

UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MORGANA OLIVEIRA ALVES

**MATERNIDADE E ADOLESCÊNCIA TRANS: EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE
RESSIGNIFICAÇÃO**

ARACAJU
2024

MORGANA OLIVEIRA ALVES

**MATERNIDADE E ADOLESCÊNCIA TRANS: EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE
RESSIGNIFICAÇÃO.**

Dissertação apresentada à banca de Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Educação e Formação Docente como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação - Universidade Tiradentes (UNIT).

Orientadora:

Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes

.

ARACAJU

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A474m Alves, Morgana Oliveira
Maternidade e adolescência trans [manuscrito] : educação como espaço
de resignificação / Morgana Oliveira Alves. – Aracaju, SE : 2024.
84 f.

Orientadora: Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, 2024.

1. Adolescência trans. 2. Educação. 3. Maternidade. I. Nunes, Andréa
Karla Ferreira, orient. II. Título.

CDU: 37:613.88-055.3

MORGANA OLIVEIRA ALVES

**MATERNIDADE E ADOLESCÊNCIA TRANS: EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE
RESSIGNIFICAÇÃO.**

Dissertação apresentada à banca de Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Educação e Formação Docente como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação - Universidade Tiradentes (UNIT).

Aprovada em 09/10/2024

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
ANDREA KARLA FERREIRA NUNES
Data: 17/10/2024 16:24:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes (Orientadora) Universidade Tiradentes –
PPED/UNIT



Documento assinado digitalmente
ALANA DANIELLY VASCONCELOS
Data: 04/11/2024 13:27:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Alana Danielly Vasconcelos (Avaliadora Interna) Universidade Tiradentes
– PPED/UNIT



Documento assinado digitalmente
ROSIMERI FERRAZ SABINO
Data: 17/10/2024 19:18:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosimeri Ferraz Sabino (Avaliadora Externa) Universidade Federal de
Sergipe - UFS

**ARACAJU
2024**

A Geralda (*in memoriam*), minha maior mãe e a
todas mães que contribuíram para a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela minha vida, por me fazer crer na Sua palavra e nos milagres que opera desde o dia em que nasci. Por me mostrar que não estou/sou só!

À minha mãe, Robenilde Oliveira, a quem eu devo todas as minhas conquistas morais e materiais. Agradeço por esses 25 anos em que me mostrou os melhores caminhos que eu poderia traçar, me permitiu voar sem que eu tivesse medo de cair, pois me ampararia em qualquer circunstância. Obrigada pelo seu amor!

Aos meus avós, Geralda Araújo (*in memorian*) e José Gonçalves (*in memorian*), por alicerçarem a nossa família com base no amor, respeito e união. Tudo que farei será em nome de vocês!

À minha irmã Samara Oliveira e ao meu sobrinho Artur Cirne por me amarem e serem essenciais em minha vida!

Aos meus tios, Rubens Oliveira e Leurenilda Pereira, por me acolherem, me incentivarem e mostrarem que estão ao meu lado.

Às minhas primas, Samantha Oliveira e Sophia Oliveira, por serem também as minhas irmãs!

À Robson Filho, por ser presente de coração em todas as fases da minha vida!

Ao meu esposo, Anthony Fábio, ou como eu prefiro, somente Fábio! Por caminhar ao meu lado, me incentivando sempre a buscar os meus sonhos! Você é peça fundamental da minha vida, como também foi deste trabalho! Pelas horas intermináveis de conversas, pelas risadas, enfim, pela possibilidade de dividir a vida ao seu lado, eu te agradeço!

À Natália Alves, minha irmã de alma e sobrenome! Sou grata pelo seu apoio, por ser a minha metade acadêmica, sou feliz por ter você em minha vida!

À minha orientadora, Andréa Karla Ferreira Nunes, quem me deu a mão no momento em que eu mais precisava e me permitiu caminhar ao seu lado! Obrigada pela escuta, paciência e por todas as conversas que tivemos, sem você esse trabalho não seria possível!

Às professoras, Alana Vasconcelos e Rosimeri Ferraz, por aceitarem avaliar e contribuir para que essa dissertação acontecesse!

Aos meus professores do PPED e todos que integram a Universidade Tiradentes, em especial, ao meu antigo orientador Gregory Balthazar, por me apresentar caminhos possíveis na educação.

Aos meus colegas de curso, em especial: Adriano Freitas, Katiane Teles, Ana Débora Lima, Lígia Bitencourt e Celina Lira! Vocês trouxeram leveza para minha trajetória de mestrado!

Aos meus amigos: José Marcos Melo, Ronnie Matos, Letícia Viana e Larissa Viana, obrigada por existirem em minha vida!

À Fellipe Pimentel, agradeço a escuta atenta e a sensibilidade em entender as minhas angustias e apreensões!

Às mães, que se disponibilizaram em fazer parte desta pesquisa, a minha gratidão!

A todos que já dividiram a sua existência comigo, obrigada!

“Mas é você que ama o passado
E que não vê
Que o novo, o novo sempre vem”
(Belchior, 1976)

RESUMO

A pesquisa desenvolvida faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes (UNIT), linha de pesquisa Educação e Formação Docente, sob orientação da professora Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes. Diante disso, este trabalho tem como viés principal trazer à tona o entendimento, a análise e a explanação sobre as possibilidades de repensar as maternidades, todas elas pois cada uma é única, no tempo em que vivemos, de forma ampla e politizada, sem preconceitos e tabus, apresentando as questões desses renascimentos maternos e enlutando as “verdades sociais” aceitas e enraizadas pela matriz normativa de inteligibilidade de gênero até então. Desse modo, este trabalho está embasado por metodologias de pesquisa pós-críticas em educação, e o caminho metodológico possível para o percorrer desta pesquisa foi a cartografia. Assim sendo, o primeiro passo para esse percurso metodológico, ou seja, instrumento de coleta de dados para esta pesquisa, foram as entrevistas narrativas com as mães de filhos (as) trans. Os sujeitos desta pesquisa foram as mães e o objeto de pesquisa a maternidade, buscando o objetivo geral que consiste em analisar a partir das falas das mães, como a adolescência trans ressignifica o espaço da educação e as experiências maternas. A pesquisa evidenciou que para alcançarmos a educação como um espaço de ressignificação precisamos entender e agir mediante a educação social e pedagogia social, trata-se de uma pedagogia a qual compreende e aponta caminhos que buscam possibilitar a integração entre os saberes, os discursos e as práticas diárias dos grupos socialmente excluídos com o saber científico, onde o olhar sob os sujeitos contém respeito e empatia, entendendo que a diferença na sociedade é o que nos torna múltiplos.

Palavras-chave: Adolescência Trans. Educação. Maternidade.

ABSTRACT

The research developed is part of the Postgraduate Program in Education (PPED) of the Tiradentes University (UNIT), research line Education and Teacher Training, under the guidance of Professor Dr. Andrea Karla Ferreira Nunes. In view of this, this work has as its main bias to bring to light the understanding, analysis and explanation of the possibilities of rethinking motherhoods, all of them because each one is unique, in the time in which we live, in a broad and politicized way, without prejudices and taboos, presenting the issues of these maternal rebirths and mourning the “social truths” accepted and rooted by the normative matrix of gender intelligibility until then. Thus, this work is based on post-critical research methodologies in education, and the possible methodological path for this research was cartography. Therefore, the first step in this methodological path, that is, the data collection instrument for this research, were the narrative interviews with mothers of trans children. The subjects of this research were mothers and the object of research was motherhood, seeking the general objective of analyzing, based on the mothers' statements, how trans adolescence re-signifies the space of education and maternal experiences. The research showed that in order to achieve education as a space of re-signification, we need to understand and act through social education and social pedagogy. This is a pedagogy that understands and points out paths that seek to enable the integration between the knowledge, discourses and daily practices of socially excluded groups with scientific knowledge, where the view of the subjects contains respect and empathy, understanding that the difference in society is what makes us multiple.

Keywords: Trans Adolescence. Education. Motherhood.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1	Projeção e maternidade.....	40
-----------------	-----------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trabalhos do Grupo de Trabalho 23, das reuniões anuais da ANPED, de 2007 à 2021.....	28
-----------------	--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
GT	Grupo de trabalho
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e mais
ONG	Organização Não Governamental
RCLE	Registro De Consentimento Livre E Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A VOZ DA EDUCAÇÃO SOBRE A MATERNIDADE.....	19
2.1	CONCEITOS DE MATERNIDADE E SEUS VIESES NA EDUCAÇÃO.....	19
2.2	A MATERNIDADE E O GT 23 DA ANPED.....	26
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	34
4	PROJETAR, GESTAR E RESSIGNIFICAR A MATERNIDADE.....	39
4.1	PROJEÇÃO DA MATERNIDADE.....	39
4.2	TRANS(CENDER) O LUTO E RECONSTRUIR-ME.....	42
5	A PEDAGOGIA SOCIAL E O PAPEL DA ESCOLA.....	49
5.1	POSSÍVEIS PRÁTICAS DO DIÁLOGO SOBRE GÊNERO NA ESCOLA.....	58
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
	REFERÊNCIAS.....	63
	ANEXOS.....	71
	ANEXOS A - FOLHA DE ROSTO DA PLATAFORMA BRASIL.....	72
	APÊNDICES.....	73
	APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO REALIZADO PELO GOOGLE FORMS.....	74
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE/RCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº510/2016, CONEP/MS.....	77
	APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA COM AS “MÃES PELA DIVERSIDADE/SE”	79
	APÊNDICE D – DIA E HORÁRIO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	82

1 INTRODUÇÃO

“Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim
todos os sonhos do mundo”.
(Pessoa, 1993, p. 252).

A partir de todos os sentimentos, sonhos e projeções que não eram meus, mas que já existiam antes mesmo de o meu ser vir a ser, aqui estou em uma eterna (des)construção, buscando entender se/quem sou¹, seja enquanto neta, filha, irmã, estudante, pesquisadora e cidadã do mundo. As experiências que me perpassam desde a infância e de todo um contexto sócio-histórico preexistente, me fizeram, e ainda me fazem, refletir sobre a criação e flexibilização da identidade do sujeito, sobre as possibilidades de ser e existir no mundo, onde somos co-criadores da nossa própria história.

Foi a partir dessas reflexões que o trecho do poema de Álvaro de Campos (heterônimo de Fernando Pessoa), intitulado “Tabacaria” faz sentido em minha vida quando apesar de muitas vezes achar que “*não posso querer ser nada*” e ter “autonomia” da minha vida, aqui estou, experienciando um sonho que vive em mim e, assim, transborda e toma forma de pesquisa, se fazendo real.

Para que eu me faça entender, peço licença para contar onde e quando nasceu a pequena semente desse sonho de entender e trabalhar a formação do sujeito e seu processo identitário, no que diz respeito aqui às mulheres/mães, perpassando pelas questões educacionais, sociais, feministas e de gênero.

Ainda durante o meu processo formativo educacional pelos anos do ensino médio, sentia um peso vindo das pessoas sobre o meu futuro, as minhas escolhas e todas as aspirações que tive junto a elas. Eram incessantes os questionamentos pessoais de: *quem eu sou?* ou *quem eu quero ser?*, e claro, o maior deles: *será que eu nunca serei nada?* Nessas circunstâncias, eu me refiro às questões educacionais no âmbito do ensino superior (graduação) e a uma carreira profissional, visto que, durante toda a infância e adolescência, há todo um contexto sociopolítico e econômico para que aquela garota se encaixe em todos os padrões pré estabelecidos para ser

¹ Faz-se necessário evidenciar que aqui, nesta introdução, estarei assumindo a primeira pessoa do singular, posto que trarei questões voltadas às minhas vivências e aos caminhos que estão em formação na minha vida. Com isso, a introdução tem e assumiu uma tônica de memorial descritivo.

uma “boa menina” diante de todas as condições que lhes foram ofertadas e que, naturalmente, seriam cobradas.

E, assim, seguindo o ritual social imposto, eu fui em busca de caminhos que trouxessem respostas para as minhas inquietações e por consequência, algo que não violentasse as minhas certezas até ali. Foi quando encontrei a Psicologia e os seus diversos modos de reflexão sobre uma mesma questão. E ali estava implícito para mim a flexibilidade de análise do sujeito, através das subjetividades de cada um, dentro da sociedade múltipla em que vivemos.

Com certeza, eu ainda não encontrei todas as respostas das minhas indagações, até porque elas não se findaram. Apesar disso, encontrei sentido, do estudo ao trabalho encontrei alegria, choros, persistência, mudança, estagnação, etc.; encontrei *vidas*. A impermanência de trabalhar com sujeitos muitas vezes me trouxe angústia, por não existir uma receita e um modo de preparo, cada auxílio dado e cada resposta recebida é uma nova possibilidade de análise de mundo.

Atuando profissionalmente, eu encontrei mães, aflitas por ainda estarem em busca de si, no processo eterno que é aprender e educar, se constituir como sujeito e ser ativo em um mundo desafiador. Na tentativa de ajudar seus filhos que logo no final da infância já apresentavam questões relacionadas às normas identitárias que lhes eram impostas socialmente.

Partindo dessas reflexões, esse trabalho tem como pressuposto a ideia de que a experiência da adolescência trans convoca os corpos-mães a produzirem outras subjetividades maternas e, por assim dizer, a ressignificação da educação no contexto social.

Ao atender essas mães em busca de ajuda para seus filhos, pude perceber que havia ali uma angústia que também me acometia, a luta por respeito social e pelo direito de ser quem se é foram pautas que em toda minha vida me mobilizaram, na angústia incessante do *viver*, de driblar e resistir ao sistema social cis-heteronormativo.

Diante de todo um contexto delicado de descobertas, a partir de processos identitários, gênero, sexualidade e educação nascem, então, o objetivo geral desta pesquisa que é analisar, a partir das falas das mães, como a adolescência trans ressignifica o espaço da educação e as experiências maternas.

A partir dessa questão e de tudo que já havia vivenciado de forma particular na minha vida profissional dentro da Psicologia, é que me debrucei sobre os estudos de

gênero em educação, para que, assim, fosse possível o desenvolvimento de um trabalho acadêmico voltado para às questões de uma educação social que recai sobre os corpos-mães, que a partir dos ensinamentos absorvidos, passam para seus filhos até então cisgênero².

Durante as pesquisas voltadas para essa temática, buscando entender mais como as questões sobre transgeneridade era vista na cidade de Aracaju, tanto de por famílias como por escolas e sociedade, conheci a Organização Não Governamental (ONG) Associação Mães pela Diversidade, que busca agregar mães, e também pais, de crianças, adolescentes e adultos LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e mais), fazendo com que eles sejam acolhidos, instruídos e lutem junto pela causa.

A ONG está presente em 21 estados do Brasil, sendo um deles o estado de Sergipe, onde não possui sede fixa, mas há coordenadores, participantes e movimentos atuantes na capital e no interior. Assim, foi possível entrar em contato com a coordenadora da ONG em Sergipe e articular sobre a proposta do projeto a ser realizado, buscando a colaboração delas.

Após o primeiro contato com a ONG, contabilizamos que hoje há em torno de 10 mães participantes da ONG que possuem filhos (as) trans, que já finalizaram o processo de transição, como também adolescentes que ainda não.

De acordo com os critérios estabelecidos descritos na seção metodológica, só foi possível participar ativamente da pesquisa o quantitativo de 4 mães de adolescentes trans, que já iniciaram no processo de transição, ou que ainda iniciarão. Inicialmente, em conversas informais com algumas mães, pude ir traçando os meios de como tecer a pesquisa, de forma que ela se estruturasse a partir do que se constitui a base de uma maternidade: o vínculo entre seres!

Não de outro modo, trazemos os objetivos específicos deste trabalho de modo humanizado e reflexivo visando sempre a espontaneidade do trabalho. Assim, foram tomando forma, são eles: a) identificar como o campo dos estudos de gênero em educação tem trabalhado o conceito de maternidade; b) verificar como ocorre o processo do materno dentro das categorias da projeção, do luto e da reconstrução; c) identificar como se dá o papel da escola como um ambiente de ressignificação educacional através da pedagogia social.

² O termo “cisgênero” é utilizado para designar os sujeitos que se identificam com o gênero biológico.

Para que não restem dúvidas, o objeto desta pesquisa é a Maternidade Trans e os seus sujeitos são as mães. Com todo respeito e cuidado, pus sobre ele (o objeto) ou sobre elas (as sujeitas mães) o meu olhar de pesquisadora em educação. Com um olhar inquieto e muitas vezes angustiado, me refiz a cada entrevista e a cada convicção, uma nova possibilidade de mudança.

É inerente a qualquer indivíduo a impermanência. Eu iniciei a escrita falando sobre a flexibilidade do ser, o que naturalmente, por também ter tido uma educação tradicionalista como as mães, a qualquer movimento esquivo, me faço de pronto resistente.

Diante da ambiguidade de sentimentos e movimentos de novidade, me coloco diante do meu objeto como pequena aprendiz, disposta a me educar com o que chegou até mim. *Eu encontrei meu objeto ou ele me encontrou? Essas mães me procuraram ou eu as achei?* Pouco importa! Há na conexão criada a possibilidade de caminhar junto por meio desse encontro.

Isto posto, é imprescindível dizer que esta pesquisa está sustentada por uma perspectiva pós estruturalista seguindo uma análise crítica dialógica. Levando em consideração toda a proposta humanística desta pesquisa, será usado como artefato de produção a cartografia subjetiva a partir de entrevistas narrativas, onde as mães participantes trazem as suas vivências de forma desprendida.

De acordo com Andrade (2012, p. 192) “[...] não basta fazer a pergunta boa, desdobrar um dito ou aproveitar as palavras soltas; é preciso ouvir o silêncio e suportá-lo, fazê-lo narrar tanto quanto a palavra”. Houve, sim, preparação para o roteiro da entrevista, visando sempre alcançar os objetivos, mas é importante ressaltar que silêncio também é parte significativa da pesquisa, que nenhuma fala será terapeutizada, mas, sim, analisada a partir de um olhar crítico e empático de pesquisa.

Buscando dentre o emaranhado de amor, experiências, choros, sofrimentos, orgulho e militância, alcançar os propósitos traçados até então e, assim, dar continuidade à temática mães de filhos (as) trans dentro do campo da educação.

Para organizar esta dissertação teremos, a partir daqui, a segunda seção de levantamento bibliográfico sobre os estudos de gênero em educação, dando enfoque à maternidade-educação a partir dos textos do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd, e dos conceitos: maternidade, mãe e maternagem, explorando os estudos já realizados de Schwengber (2007, 2008, 2015), Klein (2011), Dal’igna (2012), Ritti (2013).

Na terceira seção, trazemos todo o processo prático da pesquisa, a partir do modo pós estruturalista de trabalho. Há a necessidade de repensar questões do âmbito da maternagem estagnadas até então, implicando vivências outras, modos subjetivos de agir e resistir, em prol da vida. Apresentamos como ponto principal a cartografia como protagonista neste momento, fazendo com que sujeitos e objetos se interligam de forma a se tornarem um. Por meio de perguntas disparadoras, visando os objetivos específicos, formamos uma entrevista narrativa, onde a fala e o silêncio se fazem presentes, mostrando as experiências e subjetividades daquelas mães.

Na quarta seção, iniciaremos a análise das entrevistas a partir da perspectiva da possível projeção da maternidade perfeita, em que essas mães buscaram durante o processo gestacional, levando em consideração a educação social na qual mostra às mulheres a “necessidade de ser mãe”, como, também, a recriminação a mulher que deseja não ser.

Após a análise da projeção, nos debruçaremos sob o próximo agente, a saber: o luto/reconstrução. Com toda a sua potência e dor, traz à pesquisa um viés humanitário e cultural, onde se faz de uma mãe o espelho da sociedade patriarcal em que vivemos. Em contrapartida, também podemos ter a visão do luto não como perda, mas como nostalgia de uma projeção. Caminhando junto ao luto na mesma subseção, teremos a análise da reconstrução dessas mães apresentando uma nova perspectiva de lutas e direitos agregando à educação social.

Por fim, mas não menos importante, na quinta seção, apresentamos um eixo de análise teórico tendo como sustentação a pedagogia social e a educação social. Traremos a partir da alteridade, o diálogo sobre a diferença do outro e como isso está diretamente implicado com as questões escolares. Para assim falarmos da escola como palco de debate, abordamos questões voltadas ao nome social, instituições públicas e privadas, banheiros, políticas públicas voltadas às questões de gênero (a diferença), formação continuada de professores e a mentalidade dos que compõem a educação.

Na sexta e última seção, encontram-se as considerações finais a partir dos resultados que foram obtidos por meio das seções de análises. As reflexões apresentadas indicam a relevância da abordagem do tema no âmbito da educação.

Diante do exposto nesta introdução, convido você leitor a me acompanhar nessa trajetória de ressignificação de mães, adolescentes, professores, escola,

sociedade, como qualquer sujeito ou instancia que seja perpassada pela diferença, por corpos vivos que trazem o novo como possibilidade.

2 A VOZ DA EDUCAÇÃO SOBRE A MATERNIDADE: PONTOS DE ENCONTRO

Nesta seção é apresentado um levantamento bibliográfico sobre como a educação traz e trabalha a maternidade, tomando como estudo de caso os trabalhos apresentados na Anped no GT 23: Gênero, sexualidade e educação, na última década. Também são abordados recortes introdutórios do que a literatura nos apresenta atualmente sobre gênero, feminismo e maternidade. Explora-se ainda conceitos como gênero e diferença sob o olhar da cartografia micropolítica, a maternidade como movimento de mudança se tornando em micropolítica insurgente.

2.1 CONCEITOS HISTÓRICOS DA MATERNIDADE E SEUS VIESES NA EDUCAÇÃO

Entende-se, comumente, como gênero “[...] qualquer agrupamento de indivíduos, objetos, ideias, que tenham caracteres comuns” (Dicionário Aurélio, 1986). No entanto, esse entendimento é provindo de uma premissa social, “a partir de onde” as funções/papéis de homens e mulheres possuem características semelhantes, visto que desde da Idade Antiga, os homens têm um maior poder mediante a sociedade, a família e o labor. E nos dias atuais, ainda é possível constatar diferentes formas de existir essa diferença de gênero.

As mudanças de papéis entre homens e mulheres aconteceu quando o modo de subsistência deixou de ser caça e coleta. Nesse ambiente todos tinham o mesmo dever social e hierárquico para um movimento mais nômade. O novo modelo econômico seria a horticultura, fazendo com que esses agrupamentos tornassem pequenos grupos civilizatórios, a sedentarização da horticultura como uma revolução socioeconômica.

Em um primeiro momento, a ideia do homem como provedor tem suas raízes firmadas na divisão de tarefas da sociedade antiga, onde estes eram responsáveis pelo plantio e caça, e às mulheres o cultivo e o cuidado do lar, dos animais domésticos e responsáveis pela geração de filhos. Isso possibilita a hipótese de que as civilizações se formaram mediante a junção de diferentes povos nômades e firmaram a cultura a partir da visão masculina como o poder predominante, tanto nos grupos familiares, sociais e políticos.

No decorrer dos séculos, espontaneamente foram surgindo as unidades básicas de organização, denominadas de família patriarcal. Nessa estrutura, a função do homem era determinada a partir dos seus proventos, da sua função como marido e como pai. Já a mulher era reduzida às suas capacidades sexuais e reprodutivas, ambos os costumes se tornaram tradicionais entre gerações e estão ainda presentes nos dias atuais. Percebe-se ainda as contribuições do Cristianismo para esses modelos de sociedade e família, uma vez que defende a ideia de divisão sexual estruturada nas diferenças biológicas entre homens e mulheres. De acordo com Meyer (2012, p.16):

seja no âmbito do senso comum ou legitimada pela linguagem científica ou por diferentes matrizes religiosas, nos contextos mais conservadores a biologia e, fundamentalmente, o sexo anatômico foi (e ainda é) constantemente acionado para explicar e justificar essas posições.

Considera-se, ainda, a imposição da mulher como domínio do homem, nessa relação heteronormativa de “comando paternal”. Partindo do princípio que após as sociedades antigas as famílias se estruturam de forma monogâmica, as relações “afetivas” entre homens e mulheres, sob o olhar cristão patriarca, são remodeladas majoritariamente em relações de poder e submissão.

Sob o viés da dominância patriarcal, as mulheres tendo consciência ou não da subjugação em que vivem, aceitam a conjuntura familiar imposta pelos seus maridos, sabendo que terão como uma forma de garantia o conforto do lar, proteção e sustento. Em contraponto, essa submissão perpetua ao longo de toda sua vida como um contrato unilateral e indissolúvel, que as impõem obrigações voltadas para atividades domésticas, sociais e sexuais, sem a possibilidade de recusa. Segundo Lerner (2019, p. 298):

A falta de consciência da própria história de luta e conquista é uma das principais formas de manter as mulheres subordinadas. A conexão das mulheres a estruturas familiares tornou muito problemático qualquer tipo de desenvolvimento da solidariedade feminina e coesão grupal.

Desse modo, compreende-se que as funções da mulher dentro desse sistema são de tamanha importância e magnitude que faz com que o patriarcado perdure por tanto tempo. Essa conjuntura se manteve pelos bloqueios do conhecimento da mulher, com relação a doutrinação de gênero, suas capacidades intelectuais e seus direitos, inviabilizando a sua subjetividade e independência.

O patriarcado chegou ao Brasil pelos europeus colonizadores, com a intenção de trazer benesses e desenvolvimento para os que aqui estavam. Com o passar do tempo, a dominação destes colonos sobre as índias e as negras se tornou uma prática comum, fazendo com que esse movimento estrutural machista patriarcal se difundisse durante o Brasil Colônia, Império e República. De acordo com Conte (2011, p. 303), a partir "[...] da ação patriarcal de forma quase que naturalizada, perpassando a cultura, explica-se a existência e a continuidade da condição subalterna das mulheres, apenas dos progressos nas ciências e no conhecimento por exemplo".

Durante todo esse percurso anteriormente citado, é possível acompanhar a mulher e o seu corpo se tornarem um recurso adquirido por homens. Por muito tempo foram apropriadas, trocadas ou casadas como um benefício social, marcando esse período, como um tempo de opressão econômica e exploração, baseados na mercantilização da sexualização da mulher e na posse do homem sobre seu trabalho e seu poder reprodutivo (Priore, 2006, p. 69).

A partir disso, sendo a mulher escrava ou esposa ela está sujeita a assumir a função de dona do lar/doméstica, independente da sua conjuntura socioeconômica. Em se tratando de uma classe social elitizada, essa mulher/esposa é vista como "bela, recatada e do lar", tendo como a sua maior preocupação o governo da casa e o bem estar do marido e dos filhos.

Retomando a ideia de gênero, agora por um outro olhar, podemos entender que esses estudos pela educação vêm sendo trabalhados a partir da premissa de que esse conceito caminha lado a lado com o movimento feminista. Antes de apresentarmos esse viés, é importante lembrar que houve uma transição, entre a Revolução Agrária e as funções da mulher no campo *versus* a mulher que foi inserida no mercado de trabalho, a partir da Revolução Industrial durante o século XVIII, mas foi apenas no século seguinte que esse movimento ganhou ênfase.

Ainda durante o século XVIII, as condições de trabalho para essas mulheres eram caóticas e vale lembrar que as crianças eram vistas também como pequenos adultos. Mesmo sendo de cuidado dos seus pais, eles faziam parte do trabalho nessas grandes indústrias; frisando que o papel de dona de casa nunca deixou de existir e se persiste com bastante veemência até o final do século XIX.

Até aqui, pode-se perceber que desde os primórdios o que dita as relações sociais e o modelo de família é sempre a questão econômica e política, fazendo com

que as consequências desses ajustes sociais, a curto ou longo prazo, sejam sempre benéficas para o homem, sem nunca sair da posição de poder e subjugação.

Já no século XX, na Constituição da República Federativa do Brasil, datada do ano de 1988, encontramos no Artigo 5º que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 2016). Temos isso como uma pequena semente implementada no país, mas com a clareza de que ainda não há de fato instaurada a igualdade de gênero entre homens e mulheres. Mais à frente retornaremos com um outro recorte da Constituição no que tange à educação.

O período de transição política e de libertação das mulheres foi marcado por grandes lutas dos movimentos feministas, tais como: a primeira onda, onde se deu o movimento sufragista, que lutava pelo direito ao voto, mas conseguiu agregar as reivindicações do direito à educação, as condições dignas de trabalho e ao exercício à docência; e a segunda onda, que luta pelo reconhecimento da necessidade de investimento em produção de conhecimento e de pesquisas que buscassem compreender o movimento de subordinação sociofamiliar e a invisibilidade da mulher na política na qual as mesmas foram submetidas durante toda a história.

Regressando sobre às pedagogias socioculturais, foi sempre ditado os lugares que essas mulheres estariam/ocupariam e como isso diretamente ligado às questões voltadas para uma identidade cisheteronormativa imposta pelo patriarcado, levando em conta, também, os aspectos de raça, etnia, religião e classe. Até então, não era mencionada a subjetividade de indivíduos, mas, sim, a constituição e construção social dos sexos, sempre com o olhar biológico e higienista. Desse modo, o feminismo surgiu para uma tentativa de ressignificação de pautas educativas sociais com o olhar voltado para a mulher integral.

É importante ressaltar que foi somente a partir do final do século XIX e início do século XX, com o advento da segunda onda do feminismo que, em se tratando de aspectos integrais da mulher e dos direitos pelo seu corpo e suas decisões, as pautas com relação à maternidade tomaram novos rumos. Ainda trazendo a dimensão das questões de dominação de gênero, o movimento feminista daquela época buscou levantar o debate sobre a “não maternidade” como ação de encontro à essa subjugação dos seus corpos pelo patriarcado, deixando subentendido que esse o “poder” da maternidade estava restrito ao corpo feminino, trazendo assim a opção de escolha para essas mulheres.

Sempre foi de responsabilidade feminina a promoção do cuidado familiar e a educação dos filhos, partindo da ideia de que as mulheres possuem um “dom divino” ou “habilidade inata” em se tratando de maternidade, tendo assim a responsabilidade assim, de gerar, criar e ensinar os futuros “homens de bem”. Apesar de todo esse aporte social ilusório, as mulheres permanecem interpeladas no seu papel materno pelo sexo único, o masculino, como também pela sociedade no geral.

Essa maternidade até então era pautada em uma junção “natureza-cultura”, que não havia espaço para um querer subjetivo da mulher ou, até mesmo, uma possibilidade alternativa de “apropriação” de si. Partindo da ideia de que qualquer mudança que afete a estrutura patriarcal é inexequível, pois está diretamente ligada ao mérito de uma família estruturada, vemos que a maternagem está também sujeita a um modelo de dor, sacrifício e submissão, onde o objetivo é somente a sustentação do controle masculino sobre o corpo e a alma desta mulher.

Uma das lutas da primeira onda do feminismo no século XIX foi a busca de garantia da proteção social e a qualidade de vida das mães, fazendo valer de forma efetiva a maternagem como um encargo social, usando o preceito da maternidade como “natureza soberana” para a garantia de direitos e políticas públicas, argumentando que as atividades femininas domésticas sejam para marido ou filhos merecem a assistência estatal. De acordo com Collin e Laborie (2009, p. 138):

Buscando pensar o lugar da experiência da maternidade na vida da mulher, uma nova lógica social tende a se elaborar: a de viver-para-si-e-com-as-crianças, implicando não somente uma verdadeira repartição do trabalho e das responsabilidades domésticas entre pai e mãe, mas também a possibilidade de se afastar do caráter opressor da geração biológica, acedendo simultaneamente à geração simbólica.

O momento precursor foi durante a Revolução Francesa, onde em 1789, iniciaram a luta partindo da premissa de liberdade, igualdade e fraternidade. No entanto, foi apenas com a Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948, que foi possível validar algumas de suas reivindicações. Durante esse período elas continuaram sendo vistas sob o viés machista, que as limitavam a suas funções biológicas e a ideia de ser o sexo frágil.

A trajetória da mulher é marcada por diversos momentos históricos, mas é a conquista ao direito das mulheres que determina fortemente uma mudança na sua emancipação. Indo para o século XX, por volta dos anos 1970, agora falando sobre

autonomia e poder, cabe ressaltar que Foucault (2017, p. 132), traz no seu livro “Microfísica do Poder”, um trecho importante de reflexão para este trabalho, a saber: “Isto decorre da ideia de que a sexualidade não é fundamentalmente aquilo de que o poder tem medo; mas de que ela é, sem dúvida e antes de tudo, aquilo através de que ele se exerce”.

A autonomia conquistada pelas mulheres dá um fim a uma Era de opressão e submissão, e lhes garante a efetivação de uma vida digna, evidenciando os desejos sexuais e reprodutivos, que agora poderiam ser considerados por meio dos direitos. Pouco antes, na década de 1960, em uma sociedade já Pós-Moderna, conquistou por meio de movimentos sociais, a garantia do uso de anticoncepcionais, como uma forma de obtenção de cuidados que lhe permitissem limitar a gravidez e passou-se a abordar a temática da esterilização. Associado a esses movimentos de luta por direitos sexuais e reprodutivos, lutava-se ainda pela conquista do direito à dignidade perante aos direitos fundamentais e a importância de ser vista como um todo e não como parte de um homem.

É possível incluir, ainda, que as demandas dos direitos sexuais e reprodutivos tiveram ênfase devido à tentativa do governo de controlar a taxa de natalidade e fecundidade. E somente com a Conferência Mundial de Direitos Humanos, em 1968, que se passou a discutir sobre a autonomia da mulher em decidir sobre os requisitos da maternidade. Segundo Alecrim, Silva e Araújo (2014, p. 167):

Em síntese, direitos reprodutivos consistem no direito que as pessoas possuem de decidir livremente se querem ou não ter filhos, quando querem, quantos querem, tendo também o direito à informação quanto aos meios e técnicas para terem ou não filhos. Os direitos sexuais já dizem respeito ao direito de viver e poder expressar livremente o exercício da sexualidade, sem nenhum tipo de coação, violência, imposições ou discriminações, possuindo o direito de escolher seu parceiro, podendo escolher se quer ou não relação sexual, entre outros direitos.

Mas foi a partir da Conferência de Cairo (Patriota, 2006, p. 4) que ficou firmado que os direitos reprodutivos e sexuais são tidos como direitos fundamentais, já que apresentam valores pautados na dignidade da mulher. Somando-se a isso pode se dizer também que visavam instaurar as políticas públicas de “Saúde da Mulher e Maternidade Segura”, onde os objetivos também estavam correlacionados com a redução da mortalidade materna e o processo nutricional da gestante.

Em se tratando de um feminismo mais recente, já no final do século XX, na década de 90, podemos nos referir a terceira onda, onde o corpo feminino passa a ser visto pelo viés social e cultural, frisando que é nessa questão onde os corpos de mulheres e homens se distanciam. A mulher, tomando posse do seu corpo, passa a se constituir como mulher, aprendendo sobre si de forma gradual a partir das experiências de vida que lhes são apresentadas, não levando somente em consideração as suas funções sociais. Essa vertente pós-estruturalista do feminismo busca abarcar as questões de classe entre as mulheres e até mesmo do próprio movimento, com um viés micropolítico, nas suas diferentes condições de vida.

Após uma análise do percurso histórico até aqui apresentado, é possível compreender a fundamental importância do surgimento do movimento feminista para as demandas da mulher, em suas esferas individuais, sociais, laborais e acadêmicas. Segundo Costa, Barroso e Sarti (1985, p.6):

ser feminista, ser mulher em luta, quer dizer vontade de superação das desigualdades entre os sexos, das assimetrias nas relações de gênero, da exploração das mulheres, diferentes formulações, baseadas em fundamentações divergentes.

Entende-se que o feminismo legitimou seus ideais, buscou uma identidade própria e transformou a ideia de que era um estilo de vida burguês, e passou a ser visto como uma mobilização política intensa, passível de estudos sociológicos que pudessem evidenciar ainda mais as demandas da mulher.

Trazendo aqui além das demandas das mulheres, mas uma conquista comunitária, um ponto a ser tratado ainda nesta seção levando em consideração a partir das lutas sociais, foi instaurada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018, a saber: “Art. 2º Fica instituída, por meio da presente Resolução, a possibilidade de uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica” (Brasil, 2018)

Posteriormente, no capítulo de análise da pesquisa, veremos que esse direito garantido nessa lei deu-se graças às forças de várias mulheres/mães que buscaram a inclusão dos seus filhos nas escolas, pelo direito de igualdade e respeito. Falaremos também de como a Pedagogia Social se insere nessas questões, por meio desse corpo adolescente que ultrapassa as “barreiras” invisíveis da escola; mostrando a toda uma equipe pedagógica como a educação pode se reinventar.

Em seguida veremos alguns pontos de análises sobre a maternidade no campo dos estudos de gênero em educação a partir dos trabalhos publicados no Grupo de Trabalho (GT) 23 - da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), desde a sua criação até a última reunião nacional.

2.2 A MATERNIDADE E O GT 23 DA ANPED

Na atual conjuntura do Brasil, sabemos que nos últimos anos as questões sociais não foram uma prioridade para o governo, mas as medidas tomadas a partir de políticas públicas são manobras para um disfarce do mal-estar social. Em se tratando do que cabe ao mandato anterior do “Ministério da Mulher, da família e dos direitos humanos”, as iniciativas estão aquém da realidade do país e do que deveria ser realmente efetivado. Sabe-se das restrições dos direitos civis e políticos e das tentativas de esquecimento e/ou criminalização de movimentos sociais por parte de toda a sociedade brasileira. Em 2019, na nomeação da ministra que assumiria o ministério anteriormente citado, ela trouxe em sua fala que ali começaria no Brasil uma “nova era”, trazendo em pauta a redução de cores às questões de gênero, onde “meninos usam azul e meninas usam rosa”.

Tendo como ponto de partida para discussão essa ideia retrógrada, percebemos mais uma vez que atualmente a ideia de mulher, maternidade e gênero são corrompidas e induzidas por uma macropolítica cisheteronormativa e, por consequência, as políticas públicas também fazem parte desse contexto. Diante disso, é necessário buscar as saídas desses padrões, e encontrar formas para aqui, viver o ser de si, seja ele mulher e/ou mãe.

Quando a sociedade/governo teve o seu olhar voltado para o “ser-mãe”? É importante abordar como começou a se falar sobre o conceito de maternidade e como podemos retratar a mãe, por exemplo, no contexto do século XIX onde essa mãe-mulher recebe uma valorização social que, até então, não existia socio politicamente, passando a ser a responsável pela casa e pela criação dos filhos. Sem dúvida podemos dizer que essa ideia se perpetua até os dias de hoje quando ouvimos a expressão “bela recatada e do lar”.

Trazendo esse ponto, podemos então perceber que, mesmo no século XXI, ainda permanece a idealização de uma “mulher perfeita” que caiba nos parâmetros da

cisheteronormatividade. Mas é de grande valia o questionamento: que corpos-mães são esses que perpassam os séculos? Meyer (2014, p. 121) nos traz que:

As práticas de significação e os processos simbólicos, através dos quais os sentidos de maternidade são construídos envolvem, portanto, relações de poder: o poder de nomear, descrever, classificar, identificar e diferenciar, por exemplo, jeitos de ser mulher e mãe; o poder de incluir, excluir e definir corpos, comportamentos, grupos e/ou indivíduos e, assim, demarcar os seus lugares.

Apesar de termos ainda dentro da sociedade atual enraizada a ideia plantada há alguns séculos, sabemos que essas mães-mulheres vêm mudando, por elas e pelos seus, um rumo diferente para a história feminina. É a partir da quebra de resistências que podemos entender um novo olhar-ação dessas mulheres, buscando um descobrimento do próprio gênero, das suas próprias potências para a fuga de normas que lhes foram impostas.

Podemos entender que, a partir de Meyer (2005), foi justamente no início do século XX que surgiu o debate voltado para as “feministas maternalistas”. A partir disso, as ideias de maternidade e gênero tomariam outros caminhos. Gênero não é mais tomado como uma essência do ser mulher ou homem, mas como essa arte de fazer-se mulher ou homem. Mais do que isso, essa noção de gênero estilhou a própria noção de mulher, em um sentido de que “o signo mulher não esgota a pluralidade de mulheres, da mesma forma que ao falarmos de gay, lésbica, travesti, transexual sabemos que há uma diversidade de experiências em cada um desses guarda-chuvas identitários” (Bento, 2011, p. 80).

No âmbito dos estudos de gênero vêm se adensando a problematização do que é a maternidade e como ela se mostra dentro do contexto educacional. Para isso, foi importante analisar a produção feita e divulgada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) diretamente relacionada ao Grupo de Trabalho (GT) 23 - Gênero, Sexualidade e Educação, nas publicações dos anais das Reuniões Nacionais entre os anos de 2004 (27ª Reunião Anual da ANPEd) e o ano de 2021 (40ª Reunião Anual da ANPEd).

A escolha de delimitação feita pela produção da ANPEd foi por saber da capacidade ampla de produção e divulgação, especialmente no Grupo de Trabalho (GT) 23, onde encontramos pesquisas relacionadas ao gênero, à sexualidade e às proposições pós-estruturalistas. Assim sendo, podemos viajar nesses 18 anos de

produção acadêmica buscando análises sobre a maternidade/maternagem e o “ser mãe”, e como isso tem sido visto e trabalhado. Levando em consideração mais de 200 trabalhos apresentados por esse GT desde a sua criação, apenas nove efetivamente tomavam como ponto de análise a “maternidade” ou o “ser mãe”. Para essa busca usamos os títulos, palavras-chave e resumos. Os resultados obtidos são apresentados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Trabalhos do Grupo de Trabalho 23, das reuniões anuais da ANPEd, de 2007 à 2021.

	TÍTULO	AUTORAS	ANO
1	A produção da mãe leve, flexível, forte nas páginas da pais e filhos	Maria Simone Vione Schwengber	2007
2	Ensina-se a mais antiga das artes às mulheres: a de ter filhos e tornar-se mãe carinhosa	Maria simone vione schwengber	2008
3	A educação de mulheres-mães pobres para uma "infância melhor"	Carin klein	2011
4	A mídia ensina: imperativo da maternidade e paternidade responsáveis	Maria simone vione schwengber	2011
5	Família e escola: a fabricação da mulher-mãe	Maria cláudia dal'igna	2012
6	A subjetivação da mãe naturalista como modelo	Karina mirian da cruz valenca alves	2012
7	“Todo dia eu penso: meu deus, onde foi que eu errei?": os desafios de ser mãe na periferia	Rosalinda carneiro de oliveira ritti	2013
8	Os meus filhos e os deles: os filhos da esperança	Maria simone vione scwengber	2015
9	Maternidades lésbicas e práticas de [res]existências na educação escolar: as lutas são atualizadas no presente	Luciene celina cristina mochi Hilda aparecida linhares da s. Micarello	2021

Fonte: Elaborado pela autora, com base em ANPEd (2004-2021).

Para darmos início às problematizações das análises que foram realizadas pelas pesquisas do GT 23, buscamos então três eixos norteadores que se entrelaçam para essa discussão, são eles: como se dá o processo identitário de uma mulher-

mãe? Como a mídia influencia nesse processo identitário? Qual a forma de resistência é possível para a politização da maternidade?

É possível identificar junto aos textos apresentados na ANPEd que o processo de identidade de uma mulher costuma ser moldado ao que a sua cultura e a sociedade em que ela está inserida permite. Isso inclui o seu modo de ser, sejam em escolhas e atitudes, ou na sua personalidade. Segundo Schwengber (2007, p. 7), é necessário que essa mulher tenha:

as qualidades de flexibilidade e de mobilidade para essa sociedade. Essas “qualidades” estão diretamente ligadas a ideia de maternidade, onde se entende que para criar e educar uma criança é necessário que esta mãe se volte e haja por completo em prol deste filho; ocupando também a “posição da mulher-mãe-forte.

O real processo identitário de uma mãe é socialmente forçado para que ela acredite que os seus comportamentos e sentimentos são naturais e universais. De acordo com Alves (2012, p. 8):

A politização do discurso em torno da defesa de uma maternidade “ativa” se encontra com os discursos biologicistas em torno da ideia de que existem hormônios que favorecem a ligação da mãe com seu bebê (a teoria da vinculação), o que converge para a “renaturalização” da maternidade que, mais e mais, vemos se afirmar.

E quem defende esse tipo de maternidade? Quem faz a politização do ser mãe? Dentro dos textos selecionados há sempre o debate do papel do Estado-Nação para com essa mulher mãe, como as ações e políticas públicas são criadas e aplicadas para que a “[...] mãe-mulher” perfeita e funcional seja criada em benefício nacional, tornando-as “necessárias à sociedade, através de seus corpos e do trabalho produtivo” (Schwengber, 2008, p. 2)

Dal’igna (2012, p. 2) nos traz o termo “governo das subjetividades”, podemos pensar sobre a “pedagogização do ser”, neste caso, da mulher-mãe, onde encontramos uma ligação direta entre Estado-Cultura-Normalização. Trazemos como ponto de reflexão a preocupação do país em uma sociedade controlada e funcional e a partir da pedagogização dessas mães eles tendem a garantir novas subjetividades que estejam de acordo com as normas estabelecidas por eles.

A “garantia” dessas novas subjetividades está relacionada tanto à vida das mães como à dos seus filhos, levando em consideração que muitas dessas mães

vivenciam a maternidade solo e é dentro desse ambiente que elas tentam se constituir como ser. Os movimentos de políticas públicas são grande parte voltados para a educação e saúde dessas mulheres, mostrando que para o caminhar do sucesso é necessário que haja investimentos sobre si mesma, um cuidado com o seu bem estar, para que assim, elas possam investir e voltar-se para o seu papel principal: ser mãe.

É de grande valia essa reflexão voltada para esses processos identitários sustentados pela sociedade, pois entendemos melhor o funcionamento social quando percebemos que a identidade daquela mulher-mãe é criada a partir dos modelos que decorrem de políticas reguladoras governamentais. Muitos dos textos que foram selecionados para essa discussão falam sobre essas mães de baixa renda que são de certa forma as mais “submissas” aos mecanismos do Governo e, assim, por questões de sobrevivência, elas buscam se encaixar nos padrões estabelecidos até então. Conforme nos traz Dal’Igna (2012, p. 9):

Com isso, percebe-se que sentimentos, desejos e pensamentos, aquilo que parece restrito à vida pessoal de cada um, ao mais íntimo eu, na contemporaneidade, passo a ser focalizado nos mínimos detalhes, tornando-se alvo das ações de governo e de Governo.

Dentro do regime de vigilância e dos modos corretos para que essa mãe exerça com excelência o seu papel, estão ligadas às questões como: nascimento por parto normal onde a mãe pode mostrar o seu amor e força, aleitamento no tempo máximo possível (seis meses de nascido), participação ativa na vida escolar das crianças, educadora do lar, postura ética e responsável, como também a crítica feita por Badinter (1985, p. 147) sobre “ser uma boa mãe, uma mãe cuidadosa”. Trazendo para o contexto atual o que já era ditado no século XIX sobre o “instinto materno”, existindo aí uma relação natural mãe-filho.

É interessante pensar que na cultura atual para que as crianças tenham êxito é necessário que haja uma atividade legítima dessas mães. Klein (2011, p. 9) nos traz a reflexão: “[...] o amor materno requer uma mulher abnegada e trabalhando em tempo integral em favor de seus/suas filhos/as?” A partir desse questionamento voltamos ao ponto de controle e regulação das ações maternas por parte da sociedade e pelo que lhes foi imposto como “o melhor a ser feito por uma mãe”, fazendo a associação entre amor-abnegação e feminilidade-maternidade.

Em se tratando de controle das ações maternas, nós podemos trazer à tona o segundo movimento interrogativo que é: como/se a mídia influencia/interfere no

processo identitário dessas mulheres/mães? Foi possível identificar nos textos selecionadas do GT 23, três que trazem diretamente a “mídia” como mecanismo direcional para o “modo correto” de ser mãe na sociedade.

Sejam jornais, revistas, documentários, filmes, programas de televisão, propagandas de modo geral, percebemos que a mídia, influencia sim, a partir das “pedagogias culturais”, modulando comportamentos, posturas, vestimentas, e etc. Schwengber (2007, 2008, 2011) nos traz alguns discursos da mídia para o “ensinamento” de mães grávidas e práticas de cuidados corporais.

Imprescindível trazer como a mídia propaga tanto propagandas de órgãos privados para vendas de serviços e produtos para o embelezamento/cuidado/saúde da mulher, como também divulga os programas pedagógicos feitos pelo governo brasileiro com o intuito de educar corpos de mães/mulheres e filhos. Segundo Schwengber (2011, p. 2): “[...] a politização da família se consolida e se amplia por meio de políticas higienistas”.

Voltando para o terceiro questionamento feito anteriormente, é difícil que haja a “criação” de uma resistência possível para a politização da maternidade já que, pelo menos no Brasil, com base nos textos selecionados da ANPEd para essa discussão, os processos identitários e de subsistência dessas mães estão diretamente ligados aos processos governamentais e as políticas públicas instituídas até então, fazendo com que elas sejam e exerçam uma maternidade de forma assujeitada. Dentro dessas dimensões da reprodução social da vida dessas mães elas buscam bem estar e dignidade.

Um bom exemplo foi trazido por Scwengber (2015) no seu texto “Os meus filhos e os deles: os filhos da esperança”, onde retrata a vida de uma mãe de 21 anos que é assistida pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e pelas bolsas governamentais, onde no seu processo identitário foi construído na busca de ser alguém a partir do casamento e da gravidez (a fecundidade), que para ela, são posições de dignidade e de prestígio”.

Nesse momento, não podemos esquecer que essas garantias de direitos como o acesso às condições melhores de saúde e direitos à maternagem tranquila foram buscados por estas mulheres no século XIX/XX, juntamente com o seu processo de emancipação do vínculo homem-mulher. Justamente a partir dessas questões é que podemos pensar que o Estado tentou como forma de “dar direitos” criar modos de

ensinar e estabelecer um “discurso pedagógico” para formas dessas mulheres serem mães (Ritti, 2013, p. 10)

A partir dos movimentos interrogativos trazidos, permanece a análise de como, a depender do contexto e modos de vida de cada mulher, esses processos identitários vão se construindo. Talvez exista a possibilidade de, a partir deles, existir alguma/s resistência/s para as tentativas de politização e pedagogização dessa maternidade. Esse movimento de poli/pedagogização se perpetua ao longo dos anos, mudando somente a roupagem em que se apresentam.

Surgem, então, alguns questionamentos: o que ocorre com o processo identitário de maternidades de mães de filhos(as) trans? Como ocorre a transição da influência de mídias e todo processo macropolítico para uma maternidade da diferença a partir dessa micropolítica insurgente? Daí então, buscaremos entender e construir o que seria uma maternidade-vibrátil, que a partir de escolhas e mudanças uma mãe faz para aceitar, acolher e lutar junto do seu filho(a) no processo de uma construção de si.

Para falarmos de movimentos de macropolítica e micropolítica devemos entender que eles estão diretamente ligados a como o sujeito, neste caso a mãe, se comporta diante da sociedade de forma geral e mediante as suas escolhas e vivências pessoais do dia a dia. Podemos nos basear nas reflexões que Suelly Rolnik traz no seu livro *Esferas da Insurreição*, publicado em 2018.

Partindo do princípio de que podemos tomar como ponto de reflexão as “intenções” do sujeito, devemos entender a macropolítica como o “empoderamento do sujeito”. Trazendo isso para a temática aqui abordada, seria a libertação das pedagogias culturais que influenciam a mulher/mãe como ser e agir. Portanto, a partir desse movimento macropolítico das mães de filhos(as) transsexuais, elas se tornam sujeitos que lutam pela diversidade, pelo direito e claro, pelo respeito; se apropriando de um lugar de fala e de direito. Poderíamos dizer assim que é a partir desses novos movimentos é que se ocorre um “novo” ou “modelado” processo identitário dessas mulheres/mães.

É interessante pensar, simultaneamente, como age a micropolítica, tendo como entendimento a “potencialização da vida”. Isso permite compreender como uma reapropriação de si e das suas experimentações. Sendo assim, a mãe dessa criança/adolescente trans entende a “pulsão de vida” que é presente nessa relação, fazendo com que ela se desconstrua, se liberte das amarras sociais e culturais,

entendendo que os seus próprios desejos, aspirações e projeções que eram somente suas e não dos seus filhos.

Desse modo, podemos entender que a experiência da maternidade em si já é desafiadora e um mecanismo constante de modelagem para as mulheres. Em se tratando de mães com filhos(as) transsexuais essa maternagem se torna ainda mais sensível e provocativa a novos modos de ver e ser no mundo, construindo o que chamamos aqui de uma maternidade viva, se se comove e luta diante das questões revolucionárias de seus filhos(as).

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Conhecendo o meu objeto antes mesmo de ingressar no curso do mestrado, acredito que só tive a real clareza desse encontro nas primeiras aulas ministradas nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Educação, onde foi preciso delimitar os caminhos que a pesquisa percorreria, como também, durante as primeiras orientações, quando foi possível entender como seria necessário chegar até o objeto de forma metodológica e responsável.

Segundo Meyer e Paraíso (2012, p. 15), uma “[...] metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa”. Dito isso, iniciar a proposição metodológica de uma pesquisa é, em algum sentido, o ato de se perguntar sobre o caminho a ser construído e percorrido.

Dentro de todo esse tempo, o embasamento teórico se fez presente, por meios das escolhas dos conceitos, a saber: maternidade; gênero/trans; corpo-vibrátil; micropolítica do desejo. Entendendo sobre os conceitos por meio dos autores escolhidos, como: Dagmar Meyer (2000, 2003, 2005, 2006, 2014, 2018), Guacira Louro (1997), Suely Rolnik (1989, 2018, 2021), Berenice Bento (2011), entre outros, chegamos até a conclusão de um quadro conceitual, onde se materializou os primeiros traços da pesquisa.

Diante disso, este trabalho tem como viés principal trazer à tona o entendimento, a análise e a explanação sobre as possibilidades de repensar as maternidades, todas elas pois cada uma é única, no tempo em que vivemos, de forma ampla e politizada, sem preconceitos e tabus, apresentando as questões desses renascimentos maternos e enlutando as “verdades sociais” aceitas e enraizadas pela matriz normativa de inteligibilidade de gênero até então.

Para garantir o respeito e a flexibilidade no agir durante o decorrer de investigação da pesquisa, buscamos por meio da cartografia subjetiva, que é um modo pós-crítico de trabalho, alcançar os objetivos traçados fazendo uso da escuta ativa e paciente por meio da entrevista narrativa, levando em consideração a formulação humanitária do roteiro estruturado das perguntas disparadoras.

É imprescindível também entender o papel da educação e como as políticas públicas estão implicadas na vivência e no suporte da maternidade e do respeito a essas mães e adolescentes trans. Entendemos também que além de uma educação social por meio das políticas, se faz necessário o papel das escolas e dos órgãos

públicos, por exemplo, para o respeito com o nome social desses filhos, que por lei já possuem esse direito, mesmo sem o processo de transição ser concluído.

Desse modo, este trabalho é embasado por metodologias de pesquisa pós-críticas em educação seguindo uma análise crítica dialógica; e o caminho metodológico possível para o percorrer desta pesquisa será a cartografia. Segundo Carneiro e Paraíso (2018, p. 1004): “[...] a cartografia é uma prática de caráter aberto, que se faz em movimento, experimentando e explorando um *território* [grifo dos autores]”, por meio de um viés qualitativo de olhar, escuta e entendimento do objeto. Sendo assim, a natureza aplicada da pesquisa trouxe possíveis novos entendimentos com relação à temática aqui escolhida.

Para Oliveira (2012, p. 300), a cartografia é um modo de fazer recortes de momentos em determinado espaço e tempo com sujeitos e objetos, tornando-se uma ciência-arte funcional e sensitiva. Assim sendo, o primeiro passo para esse percurso metodológico, ou seja, instrumento de coleta de dados para esta pesquisa, foram as entrevistas narrativas com as mães de filhos (as) trans.

Para chegar até essas mães, foi necessário um contato inicial com a coordenadora da ONG Mães Pela Diversidade em Sergipe. O conhecimento da ONG se deu por meio de movimentos divulgados através do Instagram. Assim sendo, pelo aplicativo do *whatsapp*, pude a contactar inicialmente com um texto, apresentando-me e explanando sobre a ideia inicial da pesquisa. Posteriormente, foi encaminhado às entrevistadas o projeto que seria submetido à Plataforma Brasil.

A partir do primeiro contato, foi possível obter um *feedback* positivo quanto ao interesse da coordenadora em divulgar para as mães sobre o projeto e já obtivemos o interesse na participação de algumas mães integrantes da ONG para a realização das entrevistas. Após a coordenadora me enviar os contatos das mães interessadas na participação da pesquisa, entrei em contato por mensagem com cada uma delas para me apresentar.

Levando em consideração que o critério para participar da entrevista eram mães que tivessem filhos entre 7 e 17 anos de idade, conseguimos um quantitativo de 4 mães. O critério de idade foi estabelecido pela idade dos filhos e filhas das mães participantes da ONG escolhida. Ao obter todos os números de telefones das mães interessadas, criei um grupo no *WhatsApp* para que facilitasse a comunicação e,

também, tratar sobre como seriam desenvolvidos os próximos passos (definição de dia e horário das entrevistas) até o encontro com cada uma delas.

Foi feito um formulário via Google *Forms*, para que elas fizessem um “cadastro” inicial, com dados básicos (nome completo, endereço, idade, nome dos filhos, data/horário para entrevista), e informando se gostariam que o encontro fosse realizado de forma presencial (na residência de cada uma) ou de forma *online*, por meio do Google *Meet*, informando a necessidade da gravação em mp4, independente do meio em que seria feito a entrevista. A sugestão de dois modelos de entrevista, *online* ou presencial, visou a facilidade e comodidade para cada uma das mães.

Das quatro mães que participaram da pesquisa, todas preferiram o contato de forma presencial. Assim, eu me desloquei para casa de todas elas, com o material necessário para a realização da gravação (microfones de lapela, tripé de apoio, câmera). Rememorando que nenhuma das participantes precisaram ter custos antes, durante ou após a realização das entrevistas.

Foi informado para elas sobre a necessidade de concordância e assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - RCLE, em que fica claro: os objetivos da pesquisa, os riscos e os benefícios, esclarecimento da participação voluntária e sem custos, como também a garantia do anonimato. A saber, o número do CAAE na Plataforma Brasil está sob o número: 69590823.6.0000.5371.

Essas entrevistas tiveram como objetivo captar as vivências, as escolhas, as subjetividades e o caminhar que cada uma das mães trilhou para o seu novo entendimento materno. Assim, as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem.

Partindo das perguntas disparadoras, essas entrevistas narrativas tiveram como base o método de livre associação, criado por Sigmund Freud entre 1892 e 1898. Utilizou-se esse recurso com o objetivo da fala livre dessas mães, trazendo à tona como foi e é o processo de construção de uma maternidade-vibrátil, através desses filhos (as) e de como eles a convocam a um novo modelo de mãe não cis-heteronormativo.

Rolnik (2016, p. 23) nos traz que a cartografia é o “[...] desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”. Desse

modo, narrar histórias é também falar do que se é, do que lhe compõe, e assim, perceber a repetição do que no outro o difere, já não é tão difícil. A história contada fala também do que nelas se criou, ou simplesmente fez morrer, figuradamente, a partir do que foi projetado.

Dessa forma, componho com o conceito de narrativa desenvolvido por Benjamin (1994), no qual o autor vai pensá-la, a partir das experiências tecidas pelo narrador: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 1994, p. 199). As falas das participantes das pesquisas, vem tomadas de vivências pessoais, mas também, de todo um contexto social cis-heteronormativo em que estamos imersas dentro deste “inconsciente coletivo” que vivemos cotidianamente, sem muitas vezes percebê-lo.

Posto isso, essas falas não foram terapeutizadas. Isso jamais seria o objetivo da pesquisa, mesmo utilizando o um método psicanalítico, mas sim estudadas, como movimentos que precisaram ser feitos e que ainda são, para a desconstrução e construção de um novo olhar de mundo e de um novo modo de exercício da maternidade e de subjetivação como sujeito social. Como se deu o processo de transcrição? Como organizou as falas, a partir de que categorias? Como foram tratadas as fontes?

Por meio dessas falas, buscamos entender além de um novo reconhecimento desse corpo-mãe, como se deu (e ainda se dá) o processo de luto dessa heteronormatividade. Procuramos também entender como a transformação desse luto “cria” uma maternidade-vibrátil pela micropolítica, trazendo-as para mais perto de atuações no formato macropolítico.

A cada ida na casa de cada mãe era um novo momento de pesquisa e de ressignificação de/para mim, de tudo que aprendi e tudo que chegaria como ensinamento a partir desta nova vivência que essa pesquisa me proporcionou. Gostaria de dizer para você que está aí do outro lado do texto que fui feliz, em conhecer pessoas, em poder aprender sobre a diversidade de gênero, a diversidade das classes sociais de cada mãe participante da pesquisa (e como isso também foi importante para o trabalho), em saber que os seus filhos e as suas filhas vivem hoje

em um ambiente familiar acolhedor que os/as ajuda na vivência do mundo lá fora, mundo esse em construção e desenvolvimento sociocultural, onde a educação é a mola propulsora para o avanço.

A partir do roteiro da entrevista narrativa, que foi dividido em perguntas disparadoras sobre projeção/luto/criação da maternagem, criado metodologicamente para facilitar o discurso, buscamos alcançar o máximo de informações para a pesquisa e não fugir dos objetivos específicos, que são: refletir como ocorre o processo do maternar dentro das categorias da projeção, do luto e da reconstrução; investigar como se dá o papel da escola como um ambiente de ressignificação educacional sob o olhar da educação social e da pedagogia social.

Esses objetivos desde o início da pesquisa, foram pensados para fazerem parte da seção de análise, mediante a junção das falas de cada mãe, nunca buscando uma linearidade ou igualdade nos relatos, mas pontos divergentes e convergentes diante das experiências que foram vivenciadas por elas desde antes e depois da maternidade.

4 PROJETAR, GESTAR E RESSIGNIFICAR A MATERNIDADE

Nesta seção, daremos início à avaliação das entrevistas considerando a busca das mães pela idealização da maternidade, durante o período gestacional. Isso envolve examinar como essas mães são influenciadas pela pressão social para serem mães e como há uma censura àquelas que optam por não serem. As falas das mães estarão trazidas em citações diretas e em itálico para que se diferenciem das citações diretas de autores e referências.

Após essa análise, exploraremos o tema do luto, que traz à pesquisa uma perspectiva humanitária e cultural, revelando como as mães são reflexo da sociedade patriarcal em que vivemos; em paralelo ao luto, examinaremos como essas mães se reconstruíram.

4.1 PROJEÇÃO DA MATERNIDADE

Antes de falarmos sobre aspectos educacionais e emocionais da maternidade, gostaria de trazer o olhar psicanalítico do desejo, visto que a projeção nada mais é do que o desejo do outro sobre algo. No que tange a nossa temática, a projeção da maternidade é nesta subseção o enfoque de análise. Tomando como base as entrevistas realizadas por meio do discurso de livre associação, foi possível obter relatos subjetivos de como se deu cada maternidade advinda ou não de uma projeção.

Em uma cadeia de pensamento, podemos dizer sobre a projeção que é a ideia da maternidade, as idealizações pessoais e sociais de um filho cisgênero; o luto, do que anteriormente foi criado ou até mesmo que de certa forma existiu, pelo menos para a mãe, que a partir de uma ultrassonografia morfológica soube naquele momento o que viria para ela por meio do sexo biológico daquele bebê; por consequência de algo que germinou dentro dela, a partir de um filho(a) trans, temos a projeção de uma maternidade viva, aquela que acolhe, sofre e luta.

Levando em consideração também a educação social patriarcal que vivemos, não podemos deixar de trazer aqui dois pontos importantes: o corpo da mulher como

lugar de reprodução e a governamentalidade de si, queremos dizer com isso que, a mulher pode ter dois vieses de projeção: a maternidade ou não maternidade. Todavia, existe também um terceiro viés, a falta de projeção, quando a mulher no seu direito não decidiu se quer ou não gestar. Isso se retrata na fala das entrevistadas:

“eu não planejava, foi um descuido mesmo” (Mãe 1).

“eu sempre tive o sonho de ser mãe, sempre quis” (Mãe 2).

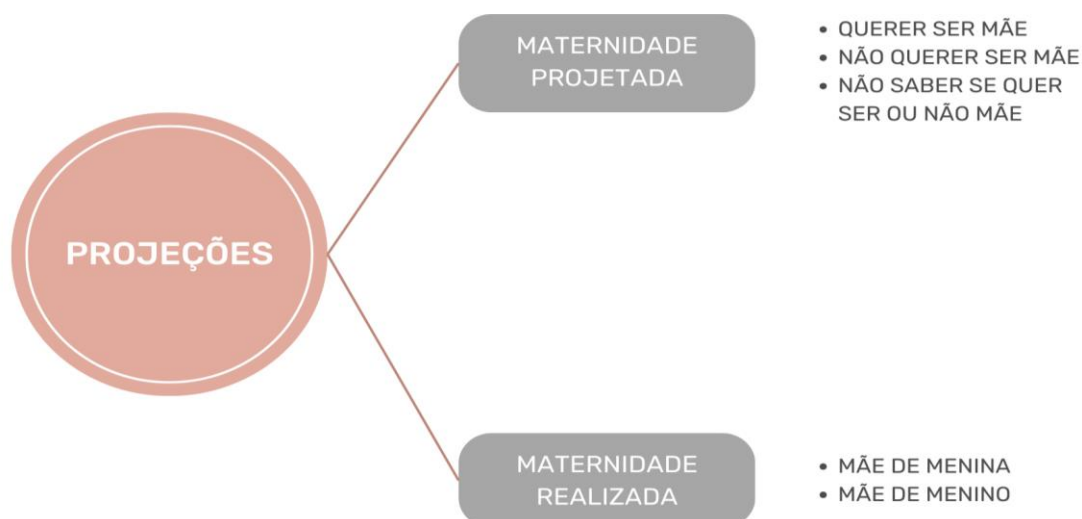
“eu nunca quis ser mãe, nunca sonhei em ser mãe, nunca!” (Mãe 3).

“sempre, sempre, sempre sonhei ser mãe. eu adoro criança, então é inevitável para uma pessoa que adora criança, não querer ser mãe (Mãe 4).

Esses pequenos recortes das quatro mães participantes da pesquisa nos mostra a riqueza que é o trabalho com pessoas, de diferentes classes socioeconômicas, que tiveram vivências e experiências distintas, mas mesmo assim gestaram. Temos que pensar também em após a maternidade ser um fato, mesmo existindo ou não a projeção dela, existem outras duas projeções: a projeção do filho menina e a projeção da filha menina.

Para que seja de maior compreensão e visualização dessas divisões de projeções as quais estamos nos referindo, deixarei a seguir um pequeno mapa mental do que pude perceber analisando as entrevistas realizadas e como poderíamos dividir essa questão em categorias.

Figura 1 - Projeção e maternidade



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A projeção a partir da maternidade realizada ela vem impregnada de questões advindas de uma educação social e questões subjetivas, a partir da sua história de vida. Aqui também vemos a mãe como uma reprodutora de ensinamentos. Trarei alguns recortes diretos das entrevistas. Vejam a seguinte fala da Mãe 1: *“para mim era o primeiro filho, então não fazia tanta diferença ser homem ou ser mulher”*. Esta é a mesma mãe que disse no trecho da página anterior que não planeja/projetava a maternidade.

Já a Mãe 2 vemos que sempre sonhou em ser mãe e planejava, sim, o sexo do bebê, e gostaria que fosse uma menina. A sua primeira gestação foi de um menino cis, já a segunda foi a de Aysha (nome fictício/mulher trans), biologicamente falando a sua segunda gestação foi novamente de um menino, mesmo não sendo o projetado por ela, foi acolhido com amor. Assim que Ayla se declarou desconfortável com o próprio corpo, a sua mãe entendeu e disse: *“Quando Deus me designou essa missão de ser mãe, eu a acolhi para mim profundamente, superei todas as questões e defendi a minha filha com todo o meu amor”*.

As entrevistas foram todas transcritas e todas elas vêm carregadas de dores e muito amor, mas ao reassistir posso garantir a você leitor, o poder e a governamentalidade de si que uma mulher tem sobre ela mesma transpassa projeções e lutos. Dito isso, deixo aqui o trecho do relato da Mãe 3, aquela, que disse que nunca sonhara em ser mãe:

“Mesmo eu não planejando ser mãe, eu não aceitaria os quatro Cytotec que ele (o pai do bebê) me deu. Eu sabia o que eu ia enfrentar, mesmo sem saber se eu estava preparada. Hoje Gabriel (nome fictício/homem trans) é o meu maior amor, é quem me ensina todos os dias a entender o outro como ele é”.

A projeção muitas vezes não caminha lado a lado do planejamento. A Mãe 4 nos traz no trecho do início da subseção que sempre desejou ser mãe por adorar crianças, mas durante a entrevista relatou que a sua gravidez não tinha sido planejada aos seus 30 anos. Nos disse a seguinte frase: *“Eu brinco que tive um pacote econômico, porque eu sempre quis ter uma menina, e 14 anos depois eu tive um filho”*. Veremos na subseção seguinte que esta mãe sentiu e ainda sente o luto, mas que não permite que isso a impeça de entender a amar, entender, respeitar e lutar por este

seu filho, justamente como ele é. Agora amigo leitor, peço que me acompanhe em direção às mortes simbólicas e aos lutos que ainda doem.

4.2 TRANS(CENDER) O LUTO E RECONSTRUIR-ME

Transcender nada mais é que “ir além”, “ultrapassar os limites”. Intitulando esta seção como a transcendência do luto, quero frisar aqui a necessidade humana das mães em superar as suas próprias limitações em nome de um vínculo gestacional e afetivo que se perpetuou ao longo dos anos, independente de gênero, aquele filho (a) a pertence.

Partindo do pressuposto de que a morte, segundo o dicionário Michaelis Online, significa “Ato de morrer; fim da vida”, podemos entender que não se reconhecer como pertencentes àquele gênero ao qual nascemos, é também morrer de alguma forma. Uma vez que, é preciso agora dar espaço ao novo, constituir-se em uma nova jornada e elaborar as relações de maneira que possa ressignificar a vida, mediante este processo de perda. Lidar com a morte ainda em vida, é lidar com a parte de si que foi perdida e que ainda é existente em determinadas relações, como por exemplo: na relação entre mãe e filho.

A interpretação de morte referenciada acima, consiste em *morte simbólica*, definida como “[...] rupturas que ocorrem durante a vida do ser humano” (Alves, 2012), pois é preciso ressignificar o filho idealizado, desprender-se da projeção criada desde do conhecimento da chegada do filho até o presente momento da morte, dando lugar a negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. O poeta Fabrício Carpi Nejar, de codinome Carpinejar, em seu livro denominado “O manual do luto”, nos diz que: “Não existe maneira de apressar o processo. É a readaptação de existir a partir de uma ausência” (Carpinejar, 2023, p. 17).

Para compreender isso, se faz necessário acolher o luto sob a perspectiva dessas mães, visto que o processo vai além de uma readaptação e de um luto não reconhecido. É ainda um processo que deve ser compreendido por um contexto sociocultural. O papel da pessoa perdida, a circunstância, a idade, o contexto familiar e a religião, são alguns dos fatores que podemos considerar como determinantes para

o caminhar desse processo de elaboração do luto. Por isso, há quem acredite que a morte simbólica pode ser mais difícil do que a morte real.

Esta subseção se assemelha ao ir e vir de um bordado, ver e rever a possibilidade da vida, entender e compreender através do amor e do poder da educação, o (re)construir que tanto falamos dentro de uma cartografia subjetiva de uma pesquisa que aqui inspira coragem e expira resistência.

Retornando à ideia de “potencialização da vida” que trouxemos na seção 2, aqui trazemos representações vivas sobre o objeto desta pesquisa, a saber: a mãe e a maternidade em suas múltiplas facetas, por meio das entrevistas narrativas que foram realizadas com as mães selecionadas da ONG Mães Pela Diversidade. As mães serão identificadas por números, com o objetivo de preservar a identidade de todas e dos seus filhos(as) e as citações das falas das mães serão colocadas em itálico, para diferenciar das citações de autores diversos.

Antes de adentrarmos no movimento micropolítico do luto, gostaria trazer uma questão ampla, sob o olhar da macropolítica antes de todo processo transicional de um filho(a), dentro de uma sociedade que “estranha o *queer*”, estranha o diferente. É imprescindível lembrar quando Louro (2020, p. 99) nos falava sobre como “[...] o processo da heteronormatividade sustenta e justifica instituições e sistemas educacionais”. A partir deste ponto, veremos no decorrer da seção que os sistemas educacionais que falaremos durante o texto, refere-se à: sociedade, escola e a família no seu contexto mais amplo.

No que cerne a pesquisa, trabalhamos o termo “instituições”, particularmente, a mãe. Socialmente, somos mantidos tradicionalmente por um sistema binário (binário nesse quesito sobre os gêneros homem/mulher) que nos rege e todo aquele que fugir desta normativa, será de alguma forma penalizado ou escanteado.

Diante disso, é possível pensar no processo pedagógico do corpo de uma criança, estritamente na ordem binária do ser, ensinamento vindo na maioria das vezes através da mãe operando em uma ordem macropolítica cis-heteronormativa, consequentemente machista, por conta da educação tradicional que teve ao longo da sua vida e das “certezas” que se instaurou no seu caminhar.

No livro “O corpo educado”, Hooks (2021, p. 117) nos traz sobre “[...] a pedagogia crítica que busca transformar consciências”, o que “naturalmente” se é

aprendido na infância quando se nasce biologicamente mulher, lhe é ensinado a como sentar, como falar e como ser mãe, dentro dos padrões, como por exemplo: *“não gostava dos vestidinhos e dos cabelos penteados”* (Mãe 3).

Nos atentaremos agora a ideia da micropolítica materna, que nesse momento está representada pela ruptura das idealizações feitas durante e após o nascimento do bebê, ou até mesmo com a realidade imposta a partir do sexo biológico. Quero mostrar com “realidade imposta” que também veremos diante dos relatos, a não esperada gravidez de uma das mães. Nesse caso, não vemos uma projeção diante do ser que chegou até ela e um desenvolvimento de aceitação sem “perdas”: *“[...] desde que eu percebi, dos 3 a 4 anos que tinha algo diferente, mas eu nunca me desesperei. Até então, como eu vejo muitas mães falando que teve aquele processo de luto, eu não senti assim, porque eu já vi!”* (Mãe 1).

Antes mesmo de se pensar em uma “maternidade trans”, entramos no entrave da homossexualidade uma realidade que se faz presente para mãe, o que é visto e percebido por elas como “diferente”, pode ser nada mais que a reafirmação de uma identidade já existente em um corpo que não lhes cabe.

Por meio de um trejeito afeminado vindo daquele filho nascido menino, ou um incômodo daquela filha nascida menina com um vestido rodado, as mães podiam perceber que a diferença dos seus filhos. Sejam inúmeros modos de se representar e se reafirmar, tentando cada vez mais se entender como ser humano e de algum modo ser aceito inicialmente pelos seus (família e amigos) e lutando pelos seus direitos sociais. Dito isso, as mães retratam que:

“Eu não via que no decorrer do tempo ia acontecer uma transição, o que eu via era um filho gay” (Mãe 2).

“Eu percebi o lado feminino dela com seus 3 para 4 anos, se você me perguntar se eu já sabia que seria trans, eu não sabia, imaginei ser gay” (Mãe 1).

Após esses dois recortes aqui citados, lembrei-me do que Louro (2020) falava sobre as “marcas do corpo”: “Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos, a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura” (Louro,

2020, p. 69). Aqui, estou querendo me referir a necessidade de reconhecimento pessoal dos filhos, ao mesmo tempo, sob o olhar cultural destas mães, eles são automaticamente “classificados” a partir dos padrões que seus corpos emitem através de comportamentos, falas, gostos, etc.

Pertinente para esta pesquisa, é também enfatizar o processo que é vivido por essas mães e também por esses filhos, inerente a esse aspecto, o que na psicologia tratamos como “processo de reconhecimento de si”, nada mais é do que a possibilidade de *ser* diante da vida, através do que é vivido no seu íntimo muito além da heteronormatividade, que jamais poderá o outro sentir, até mesmo uma mãe: *“Eu sempre quis ter uma menina. A perda da minha filha eu ainda sinto, eu relutei no primeiro corte de cabelo [...]”* (Mãe 4).

O que podemos entender com o “relutar”? Planejar, gestar e idealizar... no que tratamos sobre luto ou a “perda” do filho há aí uma desagregação do que foi planejado/idealizado, e, muitas vezes vivos até então, dentro e de acordo com a cultura que tanto trata Guacira (2020), como também, sob a sociedade que nos ensina que o correto é estar dentro de padrões normativos, substanciados por um sistema, que muitas vezes somos aprisionados por esse *modus operandi* de vida.

Será realmente possível transpor a idealização feita de uma mãe para um filho(a)? Seja durante a gestação, os primeiros anos de vida da criança, a transição para o “novo” é de fato o processo que essas mães viveram e ainda vivem. Então, faz parte também do objeto de estudo, este olhar de fora da vivência pessoal trans: *“Eu me perguntei várias vezes se perdi minha filha e cada vez que eu me perguntava, eu vejo que não mudou nada, é a mesma pessoa”* (Mãe 3).

Retornando às reflexões sobre a perda/morte simbólica gostaria de trazer para essa subseção o que Arantes (2019) nos coloca como os “padrões de sentido” para estas mortes simbólicas:

O primeiro padrão diz respeito ao perdão, a si mesmo e ao outro. O segundo é saber que o que foi vivido de bom naquela realidade não será esquecido. O terceiro é a certeza de que fizemos a diferença naquele tempo que termina para a nossa história, deixando um legado, uma marca que transformou aquela pessoa ou aquela realidade que agora ficará de fora da sua vida. (Arantes, 2019, p. 172).

Diante dessas três reflexões, é plausível entender os medos dessas mães diante do novo que será vivido. Antes mesmo de Ana Cláudia nos falar sobre a morte simbólica, Jung (2013) já falava sobre a mesma dentro do que se entende sobre o “Processo de Individuação”, que é quando o sujeito busca tornar-se um indivíduo único. E para Jung essa morte simbólica se trata de uma transformação psicológica do eu, buscando o seu crescimento pessoal. No que tange a nossa pesquisa, o processo de transformação em um sujeito transsexual.

Apesar de estarmos falando sobre decisões pessoais, nos deparamos com a realidade do coletivo e trazemos um olhar de quem ama, mas também de quem está diante daquela vulnerabilidade familiar, social e cultural, jamais poderemos esquecer que vivemos em um país que é pelo 14º ano seguido, o país que mais mata pessoas trans no mundo (Antra, 2022): *“eu nunca me desesperei, a minha mente só vinha o medo, assim, aquele medo do mundo cruel. Da sociedade, dos transfóbicos, essas coisas que tem” (Mãe 1).*

Em se tratando de medo, é importante deixar claro que o medo passa gerações, seja ele de se mostrar quem de fato é (no caso do filho(a) trans, ou de aceitar o “errado” (neste papel, a mãe): *“Em nenhum momento, eu nunca rejeitei, nunca... porque eu já vi e já vinha me preparando! (Mãe 1).* Além do luto, nós temos uma luta; na verdade, várias. Dentre elas, a luta do afeto contra tudo que lhes é imposto e lhes foi ensinado até então sobre “como ser mãe”. A luta do inconsciente arraigado, que nada mais é que o enraizamento de toda uma massa cultural sobre o feminino e seus modos operantes.

O processo de reconstrução subjetiva, ele vem após isso que entendemos sobre o luto. De antemão é necessário dizer que para a “reconstituição” dessas mães acontecerem, elas tiveram apoio da ONG Mães pela Diversidade, a qual pode ensinar e orientar sobre o “novo mundo” que estava ali sendo imposto a essas mães. Seja nas terminologias e nomenclaturas, cartão do SUS ou documentos identitários, o acesso as informações foram provenientes dos encontros dessas mães, realizado pela ONG.

Antes de chegarmos na escola nós temos um caminho que foi percorrido por esses adolescentes e essas mães. Em busca de direitos, essas mães ainda assim, não tinham encerrado o ciclo do luto.

“[...] é complicado para quem não quer aceitar, sabe? E eu não queria. Não queria ler e nem saber nada, até entender tudo o que estava acontecendo. Até que ele me apresentou o Instagram da “Mães pela Diversidade” e assim eu pude entender como ajuda-lo” (Mãe 3).

Quando falamos de luto, luta e reconstrução, estamos deixando claro aqui nesta subseção que estamos trabalhando o que Rolnik (2016) nos traz como a micropolítica do afeto, onde faz mais sentido se permitir entender e acolher.

Para dar continuidade nestas lutas, traremos na próxima seção como foi para esta mãe entender a busca de direitos LGBTQIAPN+ desses filhos na escola a partir da pedagogia social e da educação social. Através de uma análise histórica-social da educação social, faremos o paralelo com as vivências ditas pelas mães, no contexto em que a **diferença** é rejeitada historicamente.

Ao falarmos sobre a escola com um novo olhar a partir das questões de gênero, entendemos que estamos diante de conjunturas sociopolíticas modernizadas, o que entendíamos sobre os saberes, educação e formação de sujeitos está em movimento a cada passo que damos.

Para que possamos entender e estudar sobre, precisamos estar atentos as diversidades que nos perpassam e o meio no qual estamos inseridos, para que assim se estabeleçam novas relações, mediante crenças, valores e respeito atuais.

É irrevogável a certeza que temos sobre a problemática escolar que vem através das diversidades socioculturais trazidas pelos nossos alunos, no que tange aqui, as questões de gênero a partir do recorte da transexualidade.

De acordo com Santana (2010, p. 2): “Na busca de novas possibilidades para compreender as diversidades, compomos assim conhecimentos que ultrapassam a lógica excludente e homogeneizante da nossa sociedade”. Para que possamos entender os conhecimentos que nos levam até a libertação da homogeneidade, precisamos ainda falar sobre como se deu a pedagogia social e o entendimento dos sujeitos que a perpassam.

É imprescindível dizer que há na escola existências múltiplas, e dentre elas a diferença, sejam elas: pessoais, culturais, identitárias, entre outras. Viera (2012, p. 12) nos faz o seguinte questionamento: “E podemos ficar indiferentes às diferenças?”. Na seção seguinte traremos o recorte da diferença de gênero no âmbito, no que tange a transexualidade.

Portanto, me encaminhando para concluir, recorro e cito novamente a possibilidade da Pedagogia Social enquanto alternativa para pensar os anseios dos sujeitos serem quem são, expressando as suas idiossincrasias na tentativa constante do reconhecimento, na experimentação da boa sensação que é serem respeitados não somente pelos seus pares ou iguais. Podendo de tal modo, pertencerem a um grupo socialmente visível e relevante pela sua voz, e ação humana que reside no sutil e marcante acontecimento que é existir.

5 A PEDAGOGIA SOCIAL E O PAPEL DA ESCOLA

Embora já tenha sido estudada exaustivamente, as relações humanas e as suas múltiplas variáveis, apresentam-se como um dos campos mais estimados não apenas nos âmbitos da história, da filosofia, da psicologia e da educação, despertando grande interesse entre pesquisadores das mais distintas áreas do conhecimento. Fato curioso de se observar nesse percurso, é que, mesmo dispondo de uma incomensurável gama de pesquisas que tenham se dedicado ao estudo criterioso das minúcias desta ampla temática, me parece este um manancial inesgotável face a condição contínua e inerente de transformação do ser humano e da cultura da qual faz parte, e que ajuda a produzir.

Esse expressivo movimento, via de regra, contribui para que possamos refletir sobre a relação entre o sujeito e o outro (alteridade); cultura e cotidiano; experiência e conhecimento; experiência e educação; e experiência e formação (bildung), por exemplo. Trata-se, de um constante caminhar que favorece não somente o alargamento do nosso horizonte compreensivo, mas anteriormente a possibilidade de abertura para o acolhimento sensível e humanizado de singulares paisagens, formas diversificadas de ser e estar no mundo, todas elas derivadas de um ponto de ebulição comum, a saber: a experiência de interferência voluntária na composição do conceito de vida culturalmente considerado normal, dito de outro modo, a experiência imanente que pelo simples fato de existir causa estranhamento na formação humana tradicional normalizada e normatizada.

Sem dúvida, estamos diante de uma questão inspiradora. Possivelmente, a pergunta mais radical que podemos nos fazer: como nos tornamos aquilo que somos, que estamos sendo?

Ao refutarmos a tese essencialista, que atribui um significado essencial ao sujeito, como se viver não fosse muito mais que executar um roteiro pré-estabelecido, somos projetados na direção do entendimento do viver como um percurso que combina, em inumeráveis e inimagináveis modos, conteúdos os mais heterogêneos. Isso significa que existir se converte em uma jornada vivencial que, a despeito de exigir certa regularidade e repetição, se realiza na invenção de modos de ser sempre singulares (Santana; Colla; Pereira, 2022, p. 209).

A diferença, nessa lógica, já produziu e vem produzindo, desde a antiguidade, rupturas significativas na História da Humanidade. Provavelmente, para melhor

compreender os seus efeitos o desafio seja abandonar a ideia de que um único paradigma (Kuhn, 2003) sirva para contemplar a medida de todas as coisas. Realço que nenhum parâmetro teórico deve ser tomado como suficiente para tudo o que se sabe e se deseja conhecer, ou melhor, para a composição das convicções sobre algo que se toma em análise. Cada matriz paradigmática trabalhará, sempre, com a elaboração de uma verdade relativa, fundamentada em um modo essencialmente particular de perceber o mundo, ou o componente deste que lhe desperta interesse.

Dessa maneira, não nos compete dizer quem está certo ou errado, mas sim não reduzir uma base referencial a outra e entender a plausibilidade existente nas diferentes propostas tomadas em apreciação. Portanto, ainda que estejamos nos referindo ao mesmo tema ou objeto não podemos esperar que campos referenciais divergentes concordem nas suas integralidades.

A história nos auxilia na compreensão dessa constituição na medida em que nos fornece evidências dessas gêneses, mostrando o porquê de as coisas estarem constituídas do jeito que estão. Não havendo, desta forma, a possibilidade da formulação objetiva da ciência, independente de um campo político, histórico e social no qual se localiza o elemento da sua observação.

Trago essa ideia para justificar a escolha que fiz, recorrendo aos pensamentos pautados nos horizontes dos autores revelados na minha trajetória até o final deste trabalho, e não nos de outros tantos possíveis, que, na minha compreensão, igualmente, se credenciariam como expoentes para as reflexões sobre o tema escolhido por mim.

Nessa perspectiva, ao avançar, não podemos ignorar o fato de que a diferença é uma expressão da vida, e que pelo simples fato de existir, desde a Antiguidade Clássica³, na Grécia, foi subjugada e tentaram contê-la. Enquadrando-a, ao atribuir o rótulo de bárbaros aos povos que não falavam o idioma, não compartilhavam da cultura e do mesmo modo de organização da sociedade grega (Goergen, 2009).

Essa marca consegue transpor o marco temporal expressivo que acabei de citar, e se mantém viva até os dias atuais após se reafirmar em condições, características, e composições culturais distintas da que se podia apreciar na Grécia. Ressalto, que se o que define o homem é a cultura, a exclusão da diferença

³ A Antiguidade Clássica é o período histórico datado entre os séculos VIII a.C. e V d.C.

historicamente se consolida por intermédio dela, em suas mais variadas formas de manifestação.

Essa dinâmica se define, ao longo do tempo, atrelada a conflitos, e a uma luta de forças que incessantemente evidencia antagonismos, e a supremacia de classes hegemônicas que a despeito de terem, em contextos específicos, superioridade tecnológica, numérica, política e econômica negam a possibilidade da vigência democrática das relações, interferindo e definindo por meio de discursos e práticas se o diferente pode ou não existir. São traços de uma violência que se propaga no curso da história da humanidade, e que nos oferece inúmeros exemplos de como não sermos visto que se referem a passagens atroz, dentre as quais podemos citar: o holocausto⁴, a dizimação de um número considerável de povos indígenas brasileiros, e a escravização de componentes de vários grupos étnicos africanos.

A contemplação desses processos torna evidente a complexidade, a intensidade e a contradição que também compõe o sujeito em suas relações. Com isso, é possível observar em traços sutis ou mais fortemente demarcados, a depender da contingência ou da experiência tomada em apreciação, a imposição do que deve ser compreendido como normal mesmo que mediante a captura e a aniquilação do outro.

Assim, testemunhamos a institucionalização de arquétipos, modos de existência instituídos através do exercício abusivo do poder sobre a vida. Decide-se na pauta desses pressupostos, quem pode/poderia viver ou deve/deveria morrer. Trata-se, em última instância, do desejo doentio pelo extermínio do outro. Prática, infelizmente, presente no decorrer da história, independente do período ou contexto que se analise. Ao reconhecer esse tipo de acontecimento, nos deparamos com o fracasso de projetos, muitas vezes, institucionalizados que como produto de suas ações produzem, e reproduzem novas fisionomias para velhos conhecidos.

É desse amplo percurso que derivam os discursos, práticas preconceituosas e excludentes já conhecidas, com os quais nos deparamos cotidianamente. São processos históricos arraigados na dinâmica constitutiva do sujeito, que de geração em geração os reelaboram e perpetuam-nos pelas vias de outros meios e formas.

Quando me refiro a constituição do sujeito, estou falando sobre formação. Sobre este conceito, afirmam os autores Santana, Feldens e Carvalho (2020, p. 1-2):

⁴ O holocausto ocorreu no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando milhões de judeus foram assassinados por serem quem eram.

Ao pesquisar a formação, deparamo-nos, inevitavelmente, com a simplicidade de uma temática com a qual lidamos cotidianamente em nossas vidas, como também com o caráter complexo proveniente das características singulares que a humanidade, no decorrer da sua trajetória, ajudou a constituir, em seus diferentes espaços e tempos, a respeito desse conceito. Possivelmente, um breve resgate histórico do pensamento ocidental nos ajude a esboçar esses movimentos e, então, consigamos perceber suas nuances e marcas mais expressivas, nos aproximando do que os gregos denominaram *Paideia*; os latinos, *Humanitas*; os alemães, *bildung* e que hoje chamamos formação.

Assim, desde a antiguidade, especialmente na Grécia e Roma, passando pelo período medieval, até chegarmos na modernidade, e posteriormente na idade contemporânea o conceito de formação foi sendo alterado, e forjando paralelamente a composição do homem, sujeito social que conhecemos com as suas mais diversificadas faces e características. Portanto, em linhas gerais, a *Paideia*, é a nomenclatura atribuída a educação na Grécia Antiga, que almejava a formação do homem em suas várias dimensões, ou seja, uma formação holística que contribuiria para a constituição da identidade cultural e histórica do sujeito.

Com efeito, é a partir da fusão entre os elementos da cultura grega e romana que o conceito de formação se reconfigura e ganha o traço significativo da *Humanitas*. Aqui é acentuada a busca pelo caráter prático da vida, como componente essencial ao desejo formativo do homem ideal da época. A esse respeito Goergen (2009, p. 34) reconhece que:

A incorporação da noção e ideal de *paideia*, de formação humana pela cultura, remodelada como *humanitas* sob a liderança intelectual de Cícero, Quintiliano, Varrão, Sêneca e Marco Aurélio, representou a articulação entre a tradição pedagógica grega intelectualizada e a tradição romana prática, favorecendo o surgimento de um novo patamar de conhecimento pedagógico refletido.

Em paralelo à consolidação dessa nova ordem junto aos romanos, não podemos deixar de citar a marca representativa da revolução causada pelo surgimento e propagação do cristianismo. Este fenômeno foi responsável, a partir do fim do império, pela implementação de significativas mudanças nas instituições do mundo antigo, especialmente, pelas alterações na mentalidade vigente.

Surgem, como produto deste expressivo movimento, formas inéditas de representações de homem e sociedade, o que, tornou evidente a compreensão de

que essas imagens eram nitidamente demarcadas por princípios religiosos atribuídos a Deus e propagados pelos ordenamentos da Igreja, fundamentação esta que acabou produzindo uma ampla renovação, inclusive, espiritual (Santana, 2022).

Após o advento medieval, caracterizado por forte influência religiosa, foram-se delineando alguns pontos de renovação acerca do entendimento da própria ideia de homem, que passou a ser conduzida pelo viés da razão, esboçando, assim, visões mais amplas em relação ao mundo e ao futuro, ambicionando pelo progresso. Libertos dos condicionamentos teológicos, essas produções intelectuais começaram a dar características bem definidas a este relevante período de transição histórica, ao mesmo tempo que anunciavam o nascimento da modernidade com a estruturação de uma mentalidade científica que atingiria com autores como: Kepler, Galileu, Descartes, Newton e Bacon feitos admiráveis.

A modernidade é uma “consciência de época”, constituída através de um amplo movimento histórico, enraizado no humanismo renascentista e tem no iluminismo sua formulação central. Trata-se de uma crença na possibilidade razão de enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar o mito e as forças mágicas e emancipar o homem. Quando a energia religiosa, que até então justificava o agir humano, se esvanece, abre-se o espaço para uma reflexão secularizada, uma ordem fundada na razão. O século XVIII foi particularmente rico em reformas sociais e utopias, inspiradas na crença da razão, trazendo muitos sonhos e uma forte expectativa de progresso. Esse otimismo não se manteve no século XX, porque a razão mostrou sua face opressiva. No desdobramento do movimento iluminista, diferentes projetos filosóficos, culturais e artísticos se debateram entre racionalização e contra-racionalização. Esse movimento já se reconhece em Baudelaire que, em meados do século XIX, renova a oposição da estética contra a moral e a ciência, e em Nietzsche que, no século XIX, propaga a substituição do cientista pelo artista, uma vez que a arte é a expressão mais adequada à vida. O século XX, com a proclamação das vanguardas estéticas, será o momento da afirmação dos valores revolucionários da emancipação individual e o pensamento filosófico, através da crítica de Adorno, Horkheimer, Heidegger, Foucault, entre outros, denuncia os aspectos restritivos da razão. Num tal contexto, a oposição entre o racional e o sensível é profundamente questionada (Hermann, 2010, p. 63).

Com efeito, essa compreensão, além de nos projetar ao dilema histórico de pensar na justa medida entre a composição de um projeto de formação universal e a vontade individualista por realização e felicidade, ao mesmo tempo define o território em que foi forjado um novo programa formativo, através do qual o homem moderno

tornou-se protagonista e responsável pela constituição de si e da criação de outro mundo, igualmente, possível.

Portanto, se hoje podemos falar em formação, antes, todavia, se faz necessário termos a percepção de que este conceito se encontra conectado à concepção da *Bildung* e à sua representação na tradição humanista. É do interior deste complexo e intenso movimento de elaboração de uma nova proposta de mundo que nasce a moderna referência formativa, de acordo com a qual o homem seria o único responsável por ser artesão de si próprio.

É do século XVIII em diante, que a compreensão da formação assinalada pela *Bildung* se relaciona diretamente aos conceitos de razão, emancipação, autonomia, maioridade e autodeterminação, anunciando a capacidade humana de se projetar além da sua condição natural, no exercício do livre direito de escolha que credencia o homem à autocriação (Möllmann, 2011). Em consonância com este pensamento, o conceito clássico de *Bildung* configura-se enquanto a ideia de o sujeito não ser determinado nem por aspectos da natureza, nem por fundamentos teológicos, mas pelas suas próprias ações.

Anteriormente, durante o predomínio da tradição medial, de acordo com a qual o homem foi concebido segundo a imagem e semelhança de Deus, pode-se constatar certa cobrança para que o sujeito recompusesse esta alegoria em si, na trajetória complexa e desafiadora de se autoconstituir nos embates consigo e com as referências que chegam por meio das relações intersubjetivas experimentadas com o mundo e o outro.

Um aspecto relevante nesta digressão é a visão presente no horizonte da *Bildung*, em conformidade com a qual o homem precisa da formação para educar os seus instintos e se tornar humano, rompendo, deste modo, com o impulso do agir irracional. Nessa perspectiva, o autor Gadamer (2008, p. 47) confere que “[...] a essência universal da formação humana é tornar-se um ser espiritual, no sentido universal”. Certamente, um exercício difícil de ser posto em prática, sobretudo por requisitar do sujeito o desprendimento do particular em favor da totalidade.

Com efeito, não se pode debruçar-se sobre a ideia de formação sem recorrer ao conceito de alteridade. A afirmação anterior se justifica, uma vez que a formação acontece no contato entre o universo interior do sujeito e a contingência externa. O outro, via de regra, vem nos revelar o limiar da nossa existência com aquilo que

apresenta e, dessa forma, nos reconhecemos na medida em que a identidade se afirma na diferença.

O acesso clássico à alteridade advém do questionamento se sabemos quem é o outro. As dificuldades do sujeito moderno com essa temática, seja a pessoa do outrem ou das culturas, têm por base o modelo de autoformação da subjetividade que resulta numa dominação da diferença. A alteridade é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo. E esse, sempre foi submetido a uma situação contraditória, pois, na mesma medida em que foi reconhecido, sistematicamente foi também subtraído por meio de um violento mecanismo de abstração, em que, para afirmar aquilo que é universal, excluiu o estranho, a diferença, o irracional (Hermann, 2010, p. 133-134).

Sendo assim, a alteridade é a disposição do sujeito se retirar do plano principal da cena da vida e consentir a existência do outro, na relação corajosa do diálogo possível. Alteridade é ainda, a ação de criar condições para que o outro venha fazer parte do meu mundo, na tessitura de uma linguagem comum. Compete ressaltar que nem tudo está em nós, que existe um universo inteiro de coisas possíveis que só passamos a conhecer e experimentar por meio da aproximação do outro, no estranhamento provocado por este imperativo e determinante encontro.

No curso da sua trajetória, o conceito de formação passou a receber duras críticas por aspirar as ideias de unidade e totalidade que já não dispunham da antiga força de convencimento frente a um mundo tão plural. Com as inevitáveis mudanças pelas quais passa historicamente a sociedade, a formação vai pouco a pouco esvaziando-se de seu sentido original e, no seio da globalização, passa a ser adotada como referência para designar instrumentalização técnica, contrariando e fragilizando a sua concepção, nomeadamente por extinguir o seu tom crítico, componente indispensável para o sujeito comprometido com a sua autoconstrução.

Esse extenso panorama torna explícito que a constituição histórica do sujeito, isto é, a formação tal qual conhecemos é fruto de um projeto muito bem definido que para se consolidar precisou de meios: a) epistemológicos, dentre os quais derivou a Pedagogia Tradicional. E, b) de uma instituição que formatasse a unidade precisa para fazer efetivar tal programa na prática e em larga escala, aqui me refiro à escola. Diante disso, percebemos que:

Esse modelo de escola tornou possível o mercado capitalista nascente e a solidez das ciências positivas, a partir da produção de signos, conceitos, valores morais e culturais que propagou e ainda dissemina. A escola reafirmou as revoluções gestadas pela Modernidade: a Revolução Industrial no campo econômico e a criação de um mercado que necessitou de uma mão de obra disciplinada para a produção; a Revolução Francesa no campo político, que instaurou a democracia burguesa e com ela o ideário de uma escola para todos; o Iluminismo no campo das ideias, que passou a inaugurar uma razão científica positivista propagada pela instituição escolar em seus currículos e conteúdos programáticos, e o Renascimento, que, com seus valores estéticos e artísticos, estabeleceu a dicotomia entre a cultura erudita e a cultura popular (Santana, 2014, p. 38).

Nessa perspectiva, não se pode negar que a escola foi uma organização que a burguesia soube direcionar a seu favor. E apesar de mais tarde ter obtido o sentido de instituição pública, a promessa de formação integral foi se restringindo pouco a pouco aos interesses políticos e econômicos, definindo conteúdos e saberes. Dessa forma, os avanços na direção de um ensino público reconstruíram os planos disciplinares e moralizantes, em prol da tese do desenvolvimento universal e do progresso. Logo, a instituição escolar exclui a partir das ações daqueles que a compõe, e dos postulados epistêmicos que os orientam, fazendo ecoar nas linhas do tempo, na constituição das sociedades que gestam ao formar, seu caráter conservador.

*“[...] na escola ela não se sente bem, já sofreu bullying logo depois da mudança de nome e disse que é a única pessoa trans de toda a escola. O diretor aceitou a mudança de nome na lista de chamada, mas não fez nada com relação ao que ela sofreu com os colegas” (Mãe 1).
[...] eu fui na escola, eu briguei com professor, eu enfrentei a diretora porque ela disse que não podia mudar o nome, sendo que eu já tinha sido orientada pela ONG (Mães pela Diversidade) que era só levar um papel escrito por mim autorizando, no fim ela aceitou. Mas o professor continuou chamando ela pelo nome morto. Já na educação física ela não pode participar de jogos fora da escola alegando que ela tinha “força masculina”; com relação ao banheiro, a diretora permitiu que ela usasse o banheiro feminino depois de muito tempo” (Mãe 2).*

Tal processo foi seminal para a história, sobretudo, porque produziu e continua produzindo a marginalização de muitos grupos sociais por intermédio de múltiplos tipos de violências, como: de gênero, de raça, e de credo só para citar algumas dessas tipificações. Essa ação deliberada por conter a diferença inevitavelmente, por estratégia de sobrevivência, impulsionou, em determinados contextos, as minorias a buscarem a sua organização coletiva, e, igualmente, elaborar construtos

epistemológicos que se traduzissem em expressões viáveis das suas lutas constantes com o objetivo de resistir.

“[...] é, esse ano eu matriculei ele no colégio “A” e eu já fui informando que era um menino trans e a carteirinha escolar dele já ia sair com o nome social. Na lista de chamada também foi assim, mesmo a gente ainda não tendo conseguido ainda fazer o RG com o nome correto. Estou muito feliz porque imagino que meu filho não vai sofrer bullying”
(Mãe 3)

“[...] o nome social nós conseguimos colocar quando ele entrou para o ensino médio quando ele mudou de escola, para uma que ele tinha um amigo trans que também estudava lá, isso já fazem dois anos. Nessa nova escola ele também descobri que tinha uma menina trans que já estudava lá então o direito dele foi garantido desde a matrícula, sabe?”
(Mãe 4.)

Nessa lógica, excluídos intencionalmente, inclusive, dos espaços institucionais socialmente reconhecidos, tal como a escola. Não existiu outra alternativa plausível a não ser os seus representantes criarem os seus próprios arcabouços teóricos que garantissem a experiência de existir do outro segregado, afugentado e por vezes extintos da possibilidade da vida, da possibilidade de respiro e voz. Deriva desse embate significativo de forças entre intelectuais, cidadãos comuns, e tradições do conhecimento a necessidade da tessitura de um campo teórico-prático como a Pedagogia Social⁵, que desde a sua gênese busca contrapor criticamente os ordenamentos tradicionais da pedagogia, da postura perversa e mesquinha de muitas das suas entidades e afins.

A Pedagogia Social é uma ciência que se produz pela prática (e práxis) educacional/pedagógica (bem como social e psicossocial) não formal (e formal), que dentre outras tarefas-saberes, propõe ser uma forma pedagógica e educacional de trabalho social de ajuda (de acordo com as necessidades) e de revitalização crítica da solidariedade e cidadania, havendo mais perspectivas que podem ganhar sentido, dependendo do contexto sócio-histórico e realidade vivida, como o esforço de inserir o educando em movimentos políticos (há o perigo aí de partidos repressores e moralizantes), luta por uma ecologia social (e qualidade de vida), socialização em geral nas escolas, por exemplo, Educação Moral e Cívica, Educação para a Justiça – dentre outros (Pinel; Colodete; Paiva, 2012, p. 5-6).

⁵ Cabanas (1997, p. 71) apresenta Adolfo Diesterweg (1790-1866) como o primeiro a anunciar os termos científicos “educador social” e “Pedagogia Social”.

A Pedagogia Social, portanto, configura uma teoria educacional que não se reduz a tendências educacionais, ou escolares. Na contramão dessa ideia, se ocupa com a formação humana face as suas variadas dimensões e relações sociais. Trata-se de uma Pedagogia que compreende e aponta caminhos que buscam possibilitar a integração entre os saberes, os discursos e as práticas diárias dos grupos socialmente excluídos com o saber científico.

Assim, encontra na pauta do seu horizonte projetivo, o anseio por uma educação inclusiva e para a diversidade cultural, que se mostre política e eticamente comprometida com as questões que verdadeiramente mobilizam essas populações (Motaneto; Oliveira, 2018). Questões essas, que por muitas vezes se apresentam como questões de vida ou morte, por absolutamente tudo que representam para as vidas de milhares de sujeitos.

Com efeito, não posso concluir essa seção do estudo que desenvolvi, sem antes deixar registrada a justa ressalva de que reconheço a importância dos frutos produzidos pela escola em suas diferentes fases. Esse reconhecimento se faz necessário, pois não faz sentido citá-la e fechar os olhos para os serviços que ela tem prestado em contextos sociais complexos, credenciando-se muitas vezes como opção única para os sujeitos que independente das circunstâncias que enfrentam dentro ou fora dela, da escola, conseguem transpor as barreiras que encontram e usufruem do que ali existe de melhor.

5.1 POSSÍVEIS PRÁTICAS DO DIÁLOGO SOBRE GÊNERO NA ESCOLA

Não obstante, para um grande contingente de pessoas a instituição escolar tem sido lugar de acolhimento, de segurança, de socialização, de aprendizagens, e garantia de direitos como o da alimentação. Essas são algumas faces de uma entidade que junto com a sociedade que a compõe tem se modificado na alternância de movimentos que aprisionam, sufocam, e em outros momentos protege, emancipa, torna os seus sujeitos críticos, autônomos e os potencializam a viver, convencendo-os que eles podem bem mais e que não necessariamente precisam carregar um carimbo tal qual uma sentença pejorativa e serem definidos pelo contexto do qual emergiram.

Atualmente, tratamos quando nos referimos a escola de uma outra condição estrutural, de profissionais e educação. Todas essas variáveis, unidas a pluralidade

de sujeitos que a constitui revela uma instituição completamente distinta daquela observada no curso da história, fosse na Idade Clássica, no Medievo, ou mesmo na Modernidade.

Nessa dinâmica, a escola não é só formada por outros tipos de sujeitos e subjetividades, como também tem que lidar com a responsabilidade de recebê-los, acolhê-los e formá-los. E em se tratando de acolhermos, entendemos que o nome social é uma parte fundamental desse processo, como retrata uma mãe:

“[...] o nome social nós conseguimos colocar quando ele entrou para o ensino médio quando ele mudou de escola, para uma que ele tinha um amigo trans que também estudava lá, isso já fazem dois anos. Nessa nova escola ele também descobri que tinha uma menina trans que já estudava lá então o direito dele foi garantido desde a matrícula, sabe?” (Mãe 4).

Ao falarmos sobre a escola com um novo olhar a partir das questões de gênero, entendemos que estamos diante de conjunturas sociopolíticas modernizadas, o que entendíamos sobre os saberes, educação e formação de sujeitos está em movimento a cada passo que damos.

Para que possamos entender e estudar sobre, precisamos estar atentos as diversidades que nos perpassam e o meio no qual estamos inseridos, para que assim se estabeleçam novas relações, mediante crenças, valores e respeito atuais. A certeza que temos sobre a problemática escolar que vem através das diversidades socioculturais trazidas pelos nossos alunos, no que tange aqui, as questões de gênero a partir do recorte da transexualidade.

É imprescindível dizer que há na escola existências múltiplas, e dentre elas a diferença, sejam elas: pessoais, culturais, identitárias, entre outras. Viera (2012, p. 12) nos faz o seguinte questionamento: “E podemos ficar indiferentes às diferenças?”.

De acordo com Madureira e Branco (2015, p. 13): “É de suma importância explicitar e combater os mecanismos excludentes que se fazem presentes, muitas vezes de forma sutil, no interior do espaço escolar.” para que assim, seja possível a criação de estratégias de prevenção as problemáticas ditas acima.

E em se tratando de pedagogia, há atualmente metodologias ativas que podem ser usadas pelos professores para trabalhar as questões de gênero. Partindo dos princípios que estes que farão essas atividades estejam devidamente capacitados para tal através de uma formação continuada.

De acordo com Vieira (2021) a formação continuada ou “Lifelong Learning” consiste em um processo de atualização de conhecimentos, seja no âmbito profissional, pessoal ou acadêmico, que tem por objetivo melhorar o desempenho do profissional, este aprendizado é desenvolvido de forma voluntária.

Antes de tudo, para levarmos até a escola a realidade sobre gênero, precisamos estar embasados e atualizados sobre nomenclaturas e particularidades. Como por exemplo, entender a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual, a saber: identidade de gênero consiste em como a pessoa se sente e se identifica, independente do sexo biológico (relação consigo mesma); já a orientação sexual é o gênero pelo qual esta pessoa se sente atraída (relação com o outro).

Sabemos que muitas vezes a iniciativa para uma educação correta sobre sexualidade na escola parte de professores ou coordenadores que vivenciam e entendem a necessidade disso se tornar uma pauta diária.

Para que isso possa acontecer sugiro diferentes atividades a serem realizadas no âmbito escolar, disseminando conteúdos sobre gênero e sexualidade, a saber:

- À gestão escolar/secretarias municipais: um curso de formação para professores e integrantes da equipe pedagógica de forma semestral com 40 horas, com direito certificação. Tratando conceitos básicos, trazendo a ideia de que a educação social ela é abrangente e acolhedora.
- À coordenação pedagógica/psicólogo escolares: a construção de um plano anual onde possa abordar a temática de gênero com pais e responsáveis. Sendo assim, uma palestra no início de cada semestre para tratar questões como “Escola inclusiva: todos somos responsáveis.” Sendo está uma reunião/palestra para tratar somente sobre o assunto de gênero e as suas consequências acadêmicas e sociais. A sugestão é que a palestra seja clara e com uma linguagem acessível aos participantes, que não dure mais que 40 minutos de apresentação, tendo mais 20 minutos para debate ou retirada de dúvidas dos participantes.
- À equipe pedagógica/secretaria escolar: é de suma importância que todos os que fazem a escola participem da formação oferecida pela escola/secretaria, para que ao aluno trans e seus responsáveis cheguem à escola e sejam recebidos com respeito e entendimento da situação como: nome social, alocação em turmas tradicionais, acesso às áreas

comuns como os banheiros, tudo isso deve ser garantido no ato da matrícula do aluno.

- Aos professores: após o curso de formação oferecido e os seus estudos de formação continuada, há sugestões de algumas práticas, a saber: Roda de Conversa com duração de 1h30min para debater temas específicos voltados à temática transsexual, como também a todo panorama LGBTQIAPN+.

Como também a aplicação de Filmes de acordo com a faixa etária da turma escolhida, é imprescindível que após a aplicação do filme haja um momento onde essa atividade de reflexão possa atingir os objetivos de ampliação de consciência sobre a temática abordada. É imprescindível tratar com alunos das turmas do Ensino Fundamental dos Anos Finais, visto que a temática de gênero e sexualidade pode ser tratada de forma cuidadosa a partir da pré-adolescência.

Trata-se de desafios geracionais, que se encontram em espaços educativos, convencionais e não convencionais, tendo que harmonizar desejos e expectativas com vistas a concretizar os seus propósitos. Entretanto, para que este processo se efetive é indispensável um novo olhar, um novo agir, que traduzindo-se em uma maneira diferente de pensar, de conceber os fluxos das mentalidades, referende, referencie, e embase o alvorecer de uma ordem social que se apresenta singular e nem sempre compreendida. Portanto, a contribuição acadêmica desse trabalho está pautada no respeito as mães e aos adolescentes que vivenciam a transsexualidade em todos os espaços, inclusive os espaços escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida dessa trajetória se deu por meio do tema geral de pesquisa nomeado “Modos de subjetivação de corpos-mães diante da experiência com filhos(as) transsexuais”, ancorados na Filosofia da Educação. Durante todo o percurso do mestrado, houveram mudanças significativas no trabalho, entre elas: o título e o objeto. Alguns ajustes também nos objetivos específicos tiveram de ser feitos, visto que o objeto da pesquisa havia sido alterado. Em se tratando do marco temporal da pesquisa, entendemos como contemporâneo, visto que, tanto a temática é atual quanto os sujeitos são mães de adolescentes.

Para darmos seguimento, gostaria de relembrar o **pressuposto** da pesquisa que consiste, desde o início em perceber que a ideia de que a experiência da adolescência trans convoca os corpos-mães a produzirem outras subjetividades maternas e, por assim dizer, a ressignificação da educação no contexto social. E esse pressuposto foi alcançado por meio do estudo e da avaliação dos objetivos específicos por fim estabelecidos. Posteriormente, serão sugeridos complementos para que esse pressuposto continue com trazendo reflexões possíveis.

O **objeto** da pesquisa nada mais é que a própria maternidade, sob o olhar da educação e sob alguns aspectos psicológicos. E para falar de **sujeito**, temos nesta pesquisa: as mães. Gostaria de deixar aqui um arremate final dito por Oliveira (2021, p. 18): “O outro como alteridade pressupõe que o pesquisador tenha a capacidade de escutar e dialogar com o outro, bem como responsabilizar-se eticamente pelo outro”.

Por meio do **objetivo geral** que consistiu em analisar, a partir das falas das mães, como a adolescência trans ressignifica o espaço da educação e as experiências maternas, entendemos que esses adolescentes eram agentes modificadores da realidade em que vivem, fosse de forma familiar, com essas mães; fosse na escola, movimentando os corpos educadores a agirem conforme a pedagogia social, que nos mostra como o indivíduo é capaz de mudar o meio através da (re)educação.

Já o **primeiro objetivo específico** teve como propósito identificar como o campo dos estudos de gênero em educação tem trabalhado o conceito de maternidade. Foi possível alcançar esse objetivo através da avaliação de alguns trabalhos da ANPEd, especificamente no Grupo de Trabalho (GT) 23, onde encontramos pesquisas relacionadas à gênero, sexualidade e as proposições pós-estruturalistas, buscando análises sobre a maternidade/maternagem e o “ser mãe”.

Nesse GT desde a sua criação, consistiam mais de 200 trabalhos apresentados, porém apenas nove efetivamente tomavam como ponto de análise a “maternidade” ou o “ser mãe”. Para essa busca usamos os títulos, palavras-chave e resumos, os resultados obtidos foram detalhados em um quadro apresentado na segunda seção.

Para avaliar esse objetivo específico, foi possível concluir que a produção encontrada foi menor do que a expectativa existente. Todavia foi possível a análise de nove trabalhos, produzindo a correlação dos mesmo com pautas como: macro/micro política, potencialização da vida, educação conservadora, mídias. Entendendo a maternidade como *pulsão de vida*.

O **segundo objetivo específico**, trouxe como propósito a verificação de como ocorre o processo do *maternar* dentro das categorias: projeção, luto e reconstrução. Encontramos toda análise/verificação do que foi proposto na seção 4 da dissertação intitulada “Projetar, gestar e ressignificar a maternidade”; temos nela duas subseções.

Durante o processo de escrita, para que fosse possível uma melhor organização diante do que foi filtrado nas entrevistas, a primeira subseção tratou somente da projeção materna, de como se deu o início da gestação até a adolescência, o momento em que foi trazido para o seio familiar a pauta da transexualidade, a diferença.

Para que esse objetivo fosse alcançado era necessário ouvi-las, entendê-las e assim poder “verificar” os processos decorrentes das entrevistas. De acordo com Freire (2007, p. 119): “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Então, a segunda subseção traz o luto e a ressignificação em uma só “bolsa gestacional”. A partir do momento em que essas mães passam pelo processo de projeção da maternidade cis para a maternidade trans, automaticamente caem no fosso do luto. Onde a “perda” do(a) filho(a) as fazem entrar em contato com uma realidade distante, a realidade da diferença. Mesmo enlutadas, elas ressignificam as suas projeções e os seus lutos e vão à luta, para que esses filhos(as) tenham os seus direitos garantidos, seja perante a sociedade de modo geral, diante da família materna e paterna, como também com a escola!

Mas para falarmos da escola nós precisamos entender todo o contexto histórico da Pedagogia Social, onde iremos alcançar o **terceiro objetivo específico**, que consiste em identificar como se dá o papel da escola como um ambiente de ressignificação educacional através da pedagogia social.

Iniciamos então a seção 5 com a análise bibliográfica sócio-histórica da diferença para chegarmos na pedagogia social e no agir da escola. Com o foco de rever conceitos de sujeito, alteridade e diferença conseguimos trazer nessa sessão juntamente com os fundamentos epistemológicos da pedagogia social, as falas das mães. Assim, foi possível perceber que ainda vivemos em uma esfera social em que alegamos proteger o diferente, mas à primeira vista de excluí-lo, assim fazemos.

Em síntese, esse trabalho buscar contribuir para as pesquisas no campo da educação a partir da ótica pós estruturalista no que tange as questões de gênero seguindo uma análise crítica dialógica a partir da pedagogia social. Então para que seja possível uma continuidade nas reflexões trazidas aqui, é importante pensar, a saber: a educação como espaço real para práticas sociais inclusivas a população LGBT+; formação continuada da equipe pedagógica sob a luz da pedagogia social; ampliar as temáticas da educação materna dentro do campo da educação. Frisando que todas as reflexões trazidas aqui não contemplam a relação: educação, escola e gênero.

REFERÊNCIAS

- ALECRIM, Gisele Machado; SILVA, Eduardo Pordeus; ARAÚJO, Jailton Macena de. A Autonomia da Mulher Sobre o Seu Corpo e Intervenção Estatal. **Gênero & Direito**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 158-176, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ged/article/view/20428>. Acesso em: 27 set. 2022.
- ALVES, Elaine Gomes dos Reis. A morte do filho idealizado. **O mundo da Saúde**, São Paulo, v. 1, n. 36, p. 90-97, 2012. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/artigos/mundo_saude/morte_filho_idealizado.pdf. Acesso em: 15 de mar de 2024.
- ALVES, Karina Mirian da Cruz Valença. A subjetivação da mãe naturalista como modelo: a maternidade como efeito das pedagogias culturais. **Revista Periódicus**, 2. ed., p. 1-14, nov. 2014/abr. 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f431/119e08bf7c923e6f62e3c6e19f4f69b7dc92.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.
- ARANTES, Ana Cláudia Quintana. **A morte é um dia que vale a pena viver**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.
- BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENTO, Berenice. Políticas da diferença: feminismos e transexualidade. *In*: COLLING, Leandro. **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: UFBA, 2011. p. 79-110.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. **Diário Oficial da União**: seção 1, p.17, 22 de jan. 2018.
- CARPINEJAR, Fabricio. **Manual do Luto**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.
- COLLIN, Françoise; LABORIE, Françoise. Maternidade. *In*: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène Le; SENOTIER, Danièle (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 133-138. Disponível

em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod_resource/content/1/Kergoat%20p.67-75%20in%20Dicionario_critico_do_feminismo%202009.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

CONTE, Isaura Isabel. A insubmissão das mulheres camponesas. *In*: STREY, Marlene Nezvez; PIASON, Aline da Silva; JULIO, Ana Luiza dos Santos. (org). **Vida de mulher**: gênero, sexualidade e etnia. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2011, p. 301-323.

COSTA, Albertina de Oliveira; BARROSO, Carmen; SARTI, Cynthia. Pesquisa sobre mulher no Brasil: do limbo ao gueto. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 54, p. 5-15, ago. 1985. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/673.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; LOPES, Maura Corcini. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CjFmRmXmYdZb3bdwzFPcfVJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 de set. de 2022.

DINIZ, Debora. Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 417-426, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/QDnVw9nGF7X7b8Kf4LNvRVs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2022.

FELDENS, Dinamara; SANTANA, Anthony. Linhas e rotas diversas no contexto educacional: cartografia de nossa cultura. Itabaiana: **GEPIADDE**, Ano4, Volume8 | jul-dez de 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1780/1569>. Acesso em 24 de ago de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 13a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. *In*: **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. CENCI, Ângelo Vitorio;

DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (orgs.). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **Símbolos da transformação**: análise dos prelúdios de uma esquizofrenia. Petrópolis: Vozes, 2013.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KLEIN, Carin. Educação de mulheres-mães pobres para uma “infância melhor”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 647-662, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KW5Q8jbyd75MLc4ZPRJqHJd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2022.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos. Tradução Luiza Sella. São Paulo: Cultrix, 2019. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/07/criacao-patriarcado.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACHADO, Érico Ribas. **O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada**: o estágio atual no Brasil e Espanha. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2014.

MADUREIRA, Ana Flávia; BRANCO, Ângela. Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as. Trends in Psychology / **Temas em Psicologia** – 2015, Vol. 23, nº 3, 577-591. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a05.pdf>. Acesso em: 08/08/2024.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MEYER, Dagmar. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Revista Gênero**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2. sem. 2005. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/02112009-120724meyer.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

MEYER, Dagmar. As Mamas como Constituintes da Maternidade: uma história do passado? **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2014. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46838/29125>. Acesso em: 27 set. 2022.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de mar de 2024.

MOURA, Solange Maria; ARAÚJO, Maria de Fátima. Maternidade na história e a história dos cuidados maternos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 1, p. 44-55, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/3sCV35wjck8XzbyhMWnhrzG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2022.

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. **O legado da Bildung**. Porto Alegre: PUC/RS/ PPGEduc – Programa de Pós-graduação em Educação, 2011. (Tese de Doutorado).

MOTANETO, João Colares da; OLIVEIRA, Ivanilde Apuluceno de. Contribuições da educação popular à pedagogia social. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 21-35, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/38694>. Acesso em: 31/07/2024.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 279-304.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Alteridade e Ética na Pesquisa. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. v. 2. p.13-19.

PARAÍSO, Marlucy; CARNEIRO, Glaucia. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12109/209209210260>. Acesso em: 27 set. 2022.

PATRIOTA, T. Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento: plataforma do Cairo, 1994. In: FROSSARD, H. (org.). **Instrumentos internacionais de direitos das mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. p. 33-137.

PINEL, Hiran. COLODETE, Paulo Roque. PAIVA, Jacyara Silva. Pedagogia Social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. **Revista Eletrônica Conhecimento e Destaque**. Serra, ES, v. 01, n. 02, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revista.recd.br/rpe/article/view/18325/16974>. Acesso em: 30/07/2024.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1993

PRIORE, Mary Del. (org). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RAGO, Luiza Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Unicamp, 2013.

RITTI, Rosalinda Carneiro de Oliveira. Todo dia eu penso: meu Deus, onde foi que eu errei? Os desafios de ser mãe na periferia. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: Anped, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SATHLER, André Rehbein; FERREIRA, Renato Soares Peres. **Declaração Universal dos Direitos Humanos comentada**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022. Disponível: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/40732>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SANTANA, Anthony Fábio Torres. **Um possível olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores**. Aracaju: Editora SEDUC, 2022.

SANTANA, Anthony Fábio Torres; COLLA, Rodrigo Avila; PEREIRA, Marcos Villela. O conceito de experiência em Dewey e Gadamer e as suas implicações para a formação. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 35, n. 1, p. 208-225, 2022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18881/19874>. Acesso em: 30/06/2024.

SANTANA, Anthony Fábio Torres. Pensando possibilidades acerca da formação de professores. **Revista Educação Por Escrito**. Porto Alegre, vol. 5, nº. 1, p. 30-40, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/16943>. Acesso em: 12/07/2024.

SANTANA, Anthony Fábio Torres; FELDENS, Dinamara Garcia; CARVALHO, Lucas de Oliveira. O conceito de formação e a dinâmica do seu sentido no curso da história. **Revista Educação Por Escrito**. Porto Alegre, vol. 11, n. 1, p. 01-13, janeiro/junho, 2020. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/33337/19745>. Acesso em: 11/07/2024.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Distinções e articulações entre corpos femininos e corpos grávidos na Pais & Filhos. História: **Questões & Debates**, Curitiba, n. 47, p. 123-138, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/12113/8474>. Acesso em: 27 set. 2022.

SCHWENGBER, Maria Simone Viane. Professora, cadê seu corpo? *In*: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 83-92.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Os meus filhos e os deles: os filhos da esperança. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2015, p. 01-16. Disponível em: <https://http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3523.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

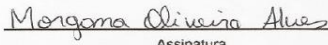
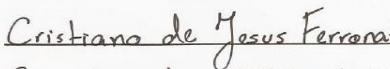
TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Alameda, 2017.

VIEIRA, Ana Maria. Pedagogia Social nas Escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. **Cadernos de Pedagogia Social**. Lisboa, n.4, p.9-26. 2012. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1945>. Acesso em 20 ago. 2024.

VIEIRA, I.; RUSSO, J. A. Burnout e estresse: entre medicalização e psicologização. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 1-22, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/57RLsw3NPS4YRKzMLHPGyTy/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ANEXOS

ANEXO A – FOLHA DE ROSTO DA PLATAFORMA BRASIL

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: CARTOGRAFIAS TRANS-INSURGENTES: INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA TRANS COMO GERMENS DE MATERNIDADE-VIBRÂTEIS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 7			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MORGANA OLIVEIRA ALVES			
6. CPF: 074.779.265-80	7. Endereço (Rua, n.º): Rua D ARUANA res porto sul 29 ARACAJU SERGIPE 49000593		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 79999004477	10. Outro Telefone:	11. Email: morganaoliveira034@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 15 / 12 / 2022		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Tiradentes - UNIT	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (79) 3218-2112	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: 		CPF: 017453775-49	
Cargo/Função: Coordenador PPED/UNIT			
Data: 15 / 12 / 2022		 Assinatura 	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO REALIZADO PELO GOOGLE FORMS

Entrevista com as MÃES

Olá, mães!

Peço que preencham esse formulário para que eu faça um cadastro inicial antes do nosso encontro presencial!

Muito obrigada pela participação!

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Nome completo da mãe: *

2. Data de nascimento da mãe: *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

3. Nome completo do/a filho/a: *

4. Data nascimento do/a filho/a: *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

5. A entrevista será realizada nas últimas duas semanas do mês de maio, qual a melhor data para você?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 22/05/2023 (segunda-feira)
☐ 24/05/2023 (quarta-feira)
☐ 26/05/2023 (sexta-feira)
☐ 27/05/2023 (sábado)
☐ 29/05/2023 (segunda-feira)
☐ 31/05/2023 (quarta-feira)

6. Qual o melhor turno e horário?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Manhã - 9h
☐ Manhã - 11h
☐ Tarde - 14h
☐ Tarde - 16h
☐ Noite - 19h

7. Se nenhum destes dias e horários forem viáveis, peço que coloque aqui uma sugestão:

8. A entrevista pode ser realizada em sua residência? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Outro: _____

9. Se a entrevista puder ser realizada em sua residência peço que coloque aqui o endereço: *

Caso você prefira que a entrevista seja em outro local, entramos em um acordo pelo whatsapp!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE/RCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº510/2016, CONEP/MS

TERMO ou REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE/RCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº510/2016, CONEP/MS

Prezada Senhora

Esta pesquisa é sobre “**CARTOGRAFIAS TRANS-INSURGENTES: INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA TRANS COMO GERMENS DE MATERNIDADE-VIBRÁTEIS**” e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **Morgana Oliveira Alves**, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Tiradentes, sob a responsabilidade do(a) Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-Unit/SE) sob o Número do CAAE: 69590823.6.0000.5371.

Este Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, portanto, serão providenciadas duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você como participante de pesquisa ou responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção este documento, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este documento para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Os objetivos do estudo são: identificar como o campo dos estudos de gênero em educação tem trabalhado o conceito de maternidade; refletir como se dá o movimento de luto da heteronormatividade e um novo reconhecimento do corpo-mãe; investigar como se dá a formação de uma maternidade-vibrátil e como a micro-política e a macro-política estão implicadas nesse aspecto. A finalidade deste trabalho é contribuir para que a pauta da maternidade de filhos(as) trans* seja debatida dentro das instituições de ensino, como também socialmente, tornando com que a luta dessas mães seja cada vez mais visível.

Você está sendo convidada a participar da pesquisa para fazer parte de uma entrevista narrativa individual, com tempo médio de duração de 1 hora, para que possa falar sobre as suas vivências e experiências com a maternidade do seu filho(a) trans*, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas. Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Ao participar da pesquisa, talvez as entrevistas possam gerar alguns inconvenientes ou desconfortos, determinados riscos como medos, sentimento de invasão, de privacidade, você poderá sentir cansaço mental, cansaço físico, aborrecimentos, vergonha por não conseguir responder algumas questões em relação ao assunto abordado, receio por estar sendo gravado.

Além disso, no momento da entrevista, a evocação de memórias poderá deixar a entrevistada sensível. Uma vez ocorrendo esse risco, a pesquisadora irá intervir com palavras acolhedoras para que o bem estar seja restabelecido, através de favorecer um ambiente acolhedor de escuta paciente, também estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto; liberdade em interromper a participação;

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

possibilidade de recusa a responder a qualquer pergunta; sigilo dos dados; utilização de nomes fictícios ou outra forma de manutenção do anonimato; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das entrevistadas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou penalidade, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Morgana Oliveira Alves - Endereço: Rua D, nº 29, bairro Aruana, CEP 49.000-593, Aracaju-SE; Telefone: (79) 9 9900-4477/ (79) 9 9107-5581

Gregory da Silva Balthazar – Email: gsbalthazar@gmail.com

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos e ao ressarcimento das despesas decorrentes da pesquisa se forem realizadas na Universidade Tiradentes, ou seja, fora da residência da senhora entrevistada.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unit SE, de segunda a sexta-feira das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h na Av. Murilo Dantas, 300, bloco F, térreo – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE. Telefone: (79) 32182206 – e-mail: cep@unit.br.

O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos tem como finalidade avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Aracaju, _____ de _____ de 2023.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA COM AS “MÃES PELA DIVERSIDADE/SE”



UNIVERSIDADE TIRADENTES

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro da Entrevista Narrativa com as “Mães pela Diversidade/SE”

Primeira Fase

PROJEÇÃO

1. Como foi descobrir que você seria mãe?
2. Foi uma maternidade desejada?
3. Quais eram os sonhos para esse momento?
4. Existia algum receio com relação ao encaminhamento da maternidade?
5. Como foi a infância da sua filha/o?
6. Quais eram as projeções/idealizações para o futuro da criança?



UNIVERSIDADE TIRADENTES

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro da Entrevista Narrativa com as “Mães pela Diversidade/SE”

Segunda Fase

LUTO

1. Na fase dos primeiros anos de vida, a criança se mostrava adversa à coisas relacionadas ao seu sexo biológico?
2. Havia diálogo na sua infância/adolescência sobre o acolhimento da "diferença" seja ela qual fosse?
3. Com quantos anos sua filha/o disse que não se sentia confortável com o próprio corpo? Como foi a sua reação?
4. Como foi o processo inicial da “descoberta trans”? Houve aceitação ou rejeição da sua parte?



UNIVERSIDADE TIRADENTES

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Roteiro da Entrevista Narrativa com as “Mães pela Diversidade/SE”

Terceira Fase

RESSIGNIFICAÇÃO

1. Como mãe, quais as dificuldades/desafios quando houve a “revelação” do processo identitário da sua filha/o?
2. Como se deu o seu processo até aquele momento da vida?
3. Qual(is) o(s) maior(es) desafio(s) da sua maternidade com relação à diversidade dentro de casa?
4. Em que momento você se percebeu exercendo uma maternidade lgbtqiap+?
5. Como foi descobrir a ONG Mães pela Diversidade e se tornar uma mãe que luta pela (re)existência da filha/o?

APÊNDICE D – DIA E HORÁRIO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Mãe 1: dia 22/05/2024 às 9 horas

Mãe 2: dia 24/05/2022 às 10 horas

Mãe 3: dia 31/05/2022 às 16 horas

Mãe 4: dia 05/06/2022 às 16 horas