de fazer, e ela começa a acreditar naquilo: “eu não sou capaz, eu não consigo fazer”, mas por que não tem oportunidade. Então, temos que dar essa oportunidade, porque todos têm o que ensinar. Que invenção! Pura alquimia do gênero na relação com a formação inicial.

Diante disto, as mutagogas perguntam entre si: Quantas vezes o outro passa por nós e a gente desvia dele ou dela? Quantas vezes o outro não nos atravessa? Quantas vezes o outro passa e o toque dele não nos afeta porque a gente desvia? A gente, muitas vezes, desvia sem perceber, sem ver, sem querer, ou, muitas vezes, até sem querer “querendo”. Às vezes se questionam, ainda: será que homem ou mulher têm capacidade de fazer isso? Não é à toa que viver como **Gênero-mutante-céu** na formação inicial é muito forte porque tem que se descobrir novamente. Entretanto, eu me procurei, mas a pessoa que encontrei em mim é diferente dessa que eu pensei que fosse. Quando eu me vejo na condição de pensar o gênero, de ver esse gênero na relação com a formação inicial e em mim. Eu pensava em quantas vezes a gente se olha se despercebe e se desvia? Que **saber-desviar** é esse que nos permite desviar do diferente? Um lastro de movimento bem provocador e inédito: *se olha, se despercebe, se desvia!* Como explorar isto na formação? Eis a questão, vamos pensar? Estimuladas, as mutantes criam assimetrias na Mutagogia. Elas não pensam igual! No movimento da Formação inicial, há **Gênero-mutante-céu** que teve que se descobrir novamente: *Eu me procurei, mas a pessoa que encontrei em mim é diferente dessa que eu pensei que fosse! Não sei explicar bem, acho que essa experiência me afetou demais. Foi muito forte viver como mutante-céu na formação inicial.* E em oposição, há outro movimento, o **Gênero-modelar-de-olhos-fechados** que tenta modelar a mutante como quer, mas não consegue, pois ela escapa e continua ela mesma. Gaia havia visto outras experiências com esse poder nessa aventura, já o conhecia e sabia o quanto era potente e autotransformador. **Quem ajuda neste enigma: Ser diferente do que sou ou Continuar eu mesma?** Uma resposta cortou o ar: - *Ser eu mesma quando quiserem que eu seja diferente de mim.*

Gaia estava atordoada, com tanta autotransformação, que nem atentou que a Pedra do Suspiro se mexeu e causou deslocamentos na Mutagogia que realçaram obstáculos da formação inicial em relação ao gênero. O primeiro a ter visibilidade foi o **Obstáculo do Gênero-caminhar-com-uma-perna-só** é aquele obstáculo na formação em que a pessoa se sente incompleta por ter só uma perna, se vê sobrecarregada, com tanta dificuldade e qualquer pessoa pudesse empurrar e cair, mas ao mesmo tempo, quando alguém esbarra nela, a pessoa segura no braço e percebe que ela quer apoio, precisa dela e vice-versa. E com a luminosidade de Pedra do Suspiro destacam-se ainda pensamentos divergentes entre si em relação às armadilhas. Num primeiro momento, as mutantes sentem o **obstáculo-insegurança** que é não saber desviar das pessoas e cair em armadilhas e em outro de modo diferente, vivem o **obstáculo-conflito** que é o conflitar consigo mesma diante do olhar torto das pessoas sobre mim, essa é a forma de resistir para não cair nessas armadilhas. Gaia se sentiu atizada mais ainda em sua curiosidade, pois pensou que essas podiam ser armadilhas do currículo, quando o gênero é distorcido, é negado, excluído, silenciado. E na atividade filosófica da Mutagogia [que forma pedagogas para mutação], os obstáculos põem o pensamento em movimento, e há saberes que divergem entre si e que mostram o poder de resistir – potências de agir na formação inicial. Vamos conhecê-los? É outro saber, diferente do que se acaba de delinear, qual seja: O **Saber-filtrar do gênero na formação** que filtra as coisas positivas, para escapar dos problemas, das dificuldades, o que é uma forma de resistir.

Como transmutar as práticas docentes e educativas de modo que sejam potencializadas em aprendizagens que contribuam para posturas mais acolhedoras em relação às diferenças de gênero e outras? Gaia se via entre muitos devaneios. Outros saberes divergentes dá consistência às práticas docentes e educativas de luta desta formação! Há o **Saber voar** que ajuda no enfrentamento dos obstáculos e os desloca para outros lugares. E de modo diferente há o **Saber deslocamento** que permite subir e descer os galhos da vida realizando movimentos que permitem ter flexibilidade em cada ida e vinda dos desafios e das afecções. Ambos se deslocam! Ainda bem que na Mutagogia existem estas formações! Formação que opera um currículo em movimento, currículo rizomático que conecta linhas transmutadas de experiências. Para as mutagogas eis outra grande questão: **Saber voar e Saber deslocar** na formação inicial: **Como acontecem esses saberes no currículo da Mutagogia?**

Seguindo a experiência da transmutação, em meio às dificuldades da formação, as potências do corpo das mutantes se complementavam no **poder do corpo-voar-superar** frente às dificuldades da formação é não desistir, o tempo todo supera obstáculos para conseguir chegar ao destino, ao objetivo de subir o morro e chegar ao topo. No começo caminha, anda sem os pés, nas pontas dos dedos, achando aquilo estranho e diferente. Quantos movimentos faz este corpo mutagoga inventando outra Mutagogia na formação inicial!

Gaia viu que as mutagogas reclamavam muito o **poder do corpo-escutar-falar** frente às dificuldades da formação é o poder que a mutante ganha de saber que desterritorializa o seu próprio lugar de origem, é caminhar com coragem em percursos de sensibilidade e afetos. Gaia pensou como é importante este poder e que ele também é um saber como as mutagogas já haviam dito antes. Isso a fez lembrar-se de como falar e escutar são ações imprescindíveis numa formação que quer ser emancipatória, acolhimento e dialógica. Se negado esse direito o corpo encontra outros modos de se manifestar e fala de outros jeitos, inclusive na Mutagogia. Há nesse poder a celebração da escuta e da fala que começa em si e se estende aos outros como imanência do chão da formação.

Como o poder do **corpo-escutar-falar** frente as dificuldades da formação tem sido exercido na Mutagogia? Entre todos, Gaia não viu poder mais importante e indispensável à formação em Mutagogia do que o **Poder-Amor** que é o poder do corpo-*aquarius*, a força-de-vontade frente às dificuldades da formação. É poder restauração, sobrevivência na água, e sob qualquer condição dá energia e fôlego nas situações difíceis, tira os medos e as ansiedades, traz segurança. É cheio de curiosidade de aprender coisas novas, cheio de amor, pois é através do amor que o mundo gira, é determinado em ultrapassar os limites que são impostos. Ser mutagoga no contemporâneo implica saber usar esse poder para acolher tanta diferença que chega ao curso de Mutagogia, isso Gaia percebeu desde que chegou a esse lugar.

A alquimista Pedra do Suspiro começava a dar sinais de que estava cansada e eis que, em fluxo, vieram muitos lugares uns complementares como os lugares **Lugar-pedra-escavador do gênero na formação inicial** é lugar escavador de mim caracterizado por rachaduras. É um lugar cheio de fendas, fonte de outros caminhos, de outras rachaduras, muitas delas afiadas, escorregadias que faz querer seguir em frente, quanto mais elas impedem de continuar o caminho, mais quer continuar não importa o tempo que vai levar para chegar. **O que é o gênero-escavador-de-mim na formação inicial?** Gaia não imaginava como se faz isso, mas pensou em como é profunda essa autotransformação e imaginou que a formação inicial em Mutagogia potencializa isso.

Depois de tantas alquimias no laboratório Mutagogia chega a vez do **Lugar-sabedoria-UFPI do gênero na formação inicial** espaço de saberes múltiplos e importantes para a trajetória da formação. É lugar das descobertas na chegada, um lugar novo em que no primeiro dia de aula eu não conhecia ninguém, mas que hoje eu já conheço todo mundo já sei pelo menos características das pessoas com as quais eu já tive contato. Então, esse lugar embora novo que me trouxe insegurança no início hoje já me traz uma familiaridade muito grande com lágrimas, sorrisos e, principalmente, toque, abraços e troca de afetos. As mutagogas se mostraram muito afetadas por esse lugar havendo oposições quanto a ser ele esse lugar-sabedoria, muitas questões foram levantadas e aquelas que discordaram disseram que a UFPI deixa de ser sabedoria e passa a ser lugar de exclusão quando o diferente não é respeitado, não é acolhido em sua diferença passando a ser tratado como anomalia social.

Assim, muitas vezes, é a convivência na UFPI no que se refere ao gênero. Ao ser mostrado o **lugar do gênero na formação inicial morro-bem-alto**, Gaia observou que nele, a jovem mutagoga fica longe do alcance dos outros para poder ser ela mesma. Esquisito! Não se trata de excluir para incluir, é um deslocamento que separa, afasta as pessoas, diferente da formação inicial e gênero **cada-**

um-em-meu-mundinho, que junta diferenças. Gaia ficou muito preocupada com a existência desse lugar, porque isso significa que as pessoas diferentes não podem ser elas mesmas em todos os lugares, há os lugares reservados para elas e pelo visto são lugares de solidão e de distanciamento. São **lugares-sem-cores-do-gênero-na-formação-inicial** ou **lugares-que-descolorem-tudo-do-gênero** na formação inicial. A solidão presente nestes lugares levam as mutantes ao **lugar-água-poço do gênero na formação inicial** que é fundo, cheio de lama, apertado, escuro, causa medo, tristeza e confusão. Nele, a pessoa está perdida, sem força e sente-se desamparada precisando da **formação inicial e gênero-confiança** eu posso como mutagoga contribuir com meu trabalho para a temática do gênero na relação com a formação inicial, a gente pode ter confiança em relação até na nossa convivência, porque a gente se depara com pessoas de personalidades diferentes.

Gaia, por meio daquele toque no corpo da alquimista Pedra do Suspiro, foi transmutada também, atravessada, tocada e afetada no mais profundo do seu ser, ela se autotransformou. Nesse momento, as experiências sensações de caminhar de olhos vendados, dos conceitos características, dos saberes, dos obstáculos, das potências do corpo, dos lugares do gênero na formação inicial se misturaram em seu corpo, ela ficou tonta, achou que fosse cair, mas ao contrário disso, se sentiu diferente, com novas energias e fitou com indisfarçável admiração as mutantes-do-gênero em sua frente, cada uma com suas autotransformações, suas histórias, desejos, caminhos, seus saberes, suas potências.

Gaia achou incrível poder enxergar de outro modo às outras e ela mesma! Ela estremeceu de novo e lá bem dentro do seu coração chorou e pensou em outras e outros mutantes-do-gênero que permanecem invisíveis, isolados, excluídos, tratados de formas desiguais. A Pedra-alquimista se deu conta da autotransformação de si e de Gaia e revelou que ela se transmuta sempre que convive com as diferenças. Suspirando pela última vez Pedra do Suspiro imediatamente teletransportou Gaia de volta para a ilha Normália. Quando a guerreira chegou lá percebeu que o dia já havia amanhecido. Ela olhou para todos os lados e não viu ninguém além das mesmas pessoas de todos os dias, mas essas pessoas estavam diferentes, ela estava diferente, a ilha estava diferente e pensou consigo mesma: - Não foi um sonho!

O conto em questão traz a narrativa das copesquisadoras, é uma história longa, embora eu tenha utilizado como critério para a seleção dos relatos orais a intensidade do problema, do confeto, ou seja, o que mais as tocou na experiência. E, para não ficar repetitivo, uso questões problematizadoras do próprio texto transversal e crio outras também, como disparadores, dispositivos filosóficos norteadores da discussão como ocorreram no momento da oficina de contra-análise. Seguem os resultados da contra-análise do texto transversal “Gaia e as Peripécias das Mutantes do Gênero”, a cartografia do pensamento do grupo-pesquisador:

7.2.1 Resultados da contra-análise do texto transversal: “Gaia e as peripécias das Mutantes do Gênero”

Para o segundo momento da oficina de contra-análise utilizei o texto “Gaia e as Peripécias das Mutantes do Gênero”. Em conformidade com o planejamento do encontro expliquei que apresentaria um conto escrito a partir dos confetos e problemas identificados durante a análise dos dados produzidos na experiência da técnica Mutante do Gênero. Em seguida, sugeri que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser fizesse uma leitura silenciosa e individual para sentir o texto. Quem fosse terminando podia formar dupla com outra pessoa e conversar em

voz baixa. Orientei que a leitura fosse realizada no tempo de 10 minutos, mas algumas pessoas levaram um pouco mais de tempo para ler.

Ao me certificar de que todas as copesquisadoras já tinham terminado de ler, informei que o texto seria lido por mim oralmente e que, sempre que desejassem discutir, contrapor e compreender as experiências que foram produzidas nessa oficina e com essa técnica, poderiam se manifestar e usar a palavra. Assim, durante essa leitura, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser deteve a sua atenção no trecho que traz a importância de ir ao encontro do diferente, do Outro, mesmo em condições adversas na formação inicial, e solicitou o destaque para esse aspecto a partir da pergunta que antecedeu a passagem textual:

Como é esse não desviar do outro na formação às cegas e com medo? Nesses casos, Gaia percebe que há sensações afins em torno da experiência de caminhar de olhos vendados na formação inicial, sem poder enxergar para onde vai, causando medo, apreensão em como caminhar assim, usando uma venda, pois isso significa que, aconteça o que acontecer, não enxerga, não sabe onde está indo nem o momento em que foi colocada a venda, assim acaba se tacando em outras pessoas; então, tem medo, também, de machucar o outro que está perto. É interessante, uma sensação bem diferente. Não tem ninguém para ajudar, você não sabe o que está vindo. Assusta porque você não sabe o que isso significa. É se sentir desprotegida por estar privada do sentido da visão. Na vida, é assim, às vezes, você sai sem destino, sem saber para onde está indo ou o que vai encontrar no caminho. Deu certa insegurança, por não saber a trajetória que iria viver naquele momento.

É muito importante caminhar, mesmo que seja às cegas, na formação, e isso me afetou bastante, porque Gaia fala da experiência que as Mutantes do Gênero viveram de estar com medo do diferente, mas, ao mesmo tempo, de não desistir, de ir ao encontro do Outro, e isso me fez lembrar-se da experiência que eu vivi de andar de olhos vendados no chão da formação, quando algumas de nós tiveram medo e não foram ao encontro do Outro e outras, mesmo com medo, caminharam. É interessante que ela, mesmo escutando tantas onomatopeias, sons estranhos e amedrontadores, sem ter ninguém para ajudar, mesmo insegura, continuou o caminho. Penso que isso tem muito a ver com a formação inicial. Precisamos enfrentar os nossos medos e caminhar. É preciso enxergar até de olhos fechados esse novo.

A viagem imaginária que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser realizou de olhos vendados se repete na formação? A venda que cobre o gênero é retirada, mantida, reforçada na formação? Louro (2008, p. 16) adverte que “Um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’”. Essa é a viagem planejada, que a pessoa sabe para onde vai. Mas como viajar assim na formação se ela lida com a diferença? Na sequência do processo da contra-análise, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser desejou complementar a ideia anterior e acrescentou:

Há quem se permita conhecer o diferente, outras, não. Gaia queria conhecer o diferente, mas entre o seu povo tinha quem não quisesse. É como lavar as mãos: umas mutantes quiseram lavar; outras, ficar com a tinta, porque isso passou a fazer parte da diferença da pessoa.

Que sentidos tem o se permitir e o desejar conhecer o diferente? Isso chegou ao meu corpo de forma muito binária. O que é conhecer o diferente? E quem deve conhecê-lo? Não se permitir conhecer e desejar conhecer como isso se desacomoda na formação? Penso que há professoras, professores, alunas e alunos que se posicionam dos dois modos. Como formar em meio a isso para o acolhimento e o respeito à diferença? É preciso provocar e perturbar as formas convencionais de pensar e de conhecer (LOURO, 2008).

Valendo-me de outra intercessão, utilizo o que diz Oliveira (2015) para fazer essa provocação e perturbação: como ser quem se é frente às opressões do sistema? Para essa autora, é necessário criar linhas de fugas, fazer aberturas para que se possa ser quem se é mesmo frente às adversidades e às imposições. Além disso, é indispensável criar bifurcações no campo de forças que compõem esse sistema e assim podem ser possibilitados contextos para manifestações heterogêneas que tiram os moldes e as formas que essas imposições constroem no corpo dos sujeitos. A educação seria esse sistema que controla a formação e essa, por sua vez, detém o controle daquelas e daqueles que estão sendo educados quando indica conteúdos, práticas, linguagem, comportamentos, mas nem todas as pessoas estão no sistema do mesmo modo, sempre há aquelas que furam o sistema e escapam.

Ao continuar a leitura do texto transversal, outras questões mobilizaram Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser. São essas que trazem as seguintes interrogações: mas o que é a voz que fala de si senão, também, escuta de si? E, quando falamos de nós, para quem falamos? Sobre elas, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser fez o comentário:

Em relação a este poder do **corpo-escutar-falar-coragem**, de certa forma, eu me vi necessitando desse poder, porque eu vejo como é importante esse poder, como as pessoas precisam ser ouvidas, principalmente aquelas que sofrem preconceitos, e não só os preconceitos homofóbicos, porque eu, em minha vida particular, passo por situações em que eu preciso ser ouvida e, muitas vezes, eu não sou – e como isso dói, machuca-me e é sufocante. E, quando eu comecei a ler esse conto, eu pude ver como é importante a gente ser ouvida, a gente poder falar e ter coragem para enfrentar os obstáculos, porque, muitas vezes, a gente está só e se fecha, desiste. Eu vejo muitas características nas Mutantes do Gênero que me dão força para continuar tanto na minha vida particular quanto aqui na UFPI.

Lembro-me de já ter lido um texto com o título “Escutatória”, de autoria de Rubem Alves, em que ele fala da dificuldade de as pessoas ouvirem às outras e quem sabe até a si mesmas. Todas querem aprender a falar e quase nenhuma deseja aprender a ouvir. Resolvi buscar e reler esse texto e, com ele, acender ideias sobre a escuta, não qualquer uma, mas aquela que bebe e come quem fala, se não para entender o que está sendo falado, para receber

em si, a outra pessoa. Nesse sentido, escutar é permitir atravessamentos que vem em ondas de experiências, às vezes dolorosas, como é essa de não ser escutada (ALVES, 1999). Então, o Coringa também não se furtou de fazer uma intervenção nessa discussão e argumentou:

Essas perguntas são grandes demais, profundas demais. Eu penso que, se nós passássemos aqui o dia todo, nós não esgotaríamos a sua resposta. Elas são o máximo! Às vezes, a gente quer falar de nós para uma pessoa, mas quem nos escuta sabe quem nós somos? Será que realmente estamos falando de nós para quem sabe nos escutar? Não precisamos falar de nós antes para nós mesmos para depois falar de nós para os outros? Nós mesmos sabemos quem nós somos? É preciso primeiro nos autorreconhecer. Quem eu sou, afinal? Fico pensando em como temos sofrido com treinamentos para ser ou deixar de ser desse ou daquele jeito. Existem poucas pessoas para escutar quem de fato somos. As pessoas buscam ouvir sempre o que pensam que nós somos... Fica muito difícil escutar quando estamos tão sufocados em nós mesmos e necessitados de também sermos ouvidos...

Pensando de outro modo, eu problematizo: como você tem se escutado? Como você fala de sua escuta para você e para as outras pessoas? O que você tem dito a você sobre quem realmente você é? Por que você pensa que as outras pessoas desejam escutar a pessoa que elas pensam que você é e não quem você é? Essas provocações desejam desencadear a reflexão sobre a escuta de si como exercício de autoconhecimento.

A Escutatória, para Rubem Alves, é diferente do escutar por escutar, do escutar para comparar sofrimentos ou fazer ponderações sobre o escutado. Escutar como Escutatória é digerir o pensamento que está sendo falado sem a obrigação de emitir opiniões, sem buscar persuadir o outro de suas razões pensantes. Assim, declarar-se pessoa que não pode ouvir devido à sua carga de opressão é se colocar hierarquicamente sobre a necessidade de falar, essa que é a mais praticada, a prioridade e com essa priorização, evidenciar a si ao invés de acolher a que pede a sua escuta (ALVES, 1999). Outro ponto muito importante do texto que afetou Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser se refere à formação que permite a pessoa ser o que ela é. Isso gerou muitas reflexões problematizadas pelas copesquisadoras as quais apontaram caminhos para que se chegue a essa formação capaz de formar a pessoa sem modelar, mas respeitando o seu jeito de ser no mundo. A esse respeito, foi afirmado:

Para propiciar uma formação que nos permita ser como somos, é necessário que essa formação seja incentivada não só na universidade, mas também em nossa casa, na convivência com as outras pessoas, porque a gente não é incentivada a ser o que somos, mas a ser o que a sociedade quer que a gente seja. A gente é, de certa forma, obrigada a se adequar aos modelos que a sociedade diz que devemos ser. A mulher é para casar, cuidar da casa e ter filhos e, se ela não faz isso, ela tem algum problema, algum distúrbio. Assim também acontece com o homem: ele tem de ser o que trabalha para sustentar a família. A sociedade nos molda conforme os seus preceitos. Às vezes, deixamos de ser o que somos para ser o que a sociedade diz que a gente tem de ser, sendo homem ou mulher, custe o que custar.

Dando continuidade ao diálogo, interroguei: o que esses problemas faz você pensar? Que tipo de formação pode ajudar as pessoas a ser como elas são?

Como eu falei no início, é importante reconhecer a si mesma, porque, para permitir conhecer quem a gente é, eu acho que a gente precisa passar pelo processo de reconhecer-se para desconstruir-se e para reconstruir-se – igual quando você já conhece uma pessoa e depois vê que ela está diferente da pessoa que você conheceu antes, de modo que agora você precisa se adaptar a essa nova pessoa. Então, do mesmo jeito acontece com a gente em relação ao gênero: nós podemos mudar sempre, desde que a gente reconheça que é importante mudar, que queremos mudar. Essa mudança deve vir de dentro para fora e a formação precisa está atenta a isso.

Para subsidiar esse relato, Lins, Machado e Escoura (2016) comentam que a associação de um comportamento específico a um grupo de pessoas só porque são mulheres, homens, meninas, meninos, reforça a reprodução de alguns estereótipos de gênero. Em outras palavras, agir dessa forma contribui para a manutenção do pensamento de que as diferenças biológicas entre as pessoas do sexo feminino e do sexo masculino explicam e justificam diferenças de comportamento da sociedade. Essas visões estereotipadas conformam homens e mulheres em modelos únicos do gênero e dificultam a convivência pelo estranhamento que, muitas vezes, se transformam em exclusão dos modelos que não se encaixam nesses.

Avaliando as experiências produzidas na técnica Mutante do Gênero, vejo que elas possibilitaram a compreensão de que há a necessidade de espaços de convivência mais acolhedores, inclusive na universidade, em que a fala e, principalmente, a escuta sejam um exercício constante entre as pessoas. É preciso que as diferenças sejam respeitadas, e não invisibilizadas. Dessa maneira, as problematizações levantadas por Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser sugerem que a formação inicial deve ser espaço de discussão do gênero e que somente o enfrentamento às dificuldades, sejam elas conceituais, geracionais ou culturais, pode superar os entraves que vêm sendo postos e querem fazer com que professoras e professores deixem de desempenhar o seu papel formador com criticidade e posicionamento político, particularmente, as pedagogas e os pedagogos que serão educadoras e educadores de crianças pequenas. Diante desses pontos de vista de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, fica evidenciado que a formação inicial precisa oportunizar o autorreconhecimento das pessoas, para que elas, sabendo quem são, possam enfrentar medos e trajetórias que dificultem elas serem quem são na sociedade. Na próxima subseção, apresento a contra-análise do texto “O Chá de Amor da Rainha Sem Rosto e Sem Nome”.

7.3 Contra-análise do texto transversal: O Chá de Amor da Rainha Sem Nome e Sem Rosto

O CHÁ DE AMOR DA RAINHA SEM NOME E SEM ROSTO

A Rainha do Disfarce, mulher sem nome e sem rosto tem o poder de conhecer mundos e pessoas diferentes enquanto dorme e de hipnotizá-las para que elas mostrem as suas vidas no jogo que ela chama de Mapa Vivo do Gênero. Ela sempre convida pessoas para o chá do amor que é servido no salão nobre do seu castelo depois que ela acorda de suas andanças hipnotizadoras. Quando ela percebe em seu sono pessoas diferentes, ela as hipnotiza e as leva para o seu reino a fim de que existam no seu lugar. Mal ela dorme e já começa conhecer outros mundos e suas diversidades e diferenças.

A rainha cai no sono e dessa vez sentada no seu trono começa a ver nove Mutantes do gênero que se (re) encontram e começam o jogo de caminhar tecendo com linhas coloridas cartografias sobre o vivido e o pensado na formação inicial em um enorme Mapa Vivo do Gênero, muito parecido com um tabuleiro de xadrez, mas que nele, ao invés das peças que são usadas nesse tipo de jogo por dois jogadores, as Mutantes do gênero jogam com pequenas tiras azuis nas quais tem gravadas palavras-lugares, palavras-poderes, palavras-obstáculos e palavras-saberes com que elas marcam seus deslocamentos e jogadas no Mapa Vivo do Gênero de modo que até complementam **Dificuldade-linhas do gênero na formação inicial** passando por cima, outras por baixo, outras dando uma volta, elas vêm como a dificuldade que a gente tem, às vezes, de aceitar o outro, de ver o diferente e estranhar. A gente estranha mesmo.

Muitas pessoas não têm a oportunidade de chegar para o outro, com medo de sofrer alguma coisa que lhe cause dor. Então acabam se fechando e não mostrando quem elas realmente são com medo dessa questão do preconceito em relação ao gênero. Muitas pessoas perguntam, apontam seus defeitos e suas qualidades e nem sabem dizer como são. Assim, o próximo movimento do jogo foi tocar pela **dificuldade-linha o conceito do gênero nós-somos-mundo-individual** que aquele que quando foi dito para as copesquisadoras fazerem a transposição da mutante do gênero do chão da formação para o mapa vivo, elas percebem a força da união, do fazer coletivo, do se misturar com a a outra, deixando-se coletivizar sem perder ao mesmo tempo a sua individualidade, mas sendo sujeito de sua mutação.

Assim, as Mutantes do gênero vivem esses deslocamentos, esses movimentos de trocar, e, também, relacionar com as outras, e poder perceber e ouvir que existe relação entre a minha produção e a das outras Mutantes do gênero, foi um momento de descobrimento, pessoalmente, porque, quando eu estava com a mutante colocando as suas características, era como se fosse o meu mundo, o meu individual. Quando eu passei para cá, para essa tela maior, foi como se eu comesse a conversar, dialogar. A gente começou a tecer as relações, o que foi muito importante para descobrir características que eu tenho e que ela tem ou que eu tenho e outra pessoa não tem. A gente foi descobrindo afinidades ou não, de acordo com esses caminhos que a gente estava traçando. A gente foi criando essa linha, um ligamento com ela, um elo foi se formando, é isso. Acho que todas as mutantes são diferentes em alguma coisa e em relação ao que fazem e ao que gostam. Que descoberta incrível, ser diferente é normal! As diferenças podem estar reunidas não precisam ser afastadas.

Se a gente parar para pensar, nós somos o gênero, porque, aqui, a gente está com outras pessoas, é a oportunidade de mostrar o que eu sou e de viver o que eu posso viver. Até agora, a Rainha dorme tranquilamente sentada em seu trono na tarde fria de outono e percebe que as Mutantes do Gênero jogam um jogo diferente em que elas aprendem a traçar essas linhas no chão da formação, que são linhas de sobrevivência e de fuga no território da Pedagogia. Para conseguir isso elas têm um saber muito importante e que faz toda a diferença nesse jogo, **Saber-descobrir-olhar-o-diferente-deslizar do gênero na formação inicial** como algo que faz parte de nós. Ninguém é igual a ninguém, mas todas as pessoas, mulheres e homens são iguais em direitos.

Com relação ao gênero, eu acho que é preciso saber se doar, se conhecer, transformar, se aproximar, misturar, se lambuzar, deslizar. Se a gente souber se doar, olhar o outro de outra forma diferente, a gente vai aprender com isso e se transformar. É isso, é você viver entre essa diferença e estar sempre aberta às novas emoções. É preciso saber-olhar para o outro como algo que faz parte de

nós, mas, para isso, eu acho que é necessária uma mudança interior. Muitas vezes, a gente olha o outro: “tudo bem, são diferentes”, mas olha com repúdio, vemos coisas que achamos que a diferença não tem, mas precisamos ver como algo que faz parte de nós. Então, é necessário saber permitir nos conhecer primeiro, saber mudar o que a gente pensa e saber quais são nossos medos e obstáculos.

O jogo continua e as jogadas são sempre armadas de modo que a Rainha possa mostrar ao seu povo que outros mundos são possíveis, mas quem não presta atenção não percebe o que está por trás do jogo, porém a Rainha dorme e enquanto ela dormir o jogo continua transcorrendo e eis que o jogo trouxe os primeiros efeitos do poder do gênero na formação inicial que é o **Poder-transformar-as-pessoas** na relação com o gênero, pois nós que somos futuras pedagogas vamos ter, eu vou ter o poder de transformar muitas pessoas, porque a partir do momento que você entra numa sala de aula para buscar a formação em Pedagogia, você pode sair dali e transformar muita gente, como a professora que conseguiu fazer isso em nossa sala que ajudou a mudar a mente da gente, muitas coisas, nosso pensamento. Em mim, particularmente, passei a pensar diferente em muitas coisas. A gente está caminhando para isso, sempre com a mente aberta. A gente vai ter muitas diferenças, pessoas com gênero diferente, para gente aprender, justamente transformar, e, mais para frente, outras pessoas aprenderem também. Que poder forte, um poder assim é muito importante para qualquer formação! Que maravilha de poder e de efeitos que ele potencializa! O reino precisa muito desse poder das Mutantes do Gênero. É para isso que a Rainha dorme para conhecer mundos e pessoas que existem e são diferentes. Enquanto isso, as Mutantes continuam fazendo jogadas de ligação e o Mapa se colore cada vez mais. Vai se transformando em um Mapa Vivo do Gênero que é rizoma.

Cada vez que alcançam uma posição no jogo, as Mutantes do gênero colocam no Mapa Vivo as pequenas tiras azuis relacionando lugares, obstáculos, poderes e saberes que se ligam por afinidades e por diferenças e com elas fazem mestiçagens numa interessante cartografia que se destaca em efeitos diversos como esse Efeito da formação inicial **conhecer-a-pessoa-e-trazer-o-que-ela-tem-de-bom** na relação com o gênero que aquele em que eu acho que para gente poder relacionar o poder, o saber com o da outra, foi preciso antes conhecer a outra, nos mover, sair do nosso lugar.

Então, Retomando o jogo, eis a jogada **Efeitos da formação inicial para-se-completar-precisa-ter-o-mesmo-modelo na relação com o gênero** privilegia as homogeneidades e as diferenças o que fazer com elas? A gente tem que se permitir a isso, conhecer os saberes e os poderes do outro, o que cada pessoa tem de bom, de diferente. É claro, para a gente se completar, para poder formar nossa opinião, nossa visão das coisas. Ter o mesmo modelo, eu acho que é muito importante isso, porque eu só pude relacionar o obstáculo do medo com o poder de superação, quando eu sabia o que responder, quando eu vi que outra mutante também tinha esse modelo, foi aí que eu me relacionei com ela, para poder, juntas, caminhar. A Rainha se mexeu, quase acordou com essa jogada, será que só podemos conviver bem se encontrarmos pessoas que acreditamos pensam, agem como nós? Onde fica a possibilidade de descolonização do pensamento nessa experiência?

Em resposta a esse problema, uma jogada espetacular é realizada no Mapa Vivo do Gênero com **Efeitos da formação inicial UFPI-necessidade-de-abrir-espaco-para-o-proximo** é aquela em que a gente vê muitas pessoas que conseguem ser o que realmente são na UFPI não o que as outras pessoas querem que elas sejam. São pessoas que permitem às outras saberem como elas pensam, qual o (tempo) delas, quais os obstáculos que elas enfrentam, porque é preciso mostrar quem nós realmente somos, e é muito importante, quando nós estamos aqui, a gente sente que existe a necessidade de abrir espaço para o próximo, de deixá-lo chegar até você para se deixar conhecer. Outra jogada fantástica acontece, essa na qual a universidade é um lugar de passagem e não só de repressão. Pode continuar dormindo Rainha sem nome e sem rosto ainda tem muito jogo para ser jogado. Sem tempo para o chá, pois é o jogo que não deixa a Rainha acordar. As linhas coloridas desenharam rotas de fuga e as Mutantes do gênero caminham por elas fazendo o jogo das relações em algumas jogadas, também, de oposição que causam **Efeitos da formação inicial são-as-diferenças-que-nos-completam na relação com gênero** quando têm que relacionar as diferenças com o saber, com o obstáculo da outra, é realmente isso, é você ver uma oportunidade, ver algo de bom em cada pessoa que aparece na sua vida, saber que aquilo ali vai transformar, de alguma forma o seu pensamento, vai lhe dar outra visão, vai contribuir para (alguma coisa) da sua vida.

A Rainha sem nome e sem rosto viu que é preciso jogar essa partida pensando na Pedagogia com diferença. Hora de mais uma jogada coletiva, as Mutantes do gênero fortalecem o jogo com mais complementações como estas do **Poder aprender-mudar do gênero na formação inicial** é aquele

que a gente tem que olhar com outros olhos para poder olhar diferente, para gente poder aprender, porque o diferente também traz algo novo, que vai complementar o que somos. Somos imperfeitas, por isso, utilizamos o **saber-reconstrução**, precisamos nos reconstruir direto. Eu acho que a gente não tem que mudar em relação a deixar de ser eu, mas melhorar a questão dos meus defeitos e através disso começar a causar um efeito, um choque positivo nas pessoas e o **Poder te-ouvir-me-desafiar do gênero na formação inicial** é imprescindível, pois eu só tenho uma real necessidade, ou melhor, condição de poder te ouvir quando eu tiver curada de mim, das minhas ambições, do medo de que teu olhar torto possa fazer com que eu me perca. Eu não posso deixar que o medo me impeça de jogar, porque eu tenho que poder me desafiar a fazer com que a sua fala negativa me ouça. Nem que uma, duas, três vezes, para um dia aquele “não” que você me deu possa se transformar em conhecimento e esse mostre a necessidade de eu estar curada de mim e quando eu estiver curada de mim, eu vou estar feliz, como, também, você vai estar curada e feliz.

Mas a jogada ambígua **Efeitos da formação inicial coisas-existem-e-não-existem na relação com o gênero** é aquela em que às vezes a gente olha o outro, tudo bem nós somos diferentes, mas agente olha com repúdio, vendo coisas que achamos que não existem em nós, só que elas também estão nós. Essa jogada deixa em dúvida as Mutantes do gênero que não destacam novas tiras azuis essa jogada. Quase encerrando o jogo antes que a Rainha sem nome e sem rosto acorde para tomar o chá com a corte, o Mapa Vivo do Gênero com suas cartografias foi esticado para o centro do salão e as Mutantes do gênero foram convidadas para continuar o jogo na realidade desse reino que precisa de um pouco de cada pedacinho dos que são diferentes para poder transformar cada parte do quebra-cabeça chamado convivência e vida. A Rainha acordou, tomemos chá de amor!

7.3.1 Resultados da contra-análise do texto transversal: O Chá de Amor da Rainha sem Nome e sem Rosto

O resultado dessa contra-análise apresenta problemas e confetos surgidos a partir da análise dos dados da técnica Mapa Vivo do Gênero. Assim, iniciei esse momento, com um relaxamento em que as copesquisadoras puderam preparar o corpo para a experiência da contra-análise. Fiz isso me valendo de exercícios respiratórios e estiramentos corporais. Deixei Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser bem à vontade para se hidratar com água e se deliciar com coisas gostosas e energéticas disponíveis e à mão na mesa de lanches.

Para esse terceiro momento de contra-análise, eu me utilizei do conto fantástico “O Chá de Amor da Rainha sem Nome e sem Rosto”. Principiei solicitando que as copesquisadoras e o participante-coringa encontrassem uma posição bem confortável – se preferissem, até deitados no chão –, para fazerem uma leitura silenciosa do texto. Depois, pedi que ficassem de olhos fechados e escutassem eu ler o texto e, por último, que solicitassem que eu relesse trechos que os afetaram de algum modo e sobre os quais desejassem falar, fazer perguntas e se contrapor. O primeiro comentário que Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser enunciou tem relação com a sua participação no percurso e como essa formação ressoou em si. Sobre isso, afirmou:

Quando eu comecei a fazer este percurso, eu não tinha muita noção do que seria gênero. Para mim, gênero era masculino e feminino e alguma coisa de LGBT, mas eu não me aprofundava. Mas, com o andamento do percurso, com os encontros, eu fui percebendo que gênero não é só aquilo que eu pensava e que vai muito além, até porque a minha família é muito conservadora; então, ela não vê com bons olhos a questão LGBT, por exemplo. Então, eu tinha um modelo do masculino e do feminino formado na minha cabeça. Assim, quando eu disse para minha mãe que eu ia fazer um curso de Formação em Gênero, ela não gostou muito, não, e chegou a me perguntar se eu tinha certeza de que queria fazer esse curso. Quando ela viu que era realmente o que eu queria, ela pediu para eu ter cuidado para eu não me transformar. O medo era de que eu me transformasse, envolvesse-me e passasse a ser uma pessoa diferente, igual àquelas que ela não aprova, não vê com bons olhos. Com o decorrer do curso, eu fui desconstruindo essas ideias, passando a compreender que essa questão do gênero não é só como naquele mundinho em que eu estava acostumada a viver e que vai muito além daquilo.

Eu provoco: como essas transformações do pensamento sobre o gênero afetam você, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser? Fui contemplada com esse diálogo:

Então, com o percurso e as vivências com o grupo-pesquisador, eu fui percebendo que essa formação estava me ajudando a amadurecer ideias sobre o tema, o que é muito importante tanto para a minha formação pessoal como para a formação da futura pedagoga. Eu vivi essa experiência de forma positiva e o meu crescimento, e minha mudança têm sido percebidos por outras pessoas, inclusive por minha família, pela forma de eu falar, de agir em relação a isso.

Penso que as instituições formativas, entre elas, a escola e a universidade têm contribuído para a cristalização das assimetrias do gênero. Nesses espaços mal se fala e quando se fala sobre relações de poder, excluem e rotulam as pessoas como essas que fazem pensar o gênero em modelos únicos de masculino e de feminino, aqui tão evidentes nessas argumentações, fala-se de modo que não se possibilita desconstruir esses modelos prontos. Louro (2014, p. 37) colabora com essa reflexão:

A lógica dicotômica carrega essa ideia. Em consequência, essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado- e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos. O processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de 'homem dominante *versus* mulher dominada'. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder.

A desconstrução desse binarismo possibilita a compreensão e a inclusão de diferentes formas de masculinidade e de feminilidade que são constituídas socialmente. A dicotomia mina as oportunidades de convivências plurais, de escuta que não seja para aconselhamentos de mudança do jeito de ser das pessoas. É necessário não ignorar ou enquadrar o gênero nos modelos normatizados e instituídos. Quando eu falo de descolonização, eu a reconheço como processo e, como tal, o seu inacabamento, pois é muito severo o processo de colonização a que homens e mulheres têm sido submetidos, à prova disso está no fato de a família se ressentir pela participação da jovem no percurso. Isso ocorre devido a processos que naturalizam e escravizam as pessoas a ponto de muitas acharem que é natural a diferença, por exemplo, não ser reconhecida, quando é direito ser diferente. Ainda sobre essa descolonização do pensamento auxiliada pela formação em gênero, que foi objetivo do percurso, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser se pronunciou, dizendo:

Eu fiquei naquela vontade de falar, e essa palavra está na minha mente até agora, que é a metamorfose, essa mutação que a gente sofreu desde o começo, do primeiro encontro até hoje, que a gente vem falando em se desconstruir. Mas essa desconstrução não aconteceu só nos primeiros encontros; ela está acontecendo aqui e agora também, porque a gente para e ver como a gente pensava, o que a gente achava no primeiro momento – até então, o gênero, uma coisa nova, que, com os encontros, vai se tornando uma coisa familiar –, ela vai se quebrando e a gente vai conseguindo se deslizar nesses momentos, mesmo nesse chão duro, cheio de obstáculos e também de rachaduras da formação. Pode parecer que está nos machucando, mas a gente precisa saber se deslizar por ele e perceber que a gente está em constante transformação, o tempo todo vivendo coisas novas, boas e coisas ruins, e a gente precisa saber filtrar o que está recebendo. Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser tem refletido muito sobre a questão da formação: como será que está acontecendo essa formação? Como ela foi ontem? Como ela é hoje e como será amanhã? Como eu me vejo como uma futura pedagoga na relação com o gênero onde eu estiver, não só na escola, mas dentro da minha casa, no meu trabalho, na minha família? Como deve ser a minha atitude, o que devo fazer para me posicionar em relação a isso? Então, eu vejo que eu venho aprendendo e sofrendo essa metamorfose, essa mutação todos os dias, passando por fases e procurando melhorar, porque eu vejo que tiveram coisas que eu falei nos encontros passados que poderia ter falado de outras formas, eu poderia ter pensado de outras formas – hoje eu percebo isso –, mas eu vejo que foi necessário ter tido essa experiência para pensar da forma que eu estou pensando hoje.

Eu me reconheci em todos os textos, porque hoje eu estou assim, mas amanhã eu serei outra pessoa. E estas são as questões da formação: como eu vou me ver daqui a 10 anos e como eu vou trabalhar esse gênero? Como eu vou perceber aqueles que estão invisíveis para outros? E como eu vou ter a sensibilidade de notá-los?. Porque muitos se escondem, a gente passa por elas/es “sem querer querendo” e a gente não consegue notar o diferente, a gente não consegue ver que o diferente está recuado. Então, hoje eu me percebo diferente. O meu jeito de pensar, de falar está diferente, é um olhar crítico, não para julgar, mas um olhar de ver as coisas diferentes. Hoje eu vejo o ser humano de modo diferente, eu me permito buscar novos horizontes. Acredito que em qualquer formação, é preciso aprender a olhar o diferente.

Acompanhando essa reflexão sobre descolonização, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser trouxe um elemento novo, a heterossexualidade, e exemplificou esse conceito com a experiência em que relata:

Muitas pessoas costumam achar que o contato com o diferente é o que nos faz diferentes no sentido de assumir, por exemplo, outra identidade de gênero e orientação sexual e atribuem até os gostos individuais, de como a pessoa se veste, a um gênero diferente ou mesmo orientação sexual. Isso vale para as formas de falar que são padronizadas para masculinos e para femininos – homem e mulher só podem ser de um jeito. Eu não concordo que deva ter um jeito único de ser homem ou de mulher, que só mulher pode vestir roupa de cor rosa, ou só roupas “ditas femininas”. O gênero está nas pessoas; não é uma roupa, uma cor ou não usar maquiagem que me farão homossexual, transexual ou gênero diferente do que me identifico biologicamente. Ninguém deve ser obrigado a viver preso a um padrão, a um modelo, para não ser estereotipado como isso ou aquilo.

Escutar uma jovem mulher se expressar com tanta liberdade sobre identidades de gênero e sexuais, posicionando-se com tanta segurança sobre um assunto tão pouco discutido na formação me levou a refletir que a experiência do percurso produziu mutações na forma de pensar do grupo-pesquisador e me percebi interessada em reafirmar, ancorada em Miskolci (2012, p. 51), que

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos.

Pensar a educação considerando esses desafios pode ser um caminho para que ela se reconstrua pelos discursos, pelas metodologias e pelas práticas educativas. Além disso, questionar-se é exigência de uma educação que enseje ser descolonizadora. Sem essa reflexão crítica de seu educar, não há como ela identificar e tampouco desconstruir o pensamento de neutralidade sob o qual se assentou por tempo secular.

Ao interrogar Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser sobre o processo de descolonização que as copesquisadoras afirmam estar sofrendo, mesmo quando ainda são percebidos resquícios coloniais, que talvez perdurem, pois é difícil para as mulheres, mesmo as mais jovens, se livrarem deles, quando estão enredados na vida, no corpo, nos espaços sociais de convívio, pretendo fragilizar a fala que fazem, tão otimista, desse descolonizar para que se deem conta

de como ainda é distante essa descolonização ampla, ela ainda é restrita a visões pouco políticas do gênero como relações de poder. Isso implica dizer que precisa ser alcançada para além das micropolíticas que elas empregam para construir linhas de fuga, não que essas não sejam importantes, mas para que elas se enxerguem com poder para as macropolíticas. No processo da contra-análise, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser desejou falar sobre o trecho do texto que segue abaixo, destacando o **saber-olhar-para-o-outro-como-algo-que-faz-parte-de-nós**:

É preciso **saber-olhar-para-o-outro-como-algo-que-faz-parte-de-nós**, mas, para isso, eu acho que é necessária uma mudança interior. Muitas vezes, a gente olha o outro: “tudo bem, são diferentes”, mas olha com repúdio, vemos coisas que achamos que não tem, mas na verdade é algo que faz parte de nós e não percebemos. Então, é necessário nos conhecer primeiro, saber mudar o que a gente é e, saber quais são nossos medos e obstáculos. O jogo continua, e as jogadas são sempre armadas de modo que a rainha possa mostrar aos seu povo que outros mundos são possíveis, mas que quem não presta atenção não percebe o que está por trás do jogo, mas a rainha dorme, e, enquanto ela dormir, o jogo continua transcorrendo, e eis que o jogo trouxe os primeiros efeitos desse poder na formação das Mutantes do gênero: **poder-transformar-as-pessoas na relação com o gênero**, pois nós que somos futuras pedagogas vamos ter o poder de transformar muitas pessoas, porque, a partir do momento que você entra numa sala de aula para buscar a formação em Pedagogia, você pode sair dali e transformar muita gente, como a professora conseguiu fazer em nossa sala ajudando a mudar a mente da gente, muitas coisas, nosso pensamento. Em mim, particularmente, passei a pensar diferente em muitas coisas. A pedagoga vai ter esse poder de transformar as pessoas, e a gente está caminhando para isso, sempre com a mente aberta.

Eu intervi mais uma vez, por que senti necessidade de saber que pedagogia é essa que transforma as pessoas? O que possibilita às discentes do curso olhar a diferença de modo diverso daquele que olhavam antes? Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser fez a seguinte reflexão sobre esse trecho do texto transversal:

Eu achei interessante quando o texto trouxe o confeto **saber-olhar-para-o-outro-como-algo-que-faz-parte-de-nós**, porque acredito que esse saber traz a proposta que eu penso que pode fazer a diferença na formação do curso de Pedagogia, permitindo que saberes cristalizados possa ser desconstruídos e reconstruídos de modo menos fechados e menos preconceituosos. Esse saber é muito importante para a nossa formação em Pedagogia, porque a forma como nós olhamos os outros vai refletir na forma como nós ensinamos nossos alunos a olharem a si e aos outros.

Fiquei muito feliz com essa pedagogia que ensina a olhar! Mas devo prosseguir com a contra-análise e eis que escuto essa comunicação de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser:

É nosso papel como futuras pedagogas transformar as realidades, os pensamentos. Está em nossas mãos a transformação. Não importa o que a sociedade está impondo, precisamos transformar o mundo para as novas gerações. Mas é preciso que eu saiba qual é a minha concepção

de gênero, pois será ela que eu ensinarei. Existe, sim, desigualdade entre os gêneros, mas nós podemos mudar isso!

Essa reflexão de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser me fez pensar como pesquisadora, que não é preciso apenas saber como professoras e professores concebem o gênero, mas estar atentas/os a essas concepções, pois se elas e eles ensinam o gênero de acordo com o que pensam, então essas concepções estão carregadas do capital cultural de suas educações, sendo assim, de acordo com as suas ideologias, podem desencadear cada vez mais preconceitos e discriminação. Nesse caso, a reprodução se dará pelos modelos contidos nessas concepções. Não é papel de professoras e professores ensinar o gênero como jeito de ser masculino ou feminino, mas o discutir como algo que faz parte da vida das pessoas que, por sua vez, são diferentes e vivem, de muitos modos, o gênero. Depois dessa afirmação, veio este outro destaque feito por Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, que está relacionado com a pergunta: **como propiciar uma formação que nos permita ser como somos?** Assim as copesquisadoras afirmaram:

É muito forte, essa pergunta, porque tem a ver com um conjunto de educações: educação familiar, educação escolar de cada pessoa, porque ser o que somos, às vezes, não é fácil, principalmente quando somos ditos “anormais”. Nesse caso, acabamos sendo o que não somos para minimizar o sofrimento e, sabendo disso, já como professoras/es também, muitas vezes, preferimos fazer o caminho mais fácil: manter o que é dito normal. Então, é muito importante o papel da professora e do professor na formação seja ou não de novas professoras e professores, porque será por meio do nosso trabalho que poderemos oportunizar às pessoas e a nós mesmas ser como somos. Cabe a nós transformar a sociedade de forma positiva, e aprender e ensinar sobre o gênero facilita isso.

Essa narrativa me atravessa e me toca, porque vejo que as copesquisadoras reconhecem que a discussão do gênero é necessária e importante para a formação de pedagogas e pedagogos e, ao mesmo tempo, essa fala cai no vazio da Matriz Curricular do curso de Pedagogia, que não assegura, em seu currículo, essa discussão. Como incluir o gênero no currículo do curso? Seguindo o texto e a sua releitura, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser divergiu ao discutir as perguntas: mas o que é gênero? Como é ele?

Essas duas perguntas me atravessaram, porque eu tive dificuldade para participar desse curso, devido ao entendimento que as pessoas ainda têm sobre o que é o gênero. Minha mãe me questionou se eu tinha certeza de que queria fazer um curso aos sábados sobre gênero, porque ela achava que eu estaria vindo para um curso em que as mulheres eram todas sapatonas. Então, penso que são necessárias mais formações sobre esse tema, porque existe muito preconceito e muita desinformação sobre o gênero. Enquanto essa realidade não mudar, fica difícil para que o assunto encontre lugar em um curso de formação inicial como o nosso. Vai

ficar sempre à mercê de uma professora ou de um professor que se interesse pelo tema, mas fora, por exemplo, de um currículo oficial. Para mim, isso dificulta essa transformação e a possibilidade de outras pessoas se sentirem confortáveis para falar sobre o assunto.

Nesse momento, o participante-coringa faz uma atuação a respeito da rotulação que sofrem as pessoas quando se desviam do gênero e de desejos sexuais destoantes daqueles esperados para o seu gênero e sexo. Ele chama a atenção de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser acerca dos rótulos que o próprio gênero recebe e que o precariza por sua negatividade e eminente perigo para a família e para a escola. Assim, ele se manifesta:

A sociedade fabrica rótulos o tempo todo. Ela atribui um rótulo para tudo. As pessoas são rotuladas e rotulam as outras. Temas a serem discutidos são, também, rotulados, e vejo como isso é prejudicial para a construção de um conhecimento que seja libertador. O gênero, por exemplo, é rotulado como algo ruim, que vai afetar negativamente as pessoas, e, por isso, é difícil falar sobre gênero em nossa família, porque lá isso é uma coisa ruim, muito negativa, é ideologia, vai destruir a família. Na escola, também, o gênero é rotulado de forma pejorativa. É o que não deve ser ensinado nem aprendido na escola. Como, então, o gênero chega à formação inicial do curso de Pedagogia? Percebi que ele chega muito fragilizado e que, muitas vezes, as pessoas calam diante das opiniões formadas, mas cabe a cada pessoa desfazer esse rótulo. Cada uma de vocês, por exemplo, é um instrumento de transformação, e, para isso, é preciso dizer quem você é e fazer a diferença onde esteja e com quem esteja. Não esperar a mudança acontecer, mas ser a própria mudança!

O participante-coringa instiga Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser quando reitera a necessidade da luta para a construção de espaços de discussão que possibilitem outras visões de mundo sobre o gênero. Ele que também é jovem e discente do curso de Pedagogia da UFPI e se identifica no gênero masculino, chega nesse universo feminino do grupo-pesquisador como uma força que reforça o cuidado que deve ser tido com as relações de poder que são verticalizadas, que rotulam as pessoas, excluindo aquelas que consideram inferiores e desviantes dos padrões normatizados. Defende as relações horizontais que esteiam a igualdade de direitos. Com essa intervenção, as copesquisadoras foram fortalecidas pela presença atuante e firme do participante-coringa.

Quanto a mim, a contra-análise desse momento me possibilitou perceber que a discussão da categoria gênero na educação e, particularmente, na formação inicial do curso de Pedagogia requer um maior investimento no sentido de inclusão no currículo, pois Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, ao se posicionar em convergências, divergências e oposições, sinalizou para contextos de exclusão, de estereotipação, de preconceito e de discriminação pelo gênero, além de reconhecer o caráter, muitas vezes, prescritivo do gênero na formação. As experiências compartilhadas pelas copesquisadoras apontam a necessidade de uma construção de conhecimento que permita a livre expressão do ser em sua diferença, sem abafamentos e

exclusões. Nessa linha de raciocínio, Meyer (2013, p. 18) respaldada nos estudos de Scott (1995), Louro (2014) e Meyer (2000b) afirma que:

Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções - biológicas, comportamentais ou psíquicas - percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo produzem e/ou ressignificam essas representações.

Essa teorização pontua que é durante a vida que homens e mulheres vão se constituindo por meio das instituições e das práticas sociais num processo não linear, mas contínuo, nem sempre harmônico e que não finaliza enquanto a pessoa está viva. Esse pressuposto realça a relação que existe entre gênero e educação, pois destaca que o educar se dá para além das educações familiar e escolar.

Acredito que as experiências vividas no percurso reforçam o papel das professoras e dos professores: o de acender luzes que permitam a construção de uma formação capaz de possibilitar aos discentes a queda dos binarismos e das normas que legitimam as assimetrias entre homens e mulheres, pois a educação precisa ser caminho de liberdade para todas as pessoas. Com essa compreensão, a Pedagogia transforma-se em Mutagogia e opera as mutações de aprender e ensinar com as diversidades e a diferença no contemporâneo.

BORBOLETEANDO CONCLUSÕES PROVISÓRIAS



AULA DE VOO

O conhecimento caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz

contenta-se com o cotidiano orvalho,
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe e se fecha em si mesmo:
faz muralhas, cava trincheiras, ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imaginava saber.
Ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mesmo o voo mais belo descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar: voltar a terra com seus ovos,
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim: ri de si mesmo e de suas certezas.
É meta da forma, metamorfose, movimento,
fluir do tempo que tanto cria como arrasa.

A nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo como a asa.

(Mauro Luís Iasi).

Para chegar a essas conclusões, embora provisórias, tive muitas aulas de chão e de voo. Eu fui lagarta durante muito tempo, por isso não tive grandes dificuldades em aceitar como natural a lentidão com que o conhecimento caminha e, nesse texto, ele equivale à formação inicial de jovens mulheres professoras e pedagogas. Atribuo o seu andar lento ao processo de colonização a que as pessoas têm sido submetidas, principalmente no ocidente e aquelas consideradas minorias. Dessa maneira, em muitos aspectos, mulheres têm sido tratadas como parcela subalternizada do mundo. Isso acontece porque a mulher, igual à formação-

lagarta que parafraseio a partir do poema de Iasi, muitas vezes não sabe o poder que tem e, quando devora o mundo, nem sempre come o que a impede a se tornar borboleta.

A formação-lagarta é fechada em si mesma, ergue muros em seu currículo, mina a possibilidade da invenção em suas práticas educativas. Assim, forma dentro de uma bolha diferente de formar no casulo, que é lugar de mutação. Nessa bolha, as certezas são muros e dificultam outros modos de existir para além deles. Entre essas dificuldades, as jovens discentes do curso de Pedagogia vão criando fissuras, rachando com o instituído, com as tecnologias do gênero que ditam jeitos de ser feminino e masculino encontrando aberturas em meio aos interditos da formação.

Há lagartas, nessa contextura, que, ao se tornarem borboletas, explodem em voos; e as que prendem o que sabem sem conseguir ousar voar e experimentar outros voos, como esse que é tão forte na fala das copesquisadoras, a necessidade de uma formação que descolonize o pensamento cultural acerca dos papéis de homens e mulheres na sociedade e que dá às mulheres, em particular, lugar de fala, que é, antes de tudo, a oportunidade dessas jovens contar as suas histórias, elas mesmas, e problematizarem esse lugar e o porquê de sua negação, mesmo na contemporaneidade e nos mais diversos espaços sociais, incluindo os de formação.

Quando Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser opera esse poder, potencializa uma epistemologia feminista sociopoética mutante produtora de conhecimento de uma pedagogia feminista no campo da educação a partir das problematizações que elas elaboram e com as quais tecem linhas de ligação com o gênero na formação inicial. É a partir do campo teórico dessa epistemologia que elas são transformadas em Mutagogas, o que possibilita ir além dos limites da formação-lagarta da Pedagogia que não se arrisca, encolhe-se diante do diferente ou teme a sua presença no ensino. A transmutação da Pedagogia em Mutagogia se dá com e entre práticas educativas mutantes que oportunizam mais do que formar, trans-formar mentalidades carregadas de assimetrias de raça, etnia, gênero, sexualidade, geração, território entre outras.

Nessa perspectiva, a formação deveria ser o tempo de acasalamento, de botar os ovos para que, quando essas jovens mulheres, já formadas pedagogas, adentrarem a escola onde vão atuar, cheguem como mutagogas e não como prosaicas lagartas que reproduzem e naturalizam práticas de uma epistemologia dominante, eurocêntrica, branca e masculina. Essa formação é forma, preenche um molde, valida modelos únicos que precisam ser questionados e reconstruídos de outros modos que libertem as pessoas da opressão e permitam a elas produzirem e contarem, do seu ponto e vista, do seu lugar de fala e de vida, outras histórias da formação.

Essas mutações reafirmam a potência do método sociopoético, pois ele produz conhe-

cimento em transversalidades, desconstruindo identidades prontas, fazendo emergir o que está submerso no inconsciente, sem essencialismos, mas criando devires. Por esse método, é oportunizada a autotransformação que permite, inclusive, a cada pessoa pensar e fazer o que quiser com os devires produzidos. E ainda, a Sociopoética, recusa toda vontade, seja de cuidado, de libertação de outras coisas que não sejam fluxos e linhas de fuga como esses que foram produzidos por Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser.

Com essa força, a Epistemologia Feminista Sociopoética e a Mutagogia são mutações que as jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia da UFPI criam para existir de outros modos na formação inicial. São novos modos de formar professoras para além das técnicas e das habilidades, são mais que competências, invenções do saber, do ser, do fazer e do viver os processos de ensinar e aprender na academia. Essa formação epistemológica e mutante só foi possível pelo enxergamento de si e do seu papel enquanto futura pedagoga por cada copesquiadora.

Com o reconhecimento da potência da pesquisa Sociopoética, arrisco-me a pensar como Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser pensa o gênero na formação inicial. A partir dessas suposições, percebo que essas jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia nutrem o desejo de uma formação que ri de si mesma e de suas certezas, porque reconhece que elas são frágeis, tênues e que precisam ser questionadas, desconstruídas, pois só assim é caminho, não forma, mas mutação, metamorfose que mostra que formar está para além de dar forma, é o que tira o chão e o que faz voar, por isso é casulo e é asa.

É assim que me sinto depois de tantos voos, pesquisadora-borboleta desterritorializada em mim mesma e reterritorializada no grupo-pesquisador. Empreender o voo da pesquisa entre e com jovens mulheres me ensinou ainda mais a não me contentar com o ensinado nem com o aprendido. Isso é muito desterritorializador para a mulher professora que tantas vezes pensa que ensina. Não tenho mais algumas certezas que estavam cristalizadas no meu pensamento colonizado sobre a formação de professoras e professores, e as incertezas, hoje, são o melhor de mim. Precisei desaprender a ser professora que tem medo de chão e de voo. Para caminhar no chão da formação, eu tive que aprender diferentes modos de caminhar e isso é o reterritório: para frente e para trás, de costas, com uma perna só, mesmo quando os olhos estão vendados, pois é quando eu vi melhor, assim, caminhar é preciso e enxergar de outras formas, e para além do que os olhos veem, também.

Outra das muitas aprendizagens da pesquisa é saber que o casulo gera vida e faz parte da mutação da borboleta, mas cabe a ela fazer dele a energia necessária para a sua transformação. Nesse sentido, as jovens mulheres discentes do curso de Pedagogia semeiam a coragem e

ensinam que é possível fazer da educação-casulo, lugar de transformação e de aprender o que fazer com a borboleta que cada uma se torna cotidianamente. Com esse saber, elas tecem cartografias existenciais e fazem mestiçagens para serem como são.

Esta pesquisa mostra a necessidade de uma formação que seja de chão e de voo. Como é possível isso entre um currículo que não inclui de forma plena as diversidades e a diferença e que reproduz os modelos adequados de ser professora e de ser professor? Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser faz isso possível, porque escapa da formação que silencia os corpos, que implementa de forma rígida o ensino das técnicas, da aquisição de habilidades. Nesse cenário, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser vive uma formação que difere do capacitar e que se extrapola quando permite reinventar o conhecimento. Como faz isso? Com a formação em Mutagogia, formação operante de mutações no pensamento, nas maneiras de ver a si e o mundo, transformações que afetam e tiram o chão das copesquisadoras e também, possibilitam o voo.

Quando propus trabalhar a metáfora da borboleta, eu pensava no processo de mutação que ela vive. Cada fase, cada metamorfose e o que isso implica para que se torne borboleta. Penso que ser mulher e professora é se tornar borboleta, é ser mutante. As mulheres são geradas e educadas em casulos, muitos de casca muito dura para romper, por isso cada mutação precisa ser um deslocamento de si mesma, para que possa encontrar energias e fortalecer as suas asas.

Na vida existem muitos casulos. Há família-casulo, escola-casulo, educação-casulo, gênero-casulo; é necessário saber o que fazer com eles. Se quiser voar, necessita aprender a construir a asa. Não é preciso saber se a asa construída é de vidro ou é de aço, basta saber que ela faz voar e facilita os deslocamentos nos territórios em que habita. Habitar a formação é perceber o que há do outro em mim e isso requer muitas mutações: a de se olhar e se ver, a de ver o mundo e a de se ver na relação com as outras pessoas sem nunca se esquecer de perguntar: por que o Outro existe? Percebendo-se no entrelugar onde acontece a mutação, a potência do casulo.

Eu realizei essa jornada investigativa pelo avesso, vendo outros modos de ser eu mesma. Não digo que tenha sido uma tarefa difícil andar e voar o caminho, porque não o fiz por imposição, mas por escolha. Também, por mais contraditório ou ambíguo que possa parecer, não foi fácil, mas assim não foi por razões que pautam as dificuldades, não aquelas que comumente são encontradas nos percursos das pesquisas. Eu poderia dizer que foi como tinha de ser e como é a vida: com desencontros e encontros, e muitas surpresas nos desvios. Para en-

xergar, foi preciso, muitas vezes, escurecer, estranhar e não poupar as cartografias que movimentaram o pesquisar entre/com pessoas e que é tão diferente do pesquisar pessoas.

Chego ao término do voo sem avistar o fim do horizonte, mas vendo como ele se funde com a borboleta. Pouco importa a chegada e o ponto de partida, porque o mais importante que isso é saber que estou no meio das coisas, no entrelugar. Nesta pesquisa, o meu corpo se fragilizou, sim, teve dúvidas, cansaço, tristeza e foi tudo isso que ao mesmo tempo me fortaleceu no processo de criação. Vivi a experiência do tempo como intensidade, pois meu corpo que vivia esse tempo sentia-o lento, porque era vivido, era muito intenso viver a pesquisa, diferente disso, na realidade, o tempo cronológico, estava adiantado, dentro do tempo da duração prevista para a realização desse trabalho. Tive que operar em mim a paciência, aprender a esperar o tempo das coisas. Tantos aprendizados para a minha vida.

O que tenho para contar sobre essa experiência vai além do chão que caminhei e dos ares que voei, tem gosto de quero mais e não se limita a dados produzidos; são intensidades que vibram e se tornam emaranhados de linhas rizomáticas por onde eu entro e saio e me perco em bifurcações. Nela, eu precisei aprender a perder-me para me achar, até porque foi perda cheia de ganhos, de multiplicidades, não permaneci em mim mesma, mas encontrei outras e outros que guardava. Perdi-me e me tornei mulher borboleta-muitas-cores.

Penso que voei muito alto e só consegui porque não voei sozinha. A pesquisa socio-poética é coletiva, por isso instituí o grupo-pesquisador, a facilitadora e o facilitador que são os pesquisadores oficiais são, desde o início, acompanhados de cofacilitadoras e cofacilitadores e, nesta pesquisa, isso não foi diferente. As cofacilitadoras foram âncoras nas quais, muitas vezes, me apoiei, e foram luzes que auxiliaram a acender o caminho da pesquisa. Conviver entre e com as jovens discentes do curso de Pedagogia, as copesquisadoras, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser foi uma experiência que fortaleceu o meu chão e as minhas asas. Afetar-me com as questões que elas trouxeram para a pesquisa foi uma oportunidade para eu repensar a professora formadora que eu tenho sido e a que eu almejo ser. Não saio desta pesquisa como entrei, e nem elas. Fomos tocadas por uma vontade política de contribuir para uma formação mais comprometida com a inclusão e a discussão das diversidades e da diferença no currículo do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas da UFPI.

Iniciei o caminho me aproximando das abordagens legais do gênero em documentos oficiais, entre eles o PPP do curso de Pedagogia, leitura que apontou a ausência do gênero e de outras categorias que são marcadores das diversidades e da diferença como sexualidade, raça e etnia nas ementas dos componentes curriculares, o que abre precedentes para a não inclusão dessas discussões em sala de aula ou para distorções dessas. Outros documentos,

como a Constituição Federal e a LDBEN, afirmam a garantia de direitos iguais para homens e mulheres, mas não respeitam, em certa maneira, as suas diferenças. No bojo desse passeio pela legislação, fica evidente, principalmente em dispositivos que norteiam a educação brasileira, que há pelo menos uma desigualdade implícita, a linguagem que privilegia, eminentemente, o gênero masculino enquanto ofusca o feminino, que deve se sentir incluso nessa.

Esse percurso de busca trouxe, para mim, a cartilha “Ideologia de Gênero: um Cavalo de Troia” – grande retrocesso, essa chamada “ideologia de gênero”. Essa cartilha me chegou às mãos por meio de minha orientadora, sempre atenta ao que acontece ao seu redor e no mundo, com a sugestão de que eu lesse e analisasse essa produção, pois ela era do campo de interesse do meu estudo. Essa cartilha, um *folder* distribuído na Universidade, no início do ano de 2016, e o Projeto de Lei de n. 20/2016, que proibia a produção, a distribuição e o uso de qualquer material didático sobre gênero e também a sua discussão na escola, foram os primeiros analisadores para eu solicitar a mudança de território da minha pesquisa para a UFPI e para o curso de Pedagogia, meu lugar de fala. Foi essa, também, a motivação para a proposição do Curso de Extensão Formação em Gênero com discentes jovens do curso de Pedagogia e berço do percurso do qual resulta esta pesquisa doutoral.

A análise desses dispositivos foi de grande valia para eu perceber como a categoria gênero circulava na sociedade teresinense, especialmente, na escola, na família, na igreja e na academia. Pude constatar que a sociedade estava dividida e, acima de tudo, que havia distorções nesse discurso de “ideologia de gênero”, era um cenário que eu, como professora, precisava habitar e comecei me apropriando das discussões que traziam essas publicações, algumas até avulsas, como é o caso do *folder* “O que é a ideologia de gênero?”. O conteúdo da cartilha e as prerrogativas do Projeto de Lei n. 20/2016, no meu entendimento, são afrontas aos Direitos Humanos, assim sendo eu não podia cruzar os braços, foi quando canalizei esse acontecimento para o meu estudo doutoral.

Outros analisadores que se juntaram a esses foram os contextos de discussão que se instalaram na UFPI acerca do gênero, envolvendo o OBJUVE, o NEPEGEI, o ENGENDRE, entre outros, e provocando a realização de aulas públicas e outros manifestos que me afetaram, além de minha própria atuação como professora do curso de Pedagogia confirmando, assim, o meu desejo de realizar essa pesquisa nesse *lócus*.

Com esse caldeirão de informações e de desejos, fui ao encontro do desconhecido no campo minado e repleto de trincheiras da formação onde realizei a pesquisa sociopoética. Ao fazer isso, escolhi borrar as linearidades formativas, procurei as diversidades e a diferença e nelas investi meus afetos. Desse modo, depois de instituir o grupo-pesquisador, de negociar o

tema-gerador, de criar o personagem conceitual Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, de realizar as oficinas de produção dos dados, de analisar e de contra-analisar, momentos descritos e refletidos ao longo desse trabalho, é chegada a hora de trazer as relíquias deste pesquisar.

Mais do que dados, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser produziu experiências com dispositivos artísticos que desafiaram a descolonização do seu próprio pensamento. No método sociopoético, os conceitos são criações que se dão a partir dos problemas da vida e do modo de criar dos sujeitos envolvidos. Dessa maneira, com o uso das técnicas Mutante do Gênero, razão do termo mutação que se alastra no corpo do texto do trabalho e que auxilia a composição do título da tese, e a técnica Mapa Vivo do Gênero que descobri a potência do grupo-pesquisador em se mutacionar, se transformar, em esculturar, com as mãos, a Mutante mulher, que pode ser o que quiser com a Sociopoética. Por isso, é Mutante do Gênero-Céu, Mutante do Gênero Bicho-galhos, Mutante do Gênero Pétala, Mutante do Gênero Rosado, Mutante do Gênero Arco-íris, Mutante do Gênero Guerreiro, Mutante do Gênero Ansioso e Mutante Gênero Para Todo Lado. Criados os devires e os fluxos, cada copesquisadora fez o quis com eles.

Destarte, as experiências e as criações das copesquisadoras trazem importantes dimensões do pensamento de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser, entre as quais evidencio quatro, por considerar a necessidade de realce dessas neste estudo. A primeira delas está relacionada à **Autotransformação e descolonização de gênero na formação inicial**. Essa mutação é descrita como desconstrução dos saberes enraizados na formação familiar e na acadêmica acerca do gênero. Tem a ver com a visão que as copesquisadoras tinham sobre o gênero antes do percurso e como elas foram sendo afetadas, atravessadas pela experiência do grupo-pesquisador durante a pesquisa. Os relatos versam sobre a coragem de estar em um curso cuja proposta era formar em gênero tendo em vista o entendimento de familiares, principalmente, acerca dessa categoria, no sentido de que ela pudesse tratar apenas de LGBTs e de que essas são pessoas não aprovadas pela sociedade. Aliado a isso, há o problema de que a convivência com pessoas LGBTs em conformidade com algumas famílias do grupo-pesquisador transformam as pessoas naquilo que elas são, “sapatonas”, sentido reduzido, por elas, de LGBTs. Assim, é necessário desviar dessas pessoas na formação, mas Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser não se desvia. Ainda a respeito dessa dimensão, as copesquisadoras descrevem experiências intrafamiliares e escolares nas quais o gênero é rotulado como coisa ruim e, segundo elas, isso dificulta a discussão de gênero, por isso é muito importante que haja formações como essa que oportunizem essa discussão, porque na formação inicial ela é pouco presente e,

às vezes, quando é tratada, traz equívocos e distorções que cimentam preconceitos e discriminação.

Essa dimensão foi uma das mais importantes para realçar a necessidade da inclusão dessa discussão no currículo da escola, do curso de Pedagogia e em outros. As próprias pesquisadoras assumiram que, antes de participar do percurso, elas pouco sabiam sobre gênero e que esse saber estava restrito ao binarismo, à compreensão de que o gênero está nesses dois polos, o masculino e o feminino. No percurso, durante as oficinas de produção dos dados e nos momentos de socialização dos relatos, elas passaram a ter outros olhares para o tema, foram se interessando e buscando aprofundamento, isso mudou o modo de ser em sala de aula, pois passaram a instigar professoras e professores a levantar essa discussão a partir de conteúdos estudados nos componentes curriculares. Por outro lado, enquanto algumas docentes e alguns docentes não abriam esses espaços de discussão, às vezes até usando a justificativa do não saber, outras e outros penetravam e caminhavam junto com elas. Esses diálogos fortaleceram, ainda mais, a vontade de aprender mais sobre o gênero e outras categorias que o acompanham. A expressão coletiva do grupo-pesquisador é de que a formação em gênero necessita de continuidade e de ultrapassagem do território da universidade, porque há muito que aprender e o que ensinar sobre gênero, que é dentro desse pensamento que se aprende sobre si, quem se é, quem se deseja ser e que pode ser o que quiser.

Na escola onde essas futuras pedagogas vão atuar só haverá heterossexualidade? Então, autotransformar-se significou, antes de tudo, uma abertura para o novo, um acolhimento ao diferente e um diálogo que foi possibilitado pelo **gênero-deslizante-arrepia-toca-traz-olhares**, aquele em que as jovens falam de si, ao se autorreconhecerem, e é tão forte e significativo que, quanto mais são reprimidas a falar, mais deslizam e mais significados encontram; quanto mais lutam, mais fortes ficam. Assim, a “ideologia de gênero” não existe, porque as pessoas são deslizantes.

Por outro lado, tal ideia não existe porque as jovens aprenderam o **saber-desfazer-reconstruir o gênero na formação inicial** que possibilita mudanças e reconstruções que as tornam fortes para o enfrentamento às exclusões, especialmente, pelo gênero. Isso produz mutações de si para **saber-superar-enfrentar** os limites impostos pelas feminilidades. E ainda de modo inusitado produz a autotransformação **gênero-cada-um-no-meu-mundinho** na formação inicial que reúne as pessoas independentemente de sua diferença.

A **segunda dimensão** diz respeito às **Diferentes Formações na relação com o Gênero**. Sobre elas, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser apresentou confetos muito relevantes no que diz respeito à **formação-eu-não-sou-capaz** na qual a pessoa não se sente capaz, tem me-

do de enfrentar os obstáculos, sente-se incompleta e sobrecarregada, formação que é modelada em conformidade com o normatizado, que não oportuniza a escuta e que, muitas vezes, nem permite falar do gênero. E tem outra, a **Formação gênero-modelar-de-olhos-fechados** que tenta modelar a jovem como quer, mas não consegue, pois esta escapa e continua ela mesma. Essa formação precisa de luta para que a pessoa não sucumba às suas armadilhas. Por isso, há ainda, a **Formação gênero-mutante-céu**, na qual a jovem tem de se descobrir novamente e, quando se descobre, está diferente, porque resistiu e filtrou os efeitos dessa ação. Isso não é descolonização do pensamento? Escuto, mas me desvio daquilo que não concordo e me fortaleço; por isso, transformo-me a ponto de me reconhecer como outra. Não é fantástica essa formação ou autoformação? São diferentes formações, e, a vista disso, destaco a **Formação Inicial e gênero coisa grudenta** é aquela que, ao mesmo tempo que toca, estranha o diferente e o rejeita, mesmo que depois, com medo, volte a tocar. Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser se opõe a essa formação quando celebra a união das diferenças.

A **terceira dimensão** se refere ao **Gênero nos espaços de convivência da UFPI** e traz problemas e confetos que descrevem os lugares que o gênero ocupa na formação inicial e nos quais as pessoas convivem – por serem muitos, vou realçar aqueles que, na contra-análise, o grupo-pesquisador elegeu ao falar mais, sem deixar de esclarecer também, a importância daqueles que, mesmo não tendo sido tão falados, percebi no silêncio revelador como ressoam nas copesquisadoras: **Lugar morro-bem-alto do gênero na formação inicial**, que a jovem precisa subir para longe das outras pessoas para poder ser ela mesma; **Lugar-que-descolore-tudo-do-gênero na formação inicial**, em que, mesmo a pessoa sendo colorida, fica sem cor e não consegue colorir o lugar; **Lugar-pedra-escavador do gênero na formação inicial**, é lugar escavador de mim, caracterizado por rachaduras, fendas e fonte de outros caminhos. São lugares de resistências nos quais as jovens traçam linhas de fuga para existirem de outros modos.

Na contra-análise, elas evidenciaram a convivência no **Lugar-sabedoria-UFPI do gênero na formação inicial**, que não é lugar só de repressão, mas lugar de saberes múltiplos e importantes para a trajetória da formação. É lugar das descobertas na chegada, um lugar novo em que, no primeiro dia de aula, eu não conhecia ninguém, mas que hoje eu já conheço todo mundo, já sei ao menos as características das pessoas com as quais eu tive contato. Então, esse lugar, embora novo, que me trouxe insegurança no início, hoje já me traz uma familiaridade muito grande com as pessoas. Um lugar com lágrimas, sorrisos e, principalmente, toque, abraços e troca de afetos, mas a UFPI deixa de ser esse lugar quando exclui as diversidades e a diferença e as trata como anomalias. E não é, a UFPI, uma universidade mutante?

A **quarta dimensão** foi relacionada às **Dificuldades da discussão de gênero na Formação Inicial**. Uma das dificuldades marcantes e sobre a qual o grupo-pesquisador falou bastante na contra-análise foi sobre a de escutar a outra pessoa na formação inicial. Para essa dificuldade, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser criou o confeto poder do **corpo-escutar-falar do gênero na formação inicial** que desterritorializa o seu próprio lugar de origem em percursos de sensibilidade e afetos. Em relação a essa dificuldade de escuta, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser problematizou o sentido de ter mais pessoas querendo falar do que escutar e que, muitas vezes, quem escuta só escuta o que deseja escutar da pessoa e faz um juízo de valor sobre o escutado levando as pessoas a falarem sobre o que não são quando anseiam ser escutadas pelo que são. Assim, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser argumentou que, em relação ao poder do **corpo-escutar-falar-coragem**, de certa forma, eu me vi necessitando desse poder, porque eu vejo como é importante esse poder, como as pessoas precisam ser ouvidas, principalmente aquelas que sofrem preconceitos, e não só os preconceitos homofóbicos, porque eu, em minha vida particular, passo por situações em que eu preciso ser ouvida e, muitas vezes, eu não sou – e como isso dói, machuca-me e é sufocante. E, quando eu comecei a ler esse conto, “Gaia e as peripécias das Mutantes do Gênero”, eu pude ver como é importante a gente ser ouvida, a gente poder falar e ter coragem para enfrentar os obstáculos, porque, muitas vezes, a gente está só e se fecha, desiste. Eu vejo muitas características nas Mutantes do Gênero que me dão força para continuar tanto na minha vida particular quanto aqui na UFPI.

Outra dificuldade muito discutida na contra-análise questiona o ser quem se é do gênero na formação inicial. A essa dificuldade, Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser sugeriu propiciar uma formação que permita ser como somos, é necessário que essa formação seja incentivada não só na universidade, mas também em nossa casa, na convivência com as outras pessoas, porque a gente não é incentivada a ser o que é, mas a ser o que a sociedade quer que a gente seja. A gente é de certa forma, obrigada a se adequar aos modelos que a sociedade diz que devemos ser. A mulher é para casar, cuidar da casa e ter filhos e, se ela não faz isso, ela tem algum problema, algum distúrbio. Assim também acontece com o homem: ele tem de ser o que trabalha para sustentar a família. A sociedade nos molda conforme os seus preceitos. Às vezes, deixamos de ser o que somos para ser o que a sociedade diz que a gente tem que ser, sendo homem ou mulher, custe o que custar.

Diante disso, posso afirmar que os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados e que a produção dos dados se deu para além das finalidades desses, os quais poderão ser ampliados, pois são dados preliminares que estão abertos a outras pesquisadoras e a outros pesquisadores, para despertar o interesse sobre o gênero na relação com a formação no

curso de Pedagogia, na universidade, na escola, na família, na sociedade como relações de poder que exigem uma discussão do ponto de vista político e para que outros trabalhos sejam realizados a fim de contribuir para minimizar ou evitar distorções conceituais da categoria gênero, especialmente no espaço escolar, como essas advindas de orientação sexual e de educação sexual a partir da matriz do gênero que alimenta as expectativas sociais de como homens e mulheres devem orientar suas identidades e suas ações.

Diante dessas reflexões, faço o registro da sugestão de Maria-José-Pode-Ser-o-Que-Quiser de que o curso de Pedagogia, por meio das instâncias departamentais – DEFE e Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) – e de sua coordenação, empreenda ação no sentido de tornar parte do currículo obrigatório do referido Curso e, em outras licenciaturas, o componente curricular “Gênero e Educação”, de modo que se implementem espaços de discussão na formação inicial, contínua e continuada sobre a categoria gênero de forma interseccional, particularmente, nos cursos que formam professoras e professores. Isso é construir a asa. O voo cabe a cada pessoa empreender o seu.

REFERÊNCIAS

- ADAD, S. J. H. C. A Sociopoética e os cinco princípios. In: _____. *et al.* (Org.). **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 19-35.
- _____. **Corpos de rua**: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar do desejo dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- _____. Pesquisar como o corpo todo: multiplicidades em fusão. In: SANTOS, I. dos. *et al.* (Org.). **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais**: abordagem sociopoética. São Paulo: Editora Atheneu, 2005. p. 217-237
- ALVES, B. M. Feminismo e Marxismo. In: FIGUEIREDO, E. de L. *et al.* (Org.). **Por quê Marx?** Rio de Janeiro: Educação Graal, 1983. p. 51-61
- ALVES, R. **Escutatória**. Disponível em:
<<http://rubemalves.locaweb.com.br/hall/wwpct3/newfiles/escutatoria.php>>. Acessado em 25 jan. 2018.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BARROS, M. de. **Memórias Inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- _____. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BAUDRILLARD, J. **A troca impossível**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. Anais do XIV Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais da ABEP. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em:
<<http://www.statsvet.su.se/quotas/pretoria2.doc>>. Acesso em: 31 mar. 2016.
- BERGSON, H. **Duração e Simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BOAL, A. **O arco iris do desejo**: o método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BOMFIM, M. C.A. Pesquisas sobre Juventudes: uma das trajetórias do NEPEGECI. In: _____. *et al.* (Org.). **Juventudes, Cultura de Paz e Subjetividades**: Educação, diversidades e políticas de inclusão. –Teresina: EDUFPI, 2014. p. 21-40.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretri-

zes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior para professoras/es da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625- parecer-cne-cp2-2015-aprovado-9-junho2015&categoryslug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** – (2006). Portal do MEC. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/junho.../13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625- parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Plano Nacional de Educação. (PNE-2014-2024). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2024/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 1 abr. 2017.

_____. Constituição Federal (1988). Senado Federal. Brasília, DF, 2015.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 27 dez. 2017.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz T. da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-171.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARROL, L. **As aventuras de Alice no país das maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G.; MOARAI, A. B. A. Pensar o currículo da educação superior da perspectiva da equidade e transversalidade de gênero e do empoderamento das mulheres: uma breve introdução. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p.317-327, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs22/index.phphhhhhhhp/rec/article/view/17153/9768>>. Acesso em: 29 out. 2016.

CASTELO BRANCO, P. V. **Mulheres Plurais**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2013.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2014.

COELHO, R. F. G.; BOAKARI, F. M. Por que Afrodescendente? E não Negro, Pardo ou Preto?. I Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência Conquistas, experiências e desafios, nov. 2013. Anais...

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, Florianópolis, jan. 2002.

CRUZ, M. I. **A Mulher na Igreja e na Política**. 1.ed.- São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CHARLOT, B. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 2, n. 9, p. 119-128, ago. 2009.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____; _____. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).

_____; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

_____; _____. Introdução: Rizoma. In: _____. GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011. p. 17-49.

DIAS, R. de O. Formação Inventiva como possibilidades de deslocamentos. In: _____. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2012. p. 25-41.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magisterio da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FELDENS, D. G. **Formação de Professores e Feminino: Dos Camelos, Dos Leões, Das Crianças e as Possíveis Flechas ao Mundo**. In: NASCIMENTO, A. C. A.; MOURÃO, A. R. B. (Orgs). **Educação, culturas e diversidades**. – Manaus: Edua, 2011. v.1, (p. 117-129).

FONTINELE, I. S.; VERAS, C. M. de S. Mulheres que tecem memórias e narram histórias. **Periféria**, Espanha, v. 2, n. 1, p. 1-25, já. 2013. Disponível em: <<http://revistes.uab.cat/periferia>>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. Ed. Rio de Janeiro. Graal, 1993.

_____. **Vigiar e Punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **A Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FUNGATI, L. Devir. In: FONSECA, M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C.

(Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 75-79

FURLANI, J. “**Ideologia de Gênero**”? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão revisada 2016. Florianópolis: FAED; UDESC; Laboratório de Estudo de Gênero e Família, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlane>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, S. **Deleuze & Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALPÃO DO DIRCEU. **Cosmonário**. Curto Circuito: Programa Interdisciplinar para criadores contemporâneos, Núcleo de Formação de Artistas Criadores, 2013.

GAUTHIER, J. Dimensão da Espiritualidade na Pesquisa em Ciências Sociais. In: SANTOS, I. dos *et al.* (Org.). **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais**: abordagem sociopoética. São Paulo: Editora Atheneu, 2005. p. 115-136.

_____. **Notícias do rodapé do nascimento da sociopoética**. Mimeografado, 2003.

_____. **O oco do vento**: Metodologia de pesquisa sociopoéticas e estudos transculturais. Curitiba, PR: CRV, 2012.

_____. **Sociopoética**: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery; UFRJ, 1999.

_____. *et al.* **Pesquisa em enfermagem**: novas metodologias aplicadas. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 30-42.

GONÇALVES, M. G. “**Pensar é seguir a linha de fuga do voo da bruxa**”: pesquisa Sociopoética com estudantes de direito sobre a arte na formação do jurista. 2013. 374 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa Pós Graduação em Direito Estado e Constituição PPGD, UNB, 2013.

GUEDES, N. C. O Discurso sobre Gênero no Currículo do Município de Teresina: Reinvenção do conservadorismo? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 59-73, out./dez. 2016.

GUATARRI, F. **Psicanálise e Transversalidade**. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

HAMTATÉ, B. Â. A História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph. Ki-Zerbo. 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

HERA. Health, Empowerment, Rights & Accountability. **Direitos sexuais e reprodutivos e**

saúde das mulheres: ideias para ação. Nova York: HERA, 1998.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo:** Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAROSSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. 1. ed. 2. reimp. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos:** ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34., 1991

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade.** 3. ed. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferenças, não desiguais:** A questão de gênero na escola. 1 ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LISPECTOR, C. **A paixão G. H.** 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, “o diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; JANE, F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 43-53.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.) **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2 ed. 2 reimp. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-34.

_____. **Um corpo estranho.** Ensaio sobre a sexualidade e a teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAIA, A. Sobre a análise do poder de Foucault. **Tempo Social:** Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 83-103, out. 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** São Paulo: HUCITEC, 1993.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.11-29.

MEIRELLES, H. L. **Direito Administrativo Brasileiro.** 22. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. (Série Cadernos da Diversidade; 6)

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

NASCIMENTO, W. F. **Esboço de Crítica à Escola Disciplinar**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2007. (Textos filosóficos).

OLIVEIRA, M. D. R. **Rabiscos Rizomáticos sobre Alegria na Escola Produzidos por Graduandos de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí**. 146f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso-Monografia) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2015.

OLIVEIRA, M. L. L. de. **Transformações das desigualdades de gênero?** Narrativas da vida cotidiano e empoderamento de mulheres de Assentamentos do Cariri Paraibano. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2007.

PAECHTER, C. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades. Tradução, consultoria e supervisão de Rita Teresinha Schimidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996.

PETIT, S. H. Sociopoética: Potencializando a Dimensão Poética da Pesquisa. In: ADAD, J. H. C. *et al.* (Org.). **Tudo o que não inventamos é falso**: dispositivos Artísticos para pesquisar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUCERE, 2014. p. 20-39.

_____. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei n. 10.639/09. Fortaleza: EdUECE, 2015.

POZZANA, L. B.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 52-75.

RAMOS, S. L. de V. **Cartilha Ideologia de Gênero**: um cavalo de Tróia. Teresina, 2016.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RODRIGUES, P. **Questões de gênero na infância**: marcas de identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

ROLNIK, S. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINIK, M. J. P. (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 157-176.

ROSA, J. G. **Grande Sertão Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar. 1994.

SABAT, R. Gênero e sexualidade para o consumo. In: LOURO, G. L.; JANE, F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 149-159.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente)

_____. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCOTT, J. W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, RS: Vozes. v.20, n.2, jul./dez., 1995, p.71-99. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/br/iiitstream/handle/123456789/1210/scottgender2.pdf?sequence=1> Acesso em jul.2016.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se outro não estiver aqui? IN: LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo, Cortez, 2002, p. 201-202.

SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

_____. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVEIRA, L. C. Abrindo Coisas e Rachando Palavras: A Utilização dos Dispositivos na Sociopoética. In: SANTOS, I. dos. *et al.* (Org.). **Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais**: Abordagem sociopoética. São Paulo: Editora Atheneu, 2005. p. 151-162. (Série atualização em Enfermagem; v. 3).

TERESINA. Câmara Municipal de Teresina. Projeto de Lei n. 20/2016, 2016.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

VIEIRA, M. D.S. **Os acordos das relações de gênero entre integrantes da Orquestra Jovem da Escola Padre Luís de Castro Brasileiro em União – Piauí (2010-2012)**. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

WALLER, A. (2005). “What is feminist pedagogy and how can it be used in CSET education?”. Paper presented na 35th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, realizada em Indianapolis, IN, de 19 – 22 de outubro, 2005. Disponível em: Acessado em: 12 jan. 2018.

WALKERDINE, V. **Uma análise foucautiana da pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. 2 reimp. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-82.

APÊNDICE A – FICHA DE INSCRIÇÃO

| | |
|--|---------------------|
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI-UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO-DEFE ORIENTADORA: SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD ORIENTANDA: MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA PESQUISA: GÊNERO ENTRE INTERDITOS DA FORMAÇÃO: SABERES, EXPERIÊNCIAS E LUGARES PRODUZIDOS COM JOVENS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CURSO DE EXTENSÃO: FORMAÇÃO EM GÊNERO COM JOVENS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | |
| FICHA DE INSCRIÇÃO | N. |
| NOME: _____ | |
| DATA DE NASCIMENTO ____/____/____ | |
| RG: CPF: _____ | |
| ENDEREÇO: _____ _____ | |
| EMAIL: _____ | |
| CELULAR/WHATSAPP: _____ | |
| CURSO: PERÍODO: _____ | TURNO: _____ |
| DISPONIBILIDADE DE DIA E HORÁRIO PARA PARTICIPAR DO CURSO | |
| DOCUMENTOS <input type="checkbox"/> CÓPIA RG <input type="checkbox"/> CÓPIA CPF <input type="checkbox"/> ATESTADO DE MATRICULA TERESINA, ____ DE ABRIL DE 2017 _____ ASSINATURA | |
| <u>COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO</u> | |
| CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CURSO DE EXTENSÃO: FORMAÇÃO EM GÊNERO COM JOVENS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | |
| N. _____ | |
| NOME: _____ | |
| DATA: ____/____/____ | |
| RESPONSÁVEL PELA INSCRIÇÃO: _____ | |
| _____ ASSINATURA | |

APÊNDICE B – CARTOGRAFIA DISCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI-UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO-DEFE
ORIENTADORA: SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD
ORIENTANDA: MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA
PESQUISA: GÊNERO ENTRE INTERDITOS DA FORMAÇÃO: SABERES, EXPERIÊNCIAS E LUGARES PRODUZIDOS COM
JOVENS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CURSO DE EXTENSÃO: FORMAÇÃO EM GÊNERO COM JOVENS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

FICHA CARTOGRAFIAS DISCENTES

NOME: _____

E-MAIL: _____

TELEFONE: _____

O QUE EU GOSTO DE FAZER NA UNIVERSIDADE.

POR QUE EU CURSO PEDAGOGIA.

COMO EU ME SINTO NO CURSO DE PEDAGOGIA.

COMO EU ME SINTO NA TAREFA DE SER PEDAGOGA/O.

COMO EU COMPREENDO A RELAÇÃO GÊNERO E EDUCAÇÃO.

APÊNDICE C – IDENTIGENÁRIO

Nº de Inscrição: _____

1. Se você fosse uma criança, você seria:

- a) uma criança nascendo.
- b) uma criança engatinhando.
- c) uma criança chorando.
- d) uma criança aprendendo a caminhar.
- e) nenhuma dessas respostas.

2. Se você fosse uma expressão, você seria:

- a) Descascar um abacaxi!
- b) Chupa essa manga!
- c) Sua batata está assando!
- d) Ser ou não ser, eis a questão.
- e) nenhuma dessas respostas.

3. Se você fosse uma porta, você seria:

- a) uma porta emperrada.
- b) uma porta entreaberta.
- c) uma porta de vidro.
- d) uma porta rachada.
- e) nenhuma dessas respostas.

4. Se você fosse um gosto, você seria:

- a) um gosto de ferrugem.
- b) um gosto de água dormida.
- c) um gosto de lágrima.
- d) um gosto de maçã.
- e) nenhuma dessas respostas.

5. Se você fosse um cômodo de uma casa, você seria:

- a) um quarto.
- b) uma cozinha.
- c) uma sala.
- d) um banheiro.
- e) nenhuma dessas respostas.

6. Se você fosse uma marca de agressão física, você seria:

- a) um olho roxo.
- b) uma boca sangrando.
- c) um hematoma no rosto.
- d) uma ferida no corpo.
- e) nenhuma dessas respostas.

7. Se você fosse uma casa, você seria:

- a) uma mansão.
- b) um casebre.
- c) uma casa gradeada.
- d) uma casa em construção.
- e) nenhuma dessas respostas.

8. Se você fosse uma pessoa idosa, você seria:

- a) madura.
- b) caquética.
- c) doente.
- d) feliz.
- e) nenhuma dessas respostas.

9. Se você fosse um espetáculo, você seria:

- a) uma comédia.
- b) uma instalação coreográfica.
- c) um espetáculo político.
- d) um espetáculo para ser vendido.
- e) nenhuma dessas respostas.

10. Se você fosse uma manifestação da natureza, você seria:

- a) um dia de sol.
- b) uma neblina matinal.
- c) uma tempestade com raios e trovoadas.
- d) uma noite de luar.
- e) nenhuma dessas respostas.

11. Se você fosse um objeto, você seria:

- a) uma faca de-dois-gumes.
- b) uma luva de pelica.
- c) uma camisa de força.
- d) uma armadura.
- e) nenhuma dessas respostas.

12. Se você fosse uma roupa, você seria:

- a) um vestido.
- b) uma saia.
- c) um terno.
- d) uma roupa de banho.
- e) nenhuma dessas respostas.

13. Se você fosse um cheiro, você seria:

- a) um cheiro de queimado.
- b) um cheiro de chuva.
- c) um cheiro de corpo suado.
- d) um cheiro de mar.
- e) nenhuma dessas respostas.

14. Se você fosse um brinquedo, você seria:

- a) um jogo de memória.
- b) uma bola de meia.
- c) um quebra-cabeça.
- d) um pião.
- e) nenhuma dessas respostas.

15. Se fosse um olho, você seria:

- a) um olho estrábico.
- b) um olho míope.
- c) um terceiro olho.
- d) um olho de gato.
- e) nenhuma dessas respostas.

16. Se fosse um lugar, você seria:

- a) uma ponte.
- b) um labirinto.
- c) uma escada.
- d) um bosque.
- e) nenhuma dessas respostas.

17. Se você fosse um barulho, você seria:

- a) um estalar de dedos.
- b) um assobio.
- c) um apito.

- d) um canto de passarinho.
- e) nenhuma dessas respostas.

18. Se você fosse uma música, você seria:

- a) suave.
- b) destoante.
- c) atrevida.
- d) pulsante.
- e) nenhuma dessas respostas.

19. **Se você fosse um carnaval, você seria:** a) de rua.

- b) de máscara.
- c) de samba-enredo.
- d) de qualquer dia.
- e) nenhuma dessas respostas.

20. **Se você fosse um livro, você seria:**

- a) de capa dura.
- b) de ilustrações.
- c) de relatos de viagens.
- d) inacabado.
- e) nenhuma dessas respostas.

21. **Se fosse um verso, você seria:**

- a) um verso branco
- b) um verso com rimas.
- c) um verso torto.
- d) um verso inverso.
- e) nenhuma dessas respostas.

22. **Se fosse um móvel de casa, você seria:** a) uma cama.

- b) um sofá.
- c) uma mesa.
- d) uma cadeira.
- e) nenhuma dessas respostas.

23. **Se você fosse uma planta, você seria:**

- a) cipó.
- b) avenca.
- c) comigo-ninguém-pode.
- d) cacto.
- e) nenhuma dessas respostas.

24. **Se você fosse um relógio, você seria:**

- a) de pulso.
- b) de parede.
- c) digital.
- d) despertador.
- e) nenhuma dessas respostas.

25. Se fosse você uma nota musical, você seria:

- a) Dó.
- b) Sol.
- c) Si.
- d) Lá.
- e) nenhuma dessas respostas.

26. Qual (is) motivo(s) levou/levaram você a se inscrever nesse curso?

APÊNDICE D – CURSO DE EXTENSÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO - PREX
COORDENADORIA DE CURSOS E ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS - CCENO
 Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64.049-550
 Telefone: (86) 3215-5574; Fax (86) 3215-5570; Internet: www.ufpi.br/cceno
cceno.prex@ufpi.edu.br

FORMULÁRIO DE PROPOSTA DE CURSO OU EVENTO DE EXTENSÃO

| | |
|-----------------------------|---|
| INSTITUIÇÃO | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ |
| UNIDADE/DEPARTAMENTO | DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO |

| Área do Conhecimento (CAPES): | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ciências Exatas e da Terra | <input type="checkbox"/> Ciências Biológicas | <input type="checkbox"/> Engenharia/Tecnologia |
| <input type="checkbox"/> Ciências da Saúde | <input type="checkbox"/> Ciências Agrárias | <input type="checkbox"/> Ciências Sociais Aplicadas |
| <input checked="" type="checkbox"/> Ciências Humanas | <input type="checkbox"/> Linguística, Letras e Artes | |

| Áreas Temáticas (Plano Nacional de Extensão Universitária): | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Comunicação | <input type="checkbox"/> Cultura | <input type="checkbox"/> Direitos Humanos e Justiça |
| <input checked="" type="checkbox"/> Educação | <input type="checkbox"/> Meio Ambiente | <input type="checkbox"/> Saúde |
| <input type="checkbox"/> Tecnologia e Produção | <input type="checkbox"/> Trabalho | |

Nome da Atividade de Extensão:

Curso: Descolonizando o Gênero com/entre jovens na formação em Pedagogia com a Sociopoética

Objetivos:

Gerais

-Investigar como o corpo discente de futuros pedagogos/as se coloca entre aos interditos da formação, produzindo saberes, experiências, lugares e afetos manifestados na perspectiva da inclusão de gênero, que oportunizam aos jovens do curso de Pedagogia pensar realçando outros modos de educar para a convivência com as pessoas na contemporaneidade.

Objetivos Específicos

- Investigar os saberes e as experiências dos alunos/as do curso de Pedagogia acerca do gênero;
- Identificar os afetos dos futuros pedagogos/as em relação ao gênero tendo em vista os modos de existir no curso de Pedagogia;
- Relacionar os lugares do gênero que permeiam o curso de Pedagogia;
- Formar 20(vinte) discentes do curso de Pedagogia na perspectiva de gênero.

Justificativa:

Acreditamos que, no contexto atual brasileiro e diante dos acirrados debates instaurados sobre o tema gênero na sociedade, especificamente, no campo da educação, a Universidade se apresenta como espaço formativo ainda pouco investigado do ponto de vista de agenciar a dimensão do gênero nas teorizações social, cultural e política da formação de professores na contemporaneidade. Conforme levantamento prévio realizado no Banco de Dissertações e Teses da Universidade Federal do Piauí, esclarecemos que a produção acadêmica relacionada a essa dimensão não pode ainda ser considerada ampla. Ela se volta para estudos, em sua maioria, das feminilidades ou das masculinidades, e não sobre a perspectiva da inclusão de gênero no curso de Pedagogia como conteúdo transversalizado em todos os componentes curriculares. Esta problemática pode comprometer a formação no que diz respeito à descolonização de modos de educar excludentes, tão necessária para a atuação profissional mais humana e cidadã.

Observamos que os espaços localizados no interior da UFPI, especificamente na pós-graduação em Educação – PPGEd com a atuação dos Núcleos NEPEGECI e RODA GRIÔ, são os principais responsáveis pela discussão de gênero, com produções que incorporam o tema e dialogam com outras temáticas voltadas para a diversidade. Ainda assim permanecem muitas lacunas que necessitam ser percebidas para dar legitimidade à discussão de um assunto complexo no currículo dos cursos de formação de professoras/es, especificamente o de Pedagogia. Reconhecemos que alguns estudos da pós-graduação têm se ocupado do tema gênero relacionado à formação docente, entretanto nenhum deles foi direcionado para a escuta aos futuros pedagogos/as a respeito da inclusão do gênero e dos interditos nos processos formativos do curso de Pedagogia. Esse acervo inventariado justifica e afirma a relevância deste Curso.

Período de realização:

DE MARÇO A AGOSTO DE 2017

Local de realização:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Público-alvo:

GRADUANDOS/AS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Local de Realização:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Horário:

SERÁ NEGOCIADO O HORÁRIO DO CONTRATURNO DOS ALUNOS/AS (DAS 8H ÀS 12H)

Carga Horária:

40H/A

Nº de Vagas:

20

Pré-Requisito para Inscrição:

SER GRADUANDO/A DO CURSO DE PEDAGOGIA

Forma de Avaliação: Participação Aproveitamento**Ministrantes:**a) Da UFPI

| VINCULAÇÃO COM A UFPI (DOC, DIS, TEC)* | TITULAÇÃO (DR, MES, ESP, GRA)** | NOME | SIAPE / MATRÍCULA | LOTAÇÃO / CURSO DE GRADUAÇÃO (para DIS*) |
|--|---------------------------------|----------------------------------|-------------------|--|
| DOCENTE | MESTRA | MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA | 2155275 | PEDAGOGIA |
| DOCENTE | DOUTORA | SHARA JANE DE HOLANDA COSTA ADAD | 172859-2 | CIÊNCIAS SOCIAIS |
| | | | | |

* DOC (docente), DIS (discente), TEC (técnico)

** DR (doutor), MES (mestre), ESP (especialista), GRA (graduado)

b) De OUTRA INSTITUIÇÃO

| TITULAÇÃO | NOME | INSTITUIÇÃO DE ORIGEM |
|-----------|------|-----------------------|
| | | |
| | | |

Parcerias (informar convênio ou contrato, anexando uma cópia):

| |
|--|
| |
|--|

Orçamento do Curso:

| | |
|-----------------------------|-----------------------|
| Receita: | |
| Taxa de Inscrição | R\$ Não será cobrada |
| Outras Fontes (especificar) | R\$ RECURSOS PRÓPRIOS |
| TOTAL | R\$ - |

| | |
|--|-------|
| Despesas: (se for o caso) | |
| Professores | R\$ - |
| Hospedagem | R\$ - |
| Passagens | R\$ - |
| Material de Consumo | R\$ - |
| Outros (especificar) | R\$ - |
| Taxa de administração UFPI (10% da receita) | R\$ - |
| Taxa de administração FADEX (10% da receita) | R\$ - |
| INSS (20% sobre o pagamento a pessoa física) | R\$ - |
| TOTAL | R\$ - |

OBS: Justificar as despesas com pessoal e material permanente.

Inscrição:

| | |
|----------------------------------|-----------------------|
| Local: OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE | Fone: (86) 99815-1037 |
|----------------------------------|-----------------------|

Coordenador da Atividade:

| | |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| Nome: MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA | Titulação: MESTRA EM EDUCAÇÃO |
| E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com | Fone: (86) 9815-1037 |

| | |
|---------|------------|
| Nome: | Titulação: |
| E-mail: | Fone: |

Aprovação na Assembleia Departamental:

| | |
|----------------------|--|
| Data: ____/____/____ | <i>Chefia de Departamento:</i> _____ (carimbo e assinatura) |
|----------------------|--|

Homologação na Reunião do Conselho Departamental:

| | |
|----------------------|--|
| Data: ____/____/____ | <i>Diretor da Unidade ou Centro:</i> _____ (carimbo e assinatura) |
|----------------------|--|

Coordenador da Atividade: _____
(carimbo e assinatura)

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
Coordenadoria Geral de Pesquisa – CGP**

Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga
Cep: 64049-550 – Teresina-PI – Brasil – Fone (86) 215-5564 – Fone/Fax (86) 215-5560
E-mail: pesquisa@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “**GÊNERO ENTRE INTERDITOS DA FORMAÇÃO: SABERES, LUGARES E EXPERIÊNCIAS DE JOVENS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**”

Pesquisadora Responsável: Shara Jane Holanda Costa Adad

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí – UFPI/ Centro de Ciências da Educação – CCE / Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI).

Telefone para contato: (86) 9482-6561 / (86) 3215-5820.

Pesquisadora Participante: Maria Dolores dos Santos Vieira

Telefones para contato: (86) 99815-1037

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido/a** sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado/a de forma alguma. Com os participantes desta pesquisa, serão desenvolvidas oficinas sociopoéticas, envolvendo a temática Gênero e Educação, buscando **analisar o que podem jovens discentes do curso de Pedagogia da UFPI entre interditos, considerando os lugares, os saberes e as experiências gênero na formação**. Você será submetida/o a técnicas artísticas e de relaxamento, visando colher informações para análises filosóficas. Os dados obtidos serão registrados, em fotografias, filmagens e relatos transcritos para posterior estudo e publicação em relatórios. Informamos que em nenhuma hipótese sua vida será exposta publicamente e nem sua privacidade será invadida. Caso julgue que alguma pergunta ou procedimento possa causar-lhe constrangimento, você pode negar-se a participar. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A menos que requerido por Lei ou por sua solicitação, somente as pesquisadoras, a equipe do estudo, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFPI e o Comitê de Ética desta Instituição poderão intervir na referida pesquisa.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG _____
CPF _____, aceito participar como sujeito no estudo “_____”. Fui

suficientemente esclarecido/a a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo este estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos dados da pesquisa de campo e aos seus resultados. Autorizo voluntariamente minha participação neste estudo, bem como o uso de minha imagem em fotografias e filmagens, está claro ainda que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Teresina (PI), 01 de fevereiro de 2017

Nome e Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, 01 de fevereiro de 2017.

Assinatura da pesquisadora responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI.

tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



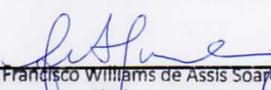
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella”, Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP
64049-550
Telefones: (86) 3215-5511/3215-5513/3215-5516; Fax (86)3237-1812/3237-1216;
Internet: www.ufpi.br

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Enquanto Diretor do Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE- do Centro de Ciências da Educação – CCE- da Universidade Federal do Piauí autorizo a realização da pesquisa **“Gênero entre interditos da formação: saberes, experiências e lugares produzidos com jovens discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí”** e estou de pleno acordo com a Pesquisadora Responsável Maria Dolores dos Santos Vieira e a Pesquisadora Assistente Prof^a. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad que conduzirão o Projeto de Pesquisa que tem como objetivo geral: Analisar saberes, experiências e lugares do gênero produzidos entre interditos da formação com jovens discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. A pesquisa será realizada com até 20 (vinte) jovens discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, que serão convidados a participar do Curso de Extensão durante o qual serão produzidos os dados da pesquisa. Com esse entendimento, concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa posso revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta pesquisa. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes não receberão qualquer tipo de pagamento.

Teresina (PI), 07 de fevereiro de 2017.


Prof. Msc. Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves
 Nome: Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves
 CCE / UFPI

Diretor do Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE/CCE/UFPI

ANEXO A – PROJETO 20/2016



ESTADO DO PIAUÍ
CÂMARA MUNICIPAL DE TERESINA

GABINETE: VEREADORA CIDA SANTIAGO – PHS.

PROJETO DE LEI Nº __/2016

EMENDA A LEI ORGÂNICA ()
LEI COMPLEMENTAR ()
LEI ORDINÁRIA (x)
DECRETO LEGISLATIVO ()

| | |
|---|--|
| <p>AUTORA</p> <p>CIDA SANTIAGO (PHS)</p> <p>SIGNATÁRIOS (AS)</p> <p>ANANIAS CARVALHO (SDD) ANTONIO AGUIAR (PROS) CELENE FERNANDES (SDD) JONINHA (PSDB) PASTOR LEVINO (PRB) RICARDO BANDEIRA (PSDC) TERESA BRITTO (PV) TIAGO VASCONCELOS (PSB)</p> | <p>EMENTA: “VEDA A DISTRIBUIÇÃO, EXPOSIÇÃO E DIVULGAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO CONTENDO MANIFESTAÇÕES DA IDEOLOGIA DE GÊNERO NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE TERESINA”.</p> |
|---|--|

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA, Estado do Piauí.

Faço saber que a Câmara Municipal de Teresina aprovou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Fica proibida a distribuição, utilização, exposição, apresentação, recomendação, indicação e divulgação de livros, publicações, projetos, palestras, folders, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material, lúdico, didático ou paradidático, físico ou digital, contendo manifestações da ideologia de gênero nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal da cidade de Teresina.



**ESTADO DO PIAUÍ
CÂMARA MUNICIPAL DE TERESINA**

GABINETE: VEREADORA CIDA SANTIAGO – PHS.

Parágrafo único – O material a que se refere o caput deste artigo é todo aquele que inclua em seu conteúdo informações sobre a prática da orientação ou opção sexual, da igualdade e desigualdade de gênero, de direitos sexuais e reprodutivos, da sexualidade polimórfica, da desconstrução da família e do casamento, ou qualquer manifestação da ideologia de gênero.

Art. 2º O Poder Executivo ficará responsável pelo fiel cumprimento desta Lei.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Câmara Municipal de Teresina (PI), 29 de fevereiro de 2014.

AUTORA / SIGNATÁRIA
Vereadora Cida Santiago
(PHS)

JUSTIFICATIVA

Excelentíssimo Senhor Vereador Presidente.

Excelentíssimos(as) Senhores(as) Vereadores(as) da Câmara Municipal de Teresina.

A ideologia de gênero no conteúdo escolar não é uma questão de “saúde pública” ou forma de contemplar o respeito à diversidade, como diversas instituições, falsamente, declaram. É mais que isso.

A ideologia de gênero é uma teoria situada no campo das ciências sociais e humanas, portanto local de subjetividade e métodos, critérios variados de aferição e/ou comprovação, ao contrário das ciências exatas. Mais que uma teoria, não comprovada cientificamente porquanto os zigotos são X (macho) e Y (fêmea), é “ciência” militante que tenta desconstruir valores sociais e rever conceitos científicos a partir do que acredita.

É ideologia política e visa transformação social e cultural da sociedade sob o nobre pretexto da dignidade da pessoa humana: uma coisa é ensinar respeito às diferenças, outra é, sob este pretexto, promover uma causa.

Por se tratar de temática nova para a sociedade brasileira convém apresentar um referencial teórico capaz de elucidar o assunto. Jorge Scala, advogado argentino e especialista no assunto, em seu livro “Ideologia de Gênero – O Neototalitarismo e a Morte da Família esclarece:



ESTADO DO PIAUÍ
CÂMARA MUNICIPAL DE TERESINA

GABINETE: VEREADORA CIDA SANTIAGO – PHS.

Esse corpo ideológico, por suas limitações intelectuais, não poderia pretender sair de pequenos círculos esotéricos a não ser pela manipulação da linguagem, visando uma verdadeira lavagem cerebral, ao estilo sectário, mas com dimensões globais. Esta tática é aplicada através de um movimento envolvente, utilizando para isso os meios de propaganda (1) e o sistema educacional formal. A estratégia possui três etapas: a) A primeira consiste em utilizar uma palavra da linguagem comum, mudando-lhe o conteúdo de forma subreptícia; b) depois a opinião pública é bombardeada através dos meios de educação formais (a escola) e informais (os meios de comunicação de massa). Aqui é utilizado o velho vocábulo, voltando-se, porém, progressivamente ao novo significado; e c) as pessoas finalmente aceitam o termo antigo com o novo conteúdo.

Esta ideologia possui várias locuções utilizadas para habilmente manipular a linguagem. A principal delas é a palavra que a denomina, isto é, o vocábulo gênero. Além disso, utiliza numa complexa articulação, outros termos convenientes para completar a argumentação ideológica. Entre eles, destaco os seguintes: opção sexual, igualdade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, saúde sexual e reprodutiva, igualdade e desigualdade de gênero, "empoderamento" da mulher, "patriarcado", "sexismo", "cidadania", "direito ao aborto", gravidez não desejada, "lpos" de família, "androcentrismo", "casamento homossexual", sexualidade polimórfica, "parentalidade", "heterossexualidade obrigatória" e "homofobia". Como se pode ver, trata-se de uma nova linguagem, de características esotéricas, cuja função é assegurar a confusão. (Ed. Artpress, São Paulo, 2011, Introdução)

Os livros didáticos sugeridos pelo Ministério da Educação – MEC apontam três aspectos que constituem a ideologia de gênero:

1) **DESCONSTRUÇÃO DA FAMÍLIA NATURAL.** O Estado, por meio do ensino formal, ao apresentar famílias com dois pais, duas mães, com crianças adotivas, famílias bigamas e/ou polígamas viola a autoridade moral dos pais sobre seus filhos, protegida esta pelo Pacto de San José da Costa Rica - **Convenção Americana de Direitos Humanos**, da qual o Brasil é signatário: *Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.* (artigo 12, 4, Convenção Americana de Direitos Humanos).

O Brasil ratificou a Convenção e a introduziu em nosso ordenamento pátrio através do Decreto 678/1992, portanto, **é texto constitucional e deve ser obedecido.**

Para aplicar, interpretar e conseqüentemente fiscalizar a eficácia dos direitos assegurados pela Convenção Americana de Direitos Humanos, foi criada a **Corte Interamericana de Direitos Humanos** que já puniu o Brasil ao condenar o Estado brasileiro a reparar os familiares de **Damião Xavier**, que morreu em virtude dos maus tratos sofridos numa clínica psiquiátrica – conveniada ao Sistema Único de Saúde – no Estado do Ceará.



ESTADO DO PIAUÍ
CÂMARA MUNICIPAL DE TERESINA

GABINETE: VEREADORA CIDA SANTIAGO – PHS.

Caso mais recente e conhecido em que a Corte interveio originou a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006): Maria da Penha Maia Fernandes, biofarmacêutica, inconformada com a impunidade do marido que tentou em duas ocasiões matá-la denunciou o Brasil junto à comissão ligada à Organização dos Estados Americanos.

A Convenção Interamericana vige, é eficaz e determina/assegura aos pais o **"direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções"**.

Logo, esse tipo de abordagem não é competência do Estado por meio de ministérios, órgãos, secretarias ou qualquer entidade da Administração direta e indireta valendo-se do ensino formal, atividades lúdicas, recreativas, complementares, sejam educacionais, pedagógicas, informativas e/ou "conscientizadoras". **É competência exclusiva dos pais conforme a convicção moral de cada família.**

2) **DESCONSTRUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE.** A sociedade ocidental se desenvolveu ao longo dos séculos baseada na família homem-mulher e assim todo o arcabouço jurídico-social. Por esta recente e controversa ideia não há mais, contrariando a Biologia, os gêneros Homem e Mulher, mas sim o gênero Neutro.

As crianças nascem, a despeito de sua identidade física, biológica e CROMOSSOMIAL, neutras e poderiam livremente baseados em sua auto-identificação, assumir depois várias "modalidades" de gênero: heterossexual, homossexual, bissexual, polisssexual, etc.

Um homem que se identificar como mulher poderia, baseado nesta ideologia, usar um banheiro feminino. Aliás, estabelecimentos comerciais já foram penalizados por impedir isto e o Ministério da Educação já tentou, por meio de Portaria, autorizar o uso de banheiros em escolas públicas de acordo com a "identidade sexual". Teve que recuar e, na prática, assegurar um banheiro para cada identidade de gênero.

3) **A CRIANÇA TEM DIREITO AO PRAZER SEXUAL.** Apresentar as doenças sexualmente transmissíveis e os métodos contraceptivos para crianças de 10 anos é admitir que uma criança nessa idade já esteja pronta para relacionar-se sexualmente. E não há consenso acerca da maturidade, inclusive sexual, das crianças.

O que há, e isto é fato incontroverso, público e notório, é uma erotização precoce das crianças brasileiras.

Máxima da Ideologia de Gênero é que **O CORPO TEM DIREITO AO PRAZER.** Portanto, se uma pessoa quiser relacionar-se com pessoas do sexo oposto, do mesmo sexo, em grupo, sozinha, com crianças, objetos ou com animais é normal porque estaria satisfazendo direito instintivo do corpo.

Na prática, ensinariam nossas crianças que felicidade tem a ver com satisfação do prazer corporal, e uma pessoa sensata, sabe que ser feliz vai



ESTADO DO PIAUÍ
CÂMARA MUNICIPAL DE TERESINA

GABINETE: VEREADORA CIDA SANTIAGO – PHS.

muito além disso. Não a toa o índice de suicídios no Piauí é assustador: os jovens estão inseguros, descontentes, vazios.

A Rede Pública Municipal de Ensino, área de abrangência deste projeto, é responsável pela 1ª (primeira) fase do Ensino Fundamental, 1º ao 5º (primeiro ao quinto) ano, para alunos de 6 a 10 anos. Todavia, em qualquer que seja o nível de ensino a abordagem da ideologia de gênero ou qualquer manifestação de sua natureza constitui uma violação à legislação nacional e municipal.

Não se trata de uma luta contra os homossexuais, mas contra a IDEOLOGIA e contra os MILITANTES PROFISSIONAIS que se utilizam do sistema educacional formal para propor transformações estendidas para a sociedade. Essa Ideologia tem se manifestado no país na maioria das universidades, sindicatos, escolas, ONGs, etc.

O que está em questão é a proteção integral das crianças. Por um simples fator: A EDUCAÇÃO MORAL, PRINCIPALMENTE A MORAL SEXUAL, É DE COMPETÊNCIA EXCLUSIVA DA FAMÍLIA E NÃO DO ESTADO. OS PAIS TÊM O DIREITO DE CONDUZIR A EDUCAÇÃO DOS FILHOS. DEPOIS QUE ELES CRESCEREM, PODEM FAZER SUAS ESCOLHAS COM CONSCIÊNCIA E RESPONSABILIDADE.

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. [...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição da República Federativa do Brasil)

Por fim, lembremos que, no decorrer do ano de 2015 foi encaminhado a esta casa de leis o Plano Municipal de Educação. Foi realizada audiência pública, onde diversos segmentos e profissionais, naquele momento, se manifestaram contra a inclusão de conteúdos que tivessem conotação ou tratassem da "ideologia de gênero" no referido plano. Isto feito baseado na inconstitucionalidade desta ideologia, motivo pelo qual, inclusive, após longos debates no Congresso Nacional foi excluída do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/2014). Ademais, deve-se destacar que a lei federal aprovada no Congresso Nacional serve de parâmetro para a elaboração dos planos municipais e estaduais de educação.

Restalte-se que a Administração Pública está vinculada ao Princípio da Legalidade, conforme art. 37, caput, da Constituição Federal.



**ESTADO DO PIAUÍ
CÂMARA MUNICIPAL DE TERESINA**

GABINETE: VEREADORA CIDA SANTIAGO – PHS.

Teresina-PI, 29 de fevereiro de 2016.

AUTORA

Vereadora Cida Santiago
(PHS)

SIGNATÁRIOS (AS)

ANANIAS CARVALHO (SDD)

ANTONIO AGUIAR (PROS)

CELENE FERNANDES (SDD)

JONINHA (PSDB)

PASTOR LEVINO (PRB)

RICARDO BANDEIRA (PSDC)

TERESA BRITTO (PV)

TIAGO VASCONCELOS (PSB)

ANEXO B - COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO CEP

25/03/2017

Plataforma Brasil

Saúde



MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA - Pesquisador | V3.0

Cadastros

Sua sessão expira em: 35min 39

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa: CAAE:
 Pesquisador Responsável: Última Modificação: Tipo de Projeto: **Seleção** ▼
 Palavra-chave:

SITUAÇÃO DA PESQUISA

- Marcar Todas
- Aprovado
- Em Avaliação Ética
- Em Edição
- Em Recepção e Validação Documental
- Não Aprovado - Não Cabe Recurso
- Não Aprovado na CONEP
- Não Aprovado no CEP
- Pendência Documental Emitida pela CONEP
- Pendência Documental Emitida pelo CEP
- Pendência Emitida pela CONEP
- Pendência Emitida pelo CEP
- Recurso Submetido ao CEP
- Recurso Submetido à CONEP
- Recurso não Aprovado no CEP
- Retirado
- Retirado pelo Centro Coordenador

[Buscar Projeto de Pesquisa](#) [Limpar](#)

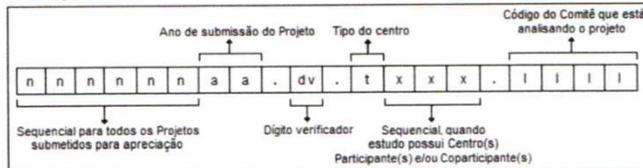
LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

| Tipo | CAAE | Versão | Pesquisador Responsável | Comitê de Ética | Instituição | Origem | Última Avaliação | Situação | Ação |
|------|----------------------|--------|---------------------------------|--|--|--------|------------------|----------|------|
| P | 65629017.0.0000.5214 | 1 | MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA | 5214 - UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Universitário Ministro Petronio Portela | FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI | PO | PO | Aprovado | |

LEGENDA:

(*) Tipo
 P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



(*) Origem / Última Avaliação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador POP = Projeto Original de Centro Participante POC = Projeto Original de Centro Coparticipante
 E = Emenda de Centro Coordenador EP = Emenda de Centro Participante EC = Emenda de Centro Coparticipante
 N = Notificação de Centro Coordenador NP = Notificação de Centro Participante

(*) Lista de Projetos de Pesquisa

- A exibição da ação indica que existem uma ou mais emendas em fila, ou seja, que aguardam avaliação.

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior), ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).