

SORAYA ARAUJO UCHOA CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)



DIVERSIDADE

E INCLUSÃO SOCIAL

  
Atena  
Editora  
Ano 2022

SORAYA ARAUJO UCHOA CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)



DIVERSIDADE

E INCLUSÃO SOCIAL

  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadora:** Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D618 Diversidade e inclusão social / Organizadora Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-867-7

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.677222001>

1. Diversidade. 2. Inclusão social. I. Cavalcanti, Soraya Araujo Uchoa (Organizadora). II. Título.

CDD 306.4

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

A coletânea *Diversidade e Inclusão Social* apresenta 11 (onze) artigos que colocam em evidência questões relacionadas às temáticas diversidade e inclusão social de diferentes públicos e suas singularidades nos distintos cenários da atual conjuntura.

Apresentamos assim trabalhos decorrentes de: ensaios teóricos, pesquisa-ação, pesquisas qualitativas e quantitativas, narrativas (auto) biográficas, estudo de caso, revisão de literatura, levantamento bibliográfico, dentre outros.

O primeiro texto apresenta a experiência vinculada a disciplina de Pesquisa em um curso de Graduação junto ao acesso à saúde reprodutiva trans masculina no Sistema Único de Saúde – SUS. O segundo, apresenta os resultados de pesquisa qualitativa sobre questões de gênero a partir de narrativas (auto) biográficas. Já o terceiro coloca em discussão a violência contra a mulher e discute a terminologia cultura do estupro, trazendo importantes discussões sobre o seu uso e suas implicações.

O quarto artigo discute as questões relacionadas ao dispositivo sexualidade nas narrativas midiáticas. Já o quinto texto apresenta os resultados da pesquisa sobre questões de gênero no contexto de mulheres rurais. O sexto artigo, por sua vez apresenta os resultados da pesquisa sobre as representações sociais de professores sobre inclusão social em classes regulares da educação básica.

O sétimo texto apresenta os resultados da pesquisa sobre transfobia no ambiente escolar, apontando importantes contribuições os impactos na vida adulta. Já o oitavo artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre a diversidade étnico-racial na educação especial.

O nono artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre o uso da dança como prática educacional inclusiva em espaços escolares. O décimo artigo apresenta um estudo de caso sobre educação especial e inclusiva para alunos de uma pública. E finalmente, nosso último texto que discute aspectos da educação especial inclusiva, suas particularidades e desafios na atual conjuntura.

Dessa forma, convidamos o leitor a navegar pelos textos ora apresentados, rever conceitos, adentrar nas discussões e traçar os próprios caminhos de modo a contribuir com a melhoria da qualidade dos serviços prestados à população usuária dos serviços.

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

ACESSO À SAÚDE REPRODUTIVA TRANS MASCULINA NO SUS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB: PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO

Maria Imaculada de Andrade Moraes

Beatriz Alves Gomes de Lima

Maria Eduarda Souza da Silva

Maria do Socorro Vidal

Rafael Nicolau Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220011>

### **CAPÍTULO 2..... 16**

AZUL É DE MENINO, ROSA É DE MENINA? QUESTÕES DE GÊNERO ATRAVÉS DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DISCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Janine Dorneles Pereira

Jorge Luiz da Cunha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220012>

### **CAPÍTULO 3..... 29**

VIOLÊNCIAS SEXUAIS CONTRA AS MULHERES: A –NÃO- CULTURA DO ESTUPRO

Véronique Durand

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220013>

### **CAPÍTULO 4..... 37**

O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE E AS NARRATIVAS MUDIÁTICAS SOBRE DILMA ROUSSEFF

Elizabeth Christina de Andrade Lima

Rafael Maracajá Antonino

Rafaella dos Santos Porfírio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220014>

### **CAPÍTULO 5..... 51**

CAMINHOS E DESCAMINHOS DE MULHERES RURAIS: DISCUTINDO QUESTÕES DE GÊNERO E EMPODERAMENTO

Hareli Fernanda Garcia Cecchin

Temis Gomes Parente

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220015>

### **CAPÍTULO 6..... 65**

REPRESENTAÇÃO SOCIAL E INCLUSÃO: BUSCANDO NOVOS CAMINHOS

Ana Laura Schliemann

Angela Maria Baltieri Souza

Clarilza Prado de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220016>

<b>CAPÍTULO 7.....</b>	<b>76</b>
TRANSFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR: IMPACTOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS NA VIDA ADULTA	
Rafael Carneiro da Silva Franco	
Erika Conceição Gelenske Cunha	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220017">https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220017</a>	
<b>CAPÍTULO 8.....</b>	<b>93</b>
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE PATOS - PB: O QUE NOS DIZ O CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2018	
Antonio Wlisses Alves Benício	
Maylle Alves Benício	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220018">https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220018</a>	
<b>CAPÍTULO 9.....</b>	<b>101</b>
A DANÇA COMO PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NOS ESPAÇOS ESCOLARES	
Juliana Regina Crestani	
Eduarda Eugenia Dias de Jesus	
Pedro Jorge Cortes Morales	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220019">https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220019</a>	
<b>CAPÍTULO 10.....</b>	<b>110</b>
“EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA ETEC “ORLANDO QUAGLIATO” – ESTUDO DE CASO	
Reinaldo Luiz Selani	
Ricardo Aparecido Selani	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.67722200110">https://doi.org/10.22533/at.ed.67722200110</a>	
<b>CAPÍTULO 11.....</b>	<b>119</b>
UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO	
Adriana Silveira Monteiro Rodrigues	
Caroline Gomes de Souza	
Cleonice Silveira Monteiro	
Dulcineide Domitila Junglos	
Elias da Silva Macedo	
Jucely Modesto de Souza	
Luciana Silveira Monteiro	
Lucimara dos Santos Luiz	
Roseli Silveira Monteiro da Costa	
Rosilda Silveira Monteiro	
Mayara Pereira Jorge	
Tatiane da Silva Ortellado	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.67722200111">https://doi.org/10.22533/at.ed.67722200111</a>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA.....</b>	<b>133</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>134</b>

# CAPÍTULO 1

## ACESSO À SAÚDE REPRODUTIVA TRANS MASCULINA NO SUS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB: PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO

*Data de aceite: 10/01/2022*

*Data de submissão: 08/11/2021*

### **Maria Imaculada de Andrade Morais**

Universidade Federal da Paraíba - UFPB  
João Pessoa – PB  
<http://lattes.cnpq.br/4685021170814887>

### **Beatriz Alves Gomes de Lima**

Universidade Federal da Paraíba - UFPB  
João Pessoa – PB  
<http://lattes.cnpq.br/3433735679842419>

### **Maria Eduarda Souza da Silva**

Universidade Federal da Paraíba - UFPB  
João Pessoa – PB  
<http://lattes.cnpq.br/7555704654211471>

### **Maria do Socorro Vidal**

Universidade Federal da Paraíba - UFPB  
João Pessoa – PB  
<http://lattes.cnpq.br/8224965048098423>

### **Rafael Nicolau Carvalho**

Universidade Federal da Paraíba-UFPB  
João Pessoa -PB  
<http://lattes.cnpq.br/3494692575372499>

**RESUMO:** Este trabalho é produto das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no componente curricular Pesquisa em Serviço Social do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A proposta de pesquisa-ação foi construída durante o semestre letivo de 2021. Para sua construção, foram realizadas diferentes

atividades de aproximação com o objeto a partir de leituras, pesquisa bibliográfica, contatos com atores estratégicos para conhecer a realidade pesquisada, levantamento de dados secundários e inúmeras reuniões de tutoria para a formatação da proposta. A metodologia adotada para sua reflexão e construção foi a Metodologia Ativa, que prioriza a liberdade do pensar, a autonomia do discente, a pesquisa e a busca constante de aprimorar os conhecimentos. O projeto tem por objetivo propor ações de implementação e fomento para uma práxis conscientizadora a respeito da negligência assistencial na saúde reprodutiva dos usuários trans masculinos no SUS em João Pessoa - PB. Com base na metodologia da pesquisa-ação, pretende-se construir um acervo teórico sobre as condições de vida e saúde da população trans masculina de João Pessoa-PB, por meio de pesquisa bibliográfica, entrevistas com os homens trans do Coletivo Petris. Pretende-se ainda realizar encontros com os homens trans para discutir o acesso às condições de saúde e visitas às unidades básicas de saúde do município que atendem a essa população, além de promover ações de sensibilização e capacitação, de modo aproximar as demandas da população e os profissionais de saúde. Espera-se, com o desenvolvimento do projeto, facilitar o acesso dos homens trans aos serviços de saúde, inclusive de saúde reprodutiva, bem como reduzir as negligências e as violências simbólicas que podem ocorrer no ambiente institucional dos serviços.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transgênero. Saúde Reprodutiva. Acesso à Saúde. LGBTQIA+.

## ACCESS TO TRANS MALE REPRODUCTIVE HEALTH IN SUS IN THE MUNICIPALITY OF JOÃO PESSOA-PB: ACTION RESEARCH PROPOSAL

**ABSTRACT:** This work is a product of the didactic-pedagogical activities developed in the Social Service Research curricular component of the Undergraduate Course in Social Service at the Federal University of Paraíba (UFPB). The action research proposal was built during the 2021 academic semester. For its construction, different activities were carried out to approach the object from readings, bibliographical research, contacts with strategic actors to know the researched reality, survey of secondary data and numerous tutoring meetings to format the proposal. The methodology adopted for its reflection and construction was the Active Methodology, which prioritizes freedom of thought, student autonomy, the research and the constant search to improve knowledge. The project aims to propose actions to implement and foster an awareness-raising praxis regarding care negligence in the reproductive health of male trans users in SUS in João Pessoa - PB. Based on the methodology of action research, it is intended to build a theoretical collection about the living conditions and health of the trans male population of João Pessoa-PB, through bibliographical research, interviews with trans men from Coletivo Petris. It is also intended to hold meetings with trans men to discuss access to health conditions and visits to basic health units in the municipality that serve this population, in addition to promoting awareness and training actions, in order to bring together the demands of the population and health professionals. It is expected, with the development of the project, to facilitate the access of trans men to health services, including reproductive health, as well as to reduce negligence and symbolic violence that can occur in the institutional environment of the services.

**KEYWORDS:** Transgender. Reproductive Health. Access to Health. LGBTQIA+.

### 1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da presente proposta ocorreu no componente curricular Pesquisa em Serviço Social no semestre letivo 2021.1, do curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Este componente, por sua vez, teve como objetivo promover uma discussão entre os discentes acerca da produção de conhecimento e a importância da pesquisa científica para a profissão, bem como da prática investigativa para a formação profissional.

As dimensões investigativa e interventiva, no âmbito da formação e no exercício profissional, são decorrentes de transformações sociais da realidade brasileira frente às expressões do seu objeto de intervenção, a “questão social”, no marco da sociedade capitalista. Nessa direção, a complexa teia que se forma no contexto situado suscitou respostas particulares dos assistentes sociais à realidade brasileira.

Para tanto, o projeto pedagógico desde a década de 1990 contribui para a formação profissional a partir de um conjunto de valores e diretrizes que norteiam estrategicamente um perfil profissional. Como aborda Guerra (2009), a dimensão investigativa no exercício profissional fortaleceu as demais dimensões do exercício profissional – dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas, técnico-operativas –, partindo da observação dessas

como princípio formativo central e da relação entre teoria e prática em um contexto de consolidação da teoria social crítica.

Nessa direção, é importante destacar que a pesquisa, enquanto elemento investigativo, assume um papel fundamental no processo de fazer ciência, colaborando, assim, para a construção do conhecimento; para o fomento do arcabouço teórico-crítico; com a comunicação com outras áreas do conhecimento, além de refletir criticamente e esmiuçar a essência entrelaçada em dada temática social.

Sendo assim, na dimensão investigativa, que se soma à pesquisa enquanto elementos componentes e norteadores da formação e do exercício profissional, almejam-se “requisitos para o desenvolvimento da pesquisa científica, e, finalmente, o papel da investigação da realidade na formulação do projeto de intervenção e da intervenção propriamente dita.” (GUERRA, 2009, p.2).

Outra questão importante refere-se ao uso das Metodologias Ativas como estratégia de mediar os processos de ensino e de aprendizagem, particularmente com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tendo em vista a modalidade de ensino remoto emergencial, que caracterizou o referido período letivo. Esse tipo de abordagem, com o uso das metodologias ativas, requer a inversão dos papéis tradicionais no processo de ensino, em que o aluno é um agente passivo. Os alunos assumem, então, nessa nova abordagem, um papel de protagonistas, definindo temas, escolhendo os conteúdos conforme seus interesses, e o professor, por sua vez, assume a função de mediador e de interlocutor dos projetos desenvolvidos pelos discentes.

Com base nisso, surgiu o interesse em desenvolver essa intervenção, a partir da aproximação com o objeto: a saúde da população trans masculina. Dessa forma, delimitou-se a seguinte temática: “Ações de implementação para o acesso à saúde reprodutiva trans masculina no SUS no município de João Pessoa-PB”. Para tanto, este projeto compreenderá, inicialmente, uma investigação nas unidades de saúde públicas do município, sendo elas: Complexo de Doenças Infecto Contagiosas do município e Unidades de Saúde da Família e, posteriormente, a elaboração de ações para suplantam o atendimento negligente, higienista e preconceituoso que, como observado, muitas vezes é destinado aos homens trans que procuram o sistema de saúde.

Em 2013, por meio da Portaria N°2803/13 do Ministério da Saúde, o Processo Transexualizador, um programa que visa garantir assistência médica à população trans, redefiniu suas bases que, anteriormente, atendiam apenas a mulheres transexuais, para que também fosse viabilizado o acesso aos homens transgêneros. (BRASIL, 2013). Estes, conforme Almeida (2012 apud Monteiro, 2017), são compreendidos como “pessoas que foram inicialmente assignadas como ‘mulheres’ ao nascer, mas que, no curso da sua constituição como sujeitos, se opuseram a essa determinação”. Todavia, apesar do avanço proporcionado pelo dispositivo normativo em questão, há um despreparo que corrobora a incapacidade de garantir o direito constitucional à saúde.

Ademais, chama-se atenção para as várias formas de os homens trans vivenciarem a sua sexualidade, sendo possível que estes engravidem “na medida em que não realizaram a histerectomia, não usam testosterona ou que interromperam a reposição hormonal por algum motivo, pelos que não utilizam nenhuma forma de contraceptivo e pelos que desejam.” (MONTEIRO, 2017, p.5).

Percebe-se que as ações de saúde direcionadas aos homens trans são apenas para a atenção ao processo de transição, contudo, a atenção à saúde é prejudicada quando essa população busca atendimento para outras demandas de saúde, como exemplo, uma gravidez, que para o homem trans, reveste-se de grande complexidade, em virtude das próprias condições de saúde, que podem estar debilitadas, e pela falta de preparo das equipes para atender essa necessidade, o que pode produzir ações discriminatórias em um espaço que deveria produzir cuidado.

Embora a saúde seja um direito garantido a qualquer cidadão mediante a Constituição Federal de 1988, percebe-se que ainda são poucos os trabalhos científicos produzidos sobre a saúde da população que foge dos padrões cisgêneros e binários. A falta de pesquisa caracteriza, então, uma negligência assistencial que reverbera também nas unidades de saúde de João Pessoa e consecutivamente na falta de procura por parte dos homens trans e identidades trans masculinas.

A problemática que permeia a efetivação do acesso à saúde por pessoas trans masculinas é erroneamente resumida ao processo de transição hormonal e de mamoplastia masculinizadora. Com isso, neste trabalho, busca-se evidenciar a saúde reprodutiva deles. Tendo em vista que esse tema possui referências mínimas ou de pouco alcance, faz-se necessário criar medidas para que os trans masculinos também possam se dirigir às unidades de saúde à procura de consultas médicas e encontrarem lá um ambiente no qual se sintam acolhidos, sem enfrentar qualquer forma de preconceito.

O que há, de fato, é uma situação de genitalismo, na qual se reduz o gênero do usuário atendido a um suposto discurso de “sexo biológico” definido pelo seu sistema reprodutor. Assim, muitas das vezes o motivo pelo qual esses sujeitos não fazem exames de sua saúde íntima é resultado dessa redução identitária infringida pelos profissionais de saúde, isso quando decidem finalmente buscar esses serviços (BENTO, 2008).

Quando se fala de uma estrutura cisgênera e binária, pensa-se que ela nasce no berço do sistema familiar. Como exemplo, quando o Chá de Revelação define primordialmente que o “sexo” da criança é algo fundamental e datado a partir de seu genital, algo inclusive a ser comemorado. Esse sistema de produção e reprodução identitária atinge e aliena não só quem faz parte da cisgeneridade, mas também a população trans, tornando a gravidez ou minimamente o cuidado à saúde ginecológica e obstétrica repudiável, e muitas vezes motivo de cisforia, um termo usado por Vergueiro (2015) para definir a autonegação ao corpo trans, imposta pela sociedade.

Destarte, no decorrer da presente proposta, busca-se retratar, em uma nova

perspectiva, quais pontos de negligência se encontram em evidência no processo de saúde e assistência à população trans masculina e como a população cisgênero, que é a propulsora dessa violência e criadora desse sistema, pode se perceber enquanto real sujeito da pesquisa, visto que o problema não está nos indivíduos que não condizem com a estrutura, mas a própria base é “o sujeito” que a reproduz em seu ciclo de reafirmação compulsória.

Ao redirecionar essa perspectiva, a partir dos meios de debates acadêmicos/teóricos, intenta-se trazer formas de ação reflexiva, para que se possa construir bases didáticas e afirmativas que reeduquem os profissionais de saúde às questões transvestigêneres. Assim, busca-se formular ações de sensibilização e educativas para uma práxis anti-cisnormativa que transforme e exproprie o corpo “padrão” de atendimento e garanta o que preconizam os princípios da universalidade: integralidade e equidade no serviço público de saúde.

Nesse cenário, o problema que norteia este projeto de pesquisa-ação é: a saúde trans masculina é resumida e abreviada ao processo de transição por parte da equipe técnica e institucional? Como abordar a questão da gravidez na população trans masculina?

## 2 | DELIMITAÇÃO DO MARCO TEÓRICO

A presente proposta considera discutir o conceito de cisgeneridade como crítica decolonial, a partir da perspectiva da crítica decolonial embasada pela pesquisadora e ativista Viviane Vergueiro. O termo cisgênero teve seus primeiros usos referenciados por um homem trans holandês, chamado Carl Buijs, em 1995, para falar de pessoas que não são trans, ou seja, para se referir a pessoas cuja identidade de gênero está em concordância com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Vale salientar que a anatomia é desde sempre gendrada, cirurgiada pela cultura do gênero e pelas formas de conhecer e representar nos termos binários.

Conforme apresenta Vergueiro (2012, p. 05), ao utilizar o conceito de cisgeneridade de modo analítico, consegue-se “desautorizar discursos e práticas que naturalizam a norma cisgênera, compreendendo as individualidades transgêneras e não-cisgêneras, portanto, como posições marginais e de resistência à dominação colonial cisgênera”.

Nesse sentido, a utilização do conceito de cisgeneridade pode atuar na desestabilização das normas de gênero que se fazem presentes na contemporaneidade, já que coloca em questão e problematiza a normatividade, ao invés de se atentar aos corpos tidos como desviantes. Nesses termos, esse é um conceito-prática de intervenção social. Dessa maneira, ao utilizar esse conceito-prática, as marcas culturais e as relações de poder enredadas nos corpos e gêneros são evidenciadas, demonstrando o caráter falho da perspectiva que toma tanto o corpo quanto o gênero como naturais e imutáveis.

Com isso, abre-se espaço para problematizações sobre as certezas dos gêneros e permitindo também que os privilégios da cisgeneridade sejam desvelados e explicitados.

Ademais, talvez seja importante uma ressalva sobre os propósitos desse conceito, pois se trata de um esforço no sentido de encontrar formas de se referir às normalidades corporais e de identidades de gênero, sem recorrer a terminologias que, de uma maneira ou de outra, partem da naturalidade ou superioridade cisgênera – como, por exemplo, o uso de termos como “biológico” e “de verdade” para designar pessoas que não sejam trans travestis.

Posteriormente, o termo cisnormatividade foi empregado por ativistas transfeministas para dar visibilidade à população trans, fazendo com que se denunciem situações cotidianas em que pessoas cisgêneras têm acesso a privilégios que são negados às pessoas trans, como os direitos básicos à cidadania, a título de exemplo. Ou seja, a cisgeneridade diz respeito à norma que funciona produzindo uma precarização da vida de pessoas trans e garantindo direitos e liberdade a pessoas cisgêneras.

A teoria decolonial é um caminho de luta contra a violência provocada pela hegemonia da ciência colonial/moderna, que legitimou e foi legitimada pela colonização europeia iniciada na América no final do século XV e levada, nos séculos seguintes, a praticamente toda a camada mais alta da sociedade.

Assim, percebe-se que a cisgeneridade afirma-se como uma norma estrutural e criadora de uma matriz ideal, a supremacia branca, e/ou o patriarcado que se impõe como regra e aceito como padrão de “normalidade”, dentro de signos da “verdade”, por ser um “normal determinado biologicamente”, difundido e consolidado pelo projeto colonizador. A medicina, em sua vertente hegemônica, cria uma base em que os corpos que fogem do padrão de família tradicional, harmônica e saudável são corpos doentes, anormais e detentores de um possível distúrbio. O corpo que passa por esse processo de dor, sofrimento ou alterações e que não atende aos padrões impostos desencadeia um problema social, a Cisgeneridade Compulsória. (VERGUEIRO, 2015).

Ao imprimir ideias binárias, o sistema se torna opressor, visto que não contempla corpos que, em suas socializações, ramificam-se e reproduzem suas próprias ideias de gênero, sexo e sexualidade, que, por sua vez, compreendem apreensões históricas e sociais, pois as novas formas de expressar tais categorias surgem durante diferentes períodos históricos. Isso se confirma através do registro da primeira travesti brasileira, Xica Manicongo, registrada pela Igreja Católica no século XVI, dentre as negras escravizadas e sequestradas.

Além disso, sua história foi resgatada pelos movimentos sociais, após estudos sobre a inquisição no Brasil, relacionando sua história com as questões de gênero e sexualidade. Jesus (2019, p. 1)<sup>1</sup> ilustra que

[...] a estória de Xica Manicongo, natural do Congo e escravizada, registrada oficialmente como Francisco, conhecida atualmente como a primeira travesti da História do Brasil, considerando os registros de sua existência, derivados os arquivos da Primeira Visitação da Inquisição. (JESUS, 2019, p.1)

---

<sup>1</sup> Para maior aprofundamento sobre a história de Xica Manicongo, sugere-se a leitura do texto “XICA MANICONGO: a transgeneridade toma a palavra” (2019), sistematizado pela autora Jaqueline Gomes de Jesus.

Xica Manicongo teve seu nome social atribuído postumamente por Marjorie Marchi, militante travesti negra, presidente da ASTRA-Rio (Associação de Travestis e Transexuais do Rio de Janeiro). Durante a sua vida, Xica precisou contestar inúmeras vezes o sistema cisnormativo, que pretendia “enquadrá-la” e, diante dessa realidade, Xica se colocou como resistência.

Todavia, ela foi denunciada à Igreja, por ocasião da visita da Inquisição, sob acusação de sodomia e de outros crimes, já que tal crime também incluía outras práticas, como, por exemplo, vestir-se com roupas do gênero diferente do seu, quando não fosse em ocasiões de festas e jogos. Diante disso, chama-se atenção para a permissividade, que vai ao encontro do controle sobre os corpos e define como estes devem se portar socialmente, sob prejuízo à vida. Tais elementos presentes na constituição da sociedade encontravam-se legitimadas a partir da ordem ideológica religiosa e da figura legitimadora imposta pelo homem cisnormativo, mediante as relações sociais à época. Xica Manicongo se viu obrigada a seguir os padrões impostos pela cisgeneridade, suprimindo a sua sexualidade para que sua vida não fosse ameaçada.

Não obstante, é possível observar a presença dessas relações de poder na sociedade contemporânea. Entretanto, também se mantêm resistentes os movimentos sociais de defesa dos direitos da população trans. Em 2010, foi lançado o Troféu Xica Manicongo, voltado aos Direitos Humanos, à Cultura e à promoção da cidadania de travestis e transexuais.

Ainda sob os aspectos relacionados às questões de gênero, este é considerado por estudiosos um elemento mutável e multifacetado. As expressões transmasculinas, homens e identidades “transmasc.”, que foram designadas mediante a genital enquanto mulheres ao nascer, não passam de uma das diversas possibilidades de experimentar sexo, gênero e sexualidade perante o processo histórico (BOURDIEU, 2003). O possível adoecimento desses corpos só torna o processo difícil e insalubre para os usuários dos serviços de saúde pública, com útero, que decidem usufruir do atendimento a gestantes, já que há uma ideia de “maternidade” binarista e estruturalmente transfóbica e sexista.

A imposição de que a gravidez é um papel social feminino faz com que se crie um bloqueio para muitos homens trans, afastando-os do sistema de saúde, culturalmente conservador, e pode corroborar para situações constrangedoras e violentas, somadas à ineficácia do instrumento jurídico, que se mantém disperso, moroso e pouco acessível, somado à dificuldade de exercer cotidianamente a plena cidadania e o direito a vivências que se distanciam da cisnormatividade.

A temática sobre a qual se debruça essa proposta recebe, também, a colaboração teórica do estudo realizado pela pesquisadora Anne Monteiro (2017), com metodologia qualitativa, a partir da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e individuais, a busca em sites e redes sociais, visando apreender contribuições de homens trans em processo de gestação, estes situados em diversas regiões do país e com identidade

protegida. Dentre estes, foi acompanhado um homem trans do estado da Paraíba.

Nesse íterim, a pesquisadora sistematizou tais dados no artigo intitulado “Cavalos - Marinhos: Gestação e Masculinidades Trans”. Essa pesquisa soma   temática ora tratada, pois fornece a percepção do tema sob a  tica dos próprios sujeitos que vivenciaram o processo de gestação e porque provoca reflexões a respeito dessa temática que, na maioria das vezes, é compreendida e restrita, com associação direta à maternidade e   feminilidade. Todavia, é preciso refletir e compreender que a gestação também   parte componente e não contrária do que é ser homem, como defende Monteiro (2017).

A autora destaca a recorrência percebida nos relatos das pessoas a respeito de como se sentem no processo gestacional e aponta para d vidas a respeito da criação dos filhos, receio do preconceito social, considerando também que este ocorra entre outros homens trans que decidiram não gerar. Um dos participantes do estudo, identificado de forma fictícia como Cláudio, expressa o seguinte, conforme é exposto por Monteiro

Ao descrever como   para ele ser um homem trans e estar grávido, ele conta que, dentre outras coisas, o fato de ele ter gestado o filho não significa que ele não é homem ou que ele é menos homem. É a partir disso que os homens trans com os quais eu tenho dialogado dão sentido   potência que há em seus corpos de gerar e parir com suas masculinidades. (MONTEIRO, 2017, p.8).

Antes do processo gestacional ou durante ele, o homem trans busca assistência no serviço de saúde, mas há as fragilidades do sistema em atendê-lo, e a sociedade percebe e responde às demandas postas por dada população. Logo, “a possibilidade de uma gestação paterna posta pelos homens trans grávidos desestabiliza a gravidez como atributo exclusivo que compõe o feminino e a feminilidade” (MONTEIRO, 2017, p.8). Como resposta a isso, são evidenciados o preconceito e o despreparo tanto institucionais como no convívio social, o que poderá provocar violações e anulação às pessoas que buscam os serviços institucionais e também o convívio social.

### **3 I OBJETIVOS DA PESQUISA-AÇÃO**

Assim, delimitaram-se os seguintes objetivos para a proposta:

#### **3.1 Objetivo Geral**

Propor a es de implementa o e fomento para uma práxis conscientizadora a respeito da negligência assistencial na saúde reprodutiva dos usuários trans masculinos no SUS em João Pessoa - PB.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- Averiguar a Cisnormatividade e percebê-la enquanto propulsora de um apagamento histórico e social da Transgeneridade;
- Sistematizar e propor uma abordagem de ensino e de a o que desconstrua

a ideia de cisgeneridade como norma para garantir o acesso aos serviços de saúde sem limitar a demandas específicas;

- Intervir nos espaços digitais e físicos de atendimento à saúde pública do município de João Pessoa para implementação de ações que contribuam para a desconstrução do preconceito existente sobre os corpos trans;
- Contribuir para a plena cidadania de pessoas trans, sob a ótica decolonial da pesquisa voltada para a cisgeneridade, que desloca o “corpo alvo”, “corpo exótico” ou “corpo objeto”, visando garantir o direito básico à saúde e ao respeito.

## 4 | METODOLOGIA

Considerando que a temática se mostra ainda incipiente no tocante a investigações, adotaram-se procedimentos metodológicos que compreendem o conceito de pesquisa-ação.

Almagro et al (2018) expõem que “a pesquisa-ação entendida como investigação-ação é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (ALMAGRO et al., 2018, p. 63). Apesar de os autores considerarem o termo genérico, a ideia que se exprime é o aprimoramento do agir, por meio do movimento de aproximação com o campo, tanto através da prática como da investigação. Assim, a pesquisa-ação assume contornos bem particulares.

Albuquerque et al (2009) apontam que “a pesquisa-ação permite associar ao processo de investigação a possibilidade de aprendizagem, pelo envolvimento criativo e consciente tanto do pesquisador como dos demais integrantes” (ALBUQUERQUE, et al. 2009, p. 719). Desta feita, a metodologia da pesquisa-ação pode ser compreendida como um processo de aprendizagem, ou seja, na busca de conhecer o campo de intervenção/pesquisa, há possibilidade de produção de conhecimentos e de aprendizagem que repercutem no fomento das práticas. Sob esses aspectos, ainda há poucas fontes teóricas e poucos dados coletados a respeito da saúde reprodutiva trans masculina, e vê-se que a intervenção só é possível depois de prévia pesquisa e sistematização de dados constitutivos e essenciais sobre os usuários do serviço em desenvolvimento.

Com base nesses preceitos da pesquisa-ação, propõe-se esta pesquisa para encontrar uma solução para o problema coletivo encontrado e delimita-se um processo gradativo de intervenção que inclui: a coleta dos dados concretos através das visitas às unidades de saúde e, com isso, a comprovação da negligência identificada e motivadora deste projeto; a análise e a significação desses dados, que serão qualitativos (em alguns casos até subjetivos), isto é, adquirindo a percepção notória de um sistema que se diz universal, mas que, em sua prática, mostra-se excludente; a já identificada necessidade de mudanças estruturais para encontrar as soluções sugeridas neste projeto; a ação

interventiva de fato que poderá contribuir com a superação ou mudança dessa realidade para esses homens que buscam o acesso à saúde pública, um direito que vem sendo negligenciado.

Como estratégias de intervenção utilizar-se-á: a apresentação de conteúdos didáticos e instrutivos para capacitação adequada dos profissionais da saúde, desconstruindo a cisgenderidade como norma fundante do acesso à saúde pública; a composição de material informativo no meio digital para realização de campanhas de conscientização, assim como a confecção de banners e cartazes a serem afixados nas unidades de saúde; a criação de dinâmicas de trabalho que estimulem a inclusão e presença dos diversos corpos nos variados espaços de poder que compõem uma unidade de saúde para, assim, garantir a cidadania plena das pessoas trans e gerar uma mudança a longo prazo nas comunidades alcançadas.

## **4.1 Universo**

Dados sobre a população trans no Brasil são escassas ou inexistentes. De acordo com estimativas da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), a população trans corresponde a cerca de 2,0% da população brasileira. Esse dado é apenas uma estimativa, pois essa população é excluída dos censos populacionais. Sabe-se que em 2018, a Defensoria Pública da União fez uma solicitação ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que incluía questões sobre a identidade de gênero nos próximos censos. Essa falta de identificação nas pesquisas oficiais dificulta a identificação da população e o planejamento de serviços públicos que atendam às suas demandas. Assim, a fonte mais segura de informações sobre a população trans consiste nos relatórios e boletins da ANTRA. (CEDEC, 2021).

Dessa forma, foram usados dados não oficiais fornecidos pelo Coletivo Petris (Coletivo de Homens Trans de João Pessoa), apontando-se o acompanhamento rotineiro de 150 homens trans residentes do município de João Pessoa, que buscam acessar o sistema público de saúde. Acredita-se na existência de um universo quantitativo maior de homens trans no município, porém não se conseguiu estabelecer essa margem, e, portanto, será utilizado esse número como universo para uma maior aproximação dos pesquisadores com os sujeitos.

## **4.2 Público beneficiário**

Visa-se não apenas intervir na mudança de comportamento e na qualidade de vida e trabalho da população trans masculina de João Pessoa, mas também modificar potencialmente o trabalho dos profissionais com essas pessoas. Desse modo, é necessário, sobretudo, modificar, intervir ou transformar imediatamente a forma como os corpos alvos da negligência apresentada são vistos na sociedade atual. Portanto, as ações envolverão os homens trans atendidos pelo Coletivo Petris e os profissionais de saúde que atendem essa população nos serviços referidos, a saber: Complexo Hospitalar Clementino Fraga,

unidade de referência para doenças infectocontagiosas e Unidades de Saúde da Família.

## 5 | METAS

META 1 - Montar acervo teórico para consulta, a partir de trabalhos científicos, a respeito do tema para uma futura socialização nos diferentes espaços do serviço de saúde e da comunidade acadêmica.

META 2 - Realizar 1 encontro mensal com homens trans em um espaço que será definido com base no propósito da reunião, que, por sua vez, tem o intuito de apresentar informações jurídicas acerca dos direitos à saúde, bem como fazer o levantamento sobre os serviços demandados durante o mês, se obteve êxito no atendimento e quais seriam as sugestões de implementação.

META 3 - Realizar duas reuniões semanais com os componentes do projeto para sistematizar resultados, socializar pontos alcançados, frustrações, propor ações e deliberar atividades a serem implementadas durante o processo para um alcance maior dos objetivos.

META 4 – Organizar a realização das ações:

Visitar 3 unidades de atenção à saúde no município de João Pessoa, em quatro momentos:

- 1ª visita: reconhecimento, coleta de informações e percepções;
- 2ª visita: momento de atividade – entrega e colagem de banners e cartazes e realização da atividade prática, coletiva ou individual a ser definida posteriormente;
- 3ª Visita: nova coleta de informações a respeito da reverberação da atividade anterior;
- 4ª Visita: devolutiva dos resultados das ações interventivas e proposta de encaminhamentos.

META 5 - MEIO DIGITAL - Produzir vídeos, cartazes e materiais sobre a temática para compartilhar nas redes sociais durante o processo de intervenção, com a possibilidade de manutenção da atuação dessas ações em futuros desdobramentos, subsidiando a reflexão e informação para o fazer profissional.

META 6 - Em 1 encontro mensal, promover rodas de conversa nos espaços de atendimento à saúde para os funcionários acerca do tema e apresentar o quadro de apreensões sobre as possíveis mudanças e implementações. Pretende-se levar a discussão para os profissionais das diversas áreas.

META 7 - ESPAÇOS FÍSICOS - Fazer campanha de adesivagem e de cartazes para que possam ser levadas informações a serem apreendidas através do meio visual.

META 8 - Alcançar índice satisfatório de adesão às atividades propostas durante a intervenção por parte dos profissionais do serviço de saúde visitados e, dessa

forma, contribuir para a plena cidadania dos corpos trans masculinos.

## **6 | MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO**

À vista da necessidade de avaliar a execução da intervenção proposta pelo projeto em questão, aponta-se como viável destacar que as ações sempre serão pensadas e desenvolvidas de forma coletiva, sendo todos estudantes do curso de Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O projeto necessita do financiamento de iniciativa pública para dispor dos recursos de ordem financeira e material para a realização das atividades tanto de análise teórica como da ação prática interventiva que fundamentam as atividades propostas e possibilitam sugerir implementações. Além disso, será feito controle da aplicação dos recursos subsidiados e dos gastos por meio de planilha online, a fim de garantir a ampla transparência do trabalho.

Dessa forma, para monitorar e avaliar o desenvolvimento das etapas da intervenção, foi planejado um espaço de reunião, através do meio digital ou físico, com o intuito de, internamente, alinhar e socializar questões, dificuldades, frustrações e metas alcançadas. Se necessário, propor ajustes nas atividades desenvolvidas, elaborar um roteiro para construção de conteúdo digital, analisar elementos observados nas visitas e dinâmicas que serão oferecidas e verificar a frequência de participação das atividades nas unidades de saúde e nos demais espaços de intervenção.

As reuniões internas para esse fim acontecerão duas vezes na semana, com duração de até 4 horas, ocasião em que será produzida uma ata. Deverão compreender também o alcance dos conteúdos digitais: quantidade de acessos e perfil desse público, as formas de interação através de comentários, curtidas e compartilhamentos que possam problematizar a temática proposta pela equipe nas plataformas Instagram e Facebook, que possuem ferramentas de análise gráfica de alcance e interação.

## **7 | RESULTADOS ESPERADOS**

A partir da implementação deste projeto de intervenção, de caráter pesquisa-ação, espera-se o alcance dos objetivos propostos e que esses tenham repercussão prática e teórica nos espaços acadêmicos e digitais, principalmente nos espaços físicos de assistência à saúde, suscitando a possibilidade de uma ação reflexiva para uma práxis em que o fazer profissional, sem causar prejuízo ao acesso, seja pautado efetivamente no cumprimento dos princípios doutrinários preconizados pelo SUS (Universalidade, Integralidade e Equidade).

Dessa forma, também se vislumbra que a temática possa trazer impactos positivos, que promovam o atendimento igualitário de pessoas trans masculinas, tanto no município de João Pessoa como em âmbito nacional e internacional, em organizações sociais que

porventura estejam tentando alcançar objetivos comuns a este projeto.

Todavia, além de garantir a efetividade do acesso aos serviços demandados durante o itinerário terapêutico por homens trans, espera-se que continuamente seja desenvolvida uma ação de desconstrução da ideia de cisgeneridade enquanto norma, com o fito de contribuir para a plena cidadania de pessoas trans, na tentativa de construir uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

## 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da atividade proposta pela disciplina de Pesquisa em Serviço Social, como instrumento pedagógico aliado ao processo de aprendizagem, consolidou sua importância ao promover entre os discentes a discussão acerca da produção de conhecimento e a importância da pesquisa científica para o Serviço Social, bem como da prática investigativa para a formação profissional. Nesse espaço, o papel do professor também permaneceu sendo de extrema relevância ao apresentar-se como mediador.

Nessa linha, o contato com situações durante o “ensaio prático” no espaço acadêmico nos torna protagonistas, atuantes e fornece parâmetros metodológicos que irão direcionar condutas e interesses por linhas de pesquisa e atuação desde o processo de formação, envolvendo as dimensões da pesquisa, da investigação e da extensão sobre o problema estudado, de forma a propor ações bem fundamentadas para a atuação profissional futura, para além dos limites da academia.

O exercício profissional, é importante ressaltar, terá um nível mais elevado de complexidade. Dessa forma, o desenvolvimento da atividade proposta e a escolha pela temática da qual se aproximou, por meio da metodologia ativa presente na pesquisa-ação, oportunizaram a compreensão dessa realidade, seus discursos, ações e implicações para se dar visibilidade às questões abordadas no decorrer desta comunicação científica.

Durante o processo, foi atribuída autonomia para discutir, pensar e propor atividades enquanto metas, a fim de enfrentar a dificuldade do acesso aos serviços e às violações compreendidas em condutas profissionais e sociais transfóbicas em ambientes que primordialmente deveriam efetivar cuidados para com homens trans, considerando o recorte ora tratado, direcionados à parcela da referida população que engravida. Para tanto, os espaços de discussões entre os componentes que têm o objetivo de expor dúvidas, planejar estratégias / propostas de enfrentamento e ações ilustram um singular desenvolvimento para estudantes e futuros profissionais, que atuam coletivamente e compartilham saberes.

Após as reuniões internas entre os componentes e feitas as devidas sistematizações, a socialização do andamento da investigação e a exposição de ideias no espaço da aula para o professor e demais alunos se configuraram um espaço profícuo de troca de saberes, assimilação de outras temáticas pesquisadas por outros grupos. Também as tutorias com orientações do professor a respeito do material apresentado foram importante elemento

para direcionar o processo de construção do projeto de pesquisa e, como desdobramento, o plano de ação. Ademais, os espaços de discussão online também oportunizaram a identificação de pontos considerados fortes e as fragilidades que poderiam ser melhor trabalhadas e recolocadas entre os componentes para posteriormente ser englobadas ao trabalho.

Outrossim, a relevância social do projeto em questão pode ser observada para além da produção de conhecimento científico, em que potencializa a visibilidade e amplia os espaços de discussões sobre o tema a partir de uma crítica decolonial à cisnormatividade, focando-se em perceber as relações que perpassam os sujeitos violadores nos espaços institucionais e os direitos da população trans em espaços de assistência à saúde.

Com isso, propõem-se estratégias e ações numa perspectiva de desconstrução dos preceitos por vezes higienistas e transfóbicos, utilizando-se de atividades com uma práxis voltada para a reflexão e mudanças coletivas nos espaços de atendimento. Portanto, a importância social deste projeto também se edifica sob a ótica de fornecer subsídios para reflexões quanto a políticas públicas direcionadas à saúde reprodutiva trans masculina e outras demandas no Sistema Único Saúde, pretendendo-se, assim, superar o reducionismo das necessidades nos diversos serviços, de forma a evitar que as pessoas trans sejam constringidas a não buscar ou se afastar dos espaços de cuidados durante o acompanhamento e a resolução de suas diversas questões.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, G. L. BACKES et al. Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v.11, n.3, p-717-23. 2009. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n3/v11n3a33.htm>> Acesso em 03/11/2021

ALMAGRO, R. C. CAMPOS et al. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Sorocaba: Ensaios Pedagógicos**, vol.2, n.1, jan./abr. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 2803: Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, 2013. Disponível em:<[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803\\_19\\_11\\_2013.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html)>Acesso: 10/10/2021

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Uma imagem ampliada**. In: BOURDIEU, Pierre. A dominação Masculina. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CEDEC - CENTRO DE ESTUDOS DE CULTURA CONTEMPORÂNEA. Mapeamento das Pessoas Trans na Cidade de São Paulo: relatório de pesquisa. São Paulo, 2021.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/Abepess, 2009.

JESUS, Jaqueline Gomes de. XICA MANICONGO: A transgeneridade toma palavra. **REDOC**. Rio de Janeiro, v. 3 n.1, Jan/Abr. 2019.

MONTEIRO, Anne Alencar. **Cavalos-marinhos: gestão e transmasculinidades**. In: Anais V ENLAÇANDO. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30471>>. Acesso em: 05/11/2021

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Sistema de Bibliotecas da UFBA, Salvador, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20-%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20genero%20inconformes.pdf> > Acesso: 06/11/2021

VERGUEIRO, Viviane. **Pele Descolonização das identidades Trans**. In: VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH. UFBA, Salvador, 2012.

# CAPÍTULO 2

## AZUL É DE MENINO, ROSA É DE MENINA? QUESTÕES DE GÊNERO ATRAVÉS DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DISCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Data de aceite: 10/01/2022*

*Data de submissão: 08/10/2021*

### **Janine Dorneles Pereira**

Doutoranda em Educação - Centro de  
Educação - Universidade Federal de Santa  
Maria  
Santa Maria-RS  
<http://lattes.cnpq.br/0281749612310420>

### **Jorge Luiz da Cunha**

Professor titular do Departamento de  
Fundamentos da Educação- Centro de  
Educação- Universidade Federal de Santa  
Maria  
Santa Maria – RS  
<http://lattes.cnpq.br/7227767555433465>

**RESUMO:** O presente trabalho pretende apresentar os resultados de uma pesquisa realizada sobre a temática gênero (história das mulheres), através da perspectiva discente, com uso de narrativas (auto) biográficas, enquanto metodologia para uma comunicação intercultural. Para isso, visou-se conhecer as concepções que os estudantes possuem sobre as questões de gênero em seu cotidiano, inclusive o escolar. Apresentou-se como referencial teórico-metodológico a Educação Histórica, (RÜSEN, 2001, 2007a, 2007b, 2015), Pesquisa-Formação (JOSSO, 2010), fato biográfico, heterobiografia e autobiografia (MOMBERGER, 2008). Em relação às Questões de Gênero, esta investigação analisa as ideias desenvolvidas na elaboração

de narrativas (auto) biográficas a partir do referencial de que gênero são constructos discursivos performativos (BUTLER, 2003, 2011), evidenciadas em relações de poder heteronormativas inseridas em sociedades andronormativas. (HOWES NETO, 2017). O público alvo foi uma turma de oitavo ano, do ensino fundamental, de uma escola estadual do município de São Gabriel, RS. Utilizaram-se narrativas (auto) biográficas enquanto método em pesquisa qualitativa, para posterior exame das concepções dos estudantes em relação às questões de gênero. Nesse ínterim, promoveram-se discussões sobre vivências que envolvessem violência contra as mulheres na cidade de São Gabriel, isso comparado com as condições das mulheres no período da mineração, século XVIII. Muitas das narrativas apresentadas pelos estudantes refletem visões de uma sociedade machista, misógina e vivências bastante impactantes em relação ao tema. As narrativas (auto) biográficas foram escolhidas porque possibilitam maior autonomia em relação ao conhecimento de si, assim como o diálogo entre o presente-passado por meio da interação entre as construções sociais de gênero que envolvem o cotidiano e os conteúdos de história do referido ano, em um horizonte que trabalhe práticas educacionais que incentivem a liberdade e autonomia estudantis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Questões de gênero; Metodologias (auto)biográficas; comunicação intercultural.

## BLUE FOR BOYS, PINK FOR GIRLS? GENDER ISSUES THROUGH STUDENT AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES IN MIDDLE SCHOOL

**ABSTRACT:** The present work intends to show the results of a research that was carried out about the gender thematic (story of women), through a student perspective, using the (auto) biographic narratives, while methodology for the Intercultural communication. For this, we seek to know the conceptions which the students have about the gender questions in their daily life, including the school one. We presented as theoreticalmethodological approach the Historical Education, (RÜSEN, 2001, 2007a, 2007b, 2015), Research-Education Training (JOSSO, 2010), bibliographical fact, heterobiography and autobiography (MOMBERGER, 2008). In relation to the Gender Questions, this investigation analyzes the ideas developed in the elaboration of (auto) biographical narratives from the approach that gender are performative discursive constructs (BUTLER, 2003), evinced in heteronormative relations of power inserted in andro-normative societies (HOWES NETO, 2017). The target public was a class of eighth grade, of elementary school, of a state school from São Gabriel city, Rio Grande do Sul. We used (auto) biographical narratives while method in qualitative research, for subsequent exam of the student's conceptions in relation to the gender questions. In this meantime, we promoted discussions about their experiences of situations which involved violence against women in São Gabriel city comparing with the condition of the women in the period of mining, 18th Century. Several of the narratives presented by the students reflect views of a chauvinist society, misogynist and experiences quite impacting in relation to the theme. The (auto) biographical narratives were chosen because they allow greater autonomy in relation to the knowledge itself, as well as the dialogue between present-past by means of the interaction between the social constructions of gender that involve the daily life and the history contents of the referred grade, in a horizon that works educational practices which encourage the freedom and autonomy of the students.

**KEYWORDS:** Gender Questions; (Auto) biographical narratives; Intercultural Communication.

### 1 | INTRODUÇÃO

Em sua canção *Meninos e Meninas*, o artista/cantor/compositor Pedro Mann aborda a temática que envolve questões de Gênero. A abordagem musical da letra inicia com os estereótipos atribuídos as crianças durante a infância:

Quando um menino nasce/ Nasce um ser humano/ Que deveria ser/ um pouco mais humano/Mas não acontece assim/Desde pequeninim/

O mundo ensina, que é melhor/Ser um bom soldadim/Quando uma menina nasce/Ganha uma boneca/Se tenta qualquer ousadia/ O mundo breca/Vai brincar de casim/E ser uma princesim/Não pode jogar bola/Nem correr no parquim. (MANN, 2019)

Conforme observa-se a letra retrata algumas situações que estão permeadas na nossa cultura, alguns símbolos relacionados aos estereótipos definidos socialmente aos meninos e outros às meninas desde a tenra idade até a vida adulta. Um deles é a figura do soldado que tem características de virilidade, fortaleza, que o menino não deve ser emocionalmente fraco.

Outro trecho de destaque versa sobre a simbologia que envolve o nascimento da menina, atravessado por um comportamento de passividade, pois se tentar alguma ousadia o mundo a “breca”, a coloca no seu devido lugar: de brincar de casinha, com bonecas, sem poder jogar bola ou correr em parquinho, comportamentos atribuídos a meninos. Esta música foi criada a partir de uma reflexão que o músico realizou ao assistir um documentário cujo tema se relacionava com a hipermasculinidade. Porém, somente em 2019 foi lançada a canção, devida a uma polêmica que abrangeu a Ministra dos Direitos Humanos, onde a mesma afirmou que “menino veste azul e menina veste rosa”. O cantor em entrevista revelou que a afirmação da ministra era um retrocesso e que era hora de lançar a música como forma de manter a problemática viva.

O estereótipos divididos por cor e objetos destinados ao uso de meninas e meninos, encontram-se imersos nos chamados estudos de Gênero, o qual envolve feminismos e masculinidades<sup>1</sup>, que estão em voga nos meios acadêmicos e nas redes sociais em várias partes do mundo e do Brasil.

O campo simbólico que envolve a escola está imerso neste íterim, já que a juventude está conectada nas redes sociais e acompanha, com afinco, as discussões atuais sobre qualquer campo do conhecimento ou do social.

O conceito de gênero, enquanto categoria do campo social, precisa ser incorporado no cotidiano escolar, pois, a reflexão é importante no que tange as relações cotidianas entre simultaneidade: jovem/jovem e jovem/docente.

Diante da emergência das questões de gênero presentes no cotidiano percebe-se a necessidade de inserção do debate no universo escolar, sendo trabalhado por professores de várias áreas em especial no campo do Ensino de História.

[...] tem uma função importantíssima na construção e normatização dos sujeitos. Ao incluir a temática gênero no Ensino de História busca-se exatamente desconstruir estereótipos sobre os quais historicamente foram alicerçados as masculinidades feminilidades. (AZEVEDO, 2016, p. 24)

Esteretótipos estes que foram retratados nos versos da canção e que estão presentes dentro do dia-a-dia da escola. Perante a necessidade de uma abordagem crítica, esse ensaio envolve as questões de gênero, em especial a condição feminina no ambiente escolar, por meio de narrativas (auto) biográficas como dispositivos de formação do conhecimento de si, em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental em escola pública, no município de São Gabriel, RS.

A análise conta com estudos os quais envolvem o conceito de gênero e os

---

1 Sobre os estudos que envolvem a temática masculinidade(s) surgida a partir de debates que desconstruíram a categoria de gênero, ler: BOURDIEU, Pierre. A DOMINAÇÃO MASCULINA. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2012. BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Revista Educação & Realidade, UFRGS, Porto Alegre: 20 (2): 133-184. Jul/dez. 1995. CONNELL. R.W. Masculinities. (disponível em Google Books). University California Press, 2 nd ed. Berkeley. Los Angeles: 2005. CONELL, Rayewn Conell. Questões de gênero e justiça social. In.: Século XXI, revista de Ciências Sociais, v.4, n°2, p. 11-34, jul/dez. 2014. CONNELL, Robert; MESSERSCHIMIDT, James. Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito. Revistas de Estudos Feministas, CFH/CCE/UFSC, v.21, n.1, 2013. NADER. Maria Beatriz. A condição masculina na sociedade. Dimensões – Revista de História da UFES, n. 14, 2002.

movimentos feministas a partir das autoras: Joan Scott (1990), Joana Maria Pedro (2005), Paula Tatiane de Azevedo (2016), Margareth Rago (1998, 2013), Ana Maria Colling (2015), Judith Butler (2003, 2011). Além dos estudos de Guilherme Howes Neto (2017) que dialoga sobre como a nossa sociedade “...transformou-se numa sociedade predominantemente masculina e andronormativa” (HOWES, 2017, p. 131).

Sobre o arcabouço teórico e metodológico desta investigação, possui como referência os trabalhos de Jörn Rüsen (2001, 2007 a, 2007 b, 2012, 2015) sobre consciência histórica, educação histórica, narrativa, cultura, interculturalidade, identidade histórica e diferença. Por fim, metodologicamente utiliza-se o método qualitativo da pesquisa formação (JOSSO, 2010) e dos ateliês biográficos (MOMBERG, 2008), enquanto dispositivos de formação para provocar uma reflexão sobre os papéis de gênero que se desenvolvem no espaço escolar.

## **2 | INTERCULTURALIDADE, A DIVERSIDADE E AS QUESTÕES DE GÊNERO: DIVERGÊNCIAS E CONGRUÊNCIAS**

Os conceitos de interculturalidade e diversidade sempre estiveram presentes desde os primórdios da vivência humana, porém é a partir do século XX que vários padrões culturais foram questionados (Etnocentrismo, patriarcalismo, etc.). A partir daí, houve a construção de novos conhecimentos enfatizando a emergência de outros atores sociais. Basicamente as problemáticas que envolvem o campo intercultural e da diversidade esbarram, conceitualmente, na concepção de cultura.

A principal crítica que delinea o conceito tradicional de cultura expressa que nela há uma homogeneidade que determina um balizamento na vida de um povo e o seu distanciamento de outros com movimentos excludentes que podem levar a embates.

Em meio as concepções que criticam esta forma tradicional de estabelecimento cultural, em que há a homogeneização dos povos, as críticas tecidas giram em torno de que o conceito de identidade é limitado. Porém os conhecimentos trabalhados pelo filósofo Jörn Rüsen (2012, p. 282) trazem a possibilidade de pensarmos a Cultura como “aquilo que faz sentido na vida humana – as forças que geram sentido na mete humana”. Nesse sentido, a identidade é vista pelo autor como:

[...] uma inter-relação específica entre si e os outros. É uma coerência de si mesmo nos vários envoltórios da vida prática e teórica, e é ao mesmo tempo uma definição do outro daqueles com os quais nós temos que nos delimita (RÜSEN, 2012, p. 283).

Ainda segundo o mesmo autor a compreensão de que esses conceitos estão intimamente ligados a diferença (diverso) tem como precedente uma lógica própria pela qual há uma “autoafirmação e a delimitação de si a partir dos outros usando um conjunto de valores” (Ibdem) e que a:

[...] diferença social se dá forma e a molda de tal maneira que as pessoas

podem inscrevê-las em sua própria autoconsciência (ou identidade) e na característica de alteridade daqueles as quais elas se diferenciam (Ibdem, p. 284).

E é por meio da comunicação intercultural que as barreiras entre identidade e diferença encontram, mediante a História, um significado cuja ligação relaciona-se com a subjetividade, tornando-se um elo do ser com si próprio e os outros, do qual a prática se dá transversalmente pela comunicação e o diálogo.

Em linhas gerais, a possibilidade de criar uma comunicação intercultural perpassa pela elaboração de novos questionamentos, novos procedimentos interpretativos, onde haja a ressignificação da diversidade em todos aspectos da humanidade. Refletindo sobre a relação da diversidade e da interculturalidade enquanto um diálogo entre as diferenças, mas que considere a identidade na essencialidade das subjetividades, pretende-se, assim, discutir questões relacionadas ao gênero.

O conceito de gênero foi utilizado, pela primeira vez, dentro de uma visão biológica, por John Money, no ano de 1955, como definição dos aspectos sociais do sexo (FORTES, 2006). Nesse tempo, sexo era determinado por uma visão biológica, natural, enquanto gênero era uma um processo socialmente constituído.

Anteriormente a Money, a antropóloga Margareth Mead, em 1935, havia subvertido os papéis de gênero e sexo da sociedade estadunidense, em sua obra *Sexo e Temperamento*. Os estudos da antropóloga teorizaram boa parte das teorias feministas a partir de então.

acreditava-se, assim, que homens e mulheres fossem naturalmente e biologicamente propensos a tais papéis<sup>13</sup>. Mead em seu texto, demonstra que os papéis de gênero não são baseados nas diferenças sexuais e biológicas, mas nos reflexos de modelos culturais, construídos historicamente e politicamente, resultando em diferentes modelos nas distintas sociedades (HOWES NETO, 2017, p. 164).

A sociedade possui uma forte cultura baseada no fenômeno da andronormatividade, ela ocorre quando:

[...] uma sociedade marcadamente masculina, ao ponto de tornar-se – esta masculinidade, uma regra para toda a sociedade, e em particular como isto se manifesta na educação através da escola e em tudo que ela implica (HOWES, 2017, p. 131).

No final dos anos 1960, a segunda onda feminista reivindicou direitos que envolviam o corpo, o prazer, e queriam romper com o patriarcado, enquanto nascia em termos de categoria mulher, enquadrada como única e homogênea, cuja expressividade máxima estava nos estudos de Simone de Beauvoir.

É portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. [...] marcaram esse novo momento. Militantes feministas participantes do mundo

acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual – como estudiosas, docentes, pesquisadoras - com paixão política. Surgem os estudos da mulher (LOURO, 2003, p. 16).

Mais adiante, nos anos 1980, passou a ser questionada a categorização homogeneizante de Mulher, devido às múltiplas facetas das diferenças entre os sujeitos categorizados, emergindo a categoria mulheres. (PEDRO, 2011). Na emergência dos anos 1990:

[...]Joan Scott explicava como chegou a categoria de gênero, e que significava o saber a respeito das diferenças sexuais, e este saber era dado ... sempre relativo...seus usos e significados nascem de uma disputa política... e são os meios pelos quais as relações de poder são construídas” (PEDRO, 2005, p.86).

Joan Scott refletiu o conceito em uma perspectiva que “é uma construção histórica e cultural, constituindo-se a partir do conhecimento, produzido pelos discursos que influenciam a construção das identidades de gênero” (AZEVEDO, 2016, p.21).

Com essa ideia da categoria de gênero, as diferenças entre os sexos passam a ser percebidos como constructos sociais e culturais sujeitos a variações, dependendo da cultura da qual estão inseridos e não mais como aspectos essencialistas.

Quanto a historiografia, inicialmente se desenvolvem estudos voltados para a história das mulheres, principalmente influenciado pela escola dos ANALLES que ampliam o campo e os objetos de discussões após a crise do paradigma tradicional. No entanto, no meio acadêmico da História há resistência em incorporar o gênero como campo de pesquisas (AZEVEDO; PEDRO; 2016, 2011).

A história das Mulheres possui como estudos pioneiros as obras da historiadora francesa Michele Perrot, que escreveu: História das Mulheres no ocidente, através da coletânea de George Duby (AZEVEDO, 2016).

No Brasil, Margareth Rago escreve sobre a História das Mulheres, em meados dos anos de 1990 e, após algum tempo, a autora incorpora a categoria de gênero. Foi a partir de seus saberes e de sua trajetória acadêmica que houve o lançamento da revista de grande relevância na área, chamada de Cadernos PAGU, vinculada a Universidade de São Paulo (USP).

Rago (1998), no seu texto: Descobrir Historicamente o Gênero, embasada nos estudos de poder de Foucault, propõem a inclusão da temática de gênero no meio historiográfico, como campo de interpretações genuinamente feministas.

Elas estão delimitadas em um discurso de poder que atravessam tanto o ensino de história como a historiografia e que silenciaram, durante todo o século XIX e boa parte do XX, as questões de gêneros em diversos setores sociais inclusive o escolar.

A emergência do gênero deve ser entendida como relações de poder, desconstruindo a ideia de dicotomia polarizada entre homens e mulheres. Esse binarismo emerge e se

mantém como padrão normativo do masculino que domina em um cenário apropriado por alguns homens (LOURO, 1997, 2008, 2013).

A filósofa Judith Butler (2003, 2011) na década de 1990, trabalhou a categorização do conceito sobre gênero relacionando como uma série de atos performativos que constituem, a partir da frequência com que acontecem, uma identidade normatizada pela existência de padrões heterossexuais. Sendo assim, o gênero só ocorre por intermédio desses discursos reiterativos, que não são genuínos do ser, mas construções discursivas e performáticas dos corpos.

Segundo essa visão de desconstrução do gênero, há a noção de que os corpos devem se subverter aos padrões impostos como forma de libertação da norma. Quanto à dominação do masculino sobre o feminino, a categoria de gênero não deve ser encarada somente como performatividades discursivas, mas como uma originalidade forjada social, cultural e historicamente.

Esses padrões normativos não são naturalmente misóginos<sup>2</sup> mas que esse processo se deu ao longo do tempo, principalmente em sociedades influenciadas por religiões monoteístas, aspectos políticos de empoderamento masculino que passou a dominar as bases culturais da maioria das sociedades.

Hoje sabe-se que a divisão sexual das atividades laborais não tem nada de natural, [...] É um processo sócio histórico essencialmente político e ideológico, em favor e a serviço de uma sociedade andronormativa, que constitui o masculino como norma e como denominador, atribuindo a ele um estatuto humano de superioridade, que justifica práticas sociais misóginas e naturalizadas [...] grupos mais belicinosos, com trajetórias culturais mais tendentes à aproximação e a dominação, atribuíram à força física e à virilidade e à masculinidade, um valor a ser cultuado e mais positivamente valorizado. A consequência mais imediata desse longo, lento e amplo processo sócio cultural, baseado muito mais em estruturas sociais extremamente hierarquizadas, masculinas em que os homens passam a empoderar-se em detrimento dos valores femininos, antes demonstrados, sinaliza historicamente uma tendência, às civilizações mais recentes em valorar mais positivamente os referenciais masculinos (HOWES NETO, 2017, p. 142).

Vislumbra-se, historicamente, um silenciamento das vozes femininas, e de outros grupos marginalizados, ocasionando uma produção científica feminina cuja a ação política de algumas mulheres criaram resistências e oposições às diferentes formas de domínio do masculino, andro e heteronormativos. O campo educacional surge como principal fonte dessa análise, já que é uma instituição composta basicamente por mulheres, mas que refletem e disseminam padrões andronormativos.

A escola é um dos espaços onde há a fabricação as diferenças, em um processo

---

2 Na sua tese Howes Neto (2017, p. 91) baseia-se em estudos antropológicos e arqueológicos e consegue demonstrar a historicidade da diferença de gênero, remetendo-se para o início da formação humana, em que grupos nômades de caça e pesca “homens e mulheres eram mais ou menos iguais em termos de status, assim como a divisão sexual do trabalho. “As primeiras diferenciações se dão do ponto de vista etário, geracional e sexual. O critério de divisão do trabalho é estrutural e circunstancial dentro de cada sociedade” (Ibid, p. 138). O autor ainda ressalta que como a divisão sexual do trabalho se diferenciou em termos de sociedade e momento, ocasionou uma distinção humana em termos sociais.

de separação de meninos e meninas cujos currículos, normas e procedimentos, materiais didático-pedagógicos, momentos avaliativos são calcados em distinções de gênero, sendo necessário “questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentimos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (LOURO, 1997, p.64).

Como foi dito anteriormente, a diferença é um aspecto importante da relação cultural que se estrutura na questão da identidade, utilizando da subjetividade como possibilidade de entender a si e ao outro. Para tencionar essa discussão é vital a compreensão de consciência histórica como uma criação de sentido sobre experiências que envolvam o cotidiano, de maneira que a memória não fique apenas nos limites da vida prática e que possa ter uma aprendizagem como seguimento desse sentido (RÜSEN, 2010).

Essas aprendizagens se dão por meio de um ensinar a partir de uma didática própria da história, enquanto disciplina especializada, com um campo próprio e distinto do campo da Ciência da História. Ela possui fundamentos próprios que norteiam a aprendizagem histórica, baseada em reflexões teóricas e na prática, enquanto processos de constituição de sentido como consequência de investigações de processos mentais utilizando a interpretação. Seu ponto de partida é a práxis: a orientação da vida social, que se dá historicamente e tende a formar uma identidade de vivências mais harmoniosas. Essas práticas revelam os chamados relatos de vida. (RÜSEN, 2015).

Os relatos de vida podem se tornar narrativas, funcionando como testemunhos sobre experiências que servem como categorias de análise de construções histórico-sociais, sem deixar de lado as individualidades, dando sentido enquanto representação de sua existência por meio de figurações. Possibilitando o narrar-se, desvendar e ressignificar experiências vividas por intermédio do ato biográfico: (MOMBERGER, 2008).

As biografias seguem modelos de escritas de si compostas de dois gêneros: **autobiografia** (narração retrospectiva da vida, em primeira pessoa) e **heterobiografia** (romance de formação, narrado em terceira pessoa, sempre em retrospectiva de vida de um personagem de ficção). A primeira enquadra-se como narrativa em formação, pois é uma relação sincera e verídica da vida, portanto, fundamenta-se no conhecimento de si. Já a heterobiografia possui um caráter de verdade psicológica e moral de ficção, já que é um relato do outro. (MOMBERGER, 2008).

A partir deste referencial é possível determinar que a comunicação intercultural é plausível por intervenção da utilização das narrativas (auto) biográficas enquanto arcabouço metodológico capaz de operar procedimentos cabíveis de demonstrar a diversidade de gênero que existe na escola.

### 31 PESQUISA FORMAÇÃO: O EMPREGO DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS ENVOLVENDO QUESTÕES DE GÊNERO APLICADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Pesquisa formação designa:

Conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, do agir com o máximo de autoconhecimento. Possibilitando assim o máximo de autorealização ou de esforço identitário (RÜSEN, 2007, p.95).

Um dos dispositivos que a Pesquisa Formação utiliza são as narrativas (auto) biográficas, onde o autor torna-se ator-autor, na medida em que consegue transmitir as relações que mantém consigo mesmo e com o outro através da narração de microssituações e de uma carga emocional visível das experiências denominadas como fundadoras (JOSSO, 2010).

Essas experiências fundadoras ocasionam estranhamentos/desnaturalizações que nada mais são do que a capacidade humana das incertezas, desacomodar-se para que o confronto provoque uma saída da esfera do senso comum<sup>3</sup>.

A utilização de narrativas (auto) biográficas, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, teve como organização dividida em etapas: na primeira etapa ocorre a sensibilização dos discentes, por intermédio das escritas de si ou da escrita dos outros, ou seja, esse momento é importante para sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre narrativas e o que eles entendem por gênero, relações de normatizações, etc.; na aula seguinte realiza-se leitura, interpretação e discussão dos resultados das atividades realizadas e listadas acima em grupos de três alunos.

Na segunda etapa, procede-se ao desenvolvimento de conteúdos previstos na disciplina, que neste caso priorizou-se a Sociedade Mineradora, no Brasil, do século XVIII, com o texto: *Mulheres de Minas Gerais*, do autor Luciano Figueiredo (2015)<sup>4</sup>, que deve ser lido pelos discentes, posteriormente com a promoção de um debate entre os mesmos, relacionando o contexto do livro, ambientado no século XVIII, e observando aspectos das relações de gênero existentes<sup>5</sup>.

A última etapa consiste na releitura dos relatos (auto)biográficos escritos no início da prática pedagógica, oportunizando a reinterpretação da relação com os conteúdos trabalhados nas aulas de história do trimestre.

A metodologia perpassa por funções articuladas com operações processuais: heurística - questões a serem respondidas em termos de avaliação de conteúdos ou

3 *Senso comum*: “produto histórico que não são as mesmas apreensões da realidade, mas interpretações da realidade imediata que proporcionam explicações aos fatos da vida, tendo como pretensão a veracidade.” (CUNHA; RÖWER, 2014, p.30)

4 FIGUEIREDO, L. *Mulheres nas Minas Gerais*. In.: PRIORE, M. D.; PINSK. C. B. História das Mulheres no Brasil, (Org), 10. Ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 141 a 188.

5 O professor/pesquisador deve ter o cuidado de corrigir possíveis anacronias na fala dos alunos ao refletirem sobre a questão da mulher na sociedade mineira do século XVIII, abordadas pelo texto, e a situação das mulheres contemporâneas.

informação gerada a partir da assimilação interpretativa.

Tornar as perguntas históricas heurísticamente produtivas significa, portanto dirigir um olhar histórico questionador para novas áreas de experiência do passado, superar sua limitação aos campos de experiências já apreendidos e liberá-los pela sensibilidade às carências atuais de orientação e pelo fascínio por tudo que é historicamente estranho. (RÜSEN, 2007b, p. 120).

Após, utiliza-se a operação metódica crítica na qual extrai, intersubjetivamente e de forma controlável, informações das manifestações do passado humano acerca do que foi o caso” (RÜSEN, 2007b, p. 123).

Finalmente a interpretação ocorre enquanto:

operação metódica que articula, de modo intersubjetivamente controlável, as informações garantidas pela crítica das fontes em histórias [...] o que nos interessa é sintetizar as perspectivas elaboradas heurísticamente, que questionam a experiência do passado a partir de conjecturas acerca de seu sentido, com fatos do passado obtidos pela crítica das fontes (RÜSEN, 2007b, p. 127).

Analisando algumas narrativas (auto) biográficas dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, aprecia-se os seguintes aspectos:

“Eu acho que os dias estão mudados em relação no que acontecia no passado e o que acontece agora, as mulheres tem mais liberdade para várias coisas. Elas tem direitos “quase iguais aos dos homens. Antigamente elas não tinham liberdade para quase nada diferente dos homens mas hoje em dia tudo mudou, todos tem direitos iguais; mas, elas sofrem um pouco...” (A.15)<sup>6</sup>.

Outra narrativa, de cunho pessoal, mostra situações de vida que envolveram casos de violência contra os próprios narradores/as.

“Bom, ... no dia 30/09/16 presenciei uma violência tanto física quanto psicológica entre pai e filha. Julia e seu namorado Júnior já namoravam escondidos do pai da menina por ele ser bruto demais. Numa tarde ela ia, quase sempre, na casa do Júnior e naquela tarde ele foi leva-la até a esquina de sua casa. Foi então que o pai de Julia passou por eles, e quando ela chegou em casa ele pegou um chinelo e bateu na menina tanto que a deixou roxa em várias parte do corpo. [...] Ela estava com bastante medo. Mas bastou uma conversa e ele pediu desculpas, Hoje ele deixou ela ser feliz com seu namorado, mas às vezes é um pouco bruto com a menina Julia (A. 18).

No caso dessas narrativas, percebe-se o processo de heterobiografização, através da narração de um sujeito que narra ao outro, e também experimenta biografar-se, a partir da reconfiguração do alargamento de horizontes, por meio da figuração narrativa. A representação histórica, consiste na “interação, de um lado, entre o saber empírico com explanação de eventos passados e, de outro lado, a formatação textual.” (RÜSEN, 2015, p. 86). As heterobiografias discentes apresentam casos de heteronormatividade e andronormatividade

<sup>6</sup> Os trechos das narrativas dos/as alunos/as serão representados pela letra A acrescidos de uma numeração. E serão transcritos fielmente como foram escritos, pois essa característica será usada como análise deste trabalho.

a norma política tem sua substância composta por um dístico, formado por um (obviamente) duplo paradigma: o corpo e a corporeidade em ação; isto é, o corpo masculino. Apenas se este corpo masculino e dominante tiver um comportamento sexual também dominante, portanto, hetero. Compõe-se aí uma dupla gramática política que o autor denominou andro-hetero normativa (HOWES NETO, 2017, p. 128).

E essa relação fica expressa, quando a experiência narrada possui um pai severo ou um namorado possessivo e ciumento. Eles se sentem “donos” das jovens/mulheres narradas, inclusive a ponto de cometerem violência contra elas.

Esse relato (auto) biográfico apresenta-se como narrativa de escrita de vida,

porque permite uma espécie de estado das ligações dos nossos conhecimentos nos nossos diferentes referenciais experienciais, e nas nossas formas de exprimir o nosso ser-em-relação conosco e com outrem na evolução de nossos posicionamentos existenciais, desemboca progressivamente na compreensão do pensamento e a construção de uma subjetividade autêntica, passam por colocar em prática um projeto de si como autor-pesquisador por meio da reinterpretação, para si, das valorizações simbólicas coletivas e dos múltiplos referenciais para o sujeito pensar sua vida (JOSSO, 2010, p. 222 e 223).

Isso proporciona a auto narratividade enquanto ideia de que “não existe mais a menininha que muitos conheceram um dia” e “sim, se eu pudesse mudar isso, eu mudaria”.

Das experiências que as narrativas (auto) biográficas e heterobiográficas abrangeram, pode-se perceber que as experiências fundadoras que refletem as condições sociais de machismo e misoginia existentes no cotidiano dos jovens. O processo de biografização, na Educação Histórica, potencializa a ação pedagógica de diversos temas, como gênero por exemplo.

Diante disso, acredita-se que trabalhar na perspectiva de pesquisa indica que o ato narrativo pode ser usado como metodologia, no espaço escolar, ou ainda, como mediações de um trabalho interdisciplinar sério, capaz de ser o articulador de uma nova concepção humanista contemplando a diversidade e a comunicação intercultural como princípio.

Além de ser possível perceber a maneira como os discentes compreendem as questões de gênero, tanto quanto aos conceitos que trazem de suas famílias, como os que aprendem pelas mídias interativas, provocando uma relação de desnaturalização e, através do viés científico e da didática da história, voltada a uma formação de um olhar rememorado para o reconhecimento de si e dos outros.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P. T. de. **É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de história.** 2016. 87p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História)- Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, RS, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Actos performativos e constituição de gênero**. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). **Gênero, cultura visual e performance**. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

COLLING, A. M; TEDESCHI, L. A. **Ensino de história e os estudos de gênero na historiografia brasileira**. *Revista História e perspectivas*, Uberlândia (53), jan. – jun. 2015. P. 295-314.

CUNHA, J. L.; RÖWER, J. E. “**Ensinar o que não se sabe**”: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos”. *Santa Maria*, v.39, n.1, jan/abr, 2014.

FIGUEIREDO, L. **Mulheres nas Minas Gerais**. In.: PRIORE, M. D.; PINSK, C. B. *História das Mulheres no Brasil*, (Org), 10. Ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 141 a 188.

FORTES, T. **O que é menino? O que é menina? Uma discussão a partir do gênero e sexualidade nas escolas do município de Porto Velho**. In.: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 1, Florianópolis/SC. *Anais ST 7 Gênero e sexualidade nas práticas escolares*. Florianópolis/SC: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006.

HOWES NETO, G. **Dialética & Andronormatividade: o Trabalho Pedagógico na Gramática do Capital**. 2017. 358p. Tese de doutorado (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução. José Cláudio, Júlia Ferreira. Revisão Científica. Maria da Conceição Passeggi, Maria Cristine Josso – 2ª.ed. . Natal, RN: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MANN, Pedro. **Menino e menina**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PSSbE7-Kj94>.

MOMBERGER, C. D. **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto**. Tradução. João Gomes da Silva Neto, Maria da Conceição Passeggi, Luis Passeggi. – 2ª.ed. . Natal, RN: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2008

PEDRO, J. M. **Traduzindo o debate: o uso da categoria de gênero na pesquisa histórica**. *Revista História*, São Paulo, v. 24, N1, p.77-98, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relações de Gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea**. *Revista TOPOI*, v. 12, jan.-jun. 2011 – p.270-283.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar – a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RAGO, Margareth. **Entre a história e a liberdade**. São Paulo: UNESP, 2001.

RAGO, Margareth. **A aventura do contar-se: feminismos, escritas de si e invenções da subjetividade**. Campinas: UNICAMP, 2013.

RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: Editora UNB, 2007a.

\_\_\_\_\_. **História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007b.

\_\_\_\_\_. Cultura: universalismo, relativismo ou mais? Tradução Daniel Carlos Knoll. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 2, p. 281-291, jul./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Teoria da História. Uma ciência da história como ciência**. Tradução Estevan C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

## VIOLÊNCIAS SEXUAIS CONTRA AS MULHERES: A – NÃO- CULTURA DO ESTUPRO

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 06/10/2021

### Véronique Durand

Centro Universitário Redentor  
Université Libre de Bruxelles

Doutora em Estudo das sociedades latino-americanas – Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3, D.E.A. do Institut des Hautes Etudes de l'Amérique Latine, Mestre em Etnologia – Université Paris 7. Mestre em Língua, Literatura e Civilização Estrangeiras – Université de Rennes II  
ETDSS – Aix Marseille  
<https://orcid.org/0000-0003-3671-1544>

**RESUMO:** Ouvimos falar da cultura do estupro no Brasil e em várias outras culturas no mundo. Enquanto antropóloga, e por ter pesquisado no Brasil e em outros países, me incomoda o uso das duas palavras juntas. Estupro, é crime, é violência, é negação do sujeito vitimizado. A violência precisa ser caracterizada como crime e não como cultura. Cultura representa lei, língua, história, arte, alimentação, clima, roupas, dança ... códigos escolhidos por uma sociedade para o seu bem estar. A expressão, criada nos anos 70 por feministas americanas era para denunciar o fato das mulheres serem culpadas pelas agressões sexuais. O risco, hoje, é banalizar as violências sexuais e passar as mensagens seguintes: • o estupro é um acontecimento «inevitável» • a rejeição do não consentimento «no fundo, ela gostou» • a vítima é responsável

pelo estupro ... Proponho uma comparação entre Brasil, Índia, Camboja e Síria/Iraque para mostrar que essas violências são universais. E também proponho transformar essa expressão em outra mais adequada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura, Mulheres, Violências contra mulheres.

### SEXUAL VIOLENCE AGAINST WOMEN: A –NO – CUTURE OF RAPE

**ABSTRACT:** We heard about rape culture in Brazil and in many others cultures in the world. As an anthropologist and for having done research in Brazil and in others countries, I feel troubling with the use of these words together. Rape is crime, is violence, is denial of the victimized women. Violence needs do be characterised as crime and not as culture. Culture represents law, language, history, art, food, climate, clothing, dance... Codes for her own well being. The expression established in the 1970s by american feminists wanted to denounce the facts that victims were accused to be responsible for sexual abuse. The risk, today is to trivialise sexual violences and send the next message: • rape is an « inevitable » occurrence •rejection of non consent – « basically, she liked it » •the victim is responsible for the rape... I propose a comparison between Brazil, India, Cambodia, and Siria/Iraq to demonstrate that these violences are universal. I also propose to change this expression for an other, most appropriate.

**KEYWORDS:** Violences against women, culture, rape

## INTRODUÇÃO

As expressões “cultura da violência” ou “cultura do estupro”, tendem a apresentar as violências sexuais contra as mulheres, as adolescentes, as crianças como algo comum, banal. Esses conceitos não têm nada em comum e, enquanto antropóloga, questiono essas expressões que banalizam, naturalizam a violência, apesar, evidentemente, de entender o significado primeiro dessa expressão. Por isso é importante lembrar a origem e o contexto da aparição da expressão “cultura do estupro”, além de definir a cultura.

## O QUE É CULTURA?

No início da sua obra, Tylor (1871) traz uma definição de cultura que foi depois retomada várias vezes, principalmente por antropólogos : «a cultura ou a civilização, entendida no seu sentido etnográfico estendido, é esse conjunto complexo que compreende os conhecimentos, as crenças, a arte, o direito, a moral, os costumes e todas as outras aptidões e costumes que o homem adquire enquanto membro de uma sociedade»<sup>1</sup>.

A *cultura legitima* representa o tipo de conhecimento e de saberes que aparece como legítimo para todos; todos significando os indivíduos de uma mesma sociedade. Esse conceito foi desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu.

Bourdieu também introduziu a noção de capital cultural. No mundo ou dentro de um mesmo país, as culturas não são consideradas iguais; variam em função dos seus valores; elas representam capitais e os indivíduos são desigualmente dotados desses capitais<sup>2</sup>. A expressão *cultura legitima* é desenvolvida por Bourdieu na sua obra *La Distinction* (1979).

Considero a cultura como eminentemente social. Também é histórica já que se refere à memória coletiva do grupo; e as tradições são o reflexo o mais marcante dessa história que se reproduz.

A cultura forma um conjunto, um sistema, cujos elementos constitutivos são unidos dentro de uma coerência, uma adesão vivida objetivamente e subjetivamente pelos membros do grupo ou da sociedade. A cultura tem a ver com toda e qualquer atividade humana, no sentido de pensar, sentir, agir. Ela é formalizada pelo intermediário de códigos, de leis, rituais, teologia, cerimônias, conhecimentos científicos, artes, regras de convivência... Ela é compartilhada pelos membros de um grupo; é considerada como norma.

A cultura seria então a configuração particular dada a um conjunto de características, a um grupo determinado, num espaço particular, num momento preciso da história. Ela contribui à constituição de uma coletividade de forma objetiva e simbólica.

A violência simbólica é essa coerção que só se institui pelo intermediário da adesão que o dominado não deixa de conceder ao dominante ou seja à dominação, quando ele apenas dispõe, para pensa-lo e para se pensar ou

1 Disponível em [http://jmt-sociologie.uqac.ca/www/word/387\\_335\\_CH/Notions\\_culture\\_civilisation.pdf](http://jmt-sociologie.uqac.ca/www/word/387_335_CH/Notions_culture_civilisation.pdf) Consultado em 13/06/17

2 Bourdieu P, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, « Liber », 1997, p. 204.

melhor, para pensar a sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento que carrega com ele e que sendo apenas a forma incorporada da estrutura da relação de dominação apresentam essa relação como sendo natural; ou, com outras palavras, quando os *schemes* que ele implementa para se perceber e se apreciar ou para avistar e apreciar os dominantes (alto/baixo, masculino/feminino, branco/preto, etc.) são o produto da incorporação das classificações, assim naturalizadas, cujo produto é o seu ser social.<sup>3</sup>

A violência simbólica contra as mulheres perpassa os territórios, as classes sociais, as épocas. Como explica HERITIER:

A desigualdade entre homens e mulheres não é um efeito da natureza. Foi construída pela simbolização desde os tempos originais da espécie humana, a partir de fatos biológicos notáveis. Essa simbolização é fundadora da ordem social e das clivagens mentais que se mantêm presentes, até nas sociedades ocidentais mais desenvolvidas.<sup>4</sup>

## O QUE É ESTUPRO?

É o oposto da cultura, é a negação do outro, da outra.

De acordo com o Código Penal Brasileiro em seu artigo 213 (na redação dada pela Lei nº 12.015, de 2009), estupro é: constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso.

Atualmente a pena no Brasil é de 6 a 10 anos de reclusão para o criminoso, aumentando para 8 a 12 anos se há lesão corporal da vítima ou se a vítima possui entre 14 a 18 anos de idade, e para 12 a 30 anos, se a conduta resulta em morte.

De acordo com a OMS, violência sexual é “qualquer ato sexual ou tentativa de obter ato sexual, investidas ou comentários sexuais indesejáveis, ou tráfico ou qualquer outra forma, contra a sexualidade de uma pessoa usando coerção”. Pode ser praticada, segundo o organismo, por qualquer pessoa, independentemente da relação com a vítima, e em qualquer cenário, incluindo a casa e o trabalho.<sup>5</sup>

A Lei Maria da Penha, por sua vez, descreve em seu artigo 7, alínea III, a violência sexual cometida em contexto de violência doméstica e familiar – ou seja, cometida por alguém da rede social da vítima e não por desconhecidos:

- Qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força;
- Que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade,
- Que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matri-

3 Bourdieu P. Idem, p. 204.

4 Hérítier F, *Masculin/féminin* II, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 21

5 Disponível em <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-sexual/> Acesso em 05/06/17

mônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação;

- Ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos.<sup>6</sup>

Ou seja, **estupro é crime**.

## COMO CHEGAMOS A FALAR EM CULTURA DO ESTUPRO?

A expressão americana *rape culture* é uma criação dos anos 1970. O objetivo das feministas era denunciar o fato das mulheres serem culpadas pelas agressões sexuais e violências que sofriam. A *cultura do estupro*, além de designar uma sobre abundância de agressões e infrações sexuais numa sociedade, insiste na importância dada à *mitologia* que envolve o assunto, ou seja, na cultura do estupro, homens e mulheres assumem que a violência sexual é um acontecimento de vida inevitável.

A feminista americana Emilie BUCHWALD (1993) escreve que a cultura do estupro existe quando a violência é percebida como “sexy” e o sexo como violento.

Enquanto Martha BURT (1980) opõe à noção de *rape myths* à de *real myths*, explicando que para muitos, o verdadeiro estupro acontece de noite, por um estrangeiro/desconhecido, armado, numa rua escura, com muita violência por parte do agressor e resistência por parte da vítima. Mas que, na maioria dos estupros, esse cenário não existe. Mais da metade são cometidos por algum familiar, conhecido pela vítima. A maioria não usa arma. A maioria acontece em casa, na do agressor ou da vítima. Frequentemente, a vítima tem ou teve alguma forma de interação com o agressor (cunhado, vizinho, colega de trabalho, da universidade, primo, tio, padrasto, ex-namorado ou ex-marido, amigo do irmão, o rapaz que entrega pizza...).

Essas circunstâncias tornam o estupro mais complicado, o reconhecimento da vítima mais difícil, e as ações do agressor mais seguras para ele.

A expressão *rape myths* ou mito do estupro é o mecanismo usado pelas pessoas para justificar a agressão e negar o estupro que aconteceu de verdade.

Aceitar ou aderir ao mito do estupro significa reduzir a definição de estupro e permanecer na negação da realidade de muitos estupros. As consequências são importantes para as vítimas do estupro “não real”: são criticadas, culpadas, menosprezadas, maltratadas; não recebem o apoio necessário. O que torna a situação insustentável para elas.

### Porque Mitos?

Um primeiro mito consiste em negar o estupro: não aconteceu nada. A mulher acusou falsamente um homem de estupro. A declaração de estupro é negada quando o agressor é conhecido pela vítima –vizinho, colega, ex, conhecido.

Um segundo mito é afirmar que seria fantasia da mulher vítima, que na verdade, ela

<sup>6</sup> Disponível em <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-sexual/> Acesso em 05/06/17

queria uma relação sexual com aquele homem.

Um terceiro mito aparece quando o sexo é possível: encontro, festa, baile, boate, show; na comunidade, na escola, na universidade. A dificuldade reside no fato de convencer que o estupro aconteceu.

Um quarto mito é o de pensar que qualquer mulher em bom estado de saúde pode resistir ao estupro; se ela realmente não quer, principalmente se ele é algum conhecido. Se ela foi estuprada é porque não resistiu bastante então consentiu.

Um quinto mito é que um homem que vê passar uma mulher de vestido na rua não pode resistir, não se controla; mas não é a culpa dele.

BURT (1980) mostrou numa pesquisa que há forte associação positiva entre o mito da aceitação do estupro e os altos níveis de papéis sexuais estereotipados, conservadorismo sobre sexualidade; crenças num relacionamento “de adversários sexuais” e aceitação de violência interpessoal. Como se mulheres e homens fossem adversários na vida.

Essas crenças têm a ver com identidades, mentalidades, representações da masculinidade, da feminilidade. Mudar essas representações mudaria os comportamentos. A nossa cultura não permite que a mulher seja hostil ao homem, mesmo quando essa atitude é justificada. Quando ela assume a hostilidade, ela é rejeitada.

No século 21, filmes, vídeos reforçam essas ideias, mostrando que o sexo deve ser violento. *Slasher movies*, gênero de filmes de terror mostram um matador psicopata que mata todas as personagens da história depois de ter violentado e estuproado as adolescentes. Adolescentes que passam muito tempo em assistir a filmes de violência, rock vídeos, assistam a cenas onde sexo e violências estão misturados e passam a acreditar nesse outro mito.

Hoje, os grupos –masculinos- que estão no poder usam vários meios para fazer acreditar naquilo que determinam como se fosse o bom, o certo, o verdadeiro e o natural. Os mitos sobre o estupro fazem parte dessas crenças.

A força dessa “ideologia” é de mostrar um lado, um aspecto da situação e de apresenta-la como natural, normal, tornando outro ponto de vista inviável, indefensável.

### **Trata-se de relações de poder. Não se trata de cultura**

No caso que nos interessa, a situação tem a ver com as relações de gênero baseadas numa suposta superioridade dos homens. A mesma “ideologia” declara que alguns comportamentos só podem ser masculinos e outros apenas femininos. Nesse sentido, violência física e sexualidade são os dois elementos chave dessa relação e enquanto o homem reivindica o poder, espera-se das mulheres um comportamento mais passivo.

A ameaça da violência machista faz parte dos mecanismos que mantêm o controle do macho na sociedade, pelo medo. O medo é uma arma poderosa, para manter as mulheres fora do espaço público.

No lugar do conceito de cultura, escolhi o conceito de memória e mais precisamente

de memória coletiva como foi apresentada por Halbwachs (1925)<sup>7</sup>. Na sua obra, Halbwachs trouxe dois sentidos distintos para o conceito de memória coletiva. No primeiro, a noção de memória coletiva faz referência à ideia que a memória individual é sistematicamente influenciada pelos quadros sociais nos quais ela se insere. No segundo, a memória coletiva tem um sentido mais radicalmente coletivista e se refere à memória do grupo em si, além da memória dos seus membros. A memória coletiva tem um papel fundamental na construção da identidade de um grupo, na medida em que a história contada a define e a valoriza. Por isso é difícil integrar nessa memória os acontecimentos violentos cujo grupo se tornou responsável. Os descendentes dos agressores tendem a exonerar os ancestrais ou pais responsáveis ou cúmplices, explicando por razões situacionais ou ainda acusando, culpando as vítimas. No caso do Brasil, os descendentes não só não exoneraram como reproduziram as relações de força e de violências.

A violência de gênero no Brasil perpassa as gerações desde a descoberta pelos colonos, contra as mulheres brancas no contexto doméstico e contra as mulheres indígenas e as mulheres negras no contexto étnico. De todas as formas, trata-se de uma relação de poder, do mestre sobre a escrava, do branco sobre a negra, do colono sobre a indígena nativa, do homem sobre a mulher. Essa violência se inscreveu na memória coletiva. Apesar da lei 11.340/2006, as mentalidades não mudaram. E as violências não diminuíram.

Quando ouvimos os resultados de pesquisas relativas às agressões sexuais no Brasil, e no mundo, uma percentagem importante da população, inclusive de mulheres, pensa que a mulher foi agredida “porque provocou”. As mulheres continuam no século vinte e um, sendo objetos de troca, ou de desejo, objetos de negociação, *coisas* do homem.

É importante lembrar que no caso de conflito armado, a mulher, a adolescente, a criança, são instrumentalizadas como arma de guerra:

Elas se tornam reféns do inimigo que vai usa-las como instrumento para humilhar os homens do campo adverso, aterrorizar os indivíduos; e pelo fato de estuprar e engravidar as mulheres, destruir ou pelo menos desorganizar a sociedade inimiga.

O estupro avilta a vítima, torna a impura. Nas sociedades onde a honra da família depende da virgindade das moças e a filiação passa pela transmissão de pai para filho, o estupro é a sujeira máxima, é a desonra. As famílias se tornam sujas e a filiação legítima é comprometida. As sobreviventes carregam a dupla pena de sofrer a violência e de ser expulsa da família por ter sofrido essa violência. É o caso da República Democrática do Congo, da Síria, Ruanda, Bósnia, Iraque e outros países em situação de conflitos armados<sup>8</sup>.

Além das violências sexuais sofridas pelas mulheres indianas, o feticídio<sup>9</sup> e o infanticida feminino escolhido pelas mães e/ou a negligência sistemática das meninas são práticas correntes na Índia, na China, na África do Norte onde vale mais ter um filho homem

7 **Les cadres sociaux de la mémoire**, Paris, PUF, 1952

8 V. Durand, 2016, **Órfãs de esperança**, Recife, Cubzac editora, pp. 160-161

9 Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20879612> acessado em 21/06/17

—cuja obrigação é acompanhar os pais na velhice.<sup>10</sup>

A “maldição de nascer menina”<sup>11</sup> faz com que ginecologistas pratiquem aborto quando as mães ficam sabendo o sexo do bebê. Perto de um milhão de fetos são abortados por ano na Índia quando o sexo é feminino, as meninas sendo consideradas um peso para a família.

O desequilíbrio demográfico chegou a uma penúria de 60 milhões de mulheres na Índia e na China e 160 milhões na Ásia, segundo a ONU. A partir de tais desequilíbrios, a sociedade conta com homens a mais. O que explicaria em parte o círculo vicioso do aumento de estupros, de agressões sexuais, de sequestros, que já são muito presentes nessa região do mundo.

## EM GUIA DE CONCLUSÃO

A violência não é uma fatalidade; ela não procede de uma pulsão agressiva original inerente ao homem como o escreveu Hérítier (2012), nem de uma crueldade inata. O ser humano é naturalmente empático como mostram todas as pesquisas feitas com recém nascidos. Os que usam a violência, enaltam o desprezo e o ódio das vítimas -consideradas como inferiores e sem valor- frequentemente só podem ser violentos porque foram, eles mesmos, vítimas de violência. Os agressores recorrem à violência unicamente porque ela é útil para eles, porque ela é uma droga aceita, fácil e possível já que a sociedade a permite.

As violências sofridas na infância são bombas-relógios; a criança vítima de violência se tornara um adulto violento. O fenômeno da reprodução da violência é a mesma que a ideia que temos do vampiro: um ser é vampirizado por um outro porque ele precisa do seu sangue e esse último vai vampirizar outro ser para se manter etc.

Proteger as crianças é a nossa obrigação de adulto responsável. A transmissão da cultura faz parte dos nossos deveres e cuidar das crianças vítimas de violência, significa lutar contra todas as formas de violências. Até quando vamos permitir as violências contra as crianças ?

A vítima não é nunca responsável pela violência exercida contra ela. Nada, que seja relativo a sua pessoa, ou aos seus atos a justifica. Ela sofre uma violência premeditada que cai sobre ela, que ela nunca imaginou e que não entende.

De fato, a vítima é intermutável, do ponto de vista do agressor. Ela é escolhida em função da sua necessidade de agressor. Ela sempre é escolhida, por coação ou por manipulação, para ter o papel, num cenário que não foi escolhido por ela, que não tem nada a ver com ela, mas que foi montado pelo agressor.

A violência nunca é útil para a vítima; ela é apenas útil para o autor da agressão,

---

<sup>10</sup> Disponível em <http://www.agoravox.fr/actualites/international/article/foeticide-des-filles-en-inde-bombe-143117> Acesso em 20/06/17

<sup>11</sup> Para os pais, o nascimento de uma menina significa um dote a pagar, uma criação *a perda* para eles já que quando a filha casa, ela passa a *pertencer* à família do marido.

para ele encontrar alívio das suas próprias dores. O seu objetivo é impor a uma pessoa que ele escolheu de se tornar uma “escrava - curandeira” e ao mesmo tempo o seu remédio para tranquilizá-lo, para acalmar a sua própria memória traumática. Ele instrumentaliza a sua vítima e lhe tira os seus direitos para transformá-la em escrava submissa que, ela, deveria desenvolver condutas de controle e de esquiva no seu lugar para evitar a explosão da sua memória traumática.<sup>12</sup>

A violência se desenvolve, cresce, dentro de uma sociedade desigual, que não só permite como distribui papéis de dominantes e de dominados e que também atribui a cada um, um valor em função do lugar que vai ocupar dentro desse sistema hierárquico imposto.

É o que acontece no Brasil hoje, onde alguns gozam de todos os direitos enquanto outros, apesar das injustiças evidentes, não têm para quem e para onde recorrer. Trata-se de relação dominante – dominado, de poder, de hierarquia onde uns valem mais que outros. Por isso, uso a expressão de vampirismo em todos os sentidos, econômicos, políticos, sociais, sexuais ...

Ciente da força e do poder das palavras, no lugar de cultura do estupro, proponho o **paradoxo do estupro** ou o **oximoro** da cultura do estupro. Oximoro é uma figura de linguagem que coloca palavras de significados opostos lado a lado, criando um paradoxo que reforça o significado das palavras combinadas.<sup>13</sup>

## REFERÊNCIAS

HALBWACHS, M. **Les cadres sociaux de la mémoire**, Paris, PUF, 1952

BASTIDE, R. **Anthropologie appliquée**, Paris Petite Bibliothèque Payot, 1971

BOURDIEU, P. **Méditations pascaliennes**, Paris, Seuil, « Liber », 1997

BUCHWALD E, FLETCHER P, ROTH M. **Transforming a rape culture**, Willkweed Editions, 1993 Disponível em : [https://books.google.com.br/books?hl=fr&lr=&id=VYj\\_woVgA3EC&oi=fnd&pg=PR11&dq=confronting+rape+and+sexual+assault&ots=aqbGE5gwJb&sig=eh-E\\_nT7\\_WyQcotU81svdjO0XgA#v=onepage&q=confronting%20rape%20and%20sexual%20assault&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=fr&lr=&id=VYj_woVgA3EC&oi=fnd&pg=PR11&dq=confronting+rape+and+sexual+assault&ots=aqbGE5gwJb&sig=eh-E_nT7_WyQcotU81svdjO0XgA#v=onepage&q=confronting%20rape%20and%20sexual%20assault&f=false) Acesso 10/06/17

BURT M, **Cultural myths and supports for rape**, Urban Institute, 1980. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/15824612\\_Cultural\\_Myths\\_and\\_Supports\\_for\\_Rape](https://www.researchgate.net/publication/15824612_Cultural_Myths_and_Supports_for_Rape) Acesso em 20/06/2017

DURAND, V. **Órfãs de esperança: alguns relatos no mundo**, Recife, Cubzac Editora, 2016

HERITIER, F. **Masculin/Féminin I e II**, Paris, Odile Jacob, 2012

<sup>12</sup> Disponível em <https://www.memoiretraumatique.org/> Acesso em 15/06/17

<sup>13</sup> Disponível em <https://www.significados.com.br/oximoro/> Acesso em 26/07/17

A palavra oximoro vem do grego *oxymoron*, que é formada pela combinação de *oxys*, que significa intenso ou agudo, e *moron*, que é tolo

# CAPÍTULO 4

## O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE E AS NARRATIVAS MIDIÁTICAS SOBRE DILMA ROUSSEFF

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 12/10/2021

**Elizabeth Christina de Andrade Lima**

UFCG

Campina Grande/Paraíba

<http://lattes.cnpq.br/9483143620752293>

**Rafael Maracajá Antonino**

PPGCS/UFCG

Campina Grande/Paraíba

<http://lattes.cnpq.br/9937616926980227>

**Rafaella dos Santos Porfírio**

PPGCS/UFCG

Campina Grande/ Paraíba

<http://lattes.cnpq.br/1733246536618830>

**RESUMO:** O artigo se propõe analisar a abordagem do gênero em veículos midiáticos no que tange à política no Brasil, mais especificamente durante a campanha presidencial de 2010 e 2014 com enfoque nas candidaturas de Dilma Rousseff, Marina Silva e José Serra e nos episódios que seguiram até o processo de *impeachment* ocorrido em agosto de 2016. Procuramos analisar criticamente as assimetrias presentes nas pautas e maneiras como se dão os debates acerca da imagem pública dos três, por ocasião das referidas campanhas políticas e toda uma performance de ódio dirigidas a Presidenta Dilma que eclodiram com o seu afastamento definitivo da Presidência do Brasil. Além disso, propomos uma reflexão acerca da nocividade presente na essencialização de identidades, bem como dos

mecanismos do dispositivo da sexualidade em diversos âmbitos da vida social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sexualidade; Mídia e política; Dispositivo da sexualidade.

### THE SEXUALITY DISPOSITIF AND MEDIA NARRATIVES ABOUT DILMA ROUSSEFF

**ABSTRACT:** The article purports to examine the gender approach in media vehicles when it comes to politics in Brazil, more specifically during the 2010 and 2014 presidential campaign with focus on applications of Dilma Rousseff, Marina Silva and Jose Serra and in episodes that followed the impeachment process occurred in August 2016. We seek to analyse critically the asymmetries found in guidelines and ways how to do debates about public image of three, on the occasion of such political campaigns and a whole performance of hatred directed at President Dilma that broke out with the your removal of the Presidency of Brazil. In addition, we propose a reflection about the harmfulness that present in the essentialisation of identities, as well as the mechanisms the device of sexuality in various areas of social life.

**KEYWORDS:** Sexuality; Media and politics; Device of sexuality.

### INTRODUÇÃO

É conhecido o debate acerca da inexpressiva representatividade de mulheres nos espaços de poder político; na tentativa de minorar esse problema, medidas foram tomadas,

como a Lei de Cotas, criada no ano de 1997, que destina pelo menos 30% das vagas para concorrer nas eleições para cada um dos sexos. Não obstante, tal Lei não tem logrado o resultado esperado; as mulheres continuam a terem dificuldades para se candidatarem e serem eleitas, por uma série de motivos, dentre eles destacam-se: ausência de um efetivo apoio partidário, não serem devidamente preparadas para concorrerem e não terem acesso ao justo financiamento de campanhas. Ademais, ainda surge um outro problema que diz respeito a própria ideia de representatividade e esta tem sido problematizada por vertentes do feminismo, vista como uma possível armadilha de um sistema identitário fixo e restrito.

Mas se nos encontramos no marco das políticas identitárias e só através delas temos conseguido pequenos, mas importantes avanços em nossas pautas, como proceder? Abandonar essas categorias? Como subverter essa ordem?

Diante desse dilema, um dos problemas mais recorrentes é o uso da categoria “mulheres” sem que sejam feitas as devidas ponderações. É descabido o pressuposto ou o uso que a percebe como um grupo homogêneo, desconsiderando as diversas maneiras existentes de “ser mulher”, de vivenciar essa identidade ou mesmo de não se reconhecer enquanto sujeito dela, mas, arbitrariamente, ser enquadrada enquanto tal por estruturas de poder e instituições.

No intento de apresentar essa problemática trazemos exemplos de discursos veiculados pelos meios de comunicação hegemônicos nas campanhas presidenciais de 2010 e 2014 que se valeram de apelos a estereótipos de gênero e de misoginia, sobretudo dirigidos às então candidatas à presidência da República, Dilma Rousseff e Marina Silva. Ocorre que as próprias, em muitos momentos, também recorreram a tal recurso que, ironicamente, foi utilizado contra elas mesmas em diversas ocasiões quando tiveram, por exemplo, suas aparências questionadas e, no caso específico da candidata Dilma, também sua sexualidade.

## **MÍDIA E POLÍTICA: COMO CONSTRUIR OU DESCONSTRUIR IMAGENS PÚBLICAS**

Nos deparamos com frequência com a veiculação, em diversos espaços, de discursos que estereotipam as relações de gênero, geralmente com base no binômio feminino x masculino e definições de “papéis” a partir dele. Os meios de comunicação, em sua variedade, também o fazem, e aqui daremos a eles uma atenção especial pelo fato de serem potenciais formadores de opinião pública.

Os referidos estereótipos se constituem com base em práticas discursivas de estruturas de poder orquestradas por uma lógica construída por meio do que Michel Foucault (1988) denominou de dispositivo da sexualidade. Este que, por sua vez, tem por base o controle de corpos e comportamentos a partir de discursos normativos sobre o sexo e da produção de técnicas utilizadas em processos de normalização da sexualidade.

Desse modo, como parâmetro para todas as relações sexuais é instituída a heteronormatividade, com ela são postuladas e estabelecidas preocupações com a coerência entre aparato biológico, identidade e performance de gênero, desejo e prática sexual dos sujeitos.

Foucault (1988) chega ao estudo do dispositivo da sexualidade por meio de reflexões sobre o poder nas sociedades ocidentais em, principalmente, três fases. Cabe evidenciar que não há uma brusca cisão entre elas, mas processos de transformações inscritos em dados períodos históricos que preservam algumas características, se desfazem de outras e incorporam novas. O poder soberano, exercido em meados da Idade Média, foi caracterizado pela centralidade do rei na sociedade e por um controle dos corpos por meio de severas punições e sanções que chegavam à pena de morte, exercida de forma pública.

Como desdobramento da mecânica do poder nas sociedades disciplinares, no século XVIII há a emergência das sociedades disciplinares, que se estendem e têm seu ápice no início do século XX. A principal característica do poder disciplinar é a vigilância, os indivíduos têm a impressão de serem observados a todo momento e temem isso, ainda que não o sejam.

Como desdobramento da mecânica do poder nas sociedades disciplinares, dá-se a emergência do que se denomina biopoder, uma tecnologia de poder que não se afasta da disciplina dos corpos, mas num movimento de agregação, implementa novas estratégias de controle que se encarregam de administrar minuciosamente o corpo social.

O biopoder é então exercido por meio de biopolíticas, que se empenham na administração do corpo-espécie através de dispositivos de segurança e tecnologias de controle, na administração do corpo social. Deriva daí o que Gilles Deleuze (1990), denomina de sociedades de controle, instaladas no século XX logo após a Segunda Guerra Mundial.

No contexto do pânico racial táticas biopolíticas desempenharam um papel importante no controle da reprodução e do corpo das mulheres, é também nesse período que seus corpos são esquadrinhados pela ciência hegemônica e lhes são atribuídas a histeria como característica e a maternidade como destino, servindo esta última como atenuante da primeira de acordo com tal ciência.

Ainda seguindo essa lógica, Sylvio Gadelha (2013) afirma que o próprio dispositivo da sexualidade atua sobre seus corpos a partir de uma estratégia normalizadora de histerização, que consiste em desqualificá-las e disseminar a ideia de que são incapazes de sentir qualquer desejo sexual, que as mulheres são criaturas eminentemente infantis e frágeis, incapazes de tomar decisões assertivas, de que sua principal função é procriar, educar seus/as filhos/as e cuidar do lar.

Diante disso institui-se a noção de que a maternidade é a única condição que proporciona completude e realização as mulheres. Essa maternidade está associada a um padrão de comportamento e relacionamento heterossexual, desestabilizado e subvertido

por diversas mulheres que se identificando enquanto heterossexuais não são casadas nem são mães, que sendo mães não se identificam com a heterossexualidade, que dividem a maternidade com outra ou outras mulheres, que sendo mães e independento de sua identidade de gênero são incômodas à heteronorma por performarem o que ela entende por masculinidade, dentre outras tantas possibilidades de existências abjetas demais diante da norma.

Esses discursos que produzem “verdades” em relação aos corpos e sexualidades se instituem a partir de uma lógica de dominação que racionaliza o sexo por meio de processos normalizadores. Eles se dão com base em uma norma que, de acordo com Gadelha (2013), não tem como intuito expiar ou reprimir os corpos, mas estabelecer uma regra a ser seguida a partir de comparações que demarcam diferenças, hierarquizam comportamentos, atuam numa perspectiva homogeneizadora e excluem o que é considerado impróprio, pervertido. Vale salientar que de acordo com Preciado (2011) essa norma e os processos de normalização estão ligados diretamente ao saber médico, embora o extrapolem, e à medicalização da vida.

Para falarmos de exemplos concretos, do quão rejeitados são esses corpos e comportamentos julgados impróprios, vale trazer à tona alguns acontecimentos da campanha presidencial do ano de 2010 quando, pela primeira vez na história do país, uma mulher foi eleita e em 2014, reeleita, presidenta do Brasil. Tais campanhas foram permeadas por abordagens problemáticas em relação as mulheres em geral e as duas candidatas: Marina Silva, do PV e Dilma Rousseff, candidata pelo PT.

Nos mais variados espaços houve uma forte insistência em discorrer sobre suas vidas privadas, sobre a constituição de suas famílias, casamentos, filhos e outros aspectos; ao passo que sobre o candidato José Serra, do PSDB, por exemplo, o conteúdo veiculado sobre sua vida pessoal remetia, no máximo, a seu gosto por artes, bebidas e outras preferências “típicas” do universo masculino. Além disso sobre as candidatas muito se publicou sobre suas aparências físicas, a pouca vaidade de ambas e a escassa feminilidade na performance, principalmente de Dilma Rousseff.

Com base na análise de entrevistas cedidas pelas candidatas e candidato ao Jornal Nacional e suas falas no Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral – HGPE, Mota e Biroli (2014) apontam que outra peculiaridade da campanha de 2010 foram as abordagens feitas principalmente sobre políticas públicas para as mulheres e as questões relacionadas à maternidade, ao entendimento naturalizado e essencialista do binômio quase inseparável nos discursos: mulher-mãe:

As representações do feminino focam no indivíduo quando tratam de elementos que seriam “naturais” à identidade feminina compartilhados *por toda e qualquer mulher*. Já quando políticas relacionadas às demandas das mulheres aparecem – como as políticas voltadas para a saúde da mulher, o que se observa é que o discurso sofre um rearranjo e mulheres passam a ser tratadas como grupo, com interesses e demandas definidas. Esse rearranjo

não rompe com a primeira forma de representá-las porque essas demandas e interesses seriam desdobramentos de sua identidade “feminina” – tratados de forma homogênea, de modo que *todas as mulheres* aparecem como mães. Reduz-se, assim, o espaço para que outros interesses e demandas das mulheres, enquanto grupo, sejam tematizados. (MOTA & BIROLI, 2014, p. 08)

Para as autoras a reprodução desse estereótipo que essencializa o “ser mulher” nas entrevistas realizadas no Jornal Nacional ora é feita pelos âncoras que as entrevistaram, ora pelas próprias candidatas. Por estas um recurso utilizado são as analogias que fizeram entre a postura da mulher-mãe-dona de casa e o caráter mais “zeloso” ou “cauteloso” que teriam para governar, como vantagens inerentes por serem mulheres. Esta seria a seara de da chamada singularidade do feminino (BARREIRA, 1995) que não deixou de ser usado pelas citadas candidatas.

A maternidade apareceu, também, como um destino inexorável e quase sagrado. Corroborando com essa perspectiva outro assunto que esteve em pauta foi o aborto, o que as propostas de Dilma, Serra e Marina previam para a questão. Argumentos religiosos, questões “morais” e bioéticas foram mobilizados em diversos momentos e o problema figurou como um elemento potencialmente decisivo no resultado das eleições. Quem eventualmente declarasse apoio a mudanças alinhadas a qualquer princípio de flexibilização da legislação vigente no sentido de facilitar o procedimento, ou mesmo legalizar o aborto, poria sua candidatura em cheque.

Como sabemos, processos eleitorais se apoiam num jogo de estratégias e em 2010 não foi diferente. No entanto, uma particularidade foi observada: as candidatas, diante de uma sociedade regida por valores misóginos e de um cenário político majoritariamente ocupado por homens, tiveram que construir narrativas que as tornassem confiáveis, por meio das quais atestariam que estavam qualificadas para ocupar o cargo ao qual concorriam.

Mota e Biroli (2014) elencam duas principais dessas estratégias, quais sejam: ambas enfatizaram diversas vezes o fato e a importância de ser a primeira mulher na história do país a ocupar a presidência da República. Além disso procuraram sobressaltar em suas falas o diferencial existente aí, se eleitas, guiariam seus mandatos pela lógica do cuidado, apoiada no estereótipo de gênero, por meio das analogias citadas acima. Nesse ensejo cabe atentar para o fato de que Serra, ou outros candidatos, não precisaram mobilizar argumentos sensibilizadores em função de seu gênero para provar a capacidade de ocupar um cargo político.

Cabe ainda outra ressalva no que diz respeito a tentativa de construção de uma imagem, ou mesmo desconstrução de outra, quando as autoras defendem que

Estas narrativas estão presentes principalmente no caso da candidata Dilma, que por ter um perfil anterior visto como masculinizado parece ter grande necessidade de adicionar à sua imagem tais características femininas. (MOTA & BIROLI, 2014, p. 09)

Essa masculinidade foi associada também por todo um “circuito de boatos”

(BARREIRA, 1995) e veículos midiáticos sobre uma suposta lesbianidade da candidata Dilma, com diversas características físicas e comportamentais dela sendo apontadas, mas não só, como também abertamente zombadas. A lesbianidade nesse ensejo transgride o paradigma heteronormativo, uma vez que lésbicas podem performar diversas feminilidades e masculinidades, ultrapassam ou habitam as fronteiras da norma de modo que, por vezes, seus corpos são dados como ininteligíveis, “anti-naturais”.

Essa abjeção se torna alvo de ataques conservadores, violentos, e de uma dinâmica de negação, orquestrada por retaliações que se dão das mais variadas maneiras, sendo a lesbofobia uma delas.

Nas eleições de 2014, o fato se repete, só que agora de maneira extremamente violenta, amparada num discurso de ódio e de misoginia dirigidos, principalmente a candidata Dilma, que busca a sua reeleição e a desconstrução da candidata Marina, que vira chacota nas redes sociais, onde sua performance, sua vestimenta, seu cabelo, passam a ser mais destacados do que o seu discurso político. O candidato do PSDB, Aécio Neves, por várias ocasiões, principalmente nos debates televisivos, se utilizará do termo “leviana” para classificar as candidatas, Dilma Rousseff, do PT; Marina Silva do PV e Luciana Genro, do PSOL, numa clara intenção de as performatizar como mulheres fúteis, fáceis, de fraco trato, portanto, de *personas* não apropriadas para o cargo da estatura da Presidência da República.

Mais uma vez, ao modo como aconteceu com José Serra, nas Eleições de 2010, a imagem de Aécio Neves, nas Eleições de 2014 é preservada, sobretudo no que diz respeito a sua capacidade para governar, a sua sexualidade e suas preferências pessoais. Dele se destacam suas qualidades políticas, parentesco com a tradicional família Neves, bem como o seu estilo esportivo, jovial e *playboy* de viver.

Vale salientar que os debates televisivos (WEBER; ABREU, 2010) ocuparam posição central por ocasião da campanha de 2014; e, não à toa, o termo leviana passa a ser algumas vezes usado pelos adversários e tal uso começa a impactar a disputa eleitoral.

Ainda no primeiro turno, no último debate televisivo realizado pela Rede Globo, os candidatos Aécio Neves – PSDB e Luciana Genro – PSOL colocaram em evidência a palavra leviana. Chamado de “fanático das privatizações e da corrupção” pela candidata do PSOL, o tucano levantou o dedo e chamou a adversária de leviana e despreparada para disputar a Presidência. Assim se dirigiu Aécio à candidata:

Luciana não seja *leviana*, você está aqui como candidata a Presidente da República, sem conhecer do que está falando. No meu governo todas as obras públicas foram feitas pra atender a população de meu Estado, todas elas aprovadas pelo Ministério Público [...] Acusações *levianas* em véspera de eleição não servem a um debate deste nível. Lamentavelmente você não está preparada para disputar a Presidência da República (Transcrição a partir de vídeo, grifos nossos).<sup>1</sup>

1 O vídeo original encontra-se disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QOwwlQLt0kU>>.

É só no segundo turno, com a disputa polarizada entre Aécio Neves – PSDB, representante de uma direita conservadora, e Dilma Rousseff – PT, que aglutina forças de esquerda, que assistimos, de forma mais frequente, o confronto entre os candidatos, tanto em relação aos protagonistas da disputa quanto ao eleitorado, fortemente dividido.

No que diz respeito à simbologia de gênero, Aécio representa a figura do masculino, do homem forte, combativo, corajoso e audacioso, enquanto Dilma transita entre os papéis de mulher forte, combativa e guerreira e o de mulher, mãe e avó. Nesse caso, Dilma constrói uma imagem “em conflito” em relação ao que se espera da identidade de gênero feminino e da performance de uma estadista.

O espaço televisivo dos debates entre os candidatos, unido às redes sociais, transformam-se em interessante campo para a análise sócio-antropológica. O primeiro dos encontros foi realizado pela Rede Bandeirantes de Televisão, no dia 14 de outubro de 2014. Nesse confronto, Aécio, ao ser questionado por sua adversária sobre a construção de um Aeroporto na cidade de Cláudio – MG, em terras de sua família, reage acusando Dilma de ser leviana; assim se pronunciou no debate o candidato Aécio:

Eu quero responder a candidata Dilma olhando nos seus olhos, a senhora esta sendo leviana candidata, leviana. O Ministério Público Federal atestou a regularidade desta obra, eu tenho que agradecer a oportunidade de poder falar sobre isso, eu fiz milhares de obras no meu governo, todas elas atestadas como obras corretas [...] Essa obra de Cláudio que a senhora insiste em repetir, inclusive de forma também leviana na sua propaganda eleitoral, tanto que o TSE a retirou do ar, foi uma obra feita em uma terra desapropriada em desfavor de um tio avô meu, para beneficiar uma região próspera, onde estão mais de cento e cinquenta indústrias (Transcrição de vídeo).

Astutamente a campanha de Dilma Rousseff vai explorar o uso raivoso, enfático e misógino, por Aécio, do termo leviana, com vistas a tirar, desse episódio, dividendos políticos. A primeira providência tomada diz respeito a um pronunciamento da Presidenta, quando afirma esperar que no próximo debate a ser realizado pela TV Record não se repitam os ataques ocorridos nos debates anteriores, e que integra a reportagem de Talita Fernandes, em 19/10/2014:

É do meu interesse discutir propostas [...] É melhor que não haja (clima de ataques). Quando um não quer dois não brigam. Agora é impossível escutar agressões, preconceitos e desrespeito sem responder, principalmente no quadro eleitoral.

#### Acrescenta a matéria:

Em entrevista coletiva em São Paulo, pouco antes de participar do debate, Dilma fez críticas ao seu adversário, dizendo que ele a desrespeitou ao chamá-la de leviana. [...] Ela classificou o comportamento do candidato do PSDB como “*uma ação grave para uma mulher*”, lembrando o debate da TV Globo no primeiro turno, quando Aécio apontou o dedo para a candidata do PSOL, Luciana Genro, e a chamou de *leviana*, palavra que repetiu para Dilma na última quinta. “Ele chamou nós duas de *levianas*. É disso que ele está

querendo nos processar? Ele se processa a si mesmo, porque quem nos chamou foi ele. Tem de aprender a respeitar as mulheres. Com mulher não pode ser assim. Nós não temos esse comportamento”, disse, respondendo a fala do tucano, que disse que iria processar Dilma pelas acusações (FERNANDES, 19/10/2014).

As acusações mencionadas por Aécio dizem respeito à tentativa da Presidenta de desqualificá-lo como alguém que não respeita as mulheres. Essa estratégia da campanha de Dilma acaba sendo bastante eficaz, porque consegue centralizar a discussão do “desrespeito” não em relação à candidata Dilma, mas, sim, a todas as mulheres, ou seja, o intento foi fazer com que, simbolicamente e de forma prática, as mulheres se sentissem igualmente atingidas e desrespeitadas, como se sua honra e moral tivessem sido também atingidas.

No dia 23 de outubro de 2014 circula na Folha de São Paulo a notícia de que a candidatura de Dilma crescera depois dos ataques de Aécio a ela. A pesquisa Datafolha aponta que Dilma subiu de 42% para 47% enquanto Aécio caiu de 46% para 41% no eleitorado feminino.

Assim, podemos ler o seguinte discurso no jornal Folha de São Paulo no dia 23/10/2014:

Os petistas afirmaram ter pesquisas internas mostrando que a palavra leviana foi considerada muito agressiva, principalmente entre as camadas mais humildes. Diante do resultado, o PT montou uma operação nas redes sociais e em eventos públicos para tentar colar o rótulo de agressivo ao adversário do PSDB.

Ainda com relação a essa matéria, merece destacarmos o uso político que o até então Presidente Luis Inácio Lula da Silva faz desse acontecimento, buscando colar, de maneira contundente, a imagem de Aécio a uma pessoa misógina:

O ex-presidente Lula acusou Aécio de ser grosseiro com Dilma durante atividades de campanha no segundo turno. No último dia 18, em um comício em Belo Horizonte, o petista afirmou: “seu negócio com mulher é partir pra agressão, partir pra cima agredindo”. Lula saiu em defesa de Dilma ao dizer não saber se Aécio “teria coragem de ser tão grosseiro se o adversário dele fosse um homem” (FOLHA DE SÃO PAULO, 23/10/2014).

Vitimar a Presidenta e sair em sua defesa, assumindo o papel de uma espécie de “companheiro protetor”, é a estratégia utilizada por Lula para buscar a simpatia do eleitorado feminino, acreditando que este pode se solidarizar com a candidata por se identificar com o gênero feminino.

Essa espécie de “guerra de gêneros” ganha um novo capítulo quando da realização de um outro debate, no dia 16 de outubro, promovido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Sem dúvida, esse encontro teve como marca a tensão, com diversas acusações mútuas entre os candidatos e o uso recorrente do ataque, no intuito de desestabilizar “o outro”. Todavia, a queda de pressão da presidenta, durante entrevista ao vivo, posterior ao

embate, foi a principal notícia na mídia nacional.

No caso em tela, surgiu a notícia de que, tão logo foi encerrado o debate, a candidata Marina teria ligado para Aécio e este teria caçoado da candidata por esta ter sofrido uma queda de pressão, e que tal fato se deu em virtude de ela não ter suportado a pressão no confronto com seu opositor<sup>2</sup>.

O ambiente nas redes sociais, nas ruas, e presente nas falas e nas atitudes das pessoas em relação à Presidenta, colocam o fato de ser mulher de forma depreciativa, como algo que antecede outras dimensões da discussão política, é o que veremos abaixo.

## **A ZONA CINZENTA DOS SENTIMENTOS**

A inserção da mulher no mundo da política é um desafio, sobretudo em países como o Brasil, onde o sistema patriarcal define em grande medida os papéis sociais que homens e mulheres devem assumir seja culturalmente, socialmente ou politicamente. A divisão sexual do trabalho se mostra como um dos grandes empecilhos que fazem com que muitas mulheres sejam privadas de vivenciar o mundo político. Boa parte das pessoas do sexo feminino convive com o fato de ter que lidar com a dupla (até tripla) jornada de trabalho, um fator de peso que acaba por desestimular centenas de mulheres na busca por uma carreira política.

Além dos poucos avanços na efetiva participação feminina nos espaços de poder, a política brasileira sofreu algumas mudanças importantes que podem nos indicar uma transformação, ainda que tímida, nas relações dos brasileiros com sua própria cultura política, entre elas destacam-se a utilização da internet como ferramenta para ampliação das campanhas eleitorais e como espaço para o estreitamento dos laços sociais entre candidatos e eleitores através do mundo virtual. Esses dois fatores, a princípio, podem parecer elementos não pertencentes ao mesmo conjunto. Porém o estudo da utilização da internet como ferramenta política pode auxiliar na análise da construção e desconstrução das imagens públicas das mulheres que decidem enfrentar o sistema patriarcal e vivenciar de diversas formas a vida política.

O ódio como uma espécie de motor das manifestações contra a Presidenta Dilma nas ruas e nas redes sociais não é novidade para quem acompanha todo esse movimento, mas merece algumas reflexões sobre as razões de tamanha expressão. Obviamente as estruturas de comunicação, particularmente a internet, trataram de dar visibilidade a tal sentimento munido de toda uma expressão de ressentimento. A zona cinzenta a qual fazemos menção é exatamente o espaço entre o ódio e o amor marcado por uma liminaridade, por um interstício que batizamos de expressão de ressentimento.

Ao buscar as possíveis razões para exacerbação de tais ressentimentos nutridos por expressões de ódio dirigidos a Presidenta, obviamente entrecortados por uma relação

<sup>2</sup> Ver matéria de Paulo Henrique Amorim disponível em: <<http://www.conversaafiada.com.br/brasil/2014/10/17/machao-debocha-da-hipoglicemia-da-dilma>>. Acesso em: 28 maio 2015.

de gênero que busca inferiorizar o feminino e enaltecer o masculino, cremos que um outro elemento analítico pode entrar em cena para justificar tais sentimentos: a campanha de 2014 foi marcada por uma forte disputa entre os candidatos, onde de tudo aconteceu: desrespeitos, insinuações e boatos de todas as partes. A polarização entre esquerda e direita no Brasil, entre os ideais conservadores e os de justiça social fizeram o Brasil se dividir de uma forma bastante otimista quanto à vitória de seu candidato e bastante violenta quanto ao seu opositor.

Iniciam-se pós-eleição todo um conjunto de manifestações inclusive pró-*impeachment* da Presidenta eleita, milhares de pessoas em todo o Brasil, marcaram, principalmente via redes sociais, manifestações para criticar o seu governo. Em algumas dessas manifestações foi possível ler cartazes com frases tais como: “Balança que a quenga cai”; “Dilma biscatona veia”; “Bolsa Família é coisa de vagabundo”; “Vai pra Cuba, comunista de merda”.

Para o filósofo Pablo Ortellado, o crescimento de um novo conservadorismo, que tem no ódio e nós acrescentaríamos, no ressentimento, sua orientação política, estaria subvertendo valores. Neste sentido, “a moral deixa de estar subordinada à política e passa a subordinar a política”.<sup>3</sup>

Para o citado filósofo, o atual cenário de manifestações e insatisfação política o que levou a Presidenta a ostentar a maior queda de sua popularidade, cerca de 60% de rejeição ao seu governo, em decorrência de medidas impopulares que teve que tomar como forma de realizar o ajuste fiscal das contas no Brasil, produz duas consequências:

Primeiro, temas morais como aborto, casamento gay, drogas e maioria penal, que eram temas menores, ganham enorme proeminência, eles pulam para frente e para o centro do debate. Depois, temas mais tradicionais como a política econômica e a social passam a ser inseridos no debate moral de forma punitiva. Então, o ‘Bolsa Família’ passa a ser errado, mas por quê? Não é por que ele é ineficaz, isso seria o discurso liberal antigo. O discurso conservador de hoje não discute a eficácia, ele discute moralmente, ou seja, o Estado está auxiliando pessoas que não trabalham, que não estudam, que não merecem receber o dinheiro que estão recebendo. (ORTELLADO *apud* CARVALHO, 2015, p.30)<sup>4</sup>

Nestes termos, vemos claramente delinear-se nessa multiplicidade de discursos conservadores e contrários ao governo da Presidenta uma forte expressão de ressentimento marcado pela ameaça e medo de perder ou não poder reconquistar o *status quo*:

Um *profundo ressentimento* pode surgir (...) entre os membros da maioria, sobretudo entre aqueles que têm a impressão de que seu *status* está ameaçado, que creem ter perdido valor, que não se sentem mais em segurança. Esse ressentimento surge quando um grupo marginal socialmente inferior, desprezado e estigmatizado, está a ponto de exigir a igualdade

3 Citação de Pablo Ortellado descrita pelo jornalista Igor Carvalho na matéria intitulada: Da despolitização ao ódio. Revista Caros Amigos. Um país em disputa: esquerda e direita vão às ruas. Ano XIX, n.217, p.30, 2015.

4 Citação de Pablo Ortellado descrita pelo jornalista Igor Carvalho na matéria intitulada: Da despolitização ao ódio. Revista Caros Amigos. Um país em disputa: esquerda e direita vão às ruas. Ano XIX, n.217, p.30, 2015.

não somente legal, mas também social; quando seus membros começam a ocupar, na sociedade majoritária, posições antes inacessíveis a eles. (ELIAS *apud* HAROCHE, 2004, p. 336)

Ensina-nos Voltaire que “as mágoas secretas são ainda mais cruéis do que as misérias públicas” (VOLTAIRE, 1990, p.95).<sup>5</sup> O que se observa é uma luta pela ocupação de espaços de poder marcados por uma espécie de crise hierárquica, que parece estar “bagunçando” e redefinindo a antiga estrutura e estratificação social brasileira. Os governos de Lula e Dilma permitiram essa “dança das cadeiras” e o processo de empoderamento das classes populares que ascendem da “classe d” para a “classe c” incomoda por demais a elite secular conservadora do Brasil, acostumada a não se sentir ameaçada em sua posição e suas benesses:

Um grupo marginal desprezado, estigmatizado e relativamente impotente, enquanto seus membros se contentarem com as fileiras inferiores que, segundo a concepção dos grupos estabelecidos, é equivalente a seu grupo, e enquanto se comportarem conforme seu status inferior, como seres subordinados e submissos (...). Mas eles sentem como uma humilhação insuportável ter que entrar em concorrência com membros de um grupo marginal desprezado. (ELIAS *apud* HAROCHE, 2004, p. 336)

É importante destacar que o cenário de práticas misóginas sofridas pela Presidenta não são redutíveis, exclusivamente, a uma violenta luta de espaços de poder masculino e feminino, numa sociedade marcadamente patriarcal, o que está em jogo e em disputa igualmente é uma luta de classes, que acaba subsumida naquela, porém não é menos importante. O ressentimento que nutre e atravessa, até o presente momento, o governo Dilma, não é apenas uma “luta dos sexos”, é também uma “luta de classes” numa sociedade marcada pela desigualdade social e práticas hierárquicas que tentam, todo o tempo, classificar e demarcar os lugares dos ricos e dos pobres, dos burgueses e dos proletários. As práticas de ressentimento passam pelo inconformismo das elites seculares no Brasil de assistir a ascensão e o empoderamento das classes populares e se expressam, de forma contundente, naquela que seria uma das responsáveis por este novo quadro: a Presidenta Dilma. O grupo político opositor, na época, do governo da Presidenta Dilma representa os interesses dessa elite ressentida e inconformada de ver seus espaços de atuação pública, cultural, social e econômica ser subsumidos por uma classe em ascensão, de tal sorte que a elite no Brasil aciona o ressentimento como “uma resposta inconsciente, efeito longínquo de uma angústia ignorada, recalcada, ligada ao sentimento ameaçador de uma negação da existência.” (HAROCHE, 2004, p. 336). E ainda:

Esse reconhecimento limitado, levemente humilhante, devia ser gerador de frustração e de ressentimento que levaria, veremos, a um verdadeiro ódio, não tanto em relação às elites dirigentes, mas em direção àqueles que, refugiando-se na cultura humanista, podiam subtrair-se àquela identificação humilhante. O ressentimento se desenvolve a partir da impossível dominação

5 VOLTAIRE. *Cândido*, 20, São Paulo, 1990, trad. M.E. Galvão G. Pereira.

das classes médias humanistas, liberais, pela outra parte das classes médias, as nacionalistas, que não suportavam que iguais a elas pudessem subtrair-se, escapar aos mecanismos de poder. Esta subtração desencadeia então processos, reações de raiva, de crueldade e de sadismo. (HAROCHE, 2004, p. 337-338)

Elias ao analisar sobre a origem do processo que provoca o ressentimento “a partir da emergência progressiva de uma decepção, uma desilusão, uma amargura, uma frustração rastejante” (ELIAS apud HAROCHE, 2004, p.338) nos ajuda a refletir sobre a *persona* Dilma Rousseff, ela parece ser – por ser mulher, por ser apoiada por Lula, por ser petista etc – o “bode expiatório” que permitirá à elite destilar o seu ódio a tudo que os “inferiores” estão os obrigando a ver e conviver: a insuportável ascensão e, principalmente, empoderamento, dos “inferiores”, ou seja, das “classes populares”;

E é precisamente este ponto que nos parece decisivo: esse processo se exprimirá não em relação a seus superiores, mas sob a forma de desprezo, de raiva odiosa, obstinada e sistemática ao inferior, ao fraco, ao marginal em relação às hierarquias sociais e políticas, aos estranhos à nação. Como membros da classe média inferior humanista, os judeus serão vítimas privilegiadas desse ressentimento. Dessa forma, o que devia provocar a raiva dos nazistas é o fato de não conseguirem dominar as classes médias inferiores em *status* e poder, uma vez que as classes humanistas, liberais, subtraíam-se aos mecanismos de poder. (HAROCHE, 2004, p. 338)

Nestes termos, podemos por analogia, defender que baseadas na citação acima descrita, Dilma, da mesma maneira que os judeus é a representante do “inferior”, e ela mesma é a “inferior”, por ser mulher. A mulher que se mete num campo que não é seu, ela é a “inconveniente”, que está no lugar errado e na hora errada.

Nunca é demais lembrarmos que vivemos em uma sociedade patriarcal, e portanto, essencialmente *falocêntrica*, ou seja, cingida pela superioridade masculina. O patriarcado exagera a ideia de que mulheres, seus corpos e mentes são moldados por falos ou homens, moldados por sua vida sexual. Mulheres então são julgadas, independentemente de terem muitas relações sexuais com machos ou não se relacionarem com eles. A mulher que na disputa por espaços de poder, particularmente no ambiente da política, ousa ser incisiva ou ter pulso forte; a mulher que reivindica seu espaço num meio masculinizado como a política, sofre tentativas constantes de silenciamento.

A presidenta Dilma incomoda porque, por ser mulher, ela abala a ordem estabelecida que é baseada na dominação masculina. Os discursos de misoginia dirigidos a ela, como alguns dos que reproduzimos nesse artigo, intencionam abalar o feminismo, personificado na primeira mulher eleita Presidenta do Brasil.

Dilma Rousseff, por sua representação de primeira mulher eleita Presidenta do Brasil e por sua biografia pessoal e pública, bem poderia ser o ícone, o arquétipo de uma nova sociedade; talvez por isso ela incomode tanto, porque ela desestabiliza, ela conflitua, ela põe em xeque a ordem estabelecida. Por isso ela é uma “vaca”, uma “vadia”, um “bode

expiatório” para aqueles e aquelas que pretendem continuar no mesmo, na ordem do sempre que enquadra e classifica, violentamente, os lugares do ser homem e do ser mulher.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade é permeada de contradições e disputas ideológicas. O âmbito da política não diverge e não se desenvolve sozinho, isolado, mas numa troca constante de informações e peças com a mídia e com as construções sociais de determinado povo. Diante disso, ainda que imperceptivelmente, Dilma, ao se utilizar de discursos que reforçaram estereótipos de gênero, caiu, ela mesma, nas armadilhas que eles trazem, por não atender em um ou noutro aspecto os padrões impostos pela heteronorma. Mas, em meio à nossa estrutura social, era praticamente inconciliável a adoção de outro discurso e a possibilidade de ser eleita.

Em 2013, ao ser abordada por uma multidão de jornalistas um deles perguntou se ela seria “homossexual”, irritada respondeu que se recusava a discutir coisa de tal natureza, e que era mãe e avó. Nas entrelinhas da fala, a maternidade lhe asseguraria a heterossexualidade inquestionavelmente. Ser mãe e avó não lhe bastou para que não fosse questionada quanto a seu comportamento considerado pouco feminino, aos seus trajes, cabelo, peso e trejeitos tidos como masculinizados.

Outras situações invasivas e até mesmo violentas aconteceram e se acentuaram durante o seu governo e por ocasião do processo de *impeachment* – que levou ao se afastamento definitivo do poder no dia 30 de agosto de 2016 –. Na falta de argumentos e provas plausíveis sobre qualquer crime de responsabilidade, o que justificaria o impedimento de seu mandato, diversos artifícios foram mobilizados a fim de deslegitimá-la. Vadia, “malcomida”, sapatão e louca foram só algumas das palavras dirigidas a ela efusivamente nas redes sociais e nas manifestações de rua.

Julgada incapaz de concluir seu mandato e acusada de jogar a economia do país numa profunda recessão, foi impedida de continuar no cargo que venceu por meio de votos legítimos até o fim do mandato. A capa da revista *IstoÉ* de abril de 2016 chamou Dilma de louca e histérica, e não restam dúvidas de que se em seu lugar estivesse um homem as retaliações enveredariam por outro caminho e sob a patente de outros argumentos.

Por várias vezes foram acionados discursos reiteradores da histericização da mulher, por todos os lados e de diversas maneiras. A infantil, incapaz de tomar decisões assertivas, dependente de um homem, louca, temperamental, emotiva e frágil, eminentemente materna, etc. Essas e outras características a ela atribuídas são produto de construções sociais, culturais, políticas e econômicas que se ao se instituírem, ganham o estatuto de “verdade” e servem para demonstrar, em última análise, como ainda é grande o caminho a ser percorrido pelas mulheres em busca de seus direitos por reconhecimento e por igualdade.

## REFERÊNCIAS

BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. **Chuva de Papéis**: ritos e símbolos de Campanhas Eleitorais no Brasil. Rio de Janeiro: Relumê Dumará; Núcleo de Antropologia Política, 1998.

BIROLI, F. Gênero e política no noticiário das revistas semanais brasileiras: ausências e estereótipos. **Cadernos Pagu**, n. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. Post Sciptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. São Paulo: Editora 34. 2000.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HAROCHE, Claudine. Elementos para uma Antropologia Política do Ressentimento: laços emocionais e processos políticos. In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (org). **Memória e (Res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. 2ª ed, Campinas – SP, Editora da Unicamp, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Trad: M.T.C. Albuquerque e J.A.G. Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

WEBER, Maria Helena; ABREU, Carmem Regina. Debate político-eleitoral na televisão: jogo de cena e dispositivo estratégico. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (org.). **Mídia, representação e democracia**. São Paulo: Hucitec, 2010.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos anormais. In: **Revista Estudos Feministas**. Vol 19. Nº 1. Florianópolis. 2011.

MOTA, Fernanda Ferreira; BIROLI, Flávia. "O Gênero na Política. A Construção do 'Feminino' nas Eleições Presidenciais de 2010". **Cadernos Pagu**, vol. 43, 2014.

# CAPÍTULO 5

## CAMINHOS E DESCAMINHOS DE MULHERES RURAIS: DISCUTINDO QUESTÕES DE GÊNERO E EMPODERAMENTO

*Data de aceite: 10/01/2022*

### **Hareli Fernanda Garcia Cecchin**

Psicóloga, mestre em Desenvolvimento Regional (UFT), doutoranda em Psicologia Clínica e Cultura (UnB)

### **Temis Gomes Parente**

Historiadora, mestre e doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (UFT)

Algumas ideias deste capítulo foram publicadas nos anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero.

**RESUMO:** Essa pesquisa teve como objetivo analisar as relações de gênero e empoderamento das mulheres do Acampamento Ilha Verde, na zona rural do município de Babaçulândia-TO. Foram entrevistadas 7 mulheres da comunidade utilizando-se a metodologia da História Oral. Adotou-se as três dimensões do empoderamento (pessoal, interpessoal e coletivo) propostas por Zapata-Martelo et. al. (2008). As narrativas demonstram que as mulheres viviam diversos fatores inibidores do empoderamento, como a falta de controle sobre o seu tempo pessoal, dependência do companheiro, opressão internalizada, falta de apoio das autoridades, falta de apoio técnico e capacitação. Observou-se que o apoio governamental não provocou transformações nas relações de gênero das mulheres entrevistadas. Para superar a pobreza

e a desigualdade de gênero, as políticas públicas precisam ir além do provimento de recursos materiais, trabalhando questões subjetivas como a autoestima, a autonomia e a participação feminina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero; Empoderamento; Inclusão social.

### **PATHS AND MISPATHS OF RURAL WOMEN: DISCUSSING GENDER AND EMPOWERMENT ISSUES**

**ABSTRACT:** This research aimed to analyze the gender relations and empowerment of women from Acampamento Ilha Verde, in the rural area of the city of Babaçulândia, in the state of Tocantins, Brazil. The interviews occurred with seven women from the community, using the Oral History methodology. It adopted the three dimensions of empowerment (personal, interpersonal and collective) proposed by Zapata-Martelo et. al. (2008). The narratives show that women lived several inhibiting empowerment factors, such as lack of control over their personal time, dependence on the partner, internalized oppression, lack of support from the authorities, lack of technical support and training. The observations point out that government support did not lead to changes in the gender relations of the women interviewed. To overcome poverty and gender inequality, public policies need to go beyond the provision of material resources, working on subjective issues such as self-esteem, autonomy and female participation.

**KEYWORDS:** Gender; Empowerment; Social inclusion.

A conquista de direitos sociais pela mulher tem sido considerada um dos fenômenos mais marcantes do século XX. Após décadas de luta por meio do movimento feminista, atualmente se discute o termo mulheres, no plural, considerando diversos atravessamentos, como a etnia, a classe social e as questões geográficas e sociais, uma vez que a construção do sujeito feminino é diferente em cada cultura (Jesus & Sacramento, 2014). Essa pesquisa busca colocar as mulheres do Acampamento Ilha Verde no centro do debate, o que implica na discussão de todos os aspectos que influenciam em seu cotidiano, sobretudo as relações de poder. Em outras palavras, discutir as relações de gênero, as diferenças percebidas entre os sexos e como isso se constitui em um modo de dar significado às relações de poder (Scott, 1990).

A busca pela superação da pobreza por estas mulheres passa pelo debate sobre o empoderamento, que é a luta contra a subordinação feminina e a busca por transformações nas relações de gênero (Zapata-Martelo et. al., 2004). Em um estudo realizado no México com mulheres rurais, Zapata-Martelo et. al. (2008) identificou o empoderamento em três dimensões (pessoal, interpessoal e coletivo) e fatores inibidores e impulsionadores em cada uma dessas dimensões. Segundo estes autores, o empoderamento na dimensão pessoal está relacionado com o desenvolvimento de habilidades, aumento da confiança em si mesma e da autoestima, e com a maior capacidade de organizar o tempo pessoal, obter e controlar recursos. Na dimensão interpessoal, o empoderamento se manifesta na comunicação e na capacidade de negociação das mulheres com seus companheiros, filhos e outros. Na dimensão coletiva, o empoderamento está ligado ao trabalho realizado por mulheres que se organizam em grupo e a busca por maior impacto mediante a ação coletiva.

No Brasil, o principal apoio a mulheres em vulnerabilidade social é o Programa Bolsa Família, que concede um auxílio financeiro a elas e suas famílias e que deveria estar ligado a serviços de acompanhamento das mesmas no território. Alguns estudos são divergentes quanto às questões de gênero e o Bolsa Família. Para alguns autores, o Bolsa Família não conseguiu alterar as relações de gênero devido ao pouco ou nenhum empoderamento<sup>1</sup> e autonomia das mulheres beneficiárias (Mocelin, 2011; Barros, 2012; Rios, 2011; Silva, 2012; Sousa, 2013). Para outros, o Programa trouxe algumas mudanças nas relações de gênero (Freitas, 2011; Nadu, Simão, Fonseca, 2013), pois somente as beneficiárias de domicílios com renda ligeiramente superior conseguiram mudanças (Morton, 2013).

A luz desse referencial teórico, buscou-se entender: quais os fatores inibidores ou facilitadores do empoderamento está presente no cotidiano das mulheres do Acampamento Ilha Verde? Analisou-se o cotidiano delas a partir dos estudos de gênero e empoderamento. No entanto, para compreender estas mulheres, é necessário considerar diversos aspectos

---

<sup>1</sup> O empoderamento é o processo em que as mulheres estão lutando contra a desigualdade nas relações de gênero a subordinação, chegando ao poder e buscando alcançar transformações nessas relações (ZAPATA-MARTELO et. al., 2004) e tomar decisões ativamente.

geográficos e sociais que atravessam suas trajetórias de vida, motivo pelo qual o Acampamento Ilha Verde será situado a seguir.

## ENTRE SONHOS E LUTAS: A HISTÓRIA DO ACAMPAMENTO ILHA VERDE

O Acampamento Ilha Verde situava-se no município de Babaçulândia-TO, a 446 quilômetros da capital Palmas, no estado do Tocantins. O acampamento surgiu em 2013 por iniciativa de famílias que foram atingidas pela construção da Usina Hidrelétrica de Estreito (UHE-Estreito) (vide localização na figura 1) e que não foram indenizadas pelo CESTE (Consórcio Estreito Energia), responsável pelo empreendimento (Parente, 2019).



Figura 1 – Localização da Usina Hidrelétrica de Estreito

Fonte: site da UHE-Estreito

Em 2015, o acampamento contava com 37 famílias, organizadas em pequenos lotes de terra, ligadas ao MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens)<sup>2</sup>. A escolha da área do acampamento ocorreu em função da fertilidade das terras e da proximidade com Babaçulândia-TO, local onde os impactados moravam anteriormente. As casas eram feitas de madeira e cobertas de palha (vide figura 2), no local onde a comunidade desejava a posse da terra (Cecchin & Parente, 2018). As condições básicas de infraestrutura eram precárias e as moradias precisavam ser provisórias, dado que se tratava de um acampamento, agrupamento caracterizado pela ausência de posse da terra (Figueiredo e Pinto, 2014). Em cada família, as mulheres eram responsáveis pelo cultivo de hortaliças, criação de pequenos animais e preparo destes produtos para venda na feira livre de Babaçulândia.



Figura 2 – Foto de uma casa no Acampamento Ilha Verde

Fonte: elaborado pelas autoras (2015).

No entanto, em fevereiro de 2019, a justiça do Tocantins, proferiu uma decisão favorecendo o CESTE e autorizando a reintegração de posse, permitindo a polícia militar destruir as moradias, as hortas e remover pessoas e seus pertences. O grupo recorreu dessa liminar que foi suspensa e daí iniciaram uma campanha para a divulgação do que era o Reassentamento junto a classe política, na comunidade e na academia junto aos professores/pesquisadores. Mas no dia 10 de setembro de 2019, concretiza a reintegração, os sentimentos das famílias é que com essa ação elas se sentem “expulsas duas vezes”

<sup>2</sup> O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) foi criado em 1988 a partir da unificação das demandas de pequenos agricultores que, em diferentes partes do país, perdiam suas propriedades ou parte destas devido ao projeto de expansão assumido pelo setor elétrico brasileiro (FRAGA, 2013).

conforme aponta a fala de Shirlene para o Jornal Brasil de Fato. Ela também era militante do MAB e foi uma das fundadoras do acampamento:

“O sentimento é de “muita tristeza”. Já está com duas vezes que eles fazem assim. A primeira vez tirou nossa casa, não deu nada. E agora, de novo. A gente está tentando procurar nossos direitos, para eles reconhecerem a gente e deixar com um pedaço de terra para trabalhar e tirar nosso sustento, para poder colocar comida na mesa. E eles querem tirar a gente de lá sem nada, como se nós fôssemos animais ou criminosos” (Nogueira, 2019).

Depois dessa reintegração todas as famílias que antes moravam no Ilha Verde tiveram que procurar outros lugares para recomeçar suas vidas. Localizamos algumas dessas famílias e todas elas de uma forma ou de outra permanecem lutando para continuar com a lida na roça. Algumas conseguiram comprar “linhas de terra”; outras arrendaram junto com as famílias uma terra; outras estão morando de agregadas com suas famílias.

## **A HISTÓRIA ORAL COMO MÉTODO**

Utilizou-se como método a História Oral, que privilegia as pessoas como fontes orais uma vez que viveram a história, utilizando entrevistas para produzir pesquisa (Portelli, 1996). Foram entrevistadas 7 mulheres, sendo uma delas a líder do acampamento. O roteiro de perguntas foi organizado em perguntas abertas e não diretivas, elaboradas de modo a não induzir uma resposta (Thompson, 2002). Este roteiro foi reformulado no decorrer das entrevistas, ajustando-se as informações fornecidas pelas beneficiárias e sua compreensão das perguntas, de acordo com o que indica Alberti (2005).

As mulheres entrevistadas tinham entre 24 a 48 anos, de 2 a 8 filhos, grau de escolaridade variando entre o 5º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio completo. As entrevistas foram realizadas na casa destas mulheres, individualmente, duraram em média quarenta minutos, e foram realizadas pelas pesquisadoras responsáveis por este estudo. Os relatos foram gravados e depois transcritos, de modo a se tornar um texto. Estes foram interpretados à luz das três dimensões do empoderamento propostos por Zapata-Martelo et. al. (2008): pessoal, interpessoal e coletivo. Em cada dimensão do empoderamento, há fatores inibidores e fatores impulsionadores da mudança, que foram observados nas narrativas e serão explicitados a seguir. As entrevistas aqui mencionadas foram realizadas em junho de 2015, no entanto, a comunidade permaneceu em acompanhamento pela equipe de pesquisa ao longo dos últimos anos.

## **ENTRE A RESISTÊNCIA E OS SONHOS: FACES DO (DES)EMPODERAMENTO PESSOAL**

Na dimensão pessoal, foram identificados todos os fatores inibidores propostos por Zapata-Martelo et. al. (2008). As mulheres não conseguiram desenvolver novas habilidades,

ter maior capacidade para controlar circunstâncias pessoais e tomar decisões próprias. A sobrecarga com os trabalhos domésticos impede estas mulheres de continuarem seus estudos. A única atividade realizada fora de casa (a venda de produtos na feira) está ligada a subsistência da família. A renda proveniente da comercialização destes produtos e do Programa Bolsa Família é baixa, conseguindo manter apenas os gastos com alimentação e vestuário, impedindo essas mulheres de investirem em si. As entrevistas a seguir retratam este cenário.

Quanto a escolaridade, Aparecida relata que estudou até o quinto ano do ensino fundamental e não consegue voltar a estudar devido ter de se dedicar as atividades de subsistência e o cuidado com os filhos, o que faz com que ela não tenha tempo nem paciência:

Não dou conta, porque o meu sentido não dá mais pra... Dá conta de aprender essas coisas não, só do serviço. E aí já chega o filho, já chega os netos. Essas coisas aí acaba o juízo, aí é só pro serviço.

Alcione relata a mesma dificuldade, e além da questão das obrigações domésticas, inclui também a dificuldade de transporte do Acampamento até a escola na cidade, no período noturno:

Até que pra aprender eu queria sim. E também se tivesse um carro pra levar a gente a noite e trazer, eu até eu já tinha combinado isso com as meninas aqui, pra gente ir continuar estudando que é muito bom. Mas aí o horário de estudar é de dia, aí é quando os meus filhos vai eu já não posso ir junto porque eu tenho que fazer as coisas aqui na roça, aí não fui estudar mais.

Em outro trecho da entrevista, Alcione relata que tem muita dificuldade em realizar operações bancárias por conta de sua dificuldade em fazer cálculos. A baixa escolaridade limita a participação das mulheres nos grupos e como candidatas a cargos de liderança, além disso, elas sentem vergonha em reconhecer que não sabem e que precisam pedir ajuda (Zapata-Martelo et. al., 2008). Isso faz com que elas tenham dificuldades com determinadas atividades e evitem ocupar determinados cargos, por vergonha ou medo. Este fator inibidor também está diretamente relacionado com a opressão internalizada, pois o fato do trabalho doméstico não ser compartilhado entre os membros da família limita o desenvolvimento das potencialidades femininas (Zapata-Martelo et. al., 2008), como alcançar maiores níveis de escolaridade.

O machismo e o sistema patriarcal é um fator inibidor que aparece nas 3 (três) dimensões do empoderamento. Em algumas famílias, são as mulheres que sustentam a casa, mas elas evitam dizer isso claramente, talvez porque “nos papéis de gênero é o homem quem sustenta a casa” (Parente, 2012, p.281). Em uma das entrevistas, Euglene não consegue dizer “eu faço” embora pareça ser a única pessoa adulta que trabalha na casa. Talvez isso se dê por conta das questões de gênero, pois Euglene queria evitar dizer que o marido não contribui.

Aqui é eu. Eu e os vizinho que me ajuda. Quando a gente pode arrumar um dinheirinho, a gente paga a diária de um, o serviço que não dá conta de fazer, né?! A gente paga a diária de um. (...) Por exemplo, roçar, capinar que é muito pesado, tem que pagar a diária, porque isso aí a gente, mulher não dá conta, muito pesado. (...) Não. A renda nós tira daqui mesmo. (...) Daqui, ele tem o salário dele pra lá, pra cobrir as ... Aqui é as nossas feira, que nós faiz, trabalha, galinha que a gente cria, mata. (...) A gente eu, é que a gente fala assim..., né?! Mas EU trabalho. Eu crio galinha, nós mexe com galinha caipira, galinha... É porque eu já acostumei aqui do... (risos). É. Aí, galinha melhorada, galinha caipira, ovos e a horta.

Em uma parte da narrativa Euglene diz 'nós', depois utiliza o termo 'eu', e posteriormente se refere a 'nós' novamente. Há uma hesitação em utilizar a primeira pessoa do singular (eu). Portelli (1996) explica que narrar também é interpretar, porque ao contar os fatos, "as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade" (p.2) e por isso a narração está imbuída de subjetividade e o argumento, não só o fato, está presente no discurso. É isso que dá para perceber na narrativa acima, no momento que fala 'nós', trazendo o discurso coletivo de que no Acampamento todas as famílias tiram seu sustento de lá, a partir da agricultura e da comercialização dos produtos na feira.

Em uma pesquisa com mulheres que receberam microcrédito no México, houve um aumento da autoestima, maior respeito pelos membros da família, maior poder de decisão dentro do grupo doméstico, redução da violência contra a mulher, maior conhecimento de seus direitos e maior desejo de participar de questões públicas (Horta et al., 2015). Os autores mostram que existe uma relação das mulheres com o dinheiro, pois o êxito econômico influi em seu valor social e seu bem-estar. No Acampamento Ilha Verde essas questões não foram observadas, uma vez que, a renda familiar consegue garantir apenas o sustento da casa.

Não foram identificados fatores impulsionadores do empoderamento pessoal propostos por Zapata-Martelo et. al. (2008), uma vez que as mulheres do Ilha Verde não estavam conseguindo poupar e investir, romper o isolamento e ampliar as amizades, ou mesmo participar do acompanhamento familiar ou de reuniões oferecidas pela equipe de Assistência Social na zona urbana.

## **PAPÉIS SOCIAIS E PODER: AS MÚLTIPLAS FACES DO (DES)EMPODERAMENTO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

Na dimensão das relações interpessoais o empoderamento se manifesta no desenvolvimento da comunicação, sobretudo com o aumento da capacidade de negociar, sobretudo com esposos e familiares, e com pessoas próximas, de modo a transformar as relações e permitir as mulheres decisões sobre as questões que lhes afetam (Zapata-Martelo et. al., 2008). De modo que elas consigam redistribuir o trabalho doméstico entre os

membros da família, ter um maior manejo da renda e conseguir consentimento do marido para participar de reuniões, eventos e viagens. No estudo das autoras, algumas mulheres alcançaram muitas mudanças na dimensão pessoal, e poucas no âmbito das relações interpessoais e na dimensão coletiva, uma vez que cada dimensão do empoderamento pode acontecer em ritmos diferentes (Zapata-Martelo et. al., 2008).

No Acampamento Ilha Verde identificou-se diversos fatores inibidores do empoderamento nas relações interpessoais, uma vez que as mulheres não têm conseguido negociar as responsabilidades dentro do grupo doméstico. A opressão internalizada faz com que elas tivessem dificuldade de perceber a sobrecarga de tarefas ao longo do dia, e, conseqüentemente, não dividindo as responsabilidades com os demais membros da família, sobretudo com os esposos, como pode ser observado nas entrevistas a seguir.

Ao aceitar os papéis do homem e da mulher, as mulheres continuam desejando que as filhas aprendam as responsabilidades da casa ou dando a elas essa responsabilidade (Zapata-Martelo et. al., 2008). Isso fica demonstrado no relato de Aparecida:

Mas eu tenho oito filhos. Cuido desse oito filhos, criei, trabalhando como eu disse (...). Aí eu tenho essa daqui [se referindo a uma das filhas]. Essa daqui eu deixei ela aqui, quando eu chego está aqui mais eu. Ela me ajuda muito. Ela arruma a casa, ela molha a horta, ajuda, acho bom, ela lava as roupas.

E também no relato de Jucilene:

Minha filha. Sempre aliás os meus filhos porque tem uma que está aqui comigo, tem outra, essa daqui também é minha aí sempre elas me ajudam, vai ajudando. Tem os pequeninos também que a mais velha toma de conta.

Nos dois casos, como se tratam de famílias mais numerosas, as mães saem para pescar, para aumentar a renda familiar com a venda dos peixes, e as filhas mais velhas ficam cuidando da casa e dos irmãos mais novos. A opressão internalizada perpetua as questões de gênero, pois essas meninas vão aprendendo e assumindo, desde muito jovem, os papéis culturalmente tidos como femininos. E os meninos vão aprendendo que o cuidado com a casa e com as crianças é responsabilidade da mulher.

Nessa comunidade os filhos se constituem em uma rede<sup>3</sup> de cooperação, principalmente para os trabalhos ditos femininos, como preparar e embalar os produtos para serem comercializados na feira. No caso de Aparecida, os filhos fazem o serviço da casa. Isso facilita que Aparecida se dedique a pescaria e que sua renda familiar seja maior. Barros (2012) e Morton (2013) chamam a atenção para o fato de quanto as redes e os vínculos de parentesco se constituem em uma estratégia de sobrevivência diária e manutenção do cotidiano familiar, apresentando traços culturais que devem ser observados.

A falta de apoio dos homens é um fator inibidor do empoderamento feminino, não só nas questões domésticas, mas nas atividades econômicas. No Acampamento Ilha Verde

3 Por rede se entende "a extensão em que as pessoas conhecidas por uma família se conhecem e se encontram umas com as outras" (BOTT, 1976, p.76).

muitos deles não participam da produção de hortaliças para a comercialização na feira. Isso faz com que muitas mulheres tenham que pagar ‘diária’ para outros homens realizarem os serviços que exigem maior força física e que elas não conseguem executar, diminuindo o ganho obtido com a venda dos produtos. Aparecida relata que ‘paga diária’ para o cuidado da horta.

É, eu compro roupa pros meninos, eu compro remédio, muitas vezes eu compro umas coisas fiado sabe, aí quando chega aquela data daquele dinheirinho ali, eu já tiro e pago aquela conta, pago dia de serviço pra ajudar na horta, tira do Bolsa Família, tira da hora, já pago diária pra me ajudar.

Euglene também relata essa situação:

Aqui é eu. Eu e os vizinho que me ajuda. Quando a gente pode arrumar um dinheirinho, a gente paga a diária de um, o serviço que não dá conta de fazer, né?! A gente paga a diária de um. (...) Por exemplo, roçar, capinar que é muito pesado, tem que pagar a diária, porque isso aí a gente, mulher não dá conta, muito pesado.

Euglene conta que seu companheiro passa os dias úteis em outro município trabalhando e está no Acampamento somente no final de semana. As atividades relacionadas com a horta ficam sob a responsabilidade dela, que terceiriza o trabalho que não consegue fazer. No acampamento esta situação é comum, pois os homens se dedicam a pesca e a produção de farinha, uma vez que esta última é fabricada de modo rudimentar e exige força física. Para Zapata-Martelo et. al. (2008) a falta de apoio e solidariedade por parte dos companheiros minimiza o desenvolvimento das capacidades e inibe o processo de empoderamento das mulheres. Isto dificulta a participação das mulheres em grupos e atividades coletivas.

Não se identificou nenhum dos fatores impulsionadores do empoderamento na dimensão das relações interpessoais explanados por Zapata-Martelo et. al. (2008). As mulheres do Acampamento Ilha Verde não têm apoio do companheiro, não conseguem compartilhar problemas com suas companheiras, não desenvolveram a comunicação por meio de um diálogo com os companheiros ou como ponto de construção de identidades coletivas. Além disso, elas não conseguem desconstruir os papéis tradicionais de gênero com os filhos, fomentando novas masculinidades. Elas não participam e não se organizam em grupos, não contam com oficinas sobre direitos da mulher e sobre gênero e sofrem com o isolamento de sua comunidade e do grupo como um todo, uma vez que trabalham isoladas umas das outras.

## **AUTONOMIA E TRABALHO EM GRUPO: IMPASSES DO (DES)EMPODERAMENTO COLETIVO**

Esta dimensão está relacionada ao trabalho realizado por pessoas pertencentes a um grupo para alcançar um maior impacto por meio de ações coletivas. Devido a isso,

alguns fatores inibidores e impulsionadores são similares aos descritos nas dimensões anteriores, com a particularidade de que, se manifestam no grupo ou dizem respeito a uma coletividade (Zapata-Martelo et. al., 2008). No Acampamento Ilha Verde as famílias estavam organizadas na luta pela posse da terra, se identificando como parte do MAB. Apesar das mulheres venderem produtos na feira, elas não conseguiram se organizar enquanto grupo, no sentido de ter uma associação ou um plano de negócio. Diversos fatores inibidores do empoderamento coletivo foram identificados nas mulheres do Ilha Verde, tais como: falta de apoio das autoridades, falta de apoio técnico e capacitação administrativa, manejo inadequado dos recursos, dependência financeira e de pessoas chave, machismo e sistema patriarcal, opressão internalizada. As entrevistas a seguir demonstram essas questões.

Entre os principais fatores inibidores do empoderamento coletivo, cita-se a falta de apoio das autoridades nas diferentes esferas de governo. Tanto para fornecer serviços e infraestrutura básica, (como água encanada, energia elétrica, transporte para que as mulheres possam estudar), como na regularização da terra ocupada pela comunidade, na busca ativa do Programa Bolsa Família e no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Essa questão apareceu com frequência na narrativa das mulheres, e pode ser ilustrada na fala de Alcione:

Até que pra aprender eu queria sim. E também se tivesse um carro pra levar a gente a noite e trazer, eu até eu já tinha combinado isso com as meninas aqui, pra gente ir continuar estudando que é muito bom. Mas aí o horário de estudar é de dia, aí é quando os meus filhos vai eu já não posso ir junto porque eu tenho que fazer as coisas aqui na roça, aí não fui estudar mais.

Percebe-se que houve uma tentativa de organização coletiva, de um grupo de mulheres, que se interessava em voltar a estudar. Mas a iniciativa não se concretizou por falta de transporte. No relato de Jucilene a questão da necessidade de reconhecimento legalidade da terra fica explícita:

A maior dificuldade pra mim sempre é assim, a gente está aqui, né? O que nós estamos tentando fazer é conseguir o pedaço da terra pra gente mesmo, né? Porque sendo da gente tem como a gente seguir pra frente, plantar tudo que quer, que através da pesca tem a terrinha pra plantar, né, cultivar ela.

O apoio das autoridades, sobretudo governamental, é indispensável para questões coletivas, uma vez que estas podem fornecer um suporte adequado a sociedade civil organizada, como espaço físico para a realização das reuniões, materiais diversos, transporte, entre outros. As mulheres do Acampamento Ilha Verde não contam com esses benefícios.

O reconhecimento legal, segundo as autoras, é outro fator que impulsiona o empoderamento coletivo, porque otimiza os esforços e viabiliza os negócios. As mulheres do Acampamento Ilha Verde não tinham a posse da terra, portanto, não tinham

o reconhecimento legal, o que as impedia de construir moradias definitivas, e solicitar financiamentos junto às instituições financeiras. A contribuição do poder público municipal poderia ser interrompida a qualquer momento. A narrativa de Valderice demonstra que se trata de uma negociação pessoal e sem compromisso público:

E o prefeito, ele me chamou um dia e disse: Valderice, o meu sonho, eu queria era resgatar a feira de Babaçulândia. Porque antes tinha, aí acabou. Em dois mandatos<sup>4</sup>, acabou (...). E ele queria voltar isso aí, na feira. Quando eu vi eles plantando, aí eu reuni eles e dei a ideia. Gente vamo voltar a feira? Aí todo mundo concordou, né?! As famílias daqui concordaram. Bom. Aí foi umas quatro pessoas primeiro dia. Vendeu bem. Aí foi... Hoje tá quase 10 pessoas já. (...) Ele dá o transporte. Ele manda o transporte buscar os feirantes, trazer de volta. Quando a gente precisa de um caminhão para buscar adubo, ele dá o caminhão. É... quando eu preciso, para buscar pra minhas galinha, coisa em Araguaína, ele dá o transporte.

Essa questão também é relatada por Aparecida:

O prefeito diz que não quer que acabe com a venda, com a feirinha lá da cidade porque não estava tendo. Aí nós estamos com esse negócio aqui, trabalhando aqui pra sempre ter, sabe? Agora o pessoal está me cobrando pra mim levar no domingo, mas não sei se dou conta de levar no domingo, porque nós já leva dois dias, na sexta e no sábado.

As narrativas demonstram que apoio do poder público municipal era insuficiente para dar conta de todas as demandas da comunidade do Acampamento Ilha Verde, e existia insegurança quanto a continuidade dos serviços prestados. Soma-se a isso a falta de participação das mulheres em espaços de tomada de decisões. Nos relatos, não foi registrado a participação de nenhuma delas no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) e nem em nenhuma outra instância de controle social de políticas públicas ou associação em Babaçulândia-TO.

Não se registrou nas falas a tentativa de uma maior participação política ou o início de redes de cooperação, que seriam fatores impulsionadores do empoderamento coletivo segundo Zapata-Martelo et. al. (2008). Para que o processo de empoderamento seja compreendido em sua complexidade, é preciso percebê-lo como uma conquista coletiva, porque se a questão é vista de forma individual, as mulheres empoderadas são transformadas em álibi: se as demais não conseguiram, é porque são incapazes (Saffioti, 2009). Esse processo coletivo de ganho de autonomia falta as mulheres do Acampamento Ilha Verde.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas demonstram que as mulheres sofrem um processo de (des)empoderamento, com a presença de elementos inibidores das dimensões: pessoal, coletiva e das relações interpessoais. Na dimensão pessoal, a responsabilidade

<sup>4</sup> Em dois mandatos de prefeitos da cidade, possivelmente.

pelo trabalho doméstico e pelo cuidado com os filhos, aliada a falta de controle sobre o seu tempo pessoal, a opressão internalizada e o machismo são fatores que inibem o empoderamento das mulheres. Na dimensão das relações interpessoais, a falta de apoio do companheiro e de outros membros da família e as expectativas culturais das mulheres são os principais fatores inibidores do empoderamento. Na dimensão coletiva, a falta de apoio das autoridades e a ausência de reconhecimento legal são fatores que inibem o empoderamento coletivo. Por outro lado, não se identificou nenhum fator impulsionador do empoderamento nas dimensões citadas anteriormente. Empoderar-se significa possuir alternativas, e as mulheres do Acampamento Ilha Verde demonstraram não possuir nenhuma para empoderar-se.

A partir das teorias que versam sobre gênero e empoderamento, se percebeu, através das narrativas, as desigualdades nas relações de gênero estão sendo mantidas, fortalecidas e reproduzidas. Acredita-se que o apoio do poder público, seja via Programa Bolsa Família ou a partir de outras iniciativas, deve evitar reproduzir as práticas ligadas aos valores patriarcais existentes, mantendo as mulheres em lugares 'destinados' as elas.

A política pública de Assistência Social, ao priorizar as carências de recursos materiais para ampliar a inclusão social das famílias, pode não ser uma estratégia eficaz para empoderar as mulheres. Para superar a pobreza é preciso abordar as questões subjetivas e às vezes intangíveis, como a desigualdade de gênero, e trabalhar aspectos como a autoestima, a autonomia e a participação feminina. Pondera-se que a iniciativa do poder público não é o único elemento que poderá empoderar as mulheres e reduzir a pobreza. Sabe-se que o empoderamento é multidimensional e é preciso considerar um conjunto de fatores relacionados ao contexto e ao espaço onde se encontram as mulheres do Acampamento Ilha Verde, bem como de outras realidades semelhantes. Para atender as necessidades das mulheres e contribuir para maior acesso aos direitos e expansão de sua cidadania, faz-se necessário partir de uma compreensão da diversidade brasileira e das desigualdades regionais, criando políticas e serviços que atendam às demandas de grupos específicos. Nesse contexto, o estudo buscou atender a carência de pesquisas sobre mulheres que residem em comunidades rurais e poderá contribuir para o debate de planejamento de ações, com formas diversas de sugerir intervenções e acompanhamentos para comunidades que vivem em situações similares as do Acampamento Ilha Verde.

## REFERÊNCIAS

ABREU, D. N. **Ação complementar do Programa Bolsa Família em Congonhas-MG: correlação de Políticas Públicas e Gênero**. Monografia (Especialização em Gestão em Políticas Públicas com foco em Gênero e Raça). Conselheiro Lafaiete: Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BARROS, L. C. D. Os significados do Programa Bolsa Família na vida das mulheres beneficiárias do Badu – Niterói. 2012. 215f. **Dissertação (Mestrado em Política Social)** – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CECCHIN, H. F. G.; PARENTE, T. G. Diversas vozes, muitos dilemas: discutindo o Programa Bolsa Família a partir das questões de gênero e empoderamento. **Desenvolvimento em Questão**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 322–352, 2018. DOI: 10.21527/2237-6453.2018.43.322-352. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/5923>. Acesso em: 6 out. 2021.

FIGUEIREDO, G. C.; PINTO, J. M. R. Acampamento e Assentamento: participação, experiência e vivência em dois momentos da luta pela terra. **Psicologia & Sociedade**; v. 26, n.3, p. 562-571, 2014.

FREITAS, A. M. L. Políticas Públicas, gênero e autonomia econômica das mulheres: uma análise de Programas do governo brasileiro no período de 2000 a 2007. **Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social)**. Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, 2011.

HORTA, J. L. G.; CARRILLO, M. R. A.; ZAPATA- MARTELO, E. ¿Empoderan las microfinanzas? Un estudio de caso em Mexico. In: PARENTE, T. G.; MIRANDA, C. M. (orgs.). **Arquiteturas de gênero: questões e debates**. Palmas: UFT/EDUFT, 2015.

JESUS, M. S. J.; SACRAMENTO, E. M. P. A abordagem conferida ao sexo e gênero nas distintas ondas feministas. **Revista Café com Sociologia**, v.3, n.3, set-dez, 2014. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/download/355/pdf>> Acessado em 3 mai. 2021.

MOCELIN, C. E. Pobreza rural e o Programa Bolsa Família: o caso dos beneficiários da comunidade de São João do Barro Preto – Júlio de Castilhos/RS. **Dissertação (Mestrado em Extensão Rural)**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

MORTON, G. D. Acesso à permanência: diferenças econômicas e práticas de gênero em domicílios que recebem Bolsa Família no sertão baiano. **Política e Trabalho**, n. 38, p. 43-67, abr., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/14360>>. Acessado em 20 fev. 2015.

NADÚ, A. C. A.; SIMÃO, A. B.; FONSECA, M. C. Empoderamento feminino e relações de gênero no contexto do Programa Bolsa Família: breves reflexões. **Anais do III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, Belo Horizonte**, 2013. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/EMPODERAMENTO%20FEMININO%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES%20DE%20G%C3%80NERO%20NO%20CONTEXTO%20DO%20PROGRAMA%20BOLSA%20FAM%C3%80LIA%20EM%20CONTAGEM%20BREVES%20REFLEX%C3%95ES.pdf>>. Acessado em 4 jul. 2014.

NOGUEIRA, P. R. Expulsos duas vezes: atingidos por usina podem ser despejados em 15 dias no Tocantins. **Jornal Brasil de Fato**, São Paulo, 22 de fev. 2019. Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/02/22/expulsos-duas-vezes-atingidos-por-usina-podem-ser-despejados-em-15-dias-no-tocantins>>. Acesso em: 6 out. 2021.

PARENTE, T. Desenvolvimento regional na perspectiva de gênero. **Rev. Projeto História**, São Paulo, n. 45, dez., 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/15015/11209>>. Acesso em 20 fev. 2021.

PARENTE, T. Mulheres em movimento: relações de gênero e identidade em uma comunidade rural no Extremo Norte do Tocantins – Brasil. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 12, n. 2, ago. - dez., 2019. <http://dx.doi.org/10.22228/rt-f.v12i2.951>

PORTELLI, A. **A Filosofia e os Fatos**. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

RIOS, D. F. F. O Programa Bolsa Família em um contexto de cidades rurais: o caso de Bambuí – MG. 2011. 223f. **Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica)** – UFV, Viçosa.

ROCHA; M. R. T. A rede sociotécnica do babaçu no Bico do Papagaio - TO: dinâmicas da relação sociedade-natureza e estratégias de reprodução social agroextrativista. 2011. 252f. **Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural)** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SAFFIOTI, H. I. B. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. **FLACSO-Brasil**, junho, 2009. Disponível em: <[http://www.flacso.org.br/portal/pdf/serie\\_estudos\\_ensaios/Heleieth\\_Saffioti.pdf](http://www.flacso.org.br/portal/pdf/serie_estudos_ensaios/Heleieth_Saffioti.pdf)> Acessado em 12 mar. 2015.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n° 2, p. 71-99, jul-dez, 1990.

SILVA, A. P. B. Programa Bolsa Família: mudanças e continuidades na vida das mulheres beneficiárias da cidade de Machado-MG. 2012. 80f. **Dissertação (Mestrado em Política Social)** – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

SOUSA, R. M. Feminização da pobreza em tempos de crise capitalista e assistencialização da Questão Social. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 - Desafios Atuais dos Feminismos**, Florianópolis, UFSC, 2013. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386698355\\_ARQUIVO\\_RobertaMenezesSousa.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386698355_ARQUIVO_RobertaMenezesSousa.pdf)>. Acessado em 5 jul. 2021.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ZAPATA-MARTELO, E.; ZAVALA, J. L.; HERNÁNDEZ, M.; BUENO, L. G.; MORENO, P. P. R.; ÁVILA, M. I. R.; EMBA, C. R. **Microfinanciamiento y empoderamiento**. 1ª ed. México: Plaza y Valdés, 2004.

ZAPATA-MARTELO, E.; GARCÍA, V. V.; MANZANARES, P. A.; NASSER, E. P.; ZAVALA, J. L.; HERNÁNDEZ, A. F.; CELERÍE, N. H.; BUENO, L. E. G. **Microfinanciamiento y empoderamiento de mujeres rurales – las cajas de ahorro y crédito en México**. 1ª reimp. México: Plaza y Valdés, 2008.

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL E INCLUSÃO: BUSCANDO NOVOS CAMINHOS

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 19/10/2021

### Ana Laura Schliemann

Professora do Curso de Graduação em Psicologia; Pontifícia Universidade Católica São Paulo; São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/3698059228713506>

### Angela Maria Baltieri Souza

Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação (bolsista CAPES); Pontifícia Universidade Católica São Paulo; São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/3364090545529551>

### Clarilza Prado de Sousa

Coordenadora do grupo de pesquisa Internacional em Representações Sociais (Pesquisadora); Professora dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia da Educação e Mestrado Profissional Formação de Formadores; Pontifícia Universidade Católica São Paulo; São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/4090219754109759>

**RESUMO:** O presente artigo procura desvelar as representações sociais de professores na prática da inclusão de alunos com deficiência em classes regulares na Educação Básica. Trata-se de um projeto de extensão, *Desafios da Inclusão*, que faz parte de um programa maior de Pós-Graduação internacional. Parte-se, teoricamente, da legislação da educação e da inclusão das pessoas com deficiência

sob a abordagem psicossocial da Teoria das Representações Sociais para compreensão das representações sociais. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma reunião, realizada com um grupo de discussão com 19 professores da Rede Pública de São Paulo, que buscou investigar as dificuldades de aprendizagem dos alunos incluídos em classes regulares e as dos professores da escola para atuarem com esses alunos. Os resultados perpassaram por propostas, medidas e procedimentos que possam aperfeiçoar o processo de atendimento de alunos com dificuldades nessa escola, bem como contribuir para a compreensão dos professores sobre as necessidades específicas de cada aluno com deficiência. Esse encontro produziu um curso para os docentes e a utilização da plataforma do *Facebook* para a troca de informações e reflexões dos docentes envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representação Social, Inclusão, Prática docente.

### SOCIAL REPRESENTATION AND INCLUSION: SEEKING NEW PATHS

**ABSTRACT:** This article seeks to unveil the social representations of teachers in the practice of including students with disabilities in regular classes in Basic Education. It is an extension project, *Challenges of Inclusion*, which is part of a larger international Graduate Program. It starts, theoretically, from the legislation on education and the inclusion of people with disabilities under the psychosocial approach of the Theory of Social Representations to understand social representations. This work aims to present a

meeting, held with a discussion group with 19 teachers from the Public School of São Paulo, which sought to investigate the learning difficulties of students included in regular classes and those of school teachers to work with these students. The results permeated through proposals, measures and procedures that can improve the process of assisting students with difficulties in this school, as well as contributing to the teachers' understanding of the specific needs of each student with a disability. This meeting produced a course for the professors and the use of the Facebook platform to exchange information and reflections by the professors involved.

**KEYWORDS:** Social Representation, Inclusion, Teaching Practice.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo discute possibilidades de busca por novos caminhos para incluir alunos com deficiência em classes regulares na escola pública. O projeto de extensão *Desafios da Inclusão* é parte de um projeto<sup>1</sup> mais amplo do Núcleo Internacional em Representações Sociais (Nears) em parceria com os programas de Pós-Graduação em Educação e Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a interlocução de pesquisadores de programas de Pós-Graduação em Educação de outras universidades brasileiras, com a intenção de formar os professores para lidarem com os diferentes tipos de deficiência.

O projeto foi elaborado a partir da demanda de uma escola estadual, localizada na Grande São Paulo, que é parceira do programa citado. A coordenação da escola identificou o aumento do número de alunos com deficiência e a dificuldade dos docentes em atenderem essa situação, uma vez que seria necessário oferecer educação de qualidade para seus educandos. Nesse sentido, o projeto buscou atender às necessidades reais dos professores que atuam em classes regulares e coordenadores pedagógicos que precisam incluir alunos com diversos tipos de deficiência na escola pública.

Entretanto, é importante ressaltar que, apesar de a educação ser um direito de todos, nem todos acessam-na. Discute-se na academia/universidade a formação do professor em Pedagogia e licenciaturas para incluir alunos com deficiência na Educação Básica e as dificuldades dessa prática, bem como a legislação brasileira aponta para uma série de direitos e deveres públicos para a inclusão das pessoas com deficiência, mas, então, o que falta? A partir dessa pesquisa, esse projeto objetivou entender e revelar as representações sociais dos professores acerca da inclusão dos alunos com deficiência e oferecer à escola uma possibilidade de proporcionar e construir alternativas para os docentes atuarem que beneficiassem os educandos.

Assim sendo, buscou-se evidenciar o cenário desse contexto educacional da escola pública em que faltam condições objetivas e materiais para atender tal demanda. Para

1 O projeto tem a coordenação de Ana Laura Schliemann – Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e colaboração/participação: Professora Clarilza Prado de Sousa (PUC-SP- PED/FORMEP) e alunos de Pós-Graduação em Educação e alunos de iniciação científica em Psicologia da Faculdade de Psicologia, bem como os professores que aceitaram participar.

tanto, a literatura e a mídia apontam que faltam informações e, principalmente, formação de educadores de como lidar com alunos com deficiência na sala de aula ou no ambiente escolar. Contudo, as escolas recebem os alunos sem um laudo específico, não há formação específica para esse fim e muitos docentes contam apenas com o seu sentimento de solidariedade, a *internet* e sua intuição sobre como atuar perante as diversas questões e/ou dificuldades apresentadas pelos diferentes alunos.

Diante dessa realidade, há também muitos alunos que têm somente problemas ou dificuldades de aprendizagem, sem comprometimentos intelectuais, neurológicos ou de qualquer espécie, e que são categorizados como “alunos de inclusão” “Classificados” dessa forma, podem receber uma educação que reduz suas oportunidades socioeducacionais, uma vez que o estigma e o preconceito ainda são intensos em nossa sociedade. Assim, observa-se que nas escolas constroem-se novas legiões de excluídos sob a denominação da inclusão.

Essa preocupação fez com que o objetivo desse projeto fosse identificar as condições e as representações sociais dos professores dessa escola sobre a questão da deficiência e, se depois dessa identificação, seria possível realizar alguma atividade para auxiliá-los, em ações que beneficiem os alunos com deficiência.

## REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>2</sup> sobre as pessoas com deficiência (PcD), estas são definidas como aquelas que têm impedimentos de *longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial*, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir “sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

Nesse sentido, as deficiências afetam os sistemas físico/motor; sensoriais, intelectuais de cada pessoa que nasce ou adquire uma deficiência ao longo da vida. Ser uma pessoa com deficiência significa ter que lidar com aspectos emocionais, cognitivos, psicomotores, sociais, expectativas e fantasias sobre o desenvolvimento das pessoas, no que tange à família, à escolaridade, à afetividade, à sexualidade afetando a vida como um todo. A deficiência é conceituada como a repercussão imediata da doença sobre o corpo, impondo uma alteração estrutural ou funcional em nível tecidual ou orgânico, e a pessoa com deficiência é um cidadão com os mesmos direitos de autodeterminação e usufruto das oportunidades disponíveis na sociedade. Tem limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades, podendo apresentar uma ou múltiplas deficiências percebidas ao nascimento ou adquiridas ao longo da vida. Para tanto, existem doenças que, embora

---

2 A Convenção ONU, instituída em 2008, por meio de aprovação do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008, “que aprova o texto da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm). Acesso em: 10 de fev. 2019.

não estejam enquadradas como deficiência, podem produzir direta ou indiretamente graus de limitação variados, entre os quais destacamos os distúrbios de fala, de linguagem ou comportamentais e os transtornos orgânicos.

Uma das questões que está envolvida na vida das pessoas com deficiência é a dificuldade de inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão de PcD aponta que:

Art. 1.º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3.º do art. 5.º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Apesar da existência de legislação específica, compreende-se que haja uma dificuldade do processo de inclusão, uma vez que depende de uma série de situações e colocações que não podem ser resolvidas apenas pela legislação, mas requerem orientações específicas e condições pedagógicas e estruturais a serem oferecidas para as escolas que alterem a situação de exclusão dos alunos com deficiência.

Na história do atendimento educacional das pessoas com deficiência, Braga e Schumacher (2013) apontam quatro estágios que marcaram esse processo, tais como: exclusão, segregação, integração e inclusão (PESSOTTI, 1984; KIRK; GALLAGHER, 1987; BUENO, 1993; STAINBACK; STAINBACK, 1999; SASSAKI, 2002; MENDES, 2003 *apud* BRAGA; SCHUMACHER, 2013).

Para tanto, diante do contexto educacional estudado, pode-se observar que o processo de inclusão depende de uma série de situações e colocações que não podem ser resolvidas apenas pela legislação, mas requerem orientações específicas, treinamento e condições a serem oferecidos para as escolas se organizarem. Portanto, o projeto *Desafios da Inclusão* embasa-se no desenvolvimento das pessoas com deficiência e suas potencialidades, que surgiu justamente das necessidades apresentadas por professores e coordenador pedagógico da escola que deseja incluir com qualidade.

Vários temas permeiam essas relações, a saber, inclusão, integração, pertencimento, futuro, empregabilidade, entre outros. Entretanto, pautamo-nos pelo olhar dos docentes desse projeto, que demonstraram a necessidade de um cuidado com a questão escolar porque é a escolaridade que oferece perspectivas melhores de futuro e realizações às pessoas com deficiência (PcDs), porquanto é dentro da escola que a questão da inclusão vem ganhando força pelos seus aspectos legais e sociais.

Sob esse viés consideramos que o projeto *Desafios da Inclusão* agregaria ao trabalho docente na prática da inclusão na escola pública, principalmente nas periferias das grandes cidades. Uma vez que esses alunos têm apresentado uma redução de possibilidades educacionais, bem como um espaço educacional que propicia menores possibilidades em face daquelas já oferecidas, então pareceu-nos uma situação de calamidade. Acreditamos que, atuando em uma escola com um projeto-piloto, possamos oferecer, posteriormente, material para outras escolas se beneficiarem das alternativas criadas conjuntamente. Além disso, o envolvimento de alunos de graduação e pós-graduação em Educação permitirá uma melhor formação aos próprios alunos no desenvolvimento dessa problemática.

Ao tratar a deficiência como uma construção histórica, que implica a compreensão das relações sociais como um elemento constituinte da forma que o sujeito se vê e é visto na sociedade em que vive, a perspectiva psicossocial da Teoria das Representações Sociais tende a contribuir para a compreensão das representações sociais dos professores que trabalham com alunos com deficiência em classes regulares. Nesse sentido, utilizou-se o referencial teórico da Teoria das Representações Sociais, a partir de postulações de Serge Moscovici sobre *Alter-Ego-Objeto*, uma vez que a abordagem psicossocial da teoria concebe a construção simultânea do pensamento em interação constante com *Alter-Ego-Objeto* (SOUSA; BOÂS, 2011).

De acordo com Moscovici (2015), ao se considerarem as representações sociais, focaliza-se a forma como as pessoas enfrentam a vida real cotidiana, o que possibilita apreender os conhecimentos (informações, opiniões, crenças, valores) com os quais os sujeitos estabelecem relações com o sujeito e com o grupo, considerando a singularidade e a experiência do sujeito (JODELET, 2009).

Essa relação entre sujeito e sociedade remete, também, a visões de mundo, de ideias, conhecimentos, valores e condutas que os indivíduos e os grupos têm em comum, em razão de sua implicação em uma mesma situação material ou de uma igual condição social. Partimos, assim, desse processo psicossocial para desvelar as representações sociais dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência e de quais seriam as dificuldades enfrentadas nesse processo que envolve o outro. Trabalhar, portanto, com essa perspectiva psicossocial significa admitir que os pensamentos, discursos e ações dos sujeitos precisam ser compreendidos levando-se em consideração o contexto no qual o sujeito está inserido e que ao mesmo tempo ele também produz realidade social.

## **METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS**

Visando analisar as representações sociais dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares, apreendendo práticas e metodologias utilizadas por eles com esses alunos, o presente projeto, ainda em fase exploratória, foi realizado no segundo semestre de 2019. Como explicitado anteriormente, o estudo foi realizado em

uma escola estadual pública do Estado de São Paulo, Brasil, localizada em uma região periférica oeste da capital paulista com um alto grau de vulnerabilidade social.

Trata-se de um primeiro passo do projeto, de uma primeira reunião que deu início às atividades do projeto *Desafios da Inclusão*, que buscou compreender as representações sociais de 19 professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental da Educação Básica e lecionam para alunos com e sem deficiência.

Esses professores das classes regulares<sup>3</sup> recebem alunos com vários tipos de deficiência ou múltiplas (Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Paralisia Cerebral, Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, entre outras). Entretanto, a escola conta apenas com um professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE),<sup>4</sup> que se disponibiliza semanalmente em horários específicos agendados com os pais dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na escola e de outras da proximidade. Por sua vez, os alunos com outros tipos de deficiência precisam locomover-se até outros locais a fim de acessarem o AEE para sua deficiência.

A reunião/discussão foi realizada no mês de outubro com a duração de duas horas de trabalho. Participaram 19 professores, sendo 11 mulheres e 8 homens. Os docentes participantes são formados em Pedagogia e licenciaturas, por exemplo, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e um dos docentes com especialização em Libras.

O grupo de discussão foi conduzido por duas docentes da universidade, sendo uma de pós-graduação em Educação e outra da graduação em Psicologia, e observado por uma aluna de pós-graduação em Educação, a qual realizou a observação e anotação em um diário de bordo durante essa execução.

Em relação ao grupo de discussão, Weller (2006) traz alguns princípios para a realização de um grupo de discussão, os quais podem ser sintetizados da seguinte forma: estabelecimento da relação de confiança; perguntas dirigidas ao grupo como um todo; iniciar a discussão com uma pergunta que estimule a participação e a interação do grupo; formular perguntas que gerem narrativas, e não apenas a descrição de fatos; a discussão é dirigida ao grupo, inclusive no que diz respeito aos temas e à forma de debate; o pesquisador intervém quando solicitado. Assim, em um segundo momento, o facilitador pode aprofundar e esclarecer aspectos que surgiram no primeiro contato e, no momento final, também lançar perguntas mais provocativas e divergentes, que vão ao encontro do nível de experiência do pesquisador que conduz o grupo de discussão.

Além de observado, o grupo de discussão foi gravado (imagem e vídeo) com autorização de todos os participantes e, posteriormente, transcrito. Depois de transcritos, os discursos dos participantes foram analisados a fim de apreender nessas interações as representações sociais dos professores. Para tanto, utilizou-se metodologia qualitativa e

3 Os docentes atuam na Educação Básica, no ensino fundamental anos finais, no ensino regular de nove anos e recebem alunos com vários tipos de deficiência, conforme Resolução SE n.º 68, de 12 de dezembro de 2017, do Estado de São Paulo.

4 Conforme Resolução SE n.º 68, de 12 de dezembro de 2017, do Estado de São Paulo.

interpretativa (DENZIN; LINCON, 2000), que se baseia em análise de dados de interações face a face, transcritas de um encontro de grupo de discussão em que buscamos apreender as representações sociais dos participantes. Essa análise foi associada à análise de conteúdo de Franco<sup>5</sup> (2012) e abordagem psicossocial das Representações Sociais.

O tratamento dos resultados permitiu identificar duas categorias de sentido: *Formas de lidar com a diferença* e *Valores humanos que perpassam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência*.

Quanto à primeira categoria, *Formas de lidar com a diferença*, foi possível identificar os sentidos e os significados expressos nos relatos dos professores acerca da sua atuação e das formas de lidarem com a aprendizagem dos alunos com deficiência, o que possibilitou ao professor pensar sobre si, como sujeito de sua prática pedagógica ao lidar com a diferença. Os docentes mostraram preocupação com a aprendizagem de seus alunos com deficiência, mas também com os outros alunos sem deficiência, ressaltando-se o estabelecimento de relações entre eles (aluno-professor, aluno com deficiência-aluno sem deficiência), consideradas importantes interações entre eles no processo de ensino e de aprendizagem.

Os professores revelam preocupação com a aprendizagem dos alunos, mas também expressam as dificuldades de lidarem com a diferença. Entre os desafios enfrentados, destacam a desvalorização da profissão docente, a falta de estrutura física e material no ambiente de trabalho, a quantidade de alunos por sala e a falta de apoio por parte do “governo”.

Salientam, ainda, que o fato de não haver AEE na própria escola para atender a outros tipos de deficiência é um grande desafio, uma vez que para obterem AEE os alunos precisam locomover-se para outros locais. A escola tem alunos com diversos tipos de deficiência, mas oferece atendimento somente para alunos TEA.

Os docentes evidenciam que a locomoção dos alunos para a escola que tem o AEE fica prejudicada, o que causa prejuízo aos alunos, pois não conseguem frequentar o AEE. Por um lado, apontam a insuficiência financeira dos pais para realizarem o pagamento do transporte dos filhos até o AEE como uma dificuldade e, de outro, a omissão por parte de alguns pais. Cabe lembrar que os alunos com deficiência têm transporte gratuito para sua locomoção de casa para a escola, onde são matriculados, e da escola para a casa, contudo não podem contar com o transporte para o AEE.

Os docentes retratam, ainda, dificuldades ao atuarem com os alunos com deficiência, que impossibilitam o avanço da aprendizagem deles, tais como: a formação que receberam não permite que eles trabalhem com os diferentes tipos de deficiência e dificuldades com relação à parte estrutural e material. Para tanto, para muitos docentes, “a inclusão só existe

---

5 Conforme Franco (2012), destacam-se como etapas fundamentais de tratamento, organização e análise dos dados em uma análise de conteúdo: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material; 3. Tratamento dos dados obtidos; 4. Categorização.

no papel”, em face das questões estruturais e materiais que descaracterizam o processo de ensino e aprendizagem. Para eles, seria necessária uma estrutura adequada para receber alunos com deficiência e saber sobre as especificidades de cada tipo de deficiência para seguirem com o processo de ensino e aprendizagem. No relato dos professores:

Tenho um aluno com múltiplas deficiências (atrofia, paralisia, autismo, retardo e microcefalia). [...] Já fiz inúmeras tentativas, mas não sei até onde posso ir. [...] Até o momento consigo identificar que o aluno me entende.

O professor deve tentar o máximo ensinar seu aluno, mesmo com dificuldades. [...] Não é fácil, não temos materiais para isso.

A partir do relato dos professores, é possível identificar que há preocupação por parte deles com a aprendizagem dos alunos, mesmo no escuro, uma vez que não sabem o que fazer para avançarem com a aprendizagem dos alunos com deficiência. Assim, é possível depreender que os professores assumem a responsabilidade pela inclusão dos alunos com deficiência, mas ao mesmo tempo reconhecem que há inúmeros desafios nesse processo.

No tocante à segunda categoria, *Valores humanos que perpassam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência*, identificou-se que há preocupação com os valores humanos, como o respeito e a solidariedade nas relações entre professor-aluno e aluno com deficiência-aluno sem deficiência. Nesse sentido, a partir do relato do grupo de professores, apreendeu-se que, mesmo com todas as dificuldades para a realização do processo de ensino e aprendizagem, os docentes dão o melhor de si e se esforçam para estabelecer o diálogo e a relação de respeito e solidariedade com os alunos. Como se exemplifica no relato a seguir:

Dois alunos vieram me perguntar se o aluno Mateus<sup>6</sup> era deficiente. E perguntei por que eles achavam isso. E os alunos disseram que ele nunca falava, então era deficiente. Mas eu respondi que o Mateus não era deficiente e pedi que eles tentassem conversar com ele. Após essa conversa, os alunos começaram a interagir com Mateus e vieram me contar, que ele havia começado a responder algumas coisas. Eu falei pra eles que é assim mesmo, no começo Mateus não vai responder tudo, mas que eles continuem se aproximando dele.

Os professores relatam, também, que já se depararam com situações de preconceito contra os alunos com deficiência por parte dos alunos sem deficiência. E nessas situações eles estabeleceram o diálogo com os alunos, o que revela que os professores conversam com estes e aproveitam os momentos para desnaturalização da diferença. Em face desse elemento, considerando a prática docente cotidiana, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e as relações entre *Alter-Ego-Objeto* propiciaram revelar a subjetividade docente na prática da inclusão educacional.

Apreendeu-se, que os professores dessa escola conseguiram construir uma

---

<sup>6</sup> Nome fictício para garantir o anonimato.

cultura do cuidar das pessoas com deficiência no ambiente escolar; que os docentes são conscientes de que os valores são importantes para todos os envolvidos no processo de ensino, oferecendo-se, assim, uma possibilidade de convívio dos alunos com deficiência com os *Outros* (que não a família e o cuidador) e a oportunidade de desenvolverem habilidades sociais e afetivas, tal como os alunos sem deficiência.

É importante salientar que durante o segundo momento de desenvolvimento do grupo de discussão revelou-se uma possibilidade para desmistificar opiniões e representações dos professores acerca da inclusão, das práticas educativas relevantes à aprendizagem de cada tipo de deficiência e de sua própria profissionalidade, oportunizando aos docentes a construção de novas representações sociais e a transformação dos conhecimentos socialmente elaborados entre *Alter-Ego-Objeto* (MARKOVÁ, 2017).

Observa-se, ainda, que as respostas colocadas nos grupos demonstram uma tendência em seguir o olhar do leigo, com receios e medos que prejudicam o investimento dos docentes na área pedagógica. Espera-se que com a colaboração da universidade, a partir de um curso de formação e orientações que serão dadas, os docentes e discentes sejam apoiados no processo de inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar as Representações Sociais, focalizou-se como as pessoas enfrentam a vida real cotidiana, o que possibilitou conhecer informações, opiniões, crenças e valores com os quais os sujeitos estabelecem relações com o sujeito e o grupo (MOSCOVICI, 2015). Nossa compreensão da relação entre sujeito e sociedade, isto é, aluno com deficiência e contexto educacional, identificou que ela é permeada por complexidade.

Quando se analisa o trabalho do professor com os alunos com deficiência, é preciso entender a relação entre professor e aluno no ensinar e no aprender. Nessa linha, a escola manifesta-se como uma importante instituição social onde os alunos com deficiência têm oportunidade de conviver com os *Outros*, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo. No entanto, ainda temos muito para apreender com relação às formas de incluir alunos com deficiência em classes regulares na escola pública, uma vez que apresentam condições objetivas precárias, mas muita vontade por parte dos professores para realizar esse processo.

É importante ressaltar que o levantamento das representações sociais dos professores sobre a temática da inclusão revelou representações formadas por um profundo sentimento de desamparo, porquanto apontam necessidade de aperfeiçoamento na formação para trabalharem em sala de aula com diferentes tipos de deficiência, o que torna imprescindível que a formação de professores abarque o trabalho com a deficiência, tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas licenciaturas, bem como as condições objetivas.

Ao tratar a deficiência como uma construção histórica, que implica a compreensão

das relações sociais como elementos constituintes do sujeito com a sociedade, evidencia-se a necessidade de um aprofundamento dos estudos sobre a deficiência, tendo sempre em conta as questões sociais, a fim de que cada vez mais se conheçam aspectos do fenômeno e que, portanto possa ser oferecido um atendimento mais completo a essas pessoas.

Pode-se afirmar que o grupo de discussão realizado com os docentes permitiu um processo reflexivo sobre sua realidade. Portanto, a discussão entre pesquisador-professor-professor incita a oportunidade de reflexão diante de sua própria realidade, tanto sobre a prática da inclusão quanto a respeito das possibilidades para avanço do processo de ensino dos alunos com deficiência.

A experiência de reflexão, durante a realização do grupo de discussão, promoveu a desmistificação de posições sobre o conceito de inclusão educacional. Por sua vez, no processo de familiarização do aluno com deficiência com os *Outros* (professor-aluno-inclusão), destacamos uma relação de confiança entre professor-aluno (deficiente e sem deficiência) e aluno-aluno (deficiente e sem deficiência), mas também encontramos aspectos sociais como o preconceito, o desrespeito, a discriminação, a injustiça e a desigualdade, revelando que inclusão e exclusão caminham conjuntamente no processo educacional.

Ademais, assinala-se que o sujeito age por meio de representações sociais ancoradas em valores por meio de interações sociais, que podem transformar o funcionamento psíquico ao construir e reconstruir na perspectiva dialógica (*Alter-Ego-Objeto*), sendo nessa perspectiva que *Ego-Alter* influenciam-se ou negociam posições.

A partir do grupo de reflexão, foi elaborado um curso *on-line* para os professores acerca das questões das pessoas com deficiência, do acesso a informações e discussões a partir do *Facebook*, bem como a realização de reuniões com a coordenação da escola, uma primeira opção para a implementação de informações e acessos para uma inclusão mais consistente e coerente.

Diante dessa problemática, o apoio da universidade no trabalho *in loco* com os docentes ganha grande destaque, visto que proporcionou aprofundamento da questão da inclusão e transformação de conhecimentos socialmente elaborados.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 28, n. 2, maio/ago. 2013.

BRASIL. Decreto Legislativo 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jul. 2008.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.maragabrigilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. The discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 1-36.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez. 2009.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Tradução Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE 68/2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos da educação Especial. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68\\_17.HTM?Time=17/02/2020%2017:51:44](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=17/02/2020%2017:51:44)>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SOUSA, Clarilza P.; BÔAS, Lúcia V. **Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación em educación**. In: SOUSA, Clarilza P.; SEIDMAN, Susana. Hacia una psicología social de la educación. Buenos Aires: Teseo, 2011.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

## TRANSFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR: IMPACTOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS NA VIDA ADULTA

*Data de aceite: 10/01/2022*

### **Rafael Carneiro da Silva Franco**

Psicólogo. Graduação em Psicologia, na Universidade Estácio de Sá

### **Erika Conceição Gelenske Cunha**

Psicóloga. Com especializações nas áreas de Gestão de Pessoas, Educação, sexualidade e gênero e Psicanálise. Mestrado pela Fundação Getúlio Vargas em Bens culturais e projetos sociais. Doutoranda em Educação. Atua como Professora Universitária desde 2004 em cursos de Graduação e Pós-graduação na Estácio (RJ)

**RESUMO:** A presente pesquisa aborda a transfobia existente no ambiente acadêmico, mais precisamente, as violências físicas, psicológicas e veladas ocasionadas pela intolerância à identidade de gênero de outro indivíduo, vividas por pessoas trans no âmbito escolar, durante o ensino médio. Foram abordadas questões de gênero na contemporaneidade, elucidando o tema da pesquisa a como se constrói o ideário social acerca do protagonismo binário e invisibilidade das identidades trans. É debatido o que se entende por violência e políticas de exclusão, apoiados por uma literatura pertinente, identificando as principais violências vividas pela comunidade trans, desde verbais, físicas, e veladas, compreendendo esta como a mais recorrente, sendo parte de uma rotina. As conclusões obtidas acerca das consequências sociais giram em torno da marginalização da

classe a partir da não possibilidade de ocupação de espaços organizacionais formais. Ao debater sobre as consequências psicológicas, entende-se que estas se dão de forma subjetiva, mas abarcam a solidão ocasionada pela invalidação e desamparo como ponto em comum. A partir da análise dos dados e relatos apresentados, foi possível observar e compreender os diversos entraves à permanência de pessoas trans no meio escolar, bem como, a necessidade de novas políticas de ensino que busquem a produção do pensamento crítico acerca da diversidade. O fato evidenciou-se como urgente na construção de um espaço escolar mais acolhedor, assim como, o apoio familiar durante o período estudantil de um jovem trans.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trans; Violência; Ambiente escolar.

**ABSTRACT:** This research approaches transphobia in the academic environment, more precisely, physical, psychological and veiled violence caused by intolerance towards individual's gender identity, experienced by trans people in the school environment, during high school. Contemporary gender issues were addressed, enlightening the research theme and how the social ideas about binary protagonism and invisibility of trans identities are built. What is meant by violence and exclusion policies is debated, supported by relevant literature, identifying the main points of violence faced by the trans community, such as verbal, physical, and veiled violence, understanding the latter as the most recurrent, being part of a routine. The conclusions obtained about the social

consequences revolve around the marginalization of trans people from the impossibility of occupying formal organizational spaces. When debating the psychological consequences, it is understood that these occur subjectively, but embraces the loneliness caused by invalidation and helplessness as a common point. From the analysis of the data and reports presented, it was possible to observe and understand the various obstacles to the permanence of trans people in the school context, as well as the need for new teaching policies that seek to produce critical thinking about diversity. This fact proved to be urgent in the construction of a more welcoming school space, as well as family support during the student period of a trans young person.

**KEYWORDS:** Trans; Violence; School Environment.

## INTRODUÇÃO

A transexualidade caracteriza-se pelo forte sentimento de não pertencer ao sexo biológico, sem a presença de distúrbios, sejam de ordem delirante ou orgânica, como por exemplo, o hermafroditismo ou anomalias endócrinas (CASTEL, 2001). Berenice Bento, sugere em sua obra “O que é transexualidade” (2008), a transexualidade como uma experiência identitária, marcada pelo conflito de não adequação às normas sociais de gênero. Tomando uma definição mais generalista, que será trabalhada mais detalhadamente ao longo do presente artigo, entende-se na condição de transexual o indivíduo que possui identidade de gênero oposta da que foi designado ao nascer, identificando-se com os signos e elementos de gênero socialmente atribuídos ao sexo oposto. A partir do momento que um bebê nasce e é categorizado como “menina” ou “menino”, automaticamente o insere em uma dinâmica onde gênero é determinado através do sexo, estruturado por uma normativa social. Assim, esse sujeito deverá se relacionar de forma afetiva-sexual com alguém do sexo oposto, pautado na tríada sexo, que é o gênero e conseqüente sexualidade (BUTLER, 2018). Pessoas transgênero identificam que sua forma de existir e sentir-se como sujeito, tomando como referencial a definição psicanalítica do termo<sup>1</sup>, não correspondem às expectativas do gênero que lhes foi imposto antes mesmo de nascer. Essa não adequação as narrativas de gênero pré-estabelecidas socialmente, provocam certo estranhamento no que tange a sensação de não pertencer ao próprio corpo.

O fenômeno da transfobia é uma realidade social, da qual pessoas transgênero vivenciam diariamente, desde quando não se adequam ao padrão social cartesiano de expressão de gênero, como será analisado mais à frente. A transfobia se caracteriza pelo ódio patológico direcionado às pessoas trans, com conseqüências violentas à classe (JESUS, 2013). Nesta perspectiva, um dos primeiros espaços de exclusão é a escola como instituição, que deveria funcionar como local que agrega as subjetividades e cultiva a diversidade. Todavia, acaba sendo instrumento de segregação. Esse fato se dá ao modelo institucional de ensino ser estruturado por uma dinâmica que não prioriza essas

---

<sup>1</sup> Para a Psicanálise, o sujeito se constitui a partir da linguagem, na relação com o Outro, através da ordem simbólica (AGUIAR; TOREZAN, 2011).

questões. A problemática que envolve o (re)existir trans nas escolas, evidencia-se pela intolerância aos que fogem dos estereótipos binários, ou seja, que são convencionados socialmente a respeito do padrão homem-mulher, sendo inconcebível o menino com traços femininos e a menina com traços masculinos (VEDROSSI, 2013). Desse modo, ao levar em consideração os efeitos e consequências de tais violências em longo prazo, surge o questionamento: quais são os impactos, psicológicos e sociais, na vida adulta de pessoas transgênero que sofreram transfobia durante o período escolar do ensino médio? As hipóteses, que se desejam analisar e confirmar, apontam para situações que dificultam a subsistência e propiciam a marginalização da classe. São elas: interrupção dos estudos, promovendo a ausência de capacitação para o mercado de trabalho formal; bem como desordens de ordem psíquica, que podem ser traduzidas por meio da depressão e da ansiedade, que também contribuem para um quadro que impossibilita a dignidade e a qualidade de vida.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar quais são os impactos (psicológicos e sociais), na vida adulta de pessoas transgênero que sofreram violências físicas, verbais ou veladas, motivadas por transfobia, durante o período escolar do ensino médio. De forma mais específica, pretende-se identificar as questões de gênero no contexto contemporâneo; investigar quais são as principais violências sofridas no âmbito escolar; bem como, compreender se as dificuldades sofridas propiciam entraves à permanência de pessoas transgênero no ambiente acadêmico.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) torna oficial, em 2019, a remoção do conceito de transexualidade como transtorno mental da 11ª versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID 11), segundo informação do Conselho Federal de Psicologia. Ainda assim, a transexualidade muito é vinculada a um caráter patológico, o que trabalha como uma justificativa de discursos e ideias preconceituosas. Além disso, sendo a expressão de gênero, desde sempre designada por uma ótica binária, ou seja, masculina e feminina, na qual valoriza-se o masculino anteposto ao feminino (dinâmica embasada por uma cultura falocêntrica<sup>2</sup>), indivíduos que fogem a estas normatividades são discriminados (VEDROSSI, 2013). A educação formal se baseia em um sistema assentado em fortes crenças e direcionamentos que são resistentes às “novas expressões existenciais” que se desenvolvem (PERES, 2010). Tais violências resultam em um número elevado de pessoas transgênero que abandonam o ensino básico formal e não concluem o ensino médio, já que a escola funciona como um dos primeiros agentes de exclusão de pessoas trans do meio social. A não ocupação do mercado de trabalho formal, por parte da população trans, tem como um dos determinantes a falta de capacitação acadêmica ocasionada pelo abandono do ensino de base. Segundo dados da ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), 90% da população autodeclarada trans encontram na prostituição a única fonte de renda e

2 Cultura onde o que é masculino é entendido como superior.

possibilidade de sustento. Sendo assim, faz-se necessário abordar a temática, objetivando uma reformulação das políticas de ensino de base, que possibilite o acesso e permanência igualitários à educação.

O projeto consiste em uma pesquisa do tipo exploratória que, através de um levantamento bibliográfico pertinente ao tema, buscou identificar o que se propôs. A coleta e análise dos dados foram, respectivamente, realizadas através de fontes como artigos científicos, livros, teses e periódicos. Foram realizadas buscas em plataformas de pesquisa acadêmica e em sites que contemplam informações sobre a temática da transgeneridade<sup>3</sup>, para escolha coerente do material, dentre elas: “Google Acadêmico”; site do Conselho Federal de Psicologia (CFP); “SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica”; site da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). A base epistemológica do trabalho é composta por conceitos e teorias de autores que correspondem aos objetivos do projeto. A classificação da análise dos dados consiste em qualitativa, motivada pelo caráter crítico da questão problema que envolve o tema e motiva a pesquisa. Assim, será possível responder a problemática inferida.

## AS QUESTÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE

A compreensão dos termos cisgênero e transgênero se faz necessária a elucidação do tema proposto na pesquisa, bem como, conhecer tecnicamente de forma mais contextualizada a quais indivíduos se refere. A palavra “cisgênero” ou “cis” é utilizada para denominar o grupo de pessoas que se entende como indivíduos pertencentes ao gênero que lhes foi atribuído ao nascer, enquanto as pessoas “transgênero” ou “trans”, não possuem essa identificação, se constituindo em pessoas não-cisgênero (JESUS, 2012). É importante apontar que as definições apresentadas foram construídas de forma generalista e existem exceções originadas a partir da grande diversidade que se relaciona ao tema de gênero, assim como, pela não existência de consenso sobre os termos “trans” ou “transgênero” no Brasil. Existem indivíduos travestis e transexuais que não se consideram parte do grupo de transgêneros ou, ainda, pessoas que não se identificam com nenhum gênero binário, masculino x feminino, preferindo ser identificadas pelo termo *queer*, não-binários, ou também transgêneros (JESUS, 2012). Neste artigo, se tomará a definição “trans”, que alguns autores nomeiam de “termo guarda-chuva”, de forma a acolher todas as pessoas que possuem identidade de gênero não condizente ao modelo social prevalente, que designa o gênero de acordo com a genitália (ARAÚJO; THEOPHILO, 2019).

Um ponto primordial a ser abordado é sobre a não necessidade de uma pessoa transgênero passar por uma cirurgia de transgenitalização<sup>4</sup>, para se compreender e ser considerada como indivíduo do gênero a qual se identifica, todavia, é de seu direito realizá-

3 Transgeneridade: forma de expressar uma identidade de gênero fora do binômio masculino-feminino (fonte: Michaelis).

4 Redesignação sexual.

la, de acordo com o artigo 194 da Constituição da República Federativa de 1988, que garante direito a saúde e dignidade da pessoa humana (SOUSA; VÁZ, 2020). A questão trans não foi abordada diretamente na Constituição de 1988, porém, ela foi intitulada de “Constituição Cidadã”, por assegurar que todos exerçam seus direitos de forma igualitária (ALARCON, 2020).

Para dar segmento, é preciso entender no que se constitui “identidade de gênero”. Em sua obra “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” (2003), Judith Butler<sup>5</sup> redefine o conceito de identidade de gênero como *scripts* de gênero, se referindo ao que é atribuído culturalmente a ideia de masculino e feminino, como forma constituinte da relação de poder que grupos exercem sobre outros. Butler, na mesma obra, critica a noção de identidade definida a partir de uma dinâmica onde o sexo biológico determina o gênero e que, conseqüentemente, determinará a sexualidade. Sendo assim, essa cultura falocêntrica, termo citado anteriormente, promove a discriminação a indivíduos que fogem a estas normatividades (VEDROSSI, 2013).

Existe uma diferenciação nas expectativas referentes a meninos e meninas, bem como, na forma de educar. Filósofos como Rousseau (XVIII) e Michelet (XIX), apostavam na educação diferenciada a partir do gênero (FELIPE, 2000). No final do século XIX e início do século XX, chegam ao Brasil os manuais de boas maneiras, com o objetivo de inserir a etiqueta europeia na cultura brasileira. Com isso, se dá o processo de inserção dos manuais de instrução femininos nas Escolas Normais, para formação de professoras, originados a partir dos manuais de boas maneiras. Tais cartilhas reforçavam um caráter diferenciativo na educação de meninas e meninos, apontando o lugar da mulher na sociedade apenas como donas de casa, esposas e mães (MACHADO; TOMÉ, 2013).

Ao trazer toda essa dinâmica formadora do modelo educacional adaptada aos dias atuais, já que é o sistema estrutural acadêmico, observa-se as variadas conseqüências à comunidade de pessoas que não se adequam a tais enrijecimentos identitários de gênero. No ambiente escolar, a discriminação se evidencia em um primeiro momento, como uma problemática em relação a orientação sexual de alunos que não correspondem ao que se espera de menino e menina. Posteriormente, identifica-se que o real incômodo se dá pela fuga de uma expressão de gênero congruente ao sexo biológico, não por quem irão se relacionar (VEDROSSI, 2013). Exemplificando, é inaceitável que um menino apresente características femininas e uma menina se comporte como um “moleque”.

A partir do fenômeno excludente vivenciado no ambiente escolar, por parte de colegas e professores, devido a um desinteresse do sistema educacional ao formular ações que promovam a equidade e celebração das subjetividades, a escola se torna um ambiente hostil a permanência da pessoa trans, o que dificulta seu acesso à educação de base (VEDROSSI, 2013).

Tal dinâmica promove a falta de capacitação da pessoa trans para entrada no

5 Filósofa pós-estruturalista estadunidense. Uma das principais teóricas contemporâneas do Feminismo e Teoria *Queer*.

mercado de trabalho formal, fato que se evidencia segundo dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA, que indicam que 90% da população autodeclarada trans encontra na prostituição a única fonte de renda e possibilidade de sustento. Mesmo os que conseguem formação a nível médio e estão aptos a desenvolver determinado trabalho, muitas vezes, são recusados devido a condição de ser transgênero.

Existe no imaginário coletivo, a ideia de que travestis realizam mudanças corporais para viverem da prostituição, quando a dinâmica é inversa. A transição de gênero é algo que potencializa as violências discriminatórias vivenciadas no meio social. Muitas travestis afirmam que gostariam de assumir sua identidade feminina, porém, não conseguiriam meios de subsistência. Quando conseguem um emprego, muitas vezes, abarcam o enfrentamento constante de existir e resistir naquele espaço. Tal situação se explica pela vivência de preconceitos generalizados, passando por ridicularização a hostilidade em relação ao uso dos banheiros (BENTO, 2008). Por exemplo, obrigar mulheres trans a usarem uniformes masculinos, frequentarem o banheiro masculino, cortarem o cabelo curto e ter um crachá com o nome de batismo, é uma violência velada.

Outro ponto que circunda a vivência transgênero na atualidade, é a invisibilidade dada a causa trans dentro do próprio movimento LGBTQIA+, quando as pautas referentes a classe ganham um caráter secundário. Tal fato dificulta ainda mais a busca por direitos e igualdade perante a justiça visto que, por exemplo, o levantamento de dados acerca dos crimes motivados por transfobia se torna difícil, pois tais violências são registradas como crime de homofobia (CHAGAS; NASCIMENTO, 2017). Assim, evidencia-se a também diferença político-social da vivência trans em relação a outras pautas sociais, apontando uma luta individual do grupo. Com isso, surge o movimento trans na década de 90, segundo informações da ANTRA, objetivando pautas como respeito ao nome social, acesso aos serviços de saúde, criminalização da transfobia e educação básica.

## **VIOLÊNCIA X ESCOLA: AS PRINCIPAIS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS NO ÂMBITO ESCOLAR**

Os fatores determinantes da violência presente no âmbito acadêmico, são diversos. O presente artigo busca analisar e compreender os tipos de violência inferidas pela identidade ou expressão de gênero, tomando como agentes causadores os aspectos da dinâmica social regente no espaço escolar.

Em 2002, a Organização Mundial de Saúde (OMS), define a violência como o uso intencional da força física ou poder, real ou como ameaça, contra si mesmo, outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tem uma alta probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, subdesenvolvimento ou privação (KRUG et al, 2002). Há, ainda, o que se entende por violência velada/simbólica. Nesse caso, a violência não se apresenta de forma explícita, tornando-se difícil identificá-la como ato violento. Assim,

muitas vezes, essa violência ganha um aspecto rotineiro, passando despercebido (ODALIA, 2004).

O desencadeamento da violência escolar não se limita apenas ao espaço físico da escola. Ele pode se dar em variados contextos pertencentes a rotina do indivíduo, como, no trajeto escola-casa; em atividades acadêmicas realizadas fora da escola, como passeios; festas em que o público majoritariamente seja o da escola, ou até no contexto familiar, quando atravessado por essas questões (PEREIRA; WILLIAMS, 2010).

Outro local importante a análise relativa ao tema, é a internet. Nela, devido a seu caráter libertário sobre a expressão de opiniões, indivíduos que não teriam a oportunidade de se posicionar publicamente no mundo não virtual, destilam seus conceitos e achismos acerca do que seria ser trans e as consequências sociais de tal existência para a manutenção do moralismo presente nas conjecturas familiares tradicionais. O discurso endossado através destes ataques é, principalmente, irrigado de fundamentalismo religioso<sup>6</sup>, utilizado para justificar o caráter opressor/ameaçador das falas, ocasionado pela possível falta de informação e total ausência de respeito com a classe trans (VITALI et al, 2019). Não obstante, ocorre no contexto escolar, sendo muito recorrente na era digital e entendido como *cyberbullying*. O termo abrange atos violentos praticados pela internet, como mensagens de ódio e ameaças, ou publicações de exposição sobre a vítima (PEREIRA; WILLIAMS, 2010).

Como já citado no presente artigo, pessoas trans lidam com o risco da violência de diversas formas, nos mais variados espaços sociais, incluindo o ambiente acadêmico. A marginalização da população trans também ocorre na escola, ao passo que a cisnormatividade<sup>7</sup> institucional trabalha como um mecanismo de repressão, enfraquecedor da diversidade de gênero (FAERMANN et al, 2020).

Em 2018, O Instituto Brasileiro Trans de Educação - IBTE aplicou uma pesquisa chamada “As fronteiras da educação: a realidade dos estudantes trans no Brasil” (CANTELLI et al, 2019), a 250 estudantes que se autodenominam transexuais ou não-binários, em busca da melhor compreensão dos entraves à permanência de pessoas trans no ambiente escolar. A pesquisa apontou diversas violações morais partidas pela própria escola, ocasionando o abandono dos estudos por metade dos entrevistados, seguidos de depressão e problemas financeiros (FAERMANN et al 2020). Vale ressaltar que a depressão e os problemas de ordem financeira são compreendidos como consequência da transfobia vivida no ambiente escolar, visto que a dificuldade de entrada no mercado de trabalho formal é ocasionada pela discriminação, fator que impacta a vida pessoal e profissional.

---

6 Vale ressaltar o conceito de “ideologia de gênero”, criado politicamente e embasado por uma posição conservadora. A denominação classifica o ensinamento sobre diversidade de gênero nas escolas como algo ameaçador a pureza das crianças e adolescentes, reduzindo o conhecimento teórico já estabelecido sobre questões de gênero e sociedade, por um viés religioso e biologicista (OLIVEIRA, 2018).

7 A população trans utiliza o termo em referência a pessoas que não tiveram implicações em relação às imposições de gênero feitas pelo meio social. Assim, gozam de privilégios por não vivenciarem as problemáticas sociais que uma pessoa trans vive (OLIVEIRA, 2018).

Em 2017, foi realizada a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, onde constam apontamentos sobre os ambientes educacionais hostis para estudantes LGBTQs. A pesquisa apresenta levantamentos que chegaram a números como 42,8% dos estudantes LGBTQs afirmando que se sentiam inseguros/as por causa da maneira como expressavam o gênero; 68% dos estudantes especificamente trans afirmavam terem sido agredidos verbalmente na escola e 25%, fisicamente.

Historicamente, os papéis de gênero foram criados para exercerem uma função de controle sobre os corpos e manutenção de um status quo, onde o homem se encontra socialmente acima da mulher. Através de tais papéis, se estabeleceram atributos específicos aos homens e outros, às mulheres, como forma de regulação da dinâmica social (FAERMANN et al, 2020).

A própria ação de relatar tais agressões se faz um desafio, ao passo que a medida pode provocar ainda mais violência. Pessoas trans afirmam terem recorrido à direção escolar e à Secretaria de ensino, porém, as devidas atitudes não foram tomadas pois, muitas vezes, a própria escola praticou a violência em questão (FAERMANN et al, 2020).

É necessário levar em consideração que uma mudança no paradigma social que endossa a violência no ambiente escolar, só pode ser implantada e executada por aqueles que ali estão presentes. Sendo assim, alterações de políticas funcionais escolares, que estruturam estes espaços necessitam envolver indivíduos dispostos a uma nova forma de ação (FAERMANN et al, 2020).

## **ENTRAVES À PERMANÊNCIA DE PESSOAS TRANSGÊNERO NO AMBIENTE ACADÊMICO**

Apartir da análise do que foi apresentado anteriormente no presente artigo, é possível compreender que a transfobia é a causadora de diversas dificuldades à permanência de pessoas trans em diferentes espaços, não sendo diferente quanto ao ambiente acadêmico. Ao recortar o tema para o período escolar do ensino médio, onde as pessoas trans são jovens que precisam de assistência e acolhimento como qualquer adolescente, observa-se que as situações de vulnerabilidade são muito extensas, salientando um ambiente muito frequentemente antagônico a permanência nos estudos. Os relatos discorrem sobre discriminação, assédio moral e sexual, violência física e verbal, ocasionando muitas dificuldades de aprendizagem. Os envolvidos na dinâmica de violência acabam sendo colegas de classe e até professores e coordenadores (FAERMANN et al, 2020).

Ao refletir sobre as questões de desigualdade social na educação, nos deparamos com a existência de uma hierarquização do acesso aos espaços de ensino formais, eleitos pela dinâmica social na qual nos inserimos. Sendo assim, evidencia-se que o conceito de universalidade da educação e igualdade de todos, não se aplica de fato. É essa conjectura que aponta para uma desumanização na forma de enxergar as pessoas trans (OLIVEIRA, 2018).

Dayana Brunetto Carlin dos Santos, traz em sua tese de doutorado nomeada como “Docências trans\*:entre a decência e a abjeção”(2017), relatos sobre o período escolar de pessoas trans, que hoje são docentes. Dentre eles está o relato da professora Andreia Lais, presidente do Instituto Brasileiro Trans de Educação - IBTE:

Não lembro muito do meu período escolar. Mas eu lembro que quando eu era aluna eu era a chacota da escola. Mas, ao mesmo tempo eu era o deboche da escola, porque eu era um menino que usava sutiã, que de repente aparecia com batom na escola. Isso nos anos 80, 90. Eu criança com batom na escola, então, quebrava todo um sistema escolar que não estava programado pra me receber daquela forma... E eu fazia isso e ia pra escola. Então, eu lembro que por conta disso eu era a chacota, eu era o viado... Mas, hoje eu me orgulho de ter feito isso e devia ter feito mais. É claro que a escola pra mim sempre foi um ambiente de repulsa, sempre foi um ambiente chato... Mas quando eu penso na escola eu penso que eu deveria ter aprontado mais e ter provocado muito mais a vida dos professores e das professoras que eu tinha. Hoje eu penso isso... Porque na época eu tinha medo. Mas o fato de eu ir assim pra escola, pra mim eram práticas inocentes que eu estava fazendo e eu corria o risco de apanhar, corria riscos... Mas, pra mim era tudo muito inocente. Por conta dessas minhas práticas eu lembro que a escola era um ambiente muito chato e que se não fosse a minha família eu teria desistido logo no começo... Minha mãe me levava e ia me buscar na escola. Me deixava dentro da sala de aula e me tirava de dentro da sala de aula, porque senão eu não ficava (SANTOS, 2017, p. 339-340)

Teve uma vez que eu fui de batom pra escola e teve uma professora que tirou um papel da bolsa e veio limpar a minha boca, porque não podia. Isso acho que eu estava na quarta série, do primário. Eu era uma das primeiras da fila e ela foi limpar a minha boca. Isso eu lembro... (SANTOS, 2017, p.340)

E teve também um professor de Educação Física que fez um time com camisa e um time sem camisa e eu fiquei no sem camisa. Parece que ele fez de propósito. Eu devia estar na sétima série. Hoje acho que é o oitavo ano. Essas foram as duas tragédias que mais me marcaram. Mas assim tem outras porque eu ia de maria-chiquinha, usava sutiã... Ia no banheiro ver o pinto dos meninos quando eles estavam fazendo xixi. (SANTOS, 2017, p. 340)

O depoimento de Andreia Lais, retrata de forma muito elucidativa como a vivência de uma pessoa trans no ambiente escolar é marcada, muitas vezes, não só por violência física, mas simbólica. O ato do professor, ao colocá-la em um time sem camisa, evidenciando seu corpo em transição, configura uma atitude extremamente violenta, um atentado a dignidade humana. Da mesma forma se apresenta a atitude da professora que retirou o batom de Andreia com um papel, o que coloca de forma explícita e dura para Andreia, o quão inadequada ela é para aquele ambiente. A brutalidade dos fatos ocorridos, apesar de não terem configurado agressões físicas, fazem Andreia nomeá-los como “tragédias” (SANTOS, 2017). A professora também relata a importância de sua família durante o período, sempre investindo de forma subjetiva nela, no sentido de levá-la e buscá-la na escola, garantindo que ela não desistisse de concluir os estudos.

Outro relato presente na tese de Dayana, interessante a análise do tema proposto,

é o da também professora Milena Branco:

(...) Quando eu passei no concurso em 2009, porque é isso que eu digo sempre quando você tem um emprego fixo, público, ele te dá muito mais credibilidade. Eu consegui trabalhar a minha política de ser uma boa professora. Eu vejo assim porque senão eu não ia aguentar esse procedimento de transição dentro da mesma escola, né? Então, eu estava há 6 anos como professor e de repente me transformei na professora Milena Branco que hoje, todo mundo lá em Foz sabe quem é em termos de saber conviver. Porque acham que qualquer coisa é transfobia. E é, porque a pessoa é transfóbica a partir do momento que ela não deixa você entrar no banheiro feminino, te incomoda com olhares, fica fazendo piadinha, e eu sei que isso fazem, nas costas, não na frente. (SANTOS, 2017, p. 344-345)

Milena revela um lado mais difícil de identificar por quem não é trans, ou seja, não tem essa vivência, a violência velada. Ela enfatiza a necessidade que sente de ocupar um cargo público, em busca de maior respeito social. Apesar disso, Milena sofre essa violência velada, onde as agressões não são explícitas. Alguns exemplos presentes no discurso de Milena, são o impedimento do uso de banheiros destinados ao gênero feminino, bem como, comentários e olhares maldosos (SANTOS, 2017).

Ao citar violências veladas, ampliamos o leque de violências para situações extremamente rotineiras e, justamente por isso, difíceis de serem identificadas como violentas. A exemplo, toca-se na questão da utilização do nome social no Brasil. Nome social é o que se entende pelo nome escolhido por pessoas trans, pertinente ao seu respectivo gênero de identificação (OLIVEIRA, 2018). Segundo Alves e Moreira (2015, p. 60), “nome social” é: “(...)uma expressão brasileira que pode ser entendida como o nome escolhido pelo próprio sujeito trans, uma vez que existe uma incongruência entre seu nome civil e sua identidade de gênero.”. Sua utilização é primordial para uma pessoa trans que o tenha adotado, pois solidifica psico/socialmente quem é aquele sujeito, evitando constrangimentos e dificuldades práticas que um cidadão civil pode ter por possuir uma imagem não condizente ao seu nome. Em “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” (2003), Butler ressalta que a determinação da identidade de gênero a partir da prevalência do discurso em detrimento ao determinismo biologizante do sexo anatômico, traz um caráter autônomo na construção da identidade.

Através do parecer de número 14/2017, aprovado em 12 de setembro de 2017 no Conselho Nacional de Educação, aprova-se por unanimidade, o projeto de resolução que propõe o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares de educação básica no Brasil (MEC, 2017).<sup>8</sup> Apesar de ser um direito da pessoa trans ser reconhecida pelo seu nome social dentro das instituições de ensino, em listas de chamada e diários, por exemplo, os relatos ainda apontam para o desrespeito a esse direito. Algo que na prática, é frágil.

8 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category\\_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192)

A fragilidade no cumprimento de leis direcionadas a população trans é marcada, inclusive, nas altas esferas democráticas brasileiras, com a inserção de valores religiosos cristãos no próprio Poder Legislativo, através de bancadas religiosas. Algo ameaçador ao Estado laico (PRADO; DANIELO, 2017).

Tais violações, elucidam um certo tipo de punição direcionada à pessoa trans, por apenas ser quem é. Tudo o que foge a cisnormatividade, citada anteriormente, é tido como errado. O que é errado precisa ser punido (OLIVEIRA, 2018). Em sua obra “Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão” (1975), Foucault traz a seguinte reflexão:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 1999, p. 203)

O uso de banheiros por pessoas trans também é um tema que provoca polêmica. Pessoas trans não tem sua subjetividade encarada positivamente na rotina escolar. O relacionamento com colegas, professores e gestão é difícil, devido ao despreparo da escola em lidar com tais diferenças, as colocando no patamar de anormalidade. Situações simples e essenciais, como listas de chamada e o uso de banheiros, se tornam extremamente traumáticas (CRUZ, 2011).

Elizabete Cruz, após sua experiência como professora em um curso de especialização em gestão educacional para diretores de escolas da rede estadual de São Paulo, cita o termo que ouviu com frequência de seus alunos: “Abafa o caso.”. O título se refere a dificuldade que gestores de escolas tem em lidar com a questão no espaço educacional, principalmente em relação ao uso de banheiros. As justificativas que pautam tal problemática são a dificuldade em abordar o caso com os pais; opiniões diversas de professores e a dicotomia entre disponibilizar um terceiro banheiro para que os alunos trans utilizem, acabando por segregá-los ainda mais, ou permitir que usem os banheiros públicos destinados aos alunos e sofram algum tipo de retaliação, até mesmo agressões físicas (CRUZ, 2011).

Segundo Cruz, após muito debater o tema do uso dos banheiros com os alunos de seu curso, colegas e diferentes profissionais das áreas da saúde e social, catalogou as seguintes opiniões:

1. O banheiro adequado era o “dos meninos”, porque *ele* tinha pênis, então

tinha que usar o banheiro dos meninos; 2. O banheiro que deveria ser utilizado era o «das meninas» porque *ele* agora era mulher, se vestia como uma mulher; 3. O banheiro a ser utilizado era o “da diretora”, ou “dos(as) professores(as), funcionários( as)” que significava uma proteção, porque podiam bater no(a) aluno(a) no banheiro dos meninos; 4. O banheiro a ser utilizado era o “da diretora” porque era difícil debater este tema com as famílias da escola; 5. O banheiro a ser utilizado era o “dos meninos” porque ele não podia *ferir o direito das meninas a ter privacidade*; 6. O banheiro a ser utilizado era “o das meninas” porque os meninos zombavam e podiam *bater nele*; 7. O banheiro a ser utilizado era o da diretora porque os professores/as não gostavam da ideia de vê-lo utilizando o seu banheiro; 8. Ele(a) poderia usar o banheiro que quisesse (poucas pessoas com esta visão); 9. Talvez precisássemos de um terceiro banheiro; 10. Talvez pudéssemos ter nas escolas um banheiro só (para alunos e alunas) (poucas pessoas com esta visão). (CRUZ, 2011, n.p)

A partir das sugestões acima, percebe-se que a discussão não se trata simplesmente sobre banheiros, mas identidade. O banheiro funciona como um agente da norma, do composto binário, onde o que foge a esta dinâmica, vai de encontro a todo esse arranjo. Assim, torna-se estranho. Diante a inquieta dúvida sobre o que fazer nesta situação, surge o “Abafa o caso.”. Aquele corpo estranho precisa ser (re)movido. É necessário um novo agente segregador: um terceiro banheiro, para se reestabelecimento da norma (CRUZ, 2011).

A partir da análise de Alves e Moreira (2015) acerca das obras de diversos autores que discorreram sobre o tema, um ponto de identificação comum entre suas argumentações é a respeito dos impactos negativos que a construção de novos banheiros, destinados apenas às pessoas trans, trariam. Tal ação reforçaria um sistema normalizador de gênero, pautado pelo binarismo que seguiria colocando a margem todas as diversas expressões de gênero. Outro ponto que converge entre os autores analisados, é acerca da legitimação do uso dos banheiros após a cirurgia de transgenitalização, como se uma mulher trans só pudesse ser considerada uma mulher de fato, após não possuir o pênis. Tal argumento reforça a teoria de Butler, citada anteriormente, sobre os papéis de gênero serem dispostos a partir do órgão genital.

Sendo assim, percebe-se que o uso dos banheiros públicos na escola também se torna um ato político e de resistência inerente a vivência trans, visto que os papéis de gênero se reafirmam de forma muito clara em relação a estes espaços. Separar um terceiro lugar, outro banheiro diferente do masculino e do feminino, significa garantir a manutenção dessa ordem que ilustra o ser transgênero como anormal, no caso, diferente da ordem pré-estabelecida e, por isso, passível de punição (ALVES; MOREIRA, 2015).

A consequência de tantos obstáculos à permanência de pessoas trans no meio acadêmico, se evidencia por um grande número dessas pessoas vivendo no ostracismo trabalhista, fadadas a marginalização. Além disso, em sua grande maioria, o atual modelo organizacional vigente nas empresas, prioriza a produtividade e lucro como consequência, não estando intrínseco políticas que visem o preparo de funcionários para lidar com as

diferenças (PRADO; DANGELO, 2017).

Ao considerar que a entrada no mercado de trabalho formal é marcada por grande dificuldade, devido ao não mantimento das atividades escolares que capacitariam indivíduos trans para tal, observa-se também que a permanência no ambiente organizacional também é atravessada por batalhas das mais diversas ordens. O desrespeito a direitos básicos se faz presente também nestes espaços, como a não utilização do nome social, impedimento do uso de banheiros de acordo com o gênero de identificação, agressões verbais, desqualificação do trabalho e remuneração não condizente as atividades desempenhadas. Questões que apontam para uma urgente necessidade da criação de políticas voltadas exclusivamente ao direito laboral da pessoa trans, visto que as decisões de causas trabalhistas sobre descumprimento de direitos da pessoa trans, ficam fadadas a interpretações, posicionamento pessoal e empatia dos que irão julgá-las (PRADO; DANGELO, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs a análise da vivência de pessoas trans no ambiente acadêmico, mais precisamente alunos que não se identificam com padrão binário heteronormativo de gênero, no período escolar do ensino médio, bem como, os impactos psicológicos e sociais de tal experiência na vida adulta. De acordo com o que foi apresentado, através da análise teórica de materiais que discorrem acerca do tema e, também, relatos de pessoas trans, observa-se que ocupar o espaço estudantil é um ato de resistência e enfrentamento a todo um sistema segregador e desigual. Foram expostas as principais e subjetivas dificuldades enfrentadas, desde a posterior entrada na escola, passando pela permanência (tendo como ponto focal o ensino médio), até a conclusão ou não conclusão dos estudos básicos, investigando as prováveis consequências de tais eventos.

Os impactos sociais observados reforçam a hipótese de que o abandono dos estudos direciona a classe à marginalização, à medida que a não capacitação para o mercado de trabalho formal impede o acesso ao mesmo. Tal ponto aliado ao preconceito de muitos empregadores em relação a contratação de pessoas trans, tornam escassas as possibilidades de subsistência, fazendo com que muitas recorram à prostituição.

A análise dos impactos psicológicos se torna mais tortuosa à métrica, pois depende da experiência subjetiva de cada indivíduo. Em contrapartida, é possível identificar uma analogia entre ser trans e solidão. A inserção social de pessoas trans dentro do espectro da anormalidade ocasiona uma barreira de socialização. A criação de laços se apresenta mais corriqueiramente entre semelhantes, porém, se faz rara com pessoas cis, devido a dinâmica da exclusão. Assim, a partir do momento que uma pessoa trans começa a se colocar no mundo da forma que deseja, solicitando ser compreendida e tratada como pertencente ao gênero que se identifica, sua rede de vínculos começa a se desfazer. O fenômeno é

relato nos discursos apresentados, desde a infância. As consequências, apesar de não mensuráveis de forma generalista, se fazem presentes, também, das mais diversas formas. O status de agressivas, dado às travestis, por exemplo, parte de uma postura mais dura em relação ao mundo. Algo que se explica pela forma que foram tratadas desde a infância.

Apartir do que foi apresentado, observa-se que a condição de ser uma pessoa trans no Brasil e estar dentro da instituição escola, carrega consigo diversos atravessamentos sociais, que produzem uma luta constante em busca da permanência neste espaço acadêmico. Os muitos entraves se fazem presentes de forma dura e real cotidianamente, variando entre o não respeito a utilização do nome social, embates acerca do uso dos banheiros, violências verbais, físicas e, em muitos casos, abandono familiar. Isso se dá devido ao arranjo social da escola como instituição estar baseado na repressão de subjetividades, principalmente de gênero e sexual, tendo como pilar as regras heteronormativas cisgêneras. A análise dos relatos aponta para a necessidade de uma estrutura familiar muito presente na relação jovem trans x escola, investindo na educação também de forma subjetiva, de modo que amenize a solidão do jovem trans nesse período.

A falta de preparo institucional na condução de um ambiente seguro e aberto ao debate sobre diversidade, evidenciam a urgente necessidade de novas formulações nas políticas de ensino nas escolas. O principal dilema apresentado foi em relação a utilização dos banheiros por pessoas trans, uma polêmica que gira em torno dos principais pontos conflitantes: o não saber como lidar com os familiares de outros alunos que não aceitam que seus filhos dividam o espaço do banheiro com jovens trans; a vulnerabilidade que se expõe a pessoa trans ao utilizar os banheiros públicos; e a exclusão simbólica ocasionada pela disponibilização de um terceiro banheiro.

A escola como instituição, pauta-se em uma dinâmica que alimenta as relações de poder. Relações essas que provocam e sustentam alicerces de desigualdade. A criação de pareceres que concedam direitos básicos às pessoas trans, precisam estar apoiados pela formulação de novas práticas de ensino para um todo, corpo discente a docente, incluindo todos que façam parte da dinâmica escolar. Sendo assim, se faz possível construir uma ponte de possibilidades que leve ao que se espera de um ambiente escolar que acolha e seja seguro à vivência trans.

## REFERÊNCIAS

ALARCON, Letícia Nunes Silva. **Transgênero**: a busca por sua dignidade. A busca por sua dignidade. 2020. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-civil/transge-nero-a-busca-por-sua-dignidade/>>. Acesso em: 03 maio 2021.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. From the use of social name to the use of the bathroom: (trans)subjectivities in brazilian schools. **Quaderns de Psicologia**, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 59-69, 31 dez. 2015. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/psicologia.1275>. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/view/303189>>. Acesso em: 31 maio 2021.

ARAÚJO, Erika Barbosa de; THEOPHILO, Glaucia Lima de Magalhães. TRANSGÊNE ROS: ainda incompreendidos?. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 73-101, 01 jun. 2019. Bimestral. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/redoc.2019.39490>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ANTRA (Brasil). **Travestis de baixa renda poderão receber auxílio de R\$200,00**: Governo anuncia R\$ 200 mensais para autônomos de baixa renda. 2020. Bruna Benevides via G1. Disponível em: <<https://antrabrasil.org/2020/03/19/travestis-poderao-receber-auxilio-de-200reais/>>. Acesso em: 23 out. 2020.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. 222 p. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Transexualidade não é transtorno mental, oficializa OMS**. 2019. Disponível em: <[BUTLER, Judith P. \*\*Problemas de gênero\*\*: feminismo e subversão da identidade. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 303 p. \(Coleção Sujeito e História\). Tradução de: Gender trouble: feminism and the subversion of identity.](https://site.cfp.org.br/transexualidade-nao-e-transtorno-mental-oficializa-oms/#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Sa%C3%BAde,Problemas%20de%20Sa%C3%BAde%20(CID).></a>>. Acesso em: 31 de out. 2020.</p></div><div data-bbox=)

CANTELLI, Aandrea et al. As fronteiras da educação: a realidade dos estudantes trans do Brasil. [S.l.]: Instituto Brasileiro Trans de Educação - IBTE, 2019. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/137852871-As-fronteiras-da-educacao.html>> Acesso em: 20 maio 2021.

CASTEL, Pierre-Henri. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual” (1910-1995). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 21, n. 41, p. 77-111. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rj/rbh/a/RrL6gCWPxj6tfQmDrNDLTnB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

CHAGAS, Emmily; NASCIMENTO, Thayana. (IN)VISIBILIDADE TRANS: uma breve discussão acerca da transfobia na vida de travestis e transexuais. In: VIII JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 2017, Maranhão. **Artigo**. São Luís: UFMA, 2017. p. 01-10. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo6/invisibilidadetransumabrevediscussaoacercadatransfobianavidadetravestisetransexuais.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

CRUZ, Elizabeth Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 73-90, jun. 2011. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X20110001000007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X20110001000007)>. Acesso em: 31 maio 2021.

FAERMANN, Indamar Alves; COSTA, Silvio Luiz da; COUTO, Catarina. CISNORMATIVIDADE, VIOLÊNCIA E INSTITUIÇÃO ESCOLAR. **Conjectura Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, n. [S. l.], p. 1-20, 8 dez. 2020. Universidade Caxias do Sul. <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v25.e020036>. Disponível em: <<file:///C:/Users/rafac/Downloads/8118-35010-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2021.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 1, p. 115-131, jun. 2000. Este artigo é parte do capítulo 5 da tese de doutorado de Jane Felipe, intitulada Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX, (PPGEDU/FACED/UFRGS, julho/2000). Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/48688/30332>>. Acesso em: 26 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: <[https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault\\_vigi\\_ar\\_punir.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigi_ar_punir.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2021

JESUS, Jaqueline Gomes de. Transfobia e crimes de ódio: *Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio*. In: MARANHÃO F°, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). (In)Visibilidade Trans 2. **História Agora**, v.16, n° 2, pp.101-123, 2013. Disponível em: <<http://jaquejesus.blogspot.com/2015/08/transfobia-e-crimes-de-odio.html>>. Acesso em: 31 out. 2020.

KRUG, Etienne; DAHLBERG, Linda; MERCY, James; ZWI, Anthony; LOZANO, Rafael. Editores. World Report on violence and health. Geneva: World Health Organization; 2002. Disponível em: <[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615\\_eng.pdf?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 17 maio 2021.

ODALIA, Nilo. (2004). O que é violência. São Paulo: Editora Brasiliense.

OLIVEIRA, André Lucas Guerreiro. Micropolíticas de exclusão: as dificuldades de acesso e permanência de pessoas trans na educação. **Revista Sociologias Plurais**, Curitiba - Paraná, v. 4, n. 1, p. 103-121, nov. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/scplpr/issue/viewFile/2634/Rev.%20completa%20-%20v.%204%2C%20n.%20esp.%203>>. Acesso em: 29 maio 2021.

PERES, Wiliam Siqueira. Travestis, escolas e processos de subjetivação. **Instrumento**: Revista de estudo e pesquisa em educação, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 57-65, jul. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18683>>. Acesso em: 27 maio 2021.

PRADO, Anna Priscylla Lima; DANGELO, Isabele Bandeira de Moraes. A INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO DA PESSOA TRANSGENERO E A “DOLOROSA” ARTE DE SER NORMAL. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 58-78, jan. 2017. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/b87e/a12ec46da1808824ea53f76b7f39eb5efbc.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Docências Trans\***: entre a decência e a abjeção. 2017. 445 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Biblioteca de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Cap. 5. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes\\_teses/tese\\_dayana\\_brunetto.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/tese_dayana_brunetto.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2021.

SOUSA, Cenária Gualbertode; VÁZ, Queiliane Vieira Mendes. A CIRURGIA DE TRANSGENITALIZAÇÃO E AS CONSEQUÊNCIAS JURÍDICAS. **Judicare**: Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Alta Floresta, Mato Grosso, v. 15, n. 1, p. 52-61, 02 dez. 2020. Jun. 2020 - Dez. 2020. ISSN: 2237-8588. Disponível em: <<http://ienomat.com.br/revista/index.php/judicare/article/view/123/120>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 01, p. 45-55, jun. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751435005>. Acesso em: 24 maio 2021.

TOMÉ, Dyeinne Cristina; MACHADO, Maria Cristina Gomes. MANUAIS DE INSTRUÇÃO FEMININOS E A EDUCAÇÃO DAS MULHERES – DÉCADAS DE 1950 E 1960. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 12., 2013, Universidade Estadual de Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Uem, 2013. v. 01, p. 01-08. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_05/136.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_05/136.pdf)>. Acesso em: 06 maio 2021.

VEDROSSI, Fernanda. Transfobia no ambiente escolar. **Monografias Brasil Escola**, 2013. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/transfobia-no-ambiente-escolar.htm>>. Acesso em: 05 maio 2021.

VITALI, Marieli Mezari *et al.* "Homem é homem e mulher é mulher, o resto, sem-vergonhice": representações sociais da transexualidade sobre comentários da internet. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 243-254, maio 2019. Disponível em: <<https://www.scielosp.org/pdf/sausoc/2019.v28n4/243-254/pt>>. Acesso em: 29 maio 2021.

# CAPÍTULO 8

## DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE PATOS - PB: O QUE NOS DIZ O CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2018

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 19/11/2021

### Antonio Wlisses Alves Benício

Especialista em Gestão Pública – Centro  
Universitário Cidade Verde  
Patos – Paraíba  
<http://lattes.cnpq.br/4900876002879567>

### Maylle Alves Benício

Doutora em Sociologia – Universidade Federal  
da Paraíba  
Campina Grande – Paraíba  
<http://lattes.cnpq.br/9556251227947624>

**RESUMO:** A democracia é fortalecida com o amplo acesso à educação e à informação. Neste trabalho de pesquisa, utilizamos as informações geradas e disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a respeito da Educação Básica no Brasil, com o intuito de entendermos como se configura a diversidade étnico-racial na Educação Especial da cidade de Patos - PB. Com a realização da pesquisa, de natureza quantitativa e descritiva, examinamos as proporções de cada grupo étnico-racial presente na educação especial de Patos, bem como suas distribuições no Estado da Paraíba, na Região Nordeste e no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade étnica, Educação Básica, Educação Especial, Educação inclusiva.

### ETHNIC-RACIAL DIVERSITY IN SPECIAL EDUCATION IN THE CITY OF PATOS - PB: WHAT THE 2018 BASIC EDUCATION CENSUS TELLS US

**ABSTRACT:** Democracy is strengthened with broad access to education and information. In this research work, we use the information generated and made available by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) regarding Basic Education in Brazil to understand how ethnic-racial diversity is configured in Special Education in the city of Patos - PB. With the research, quantitative and descriptive, we examined the proportions of each ethnic-racial group present in special education in Patos, and their distributions in the State of Paraíba, in the Northeast region, and Brazil.

**KEYWORDS:** Ethnic diversity, Basic Education, Special Education, Inclusive Education.

### INTRODUÇÃO

O Brasil é um país amplo e de grande diversidade cultural. O seu povo apresenta cores e traços variados, herdados de povos de várias regiões do mundo. A aparência do brasileiro tem sido ao longo da história até a atualidade um processo dinâmico. Segundo Lamarca e Vettore (2012):

O Censo 2010 detectou mudanças na composição da cor ou raça declarada no Brasil. Dos 191 milhões de brasileiros em 2010, 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões

como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Registrou-se uma redução da proporção de brancos, que em 2000 era 53,7% e em 2010 passou para 47,7%, e um crescimento de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%). Sendo assim, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%). (LAMARCA; VETTORE, 2012).

Um estudo realizado em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), denominado “Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População: um Estudo das Categorias de Classificação de Cor ou Raça”, coletou informações em cerca de 15 mil domicílios, em cinco Estados e no Distrito Federal. Esse estudo apontou que 96% dos entrevistados afirmaram saber a própria cor ou raça.

Nesse estudo, as categorias de cor e raça incluíam, além das cinco categorias de classificação do IBGE (branca, preta, parda, amarela e indígena) as categorias “morena” e “negra”. Outro ponto desse estudo, foi que 63,7% dos entrevistados, declararam acreditar que a cor ou raça tinha influência nas suas vidas. O percentual de mulheres que disseram que a cor ou raça exercia influência em suas vidas foi 66,8%, maior do que o dos homens, que foi de 60,2%. Dos entrevistados, 59,3% disseram perceber a influência da cor ou raça em situações escolares (BRASIL, 2011).

É válido pontuar, tecendo reflexões acerca dos dados acima, que os marcadores sociais da diferença – nesse caso: raça e sexo – articulam-se e potencializam o impacto da dominação e das práticas discriminatórias nas trajetórias dos indivíduos. Em uma sociedade em que os núcleos de saber-poder (FOUCAULT, 2013) operam historicamente a partir de lógicas eurocentradas, patriarcais e racistas, tanto as populações não-brancas quanto as mulheres sofrem com maior incidência o peso das desigualdades no tocante ao acesso às oportunidades, aos espaços de tomadas de decisão, aos bens materiais e simbólicos. Sendo nesse cenário, conforme reitera Kilomba (2019) as mulheres negras as mais prejudicadas.

Além das questões culturais e de cor ou raça, a população também é diversificada no que diz respeito às questões relacionadas às múltiplas formas de deficiência. Os dados coletados pelo IBGE, durante o último censo, realizado em 2010, apontam que 45.606.048 milhões de pessoas declararam ter algum tipo de deficiência, o que representa 23,9% da população Brasileira (BRASIL, 2010).

A preocupação com a inclusão das pessoas com necessidades especiais de ensino tem crescido nas últimas décadas. Para Kassar e Rebelo (2018) há um aumento no número de pesquisas que buscam analisar tanto as políticas quanto as características da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil.

Para Santos et al. (2017) com o surgimento do Paradigma da Inclusão, que é baseado nos princípios dos Direitos Humanos, o reconhecimento e a valorização da diversidade passaram a ser vistos como fatores de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem. Neste trabalho, utilizando os dados gerados pelo último Censo da

Educação Básica, realizado em 2018, pelo INEP, buscamos fazer uma análise de natureza descritiva da diversidade étnico-racial presente na Educação Especial da Educação Básica do Município de Patos, Paraíba.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa possui caráter quantitativo e descritivo. Para a sua realização utilizamos os dados disponibilizados pelo INEP referentes ao Censo da Educação Básica do ano de 2018. Com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 e no Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018, extraímos as informações relativas à diversidade étnico-racial presente na Educação Especial do Município de Patos.

## **DESENVOLVIMENTO**

O objetivo de universalizar o ensino, democratizá-lo, facilitando e incentivando o acesso e promovendo a integração de todos, numa perspectiva de inclusão, que valoriza e reconhece a diversidade, fica claro no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Mas não só nele vemos esse objetivo. A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, também possui esse espírito de inclusão.

Para uma inclusão efetiva no âmbito educacional, além dos mecanismos legais que tencionem e/ou garantam a presença dos indivíduos constituídos em suas complexidades e diversidade na escola, é fundamental que estes sejam efetivamente amparados e também sintam-se representados, pertencentes, sujeitos ativos da construção do conhecimento e desejosos por prosseguirem integrando o espaço escolar.

Nesse sentido, quanto às relações étnico-raciais, um outro passo importante foi dado quando a lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) entrou em vigor, alterando as diretrizes e bases da educação nacional e sinalizando uma ruptura epistemológica na estrutura curricular. A lei referida torna obrigatório o ensino da história da África e das culturas africanas e afro-brasileiras, contribuindo para mitigar a herança colonial nos currículos que por tanto tempo têm silenciado e ocultado as histórias dos povos africanos e dos povos indígenas (GOMES, 2018). Essa mudança auxilia positivamente no processo de construção das identidades dos indivíduos racializados quanto colabora para a subversão do que Almeida (2018) conceitua como racismo estrutural, presente no Brasil.

A possibilidade de um futuro mais inclusivo tem sido descortinada a partir do que já foi conquistado até aqui, contudo ainda há muito a ser feito. Consolidar o paradigma da inclusão é um trabalho complexo e multidimensional. Farias e Cruz (2019) chamam a atenção para alguns dos desafios da inclusão escolar, especialmente em se tratando das pessoas com deficiência:

Um dos entraves para a consolidação da inclusão, é a falta de suporte, o que envolve investimentos financeiros e pedagógicos, portanto, o desafio

das escolas que recebem alunos com deficiência, superando o paradigma de integração, é avançar, promovendo a inclusão, acreditando que o planejamento docente e a organização da escola, levem em consideração a realidade do aluno com deficiência e utilizem metodologias variadas que tenham como pressuposto o respeito à singularidade de cada aluno. (FARIAS; CRUZ, 2019 p. 1143).

Assim, o suporte financeiro e pedagógico são alicerces indispensáveis, bem como o desenvolvimento de subjetividades, mediadas pelo ensino, que compreendam as pessoas com deficiência em uma perspectiva anticapacitista. Posto que à medida que o conhecimento sobre a diversidade aumenta e ela passa a ser vista por ângulos livres do preconceito, discriminação e hierarquização das diferenças, aumenta também a possibilidade de fortalecimento das lutas sociais e da criação de novas políticas públicas que endossem essa busca por inclusão e por uma sociedade mais justa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente comparamos os dados do Município de Patos relativos à Educação Básica com os da Educação Especial. A diversidade étnico-racial nas duas categorias de ensino apresentou os seguinte resultados, em termos porcentuais, conforme a tabela 1.

	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
<b>Educação Básica</b>	33,61%	26,76%	2,44%	36,10%	1,01%	0,08%
<b>Educação Especial</b>	32,38%	29,34%	2,87%	34,57%	0,84%	0,00%

Tabela 1 – Diversidade étnico-racial na Educação Básica e na Educação Especial

Fonte: elaborado pelo autor.

Para a Educação Especial, considerando a inclusão nas Classes Comuns, chegamos aos resultados apresentados no Gráfico 1 e no Gráfico 2, dividindo-os com base no sexo dos estudantes.

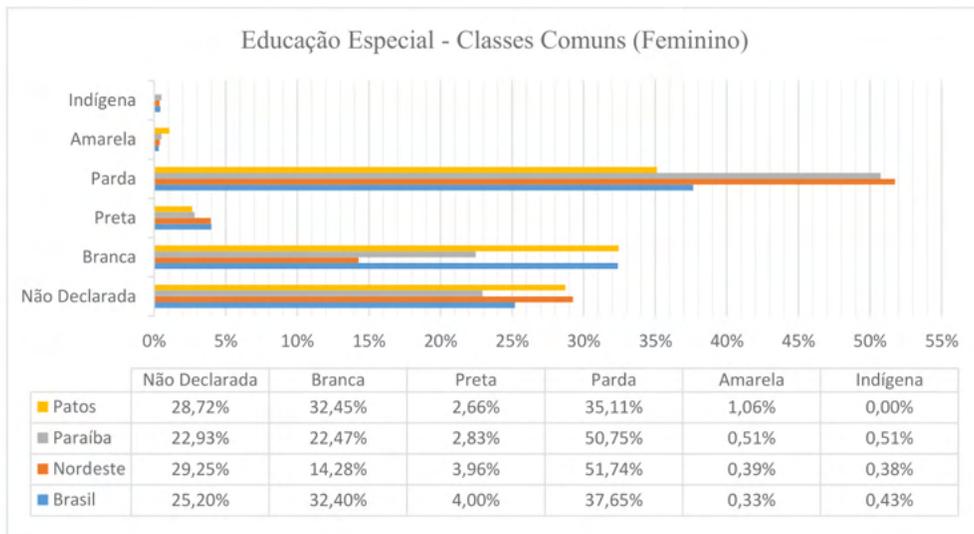


Gráfico 1: Variações na diversidade étnico-racial, para o sexo feminino, na Educação Básica, na categoria de Educação Especial – Classes Comuns.

Fonte: elaborado pelo autor.

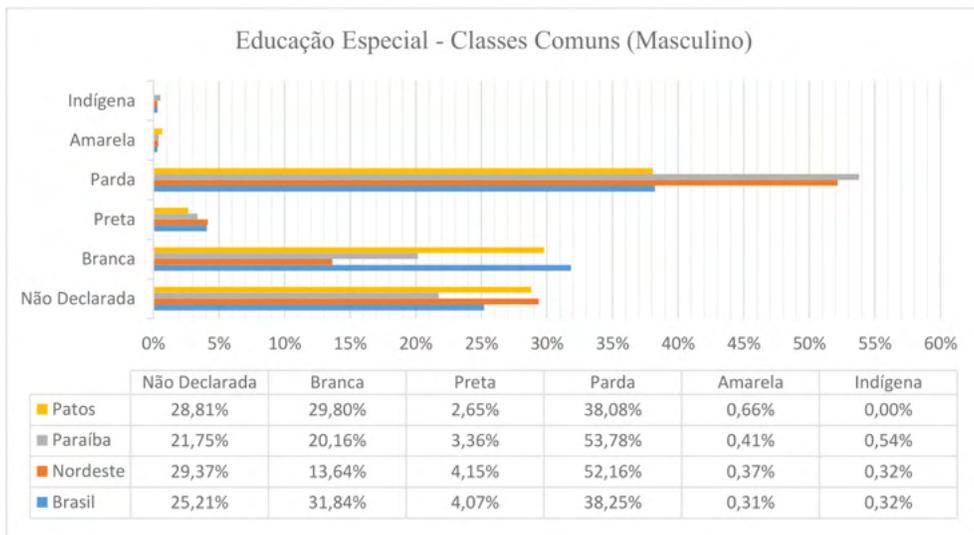


Gráfico 2: Variações na diversidade étnico-racial, para o sexo masculino, na Educação Básica, na categoria de Educação Especial – Classes Comuns.

Fonte: elaborado pelo autor.

Nos gráficos 3 e 4, apresentamos os resultados da diversidade nas Classes Exclusivas. Nos gráficos 1, 2, 3 e 4 podemos observar as porcentagens de todas as categorias étnico-raciais não apenas da cidade de Patos, mas do estado da Paraíba, da Região Nordeste e do Brasil.

Diante dos dados observados, destaca-se a ausência de indígenas na educação especial do município. Todavia, 22 indígenas estão matriculados na educação básica, o que constitui 0,08% do total de alunos.

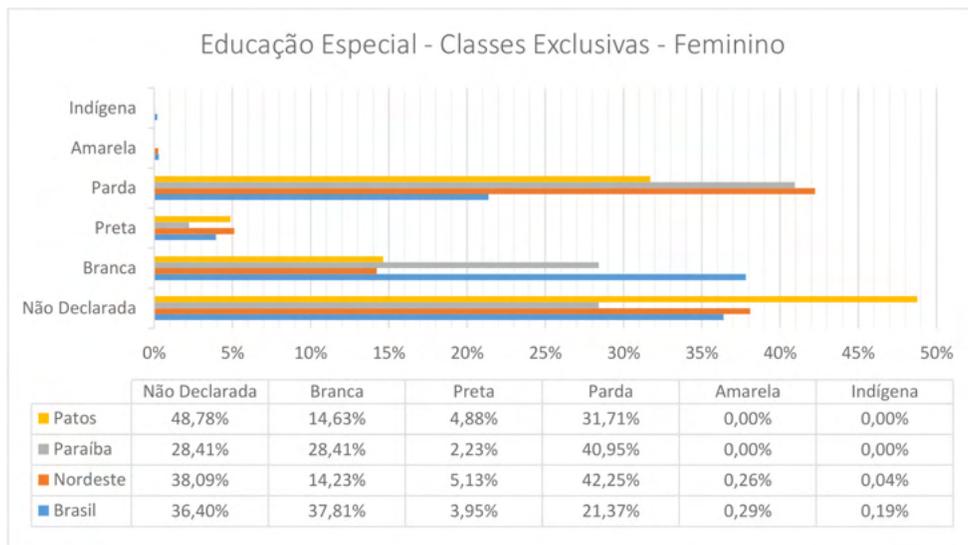


Gráfico 3: Variações na diversidade étnico-racial, de acordo com o sexo feminino, na Educação Básica, na categoria de Educação Especial – Classes Exclusivas.

Fonte: elaborado pelo autor.

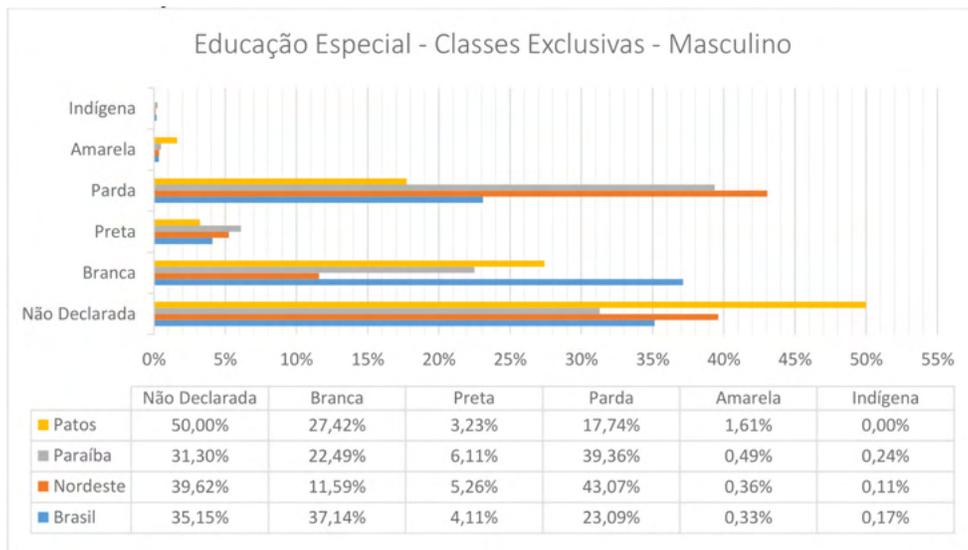


Gráfico 4: Variações na diversidade étnico-racial, de acordo com o sexo masculino, na Educação Básica, na categoria de Educação Especial – Classes Exclusivas.

Fonte: elaborado pelo autor.

## CONCLUSÃO

A partir da pesquisa empreendida, evidenciou-se que a diversidade étnico-racial na Educação Especial da cidade de Patos – PB está configurada de acordo com os seguintes percentuais : Parda 31,71%, Branca 14,63%, Preta 4,88% , Amarela 0,00% e Indígena 0,00%, para o sexo feminino; Branca 27,42%, Preta 3,23%, Parda 17,74%, Amarela 1,61% e Indígena 0,00%, para o sexo masculino, nas classes exclusivas da educação especial,.

Nas classes comuns da educação especial, encontramos os seguintes porcentuais: Parda 35,11%, Branca 32,45%, Preta 2,66%, Amarela 1,06% e Indígena 0,00%, para o sexo feminino; Parda 38,08%, Branca 29,80%, Preta 2,65%, Amarela 0,66%, Indígena 0,00%, para o sexo masculino.

Não declararam a cor ou raça, nas classes exclusivas, a seguinte proporção: 48,78% e 50%, feminino e masculino, respectivamente. Ao passo que nas classes comuns, encontramos, 28,72% e 28,81%, feminino e masculino, respectivamente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. IBGE. **IBGE divulga resultados de estudo sobre cor ou raça**. 2011. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticiasenso.html?busca=1&id=1&idnoticia=1933&t=ibge-divulga-resultados-estudo-sobre-cor-raca&view=noticia>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>.

BRASIL. Lei n.10639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 10 jan 2003. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>>.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, N. L. Prefácio In: GARCIA, M. F.; SILVA, J. A. N (Orgs.) *Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador*. João Pessoa: editora da UFPB, 1018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século Xx e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 24, n. , p.51-68, 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382018000500051#fn1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500051#fn1)>. Acesso em: 20 set. 2019.

KILOMBA, G. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAMARCA, Gabriela de A.; VETTORE, Mario Vianna. **A nova composição racial brasileira segundo o Censo 2010**. 2012. Disponível em: <<http://dssbr.org/site/2012/01/a-nova-composicao-racial-brasileira-segundo-o-censo-2010/>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos et al. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p.409-422, jul. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/1413-6538-rbee-23-03-0409.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

## A DANÇA COMO PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 24/11/2021

### Juliana Regina Crestani

Universidade Região de Joinville/SC -  
UNIVILLE, Educação Física  
Joinville - Santa Catarina  
<http://lattes.cnpq.br/2851600934558358>

### Eduarda Eugenia Dias de Jesus

Universidade Região de Joinville/SC -  
UNIVILLE, Educação Física  
Joinville - Santa Catarina  
<http://lattes.cnpq.br/2702772707018774>

### Pedro Jorge Cortes Morales

Universidade Região de Joinville/SC -  
UNIVILLE, Educação Física  
Joinville - Santa Catarina  
<https://orcid.org/0000-0002-3290-8641>

**RESUMO:** O objetivo da presente pesquisa foi analisar a dança como prática educacional inclusiva para alunos com deficiência do ensino fundamental 1 em escolas municipais de Joinville. Utilizou-se o método descritivo, quantitativo e transversal. Participaram do estudo 60 sujeitos, sendo 39 do gênero feminino e 21 do masculino, maiores de 18 anos, formados em educação física, que trabalham como professores de Educação Física do Ensino Fundamental 1 da Rede Municipal de Ensino de Joinville, Santa Catarina, que têm em suas turmas alunos com deficiência ou que já trabalharam com alunos com deficiência. Como instrumento de pesquisa

foi utilizado um questionário especialmente desenvolvido para o estudo, pelos próprios pesquisadores. Este instrumento foi organizado na plataforma *Google Forms*® e foi composto de nove questões fechadas. Diante disso, vê-se que a quantidade de deficientes nas escolas é de mais de cinco crianças (41,66%), prevalecendo a deficiência intelectual (46,39%). Dos professores, 87% efetuam adaptações no planejamento de aula para o atendimento a esse público e a dança se faz presente no ambiente escolar (66%). No entanto, os professores se sentem pouco preparados para trabalhar a dança para deficientes (48%), sendo esse despreparo, em como cuidar do aluno, o motivo para não aplicarem a modalidade (45%). Embora os professores tenham efetuado adaptações no planejamento de aula para o atendimento a esse público e mesmo a dança estando presente nas aulas de educação física, falta, no entanto, habilitação e capacidade para uma melhor segurança durante as aulas de dança aplicada nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Escolas; Dança; Inclusão; Deficientes.

### DANCE AS AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE IN SCHOOL SPACES

**ABSTRACT:** The objective of the present research was to analyze dance as an inclusive educational practice for students with disabilities in elementary school 1 in Joinville municipal schools. The descriptive, quantitative, and transversal method was used. Sixty subjects participated in the study, being 39 females and 21 males, over 18 years old, with a degree in

physical education, working as Physical Education teachers in the Elementary 1 Elementary School in the Municipal Education Network of Joinville, Santa Catarina, who have students with disabilities in their classes or have worked with students with disabilities. As a research instrument, a questionnaire especially developed for the study by the researchers themselves was used. This instrument was organized in the Google Forms® platform and was composed of nine closed questions. Therefore, the number of handicapped children in the schools is more than five children (41.66%), with intellectual disabilities prevailing (46.39%). Of the teachers, 87% make adaptations in their lesson planning to attend this public and dance is present in the school environment (66%). However, teachers feel unprepared to work with dance for the disabled (48%), and this unpreparedness, in how to care for the student, is the reason for not applying the modality (45%). Although the teachers have made adaptations in their lesson planning to attend this public event and even though dance is present in physical education classes, there is a lack of qualification and capacity for better safety during dance classes applied in schools.

**KEYWORDS:** Education; Schools; Dance; Inclusion; Disabled.

## 1 | INTRODUÇÃO

As Instituições denominadas escolas são solicitadas para atender e satisfazer as exigências de um mundo moderno em constante transição, que exige um ensino contemporâneo de qualidade, sem perder o diálogo com o passado.

Para tal, as escolas precisam seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O principal objetivo da BNCC é ser a balizadora da qualidade da educação no Brasil, estabelecendo um patamar de aprendizagem e desenvolvimento para que todos os alunos tenham direito (BRASIL, 2017).

Dentro das escolas encontra-se a disciplina de educação física que, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos.

A dança é uma das seis unidades temáticas que trabalham as práticas corporais na educação física do ensino fundamental 1, trata-se de integrar o conhecimento e a livre expressão através do movimento, contribuindo para que o aluno tenha uma consciência corporal (PAULINO, 2017).

Os resultados do estudo de Kulinna *et al.* (2018) sugerem que as escolas possam fornecer atividades que estimulam o conhecimento das crianças, como dança, auxiliando na melhora de outros aspectos além da prática corporal dos alunos.

Ainda assim, encontra-se dificuldades para a dança ser aplicada em pessoas que possuem deficiência. De acordo com Coelho, Soares e Roehrs (2019) a realidade da inclusão de alunos com deficiência necessita ser discutida para busca de melhorias, a fim de garantir um processo de ensino que esteja de acordo com as singularidades de cada um.

A dança tem impactado positivamente nas funções corporais, expressão emocional, participação social e mudança de atitude andar em crianças com deficiência (LÓPEZ-ORTIZ *et al.*, 2019). Para além disso, é preciso buscar entender como a dança pode propiciar a inclusão de forma que todos aprendam e re-aprendam, havendo, assim um ato de mudança positiva no aspecto social e cultural (SANTOS; FIGUEIREDO, 2006).

Desta forma, o objetivo da presente pesquisa foi analisar a dança como prática educacional inclusiva para alunos com deficiência do ensino fundamental 1 em escolas municipais de Joinville.

## 2 | METODOLOGIA

Para esta pesquisa foi utilizado como modelo de investigação o método descritivo, quantitativo e transversal, apoiados por uma revisão conceitual a partir de leituras de livros e artigos científicos dentro da temática de estudo.

Participaram do estudo 60 sujeitos, sendo 39 do gênero feminino e 21 do masculino, maiores de 18 anos, formados em educação física, que trabalham como professores de Educação Física do Ensino Fundamental 1 da Rede Municipal de Ensino de Joinville, Santa Catarina - Brasil, totalizando 28 escolas que têm em suas turmas alunos com deficiência ou que já trabalharam com alunos com deficiência.

Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário especialmente desenvolvido para o estudo, pelos próprios pesquisadores. Este instrumento foi organizado na plataforma *Google Forms*® e foi composto de nove questões fechadas, de acordo com o Quadro 1.

Múltipla Escolha
Com quantos alunos com deficiência você trabalha?
Quais os tipos de deficiências:
Por que não é ofertada a dança para os alunos com deficiência?
Dicotômica
Nas turmas que você ministra aulas possui alunos com deficiência?
Foram efetuadas adaptações no planejamento de aula para o atendimento aos alunos com deficiência?
Já participou de cursos de formação continuada (cursos/palestras, oficinas) oferecidos pela instituição em que leciona com a temática voltada para a dança educacional para pessoas com deficiência?
Gostaria de participar de cursos de formação continuada (cursos/palestras, oficinas) com a temática voltada para a dança educacional para pessoas com deficiência?
Tricotômica
Na sua prática pedagógica a dança se faz presente de acordo com a proposta da BNCC e da matriz curricular do ensino fundamental 1 das escolas municipais de Joinville?
Com o conhecimento que possui, se sente preparado para trabalhar a dança com estudantes com deficiência?

Quadro 1. Perguntas feitas aos participantes da pesquisa.

A triagem das perguntas foi pautada nas adversidades impostas pelo desafio de dar aula de dança para crianças com deficiência, refletindo os possíveis impactos com a mudança metodológica do professor.

Como veículo de distribuição, foi utilizado meio virtual a partir do aplicativo de rede social: *WhatsApp*® assim como o encaminhamento por e-mail, onde constava o link da pesquisa e solicitação para que os professores participassem da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE antecede as questões de pesquisa e para responderem ao formulário, com as afirmativas, seria necessário consentir a participação. Este instrumento tinha aproximadamente dez minutos para a sua conclusão, sendo de rápida leitura e compreensão.

Foram incluídos no estudo os sujeitos de ambos os gêneros, que eram formados em educação física, atuantes no ensino fundamental 1, que atuaram com alunos com deficiência e que aceitaram participar da pesquisa. Os excluídos foram os que não aceitaram participar da pesquisa ou que não foram contemplados pelos critérios de inclusão.

As informações coletadas foram analisadas por meio da estatística descritiva, através das medidas de tendência central (média e desvio padrão) e frequência (percentual e número absoluto), organizadas e disponibilizadas em uma planilha no programa *Microsoft Excel*® for *Windows*®10.

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univille, conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos, obtendo parecer favorável para a sua execução, sob o número 4.820.419.

### 3 | RESULTADOS

A amostra total é formada em educação física, com média de 37,88 anos, onde todos trabalham em escolas em média de 11,96 anos, assim como 15% trabalham em outros lugares além do ambiente escolar (academias; reabilitação; ensino superior). O gênero prevalente foi o feminino (65%) e a maior parte dos participantes são pós-graduados (65%), de acordo com o Quadro 2.

<b>Anos</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Idade	37,88	9,27
Tempo de atuação	11,96	7,58
<b>Gênero</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Feminino	39	65
Masculino	21	35
<b>Formação complementar</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Pós-Graduação	39	65

Dança	2	3
Bacharelado (Educação Física)	4	6,5
Licenciatura (Educação Física)	1	1,7
Mestrando	1	1,7
Doutorando	1	1,7
Pedagogia	1	1,7
Yoga	1	1,7
Nenhuma	10	16,6

n: número absoluto; %: porcentagem.

Quadro 2. Caracterização da amostra.

O Quadro 3 informa as respostas dos professores perante a quantidade de alunos com deficiências nas escolas. Os tipos de deficiências encontradas entre as crianças nas escolas era uma questão com mais de uma opção, no qual 5,7% não selecionaram nenhuma opção. O motivo dos professores não aplicarem a dança para crianças com deficiência também é exposto no mesmo quadro, onde a opção “outros” é devido à falta de espaço, materiais e tempo para planejar uma aula adaptada, salientam-se que essa questão foi feita apenas para os professores que não aplicam dança na escola para deficientes.

<b>Quantidades de alunos com deficiência</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1 aluno	8	13,33
2 alunos	11	18,33
3 alunos	4	6,66
4 alunos	8	13,33
5 ou mais	25	41,66
Nenhum	4	6,66
<b>Tipos de deficiências nas escolas</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Deficiência física	24	23,5
Deficiência intelectual	46	44
Deficiência auditiva	8	7,7
Deficiência visual	4	3,8
Deficiência múltiplas	16	15,3
Nenhuma das opções	6	5,7
<b>Motivo para não ofertar a dança</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Não se sente preparado para trabalhar a dança para deficientes	3	34
Falta de conhecimento sobre a dança para deficientes	1	11

Medo de machucar o aluno	2	22
Outros	2	22
Não respondeu	1	11

Quadro 3. Respostas dos professores.

No Quadro 4 é apresentado se foram efetuadas adaptações no planejamento de aula para o atendimento a esse público; se sente preparado para trabalhar a dança para deficientes; se a dança se faz presente de acordo com a proposta da BNCC; se já participou e gostaria de participar de cursos de formação continuada voltada para a dança educacional para pessoas com deficiência.

Dos 66% que relataram que aplicam a dança de acordo com a proposta da BNCC e da matriz curricular do ensino fundamental, apenas 4 (7%) falaram que a prática da dança não é incluída aos alunos com deficiência.

<b>Adaptações no planejamento</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
não	6	10
sim	52	87
não respondeu	2	3
<b>Preparo para trabalhar a dança para deficiente</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
não	22	37
sim	9	15
pouco	29	48
<b>Dança se faz presente de acordo com a BNCC</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
não	4	7
sim	40	66
pouco	15	25
não respondeu	1	2
<b>Participação em cursos de dança para pessoas com deficiência</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
não	48	80
sim	12	20
<b>Interesse em participar de cursos de dança para pessoas com deficiência</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
não	10	17
sim	50	83

Quadro 4. Respostas dos professores.

## 4 | DISCUSSÃO

O presente estudo teve a finalidade de analisar a dança como prática educacional inclusiva para alunos com deficiência do ensino fundamental 1 em escolas municipais de

Joinville, despertando a busca por essa temática tão necessária para a educação inclusiva e cultural.

Mesmo com uma educação desafiadora e ainda em construção, historicamente, a escola acabou o acesso privilegiado e seletivo para um processo mais amplo, inaugurando medidas inclusivas (SOUZA; MIRANDA, 2021). Diante disso, vê-se que a quantidade de deficientes nas escolas é de mais de cinco crianças (41,66%), prevalecendo a deficiência intelectual (46,39%) e física (24,74%), no presente estudo.

Sendo assim, cabe à escola garantir a permanência desses alunos, oferecendo ensino de qualidade e garantindo a possibilidade de enriquecer a convivência na sociedade (SILVA, 2021).

O ambiente educacional, nas últimas décadas, passou a alcançar condições de desenvolvimento e aprendizado para todos (THIENGO *et al.*, 2021). Para tal, é possível observar que, dos professores do atual estudo, 87% efetuam adaptações no planejamento de aula para o atendimento a esse público.

A inclusão de alunos com deficiência é possível, desde que seja bem planejada, onde os professores podem, até mesmo, ter apoio e suporte dos conhecimentos específicos da área da educação especial (GUIMARÃES *et al.*, 2021).

Todavia, observou-se que 80% da amostra nunca participou e 50% gostaria de participar de cursos de formação continuada voltada para a dança educacional para pessoas com deficiência.

A educação inclusiva de crianças com deficiência visa expandir a experiência educacional dentro do ambiente escolar. Contudo, salienta-se que são os comportamentos dos professores que determinam o sucesso e progresso do aluno e a implantação da inclusão (WILSON *et al.*, 2016).

Assim, se faz necessário utilizar ferramentas que possam auxiliar os professores interessados a participarem de uma formação continuada que possa contribuir para o ensino-aprendizagem escolar. De acordo com Desombre, Delaval e Jury (2021), quanto mais apoio os professores receberem em relação às suas tentativas de incluir alunos, mais positivas são as atitudes destes em relação à educação inclusiva. O apoio pode ser prestado de diferentes formas (emocional, informativo ou instrumental) e por diferentes sujeitos (colegas, supervisores ou família).

Apesar do percentual alto de professores que não participaram de uma formação continuada, a dança, contudo, se faz presente de acordo com a proposta da BNCC e da matriz curricular do ensino fundamental (66%). Dessa maneira, são apresentadas a possibilidade de inserção da dança, em uma perspectiva em que os professores possam ativar a escuta, o olhar, a percepção e identificação das crianças e do contexto para promover práticas corporal (ANDRADE, 2021).

No entanto, os professores se sentem pouco preparados para trabalhar a dança para deficientes (48%), sendo esse despreparo, em como cuidar do aluno, o motivo para

não aplicarem a modalidade (45%), corroborando, assim, com os achados de Pirolo, Vitaliano e Gomes (2021), que reforçam a necessidade de os professores de educação física realizarem o planejamento de suas aulas considerando as limitações do aluno deficiente, explicando claramente as atividades e priorizando as atividades coletivas e menos competitivas.

Da mesma forma se encontra no estudo de Peres e Araújo (2021), afirmando que o investimento de planos de aulas de dança voltados para deficientes pode proporcionar consciência corporal a partir da descoberta de identidade, atribuindo autonomia ao movimento e favorecendo a saúde física.

Diante de das evidências, é fundamental o investimento da escola no professor e o cuidado do professor ao ministrar a aula, dado que o corpo deficiente estará sempre em contínuo processo de construção, e quanto mais for o número de experiência que ele tiver, melhor será a sua chance de se desenvolver na sociedade (VASCONCELOS, 2021).

As limitações do estudo encontram-se no baixo número amostral, visto que o instrumento foi um questionário, bem como a coleta realizada foi apenas com professores de uma determinada região. Desta forma, os dados obtidos retratam apenas a amostra do estudo. Para que seja possível analisar a dança como prática educacional inclusiva para alunos com deficiência, citadas ao longo deste artigo, novos estudos devem ser realizados, idealmente para que os resultados obtidos sejam incontestáveis com a realidade.

## 5 | CONCLUSÃO

Conclui-se que a dança como prática educacional inclusiva para alunos com deficiência do ensino fundamental é um desafio para os professores pela falta de preparo. Embora os professores tenham efetuado adaptações no planejamento de aula para o atendimento a esse público e mesmo a dança estando presente nas aulas de educação física, falta, no entanto, habilitação e capacidade para uma melhor segurança durante as aulas de dança aplicada nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. R. Os Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Natal, RN, e as relações com a Base Nacional Comum Curricular: um olhar para a dança na infância. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, v. 8, n. 1, 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, **MEC/CONSED/UNDIME**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Visões Sobre Inclusão Escolar No Contexto De Educação Especial: PCN X BNCC. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p.158-174, 2019.

DESOMBRE, C.; DELAVAL, M.; JURY, M. Influence of Social Support on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 736535, 2021.

GUIMARÃES, D, V. *et al.* A presença do aluno com deficiência no sistema regular de ensino: mitos, estigmas e preconceitos. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 29, p. 89-106, 2021

KULINNA, P. H. *et al.* The Effect of an Authentic Acute Physical Education Session of Dance on Elementary Students' Selective Attention. **BioMed research international**, v. 2018, p. 8790283, 2018.

LÓPEZ-ORTIZ, C. *et al.* Dance and rehabilitation in cerebral palsy: a systematic search and review. **Developmental medicine and child neurology**, v. 61, n. 4, p. 393–398, 2019.

PAULINO, B. R. Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual. 2017. 131 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PEREZ, M. V. S.; ARAÚJO, C. Revisão de literatura sobre a dança para estudantes com deficiência. **Linha mestra**, n. 43, p. 59-71, 2021.

PIROLO, C. C. B.; VITALIANO, C. R. .; GOMES, N. M. Dificuldades encontradas pelos professores de educação física para incluir estudantes com deficiência intelectual: um estudo bibliográfico. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 24, 2021.

SANTOS, R. C.; FIGUEIREDO, V. M. C. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 107–116, 2006.

SILVA, D. R. O desenvolvimento da deficiência intelectual no ensino integral. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 16, p. 37–42, 2021.

SOUZA, R. T.; MIRANDA, J. C. Inclusão escolar no brasil: uma análise documental . **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 5, n. 13, p. 58–68, 2021.

Thiengo, E. R. *et al.* Acessibilidade na escola, a chave para preservar a saúde mental do aluno com deficiência. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 1, p. e5373, 15 jan. 2021.

VASCONCELOS, M. Um relato de experiência na dança para usuários de cadeira de rodas. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 5, n. 5, 2021.

WILSON, C. *et al.* The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behaviour. **The British journal of educational psychology**, v. 86, n. 3, p. 461–480, 2016.

## “EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA ETEC “ORLANDO QUAGLIATO” – ESTUDO DE CASO

*Data de aceite: 10/01/2022*

### **Reinaldo Luiz Selani**

Professor de Ensino Médio e Técnico, da área de Ciências Humanas e suas Linguagens, na ETEC “Orlando Quagliato”  
Santa Cruz do Rio Pardo, SP

### **Ricardo Aparecido Selani**

Professor de Ensino Médio e Técnico, da área de Informática, na ETEC “Orlando Quagliato”  
Santa Cruz do Rio Pardo, SP

Estudo de caso desenvolvido na Escola Técnica Estadual “Orlando Pugilato”, pertencente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, no município de Santa Cruz do Rio Pardo, SP.

**RESUMO:** O referido trabalho tem por finalidade realizar uma reflexão sobre a realidade de uma Escola Técnica Estadual (ETEC), localizada no município paulista de Santa Cruz do Rio Pardo, e a evolução da educação especial e inclusiva, no período de 2014 a 2019. Trata-se de valorizar e incluir pessoas com necessidades especiais dentro do contexto social e de proporcionar novas oportunidades profissionais. No entanto, para que a inclusão seja realizada, é necessário investir nos ambientes escolares e também nos equipamentos didáticos da escola. Em uma instituição dependente de recursos financeiros provenientes do governo estadual, torna-se importante a união da sociedade para que possam ser cobrados e respeitados seus direitos

das pessoas com necessidades especiais. Além disso, a falta de um espaço educacional próprio, compartilhado com outra instituição de ensino, também pertencente à esfera estadual, pode influenciar, de diferentes formas, na elaboração e na implantação de projetos dedicados à inclusão de pessoas com necessidades especiais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão, necessidades especiais, escola técnica, acessibilidade, oportunidades.

**ABSTRACT:** The purpose of this work is to reflect on the reality of a State Technical School (ETEC), located in the municipality of Santa Cruz do Rio Pardo, in São Paulo, and the evolution of special and inclusive education, in the period from 2014 to 2019. to value and include people with special needs within the social context and to provide new professional opportunities. However, for inclusion to take place, it is necessary to invest in school environments and also in the school's teaching equipment. In an institution dependent on financial resources from the state government, it is important to unite society so that people with special needs can be charged and respected. In addition, the lack of its own educational space, shared with another educational institution, also belonging to the state level, can influence, in different ways, the elaboration and implementation of projects dedicated to the inclusion of people with special needs.

**KEYWORDS:** Inclusion, special needs, technical school, accessibility, opportunities.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas se tornou importante o estudo sobre a educação especial e inclusiva nas escolas públicas (das redes municipais, estaduais e federal) e particulares em todo o território nacional, assim como a realização de investimentos para adaptação de ambientes e de equipamentos educacionais, tornando-os de fácil acessibilidade para todos os públicos.

Durante o ano de 2014 e 2015, foi realizado um estudo na Escola Técnica Estadual “Orlando Quagliato”, com a pretensão de verificar sobre a situação dos ambientes e equipamentos em relação a educação especial e inclusiva. A partir desse conhecimento, propor a utilização dos instrumentos mais indicados para o processo ensino-aprendizagem, aproveitando-se da utilização das tecnologias assistivas, para estimular o aprendizado do aluno (SELANI, 2015).

Freire (1992) considera que as práticas escolares devem reconhecer a ação do sujeito em interação com os outros, com a cultura e o contexto, com o meio ambiente, constituindo-se numa ação, permanentemente negociada com o que acontece nos momentos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, buscou-se caracterizar as práticas inclusivas com estudantes portadores de necessidades especiais e a elaboração de uma proposta escolar através de um conjunto de ações, através de consultas de fontes e programas especializados, como o Programa de Educação Especial e Inclusiva, realizada pela Redefor, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mequita Filho”, durante os anos de 2014 e 2015.

A aceitação e o acolhimento dos alunos com deficiências, e a execução de novas técnicas de adaptação das instalações prediais, permitiu uma melhor acessibilidade do aluno deficiente físico pelos diversos ambientes escolares, sem a intervenção de profissionais auxiliares, levando-os a se valorizarem e a superarem suas dificuldades individualmente.

Quanto à pedagogia escolar, optou-se em práticas escolares inclusivas mais dinâmicas e diversas, nas diferentes situações e condições dos processos de aprendizagem. Os profissionais da educação utilizaram-se de novas abordagens metodológicas com a finalidade de atender às exigências de cada situação e suas especificidades<sup>1</sup>.

Para a inserção da educação especial e inclusiva na ETEC “Orlando Quagliato” foi consultado o Plano Plurianual de Gestão (PPG), que faz parte do amplo processo de planejamento estratégico, encontra respaldo no Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais e deve ser visto como instrumento de gestão escolar, que tem por finalidade orientar toda a comunidade escolar rumo à efetivação de seus objetivos como instituição de ensino. Assim, este plano representa o posicionamento da comunidade escolar frente

---

<sup>1</sup> É importante também salientar que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), é dever do Estado, garantir gratuitamente a educação básica; uma delas foi uma educação inclusiva, que garantisse o ensino para todos, independentemente das limitações pessoais de cada aluno (nota do autor).

aos seus próprios desafios, permitindo a condução do processo ensino-aprendizagem com criticidade, buscando sempre a melhoria da qualidade (CEETEPS, 2014a).

A preocupação com o autoconhecimento e a superação das dificuldades existentes, norteou os trabalhos de elaboração do plano, permitindo à ETEC pensar coletivamente seus propósitos (SELANI, 2015). A avaliação das ações durante a realização do projeto, através de análise criteriosa dos indicadores de cumprimento de metas, grau de envolvimento dos participantes e impactos dos resultados obtidos, foi determinante no desenvolvimento dos objetivos propostos, que era a adequação da estrutura física escolar e dos equipamentos pedagógicos existentes, tornando a ETEC “Orlando Quagliato” um espaço de inclusão de pessoas com necessidades especiais.

## 2 | REVISÃO DE LITERATURA

A cultura inclusiva da educação especial e inclusiva vem sendo amplamente divulgada e implantada nas diversas esferas educacionais, na maioria dos países, proporcionando oportunidades de participação da pessoa deficiente nas diversas esferas sociais, educativas e do trabalho. Como afirma SASSAKI (2010, p. 27),

Os conceitos inclusivistas foram lapidados a partir de 1981 por todos quantos participaram, em todos os setores sociais, do dia a dia de pessoas que tinham necessidades especiais resultantes, principalmente, de deficiências de vários tipos.

Antes de 1981, existia a condição médica de deficiência, quando surgiram os centros de treinamento e reabilitação, onde as crianças, jovens e adultos deficientes deveriam ser integradas, tratadas e curadas, com a finalidade de se incluírem na sociedade onde viviam, pois eram “os deficientes que teriam de se adaptar à realidade das condições técnicas e tecnológicas impostas” (SELANI, 2015).

Com isso, percorreu-se um longo caminho para que as pessoas portadoras de necessidades especiais pudessem ser reconhecidas pela sociedade. O estudo de Sasaki (2010) salienta que foi necessária uma mudança de paradigmas, onde se implantassem mecanismos e instrumentos para o acolhimento do deficiente na sociedade.

Incluir não consiste apenas em matricular alunos com necessidades especiais nas escolas. Ou seja, colocar alunos na sala de aula e esquecer que entre eles há crianças carentes de uma atenção especial, cabe à escola adotar um perfil de acolhida.

Segundo Aguiar (2004, p.15):

[...] as escolas devem acomodar todas as crianças, possibilitando que elas aprendam juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, quer sejam de origens física, intelectual, social, emocional, linguística ou outras. Assim, os gestores devem ser capazes de reconhecer e responder às diversas necessidades de seus discentes, respeitando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações

organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade escolar.

Refletindo sobre a pesquisa realizada, e em especial a educação especial e inclusiva, como propor uma nova de organização do ambiente escolar e suas implicações para os alunos e suas diversidades e, ao mesmo tempo, o compromisso dos educadores de tornar a escola um espaço inclusivo, respeitando-se as necessidades e os espaços de indivíduo?

Omote (2008 apud OLIVEIRA; OMOTE; GIROTO, 2008, p. 19) afirma que:

A maneira como a deficiência é concebida e tratada se constitui em uma importante condição para a compreensão do próprio fenômeno das deficiências. Uma limitação ou dificuldade, que pode não ser intrinsecamente determinada pelas características inerentes a uma pessoa, pode ser tratada como uma deficiência ou não, dependendo da concepção adotada. Portanto, no estudo das deficiências, é necessário que se tenham em vista a concepção que orienta a pesquisa e as práticas de intervenção, a produção de conhecimento e a sua aplicação.

Mesmo com o avanço apresentado em relação aos paradigmas da educação especial e inclusiva, ainda persistem as condições estabelecidas pela sociedade de um pré-conceito sobre a realidade do deficiente físico (SELANI, 2015).

Entretanto, segundo afirmação realizada por Omote (2008 apud OLIVEIRA; OMOTE; GIROTO, 2008, p. 24):

[...] A conquista maior representada pela inclusão é essa compreensão de que, para transformar em realidade o ideal de que os deficientes possam estar plenamente integrados nas suas respectivas comunidades, com seus direitos iguais integralmente respeitados, não é suficiente buscar capacitação deles. Junto com isso, devem ser realizadas ações para tornar a comunidade inteira acessível, desde seus aspectos geográfico-arquitetônicos até os socioculturais, a pessoas com as mais variadas diferenças incapacitantes, possibilitando-lhes oportunidade plena de participação como cidadãos.

Uma das principais preocupações desse estudo foi promover o ambiente escolar adaptado às realidades do aluno com necessidades especiais, acolhendo-os e integrando-os ao contexto social e educativo da Escola Técnica Estadual (ETEC) “Orlando Quagliato”, no município de Santa Cruz do Rio Pardo, São Paulo, e onde fosse possível desenvolver as competências e habilidades, tornando-os aptos a vida em sociedade e no ambiente de trabalho, superando seus obstáculos.

Em relação às condições de acessibilidade, disponibilizadas no estudo de SASSAKI (2009), a ETEC “Orlando Quagliato” não contemplava a situação do aluno com necessidades especiais, dificultando o seu ingresso e permanência no ambiente escolar (SELANI, 2015). Não possuía guias rebaixadas em seus acessos principais e dependências, e o calçamento não estava em condições de uso pela condição de deterioração através do tempo, as portas no interior das dependências escolares não possuíam a largura necessária para a acessibilidade do aluno cadeirante e com limitações de locomoção ao ambiente escolar,

os sanitários não se encontravam adaptados, com portas largas, barras laterais, pias adaptadas a realidade do aluno cadeirante, assim como não existiam rampas de acesso aos ambientes educativos e demais recintos, especialmente no acesso ao pátio da escola, onde existia um desnível no terreno.

### 3 | RESULTADOS E ANÁLISE

A equipe escolar da Escola Técnica Estadual (ETEC) “Orlando Quagliato” (direção, coordenação, corpo docente, orientador educacional, auxiliares docentes, funcionários e discentes) é comprometida com a educação e com as metas do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), contido no Plano Plurianual de Gestão (PPG) dessa unidade escolar, cumprindo integralmente os quesitos dos Planos de Cursos e do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais, propostos pelo Centro Paula Souza (CEETEPS, 2014a apud SELANI, 2015).

O Plano Plurianual de Gestão (PPG) da ETEC “Orlando Quagliato” tem como princípio a revisão e aprimoramento constante. No período de 2014 – 2018 (CEETEPS, 2014a), não eram citados investimentos para a adaptação escolar para receber alunos com diferentes tipos de necessidades especiais, incluindo o aluno cadeirante, assim como um aporte maior de recursos para compra ou adaptação de materiais e instrumentos pedagógicos das Tecnologias Assistivas.

Entretanto no PPG 2015 – 2019, a direção da ETEC se comprometeu a incentivar projetos de educação especial e inclusiva, e levantar recursos junto ao Centro Paula Souza, para a adaptação dos diversos ambientes escolares, a fim de tornar a ETEC uma escola preparada para receber alunos com necessidades especiais e incluí-los em seus estudos regulares, contribuindo para a inserção deles no ambiente social e profissional.

No estudo de Carvalho (1997 apud MANTOAN, 1997, p. 204),

Um mundo inclusivo é um mundo no qual todos têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade de forma participativa; onde a relação entre o acesso às oportunidades e as características individuais não são marcadas por interesses econômicos, ou pela caridade pública. Parece-nos importante este debate, generalizando-se a discussão para, nela, considerar todas as minorias, das quais os portadores de deficiência fazem parte. E a escola é um espaço social privilegiado para o debate, pelas suas funções políticas, dentre outras.

Em um pesquisa de campo, realizada no ano de 2014, com pessoas com necessidades especiais (algumas delas que participavam de cursos ou já realizaram atividades nas escolas públicas do município de Santa Cruz do Rio Pardo), os principais entraves apontados nas instalações físicas foram a ausência de: banheiros adaptados aos cadeirantes, rampas de acessos barras laterais, pisos antiderrapantes, portas largas próprias para os cadeirantes nas entradas das salas de aulas, com material adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, além de elevadores para as escolas que

possuam mais de um pavimento, conforme demonstra a tabela 1.

Participantes (P)	Principais problemas existentes nas instalações físicas escolares apontadas						
	Banheiros Adaptados	Rampas de Acesso	Barras Laterais	Piso Antiderrapante	Portas Largas (classes)	Mobiliário inadequado (classes)	Elevador
P1	X	X	X		X	X	
P2	X	X	X			X	
P3	X	X	X				X
P4	X	X	X	X		X	
P5	X	X	X			X	
P6	X	X	X			X	

TABELA 1 – Principais reivindicações das pessoas com necessidades especiais em termos de acessibilidade das escolas públicas de Santa Cruz do Rio Pardo, 2014.

(Adaptado de SELANI, 2015).

O governo e a sociedade precisariam aplicar mais recursos, realizando a capacitação dos docentes e dos demais profissionais da educação, envolvendo os pais e/ou responsáveis pelo aluno com necessidades especiais no processo de ensino-aprendizagem, ampliando o acesso à cultura inclusiva.

Segundo Casarin (1997 apud MANTOAN, 1997, pp. 218-219):

A integração supõe um sujeito a ser integrado. Atualmente muitas pessoas portadoras de deficiências vivem com a família, na comunidade. Apesar disso, poucas têm papel ativo e independente. A dependência, presente em maior ou menor grau, dificulta o estabelecimento de uma identidade individual, separada das outras pessoas, impedindo assim a definição de um espaço próprio. Com isso, a integração, quando acontece, é na forma de “estar junto” e não de funcionamento conjunto e harmonioso. A percepção da limitação pode transformar experiências de participação em vivências de frustração e fracasso e não de sucesso e realização.

No entanto, a partir de 2016, a ETEC “Orlando Quagliato”, por motivos de segurança pública, foi obrigada a transferir suas estrutura de ensino para a Escola Estadual “Sinharinha Camarinha”, no município de Santa Cruz do Rio Pardo, São Paulo. O prédio onde encontrava-se instalada, construído no ano de 1913, estava com sua estrutura física comprometida, oferecendo riscos de desabamento, apesar de ser tombado pelo patrimônio público do município.

A acomodação da ETEC “Orlando Quagliato” no prédio da escola estadual, compartilhando ambientes educativos, foi bastante favorável, para o acolhimento dos alunos com necessidades especiais, uma vez que se aproveitou da estrutura disponível no prédio, através de investimentos do governo estadual para o programa de educação especial e inclusiva, da Secretaria de Estado da Educação, com programas voltadas também para a

qualificação e capacitação de docentes e de profissionais da educação.

O novo ambiente educativo possui banheiros adaptados aos cadeirantes, rampas de acessos barras laterais, pisos antiderrapantes e elevador. Com essa nova realidade, a ETEC passou a receber alunos com necessidades especiais, tanto nos cursos de ensino médio, ensino técnico integrado ao médio e cursos técnicos regulares. Isso representou um grande avanço no programa de educação especial e inclusiva.

A escola contribui significativamente na mudança de paradigmas no que diz respeito aos indivíduos com necessidades especiais, pois como apresentado em WERNECK (2007), “deficiência não é doença”. Não é algo contagioso e não limita a a capacidade produtiva da pessoa que busca a superação dos obstáculos através da utilização de tecnologias assistivas, valorizando suas habilidades e competências.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação representa uma oportunidade de formação e transformação na vida das pessoas. Nesse estudo, foi contemplado o projeto desenvolvido na Escola Técnica Estadual “Orlando Quagliato”, em relação aos aluno com necessidades especiais a estrutura física disponível nos ambientes educativos e de apoio, tornando a escola um ambiente de inclusão de pessoas, de modo a valorizar o desenvolvimento de habilidades e competências.

No entanto, os investimentos na Educação Especial no final do século XX e início do século XXI, também apontado no estudo de SASSAKI (2010) e nos exemplos muito bem ilustrados por WERNECK (2007) e MANTOAN (1997), e dos esforços de políticas públicas em se investir em uma estrutura física adaptada e pronta para receber alunos com deficiências nas escolas da rede pública de ensino, ainda se pode verificar que a realidade real verificada está muito aquém das condições ideais. MANTOAN (1997) situa a importância da “Educação para Todos”, que está inserida na Declaração de Salamanca (1994), onde são analisadas as políticas fundamentais para favorecer o enfoque da educação inclusiva, capacitando a equipe gestora escolar para atender seus alunos, garantindo o atendimento a todos, em igualdade de condições, inclusive para os alunos deficientes.

Contudo, não se trata apenas de cumprir um dispositivo legal, como podemos citar no inciso III do artigo 208 da Constituição Federal, que orienta o Plano Nacional de Educação, determinando “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (Goffredo apud MANTOAN, 1997, p. 232).

Trata-se de colocar em prática políticas públicas que garantam plenamente a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, sejam crianças, jovens ou adultos, dando-lhes oportunidades de educação para o crescimento pessoal, intelectual e profissional perante a sociedade.

Finalmente, espera-se que a escola se reestruture, proporcionando estruturas

pedagógicas e físicas nos estabelecimentos educacionais, previstos nas políticas públicas e nos seus mecanismos de planejamento estratégicos, gerando recursos para que toda a rede de escolas públicas e autarquias estaduais, como é o caso do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” no Estado de São Paulo, através das Escolas Técnicas Estaduais, e entre elas a ETEC “Orlando Quagliato”, através de seu Plano Plurianual de Gestão (CEETEPS, 2014a), possam estar plenamente preparadas para receber o aluno deficiente físico e prepará-lo para a vida e o mercado de trabalho, superando barreiras e derrubando preconceitos.

A transferência dos cursos da ETEC para a escola estadual “Sinharinha Camarinha”, representou uma oportunidade da utilização de uma estrutura física mais coerente com as condições dos alunos com necessidades especiais, demonstrando que o compartilhamento de informações e também de uma estrutura física mais preparada para receber os alunos com necessidades especiais, pode proporcionar a acessibilidade deles em um ambiente que pode lhes proporcionar socialização, formação e inserção no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

CARVALHO, R.E. Falando da Integração da Pessoa Deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: MANTOAN, M.T.E. **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o Tema.** São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, pp. 202-210.

CASARIN, S. Reflexões sobre a Integração Social da Pessoa Deficiente. In: MANTOAN, M.T.E. **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o Tema.** São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, pp. 215-219.

**CEETEPS.** Banco de Dados do Centro Paula Souza. Mapeamento de Totais de Alunos / 2º. Semestre de 2014. Disponível no site: <<http://www.cpscetec.com.br/bdcetec/index.php>>. Acesso em: 15 dez. 2014. (acesso restrito)

\_\_\_\_\_. Plano Plurianual de Gestão 2014 da ETEC “Orlando Quagliato”. Santa Cruz do Rio Pardo: Escola Técnica Estadual “Orlando Quagliato”, 2014a. (apostila disponível para consulta na instituição).

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

GOFFREDO, V.L.F.S. de. Integração ou Segregação: eis a questão! In: MANTOAN, M.T.E. (org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o Tema.** São Paulo: Memnon/SENAC, 1997, pp. 230-235.

MANTOAN, M.T.E (org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o Tema.** São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (org.). **Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial**. Marília: Fundepe Editora, 2008, pp. 15-32.

PROJETO “SALAMANCA + 20: 1994 A 2014”. Ações Centralizadas e Descentralizadas. In: **Documento Orientador CGEB**. São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, no. 6, maio, 2014. Disponível em: <<https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2014/05/projeto-salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos** (8ª. ed.). Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SELANI, R.L. “Propostas de Adequações para a Inclusão do Estudante Deficiente Físico no Espaço Escolar da Escola Técnica Estadual “Orlando Quagliato”. **Educação Especial e Inclusiva**. UNESP/ REDEFOR/SEESP, 2014-2015.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva** (3ª. ed.). Rio de Janeiro: WVA, 2007.

# CAPÍTULO 11

## UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

*Data de aceite: 10/01/2022*

*Data de submissão: 04/12/2021*

### **Adriana Silveira Monteiro Rodrigues**

Universidade Anhanguera Uniderp  
Naviraí – MS

### **Caroline Gomes de Souza**

Faculdades Integradas de Naviraí Finav  
Naviraí - MS

### **Cleonice Silveira Monteiro**

Universidade Anhanguera Uniderp  
Naviraí – MS

### **Dulcineide Domitila Junglos**

Universidade Anhanguera Uniperp.  
Naviraí – MS

### **Elias da Silva Macedo**

Universidade Anhanguera Uniderp  
Naviraí – MS

### **Jucely Modesto de Souza**

Universidade Anhanguera Uniderp  
Naviraí – MS

### **Luciana Silveira Monteiro**

Universidade Anhanguera Uniderp  
Naviraí – MS

### **Lucimara dos Santos Luiz**

Faculdades Integradas de Naviraí Finav  
Naviraí - MS

### **Roseli Silveira Monteiro da Costa**

Universidade Anhanguera Uniperp.  
Naviraí -MS

### **Rosilda Silveira Monteiro**

Universidade Anhanguera Uniperp.  
Naviraí -MS

### **Mayara Pereira Jorge**

Universidade Anhanguera Uniderp  
Naviraí – MS

### **Tatiane da Silva Ortellado**

Universidade Anhanguera Uniderp  
Campo Grande – MS

**RESUMO:** Este trabalho visa sistematizar inicialmente aspectos históricos da educação inclusiva, com intuito de permitir ao leitor se adentrar na temática relacionada à educação inclusiva, para tanto, utilizou-se de autores que abordam o tema, como: Mendes (2010); Rogalski (2010); Garcia (2004) entre outros. Para tanto, compreender o contexto histórico da educação inclusiva colabora na maneira de conviver com essa parcela da população. Desse modo, este artigo tenciona realizar uma breve pesquisa bibliográfica sobre a história da Educação Especial no Brasil. E ainda, frisar a relevância da comunidade escolar na vida da pessoa especial inclusa. Objetiva-se assim, certificar por meio de um resgate histórico, conhecer como se sucedeu a educação inclusiva e, como a pessoas com necessidades educativas especiais convivem hoje no espaço da sala de aula, de modo que se possa relacionar o importante papel da escola, e especialmente professores para que a inclusão de fato ocorra. Por fim, conclui-se que a inclusão necessita da participação da sociedade como um todo, e ainda, da necessidade de políticas

públicas voltadas a contribuir de fato para que essas crianças no momento tão importante de sua trajetória escolar, que é a alfabetização, possam encontrar suportes para não ficar prejudicada e garantir seu direito de ensino e aprendizagem significativo, permitindo que a mesma possa enfrentar aspectos da vida social como um todo.

**PALAVRAS- CHAVE:** Autismo. Alfabetização. Educação inclusiva.

**ABSTRACT:** This work aims to initially systematize historical aspects of inclusive education, in order to allow the reader to delve into the theme related to inclusive education, therefore, we used authors who address the topic, such as: Mendes (2010); Rogalski (2010); Garcia (2004) among others. Therefore, understanding the historical context of inclusive education contributes to the way of living with this portion of the population. Thus, this article intends to carry out a brief bibliographical research on the history of Special Education in Brazil. And yet, emphasize the relevance of the school community in the life of the special person included. The objective is thus to certify through a historical review, to know how inclusive education came about and, how people with special educational needs live today in the classroom, so that the important role of the school can be related, and especially teachers so that inclusion actually takes place. Finally, it is concluded that inclusion needs the participation of society as a whole, and also the need for public policies aimed at actually contributing so that these children, at such an important moment in their school trajectory, which is literacy, can find support so that they are not harmed and guarantee their right to meaningful teaching and learning, allowing them to face aspects of social life as a whole.

**KEYWORDS:** Autism. Literacy. Inclusive education.

## INTRODUÇÃO

Inicialmente, buscou-se compreender a forma de como a educação especial fora surgindo em nível macro e micro, ou seja, como a mesma surgiu em outros países e também no Brasil. Para que de fato, possamos compreender o processo com alguns exemplos da atualidade.

Vale ressaltar, que se delimitou a temática relacionada a crianças com autismo devido a minha experiência pessoal como professora do ensino fundamental, período crucial para o desenvolvimento das crianças, como a alfabetização, entre outros fatores perpassados na minha prática. Nesse sentido, foi possível perceber a necessidade de conhecer mais a fundo sobre a realidade de criança com tais dificuldades, pois os discentes necessitam desse conhecimento para uma possível melhora em sua rotina em sala de aula.

O processo de alfabetização é primordial para que o sujeito possa interagir na sociedade, de acordo com a autora Kramer (1986, p.17), a alfabetização “vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”. Neste sentido não basta apenas ler e escrever, é preciso entender o que é a leitura e a escrita.

Soares (2006, p.15) enfatiza: “Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de

fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas”.

Outro fator importante no processo de alfabetização é a escolha de um método de ensino adequado para a turma. Tratando-se de alfabetização um quesito que não pode deixar de ser abordado, são os métodos de ensino, pois estes são essenciais no processo de alfabetização, esses procedimentos facilitam a organização para a obtenção dos objetivos da aprendizagem.

Assim, para compreender parte dos conceitos de métodos de alfabetização e suas implicações é necessário entender como ocorreu à implementação dos métodos de ensino. No final de século XIX foram colocados em práticas os métodos de alfabetização no processo de escolarização para ensinar a leitura e a escrita. Podemos afirmar que o método é o caminho pelo qual o professor irá conduzir o processo de ensino/aprendizado.

Conforme Soares (2013, p. 93) conceitua que método: “É a soma de ações baseados em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados”. E mais, o método é utilizado para atingir os objetivos do processo educativo. Então se compreende que métodos, são ações realizadas para determinados fins, são práticas para alcançar os objetivos da alfabetização, ou seja, desenvolver as habilidades de leitura e escrever. Desta maneira os métodos são formas de conduzir o trabalho docente, é a ponte entre o conteúdo e o aluno.

Soares (2016, p.16) “Se entende por métodos de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, oriente, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. Essas ações auxiliam no ensino/aprendizagem, mas como aponta a autora é necessário ter embasamento teórico.

Nessa perspectiva, compreenda-se que alfabetizar é decodificar, no entanto, como apresentado anteriormente é preciso ir, além disso, é necessário ser um processo significativo de aprendizagem, as informações recebidas devem ser assimiladas, interpretadas e utilizadas pelos indivíduos nas práticas sociais. Nesta lógica, durante o processo de alfabetização a criança necessita compreender e adquirir várias habilidades, para utilizar a leitura e a escrita como condições fundamentais para a participação em questões sociais.

O autismo é uma síndrome que apresenta como principais características as dificuldades de comunicação e de interação social. Apesar dessa defasagem em relação à interatividade com o outro, o aluno com autismo também tem o direito de desenvolver as suas potencialidades. O professor, ao considerar as especificidades desse aluno irá elaborar situações de aprendizagem nas quais seja possível atender às necessidades, ao mesmo tempo em que irá proporcionar a oportunidade do contato e da interação deste com outros discentes. (SHIBUKAWA; FIALHO, 2013, p. 02)

No Brasil, as pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com autismo no sistema escolar regular e público estão se intensificando, assim como as investigações sobre os processos de alfabetização e letramento. Entretanto, ainda há uma dissociação em

relação às discussões sobre esses dois temas supracitados. Pesquisas (CAPELLINI, 2004; OMOTE, 2008) apontam a necessidade de se investigar o desempenho também acadêmico de alunos com deficiência e não só as concepções de professores acerca do processo, assim como refletir sobre a socialização destes alunos, sobretudo do aluno com autismo e sua alfabetização.

Algumas pesquisas em Programas de Pós-Graduação abordam a temática discutida nesse artigo. Como a autora Deborah Lauriane da Silva Sousa. Com a sua pesquisa intitulada: *“O Diagnóstico e a escolarização: os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo”*.

Sousa (2016), que em sua dissertação de mestrado teve por objetivo investigar os sentidos subjetivos constituídos pelas mães de crianças com autismo acerca do diagnóstico e como impactam no processo de escolarização dessas crianças. Para tanto, a autora envolveu alguns personagens significativos para seu estudo: três mães de alunos diagnosticados com autismo, que se encontravam matriculados e frequentando o ensino regular na cidade de Teresina – PI. Tal abordagem é importante, pois possibilita ao leitor relacionar teorias e perspectivas de vários autores com a realidade vivenciada naquele recorte espacial da pesquisa.

Outra pesquisa na qual se realizou um breve resumo, se consiste na também dissertação de mestrado, dessa vez, da autora, Maria Jéssica Rocha Lago, defendida no ano de 2017. Intitulada: *“Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola”*. Em seus estudos a pesquisadora teve como objetivo principal a asserção de investigar, à luz da interlocução psicanálise e educação, as vicissitudes da inclusão escolar de uma criança autista, considerando a subjetividade como efeito do discurso que se pode descrever e analisar a partir da reconstrução de suas recorrências formais. Assim, para que o desenvolvimento da pesquisa se tornasse eficaz, a autora também analisou um caso em específico, desse modo, a mesma acompanhou o processo de inclusão escolar de uma criança autista durante um semestre em uma escola pública do Distrito Federal.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o tema relacionado ao autismo, sobretudo em crianças que passam para o período de alfabetização, sofre crescente importância em discussões e pesquisas. Assim como as autoras expostas acima buscaram contribuir de maneira significativa para que esse aumento seja ainda mais visível, também será feito este estudo. Visando contribuir modestamente seja para professores da área, famílias e até mesmo crianças autistas.

## **HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Nesta seção, buscou-se como objetivo da discussão a perspectiva da integração e da educação inclusiva, bem como, seu histórico no âmbito mundial e conseqüentemente

nacional. Vale ressaltar que contextualizar a Educação Especial, colabora na compreensão de que as escolas especiais são as principais responsáveis pelos avanços da inclusão. A partir da década de 1990, a ideologia da educação inclusiva propagou-se em contexto mundial, e a política educacional no Brasil passou a apoiar-se nesses discursos.

Segundo a autora Garcia (2004), *inclusão* aparenta ser um conceito resultante da contemporaneidade, entremeado a uma aura de novo paradigma, inovação e revolução, e tem sido utilizado em diferentes posicionamentos político – ideológicos ao desencadear discursos progressistas e conservadores desde então. A autora ainda contribui:

Embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais e de ter sido originado numa compreensão que privilegia a manutenção social vigente, atualmente vem sendo usado como algo que pode superar a organização social estabelecida. Em outros termos é apresentado como solução para a exclusão social. (GARCIA, 2004, p. 24)

Nesse contexto, entende-se que a inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular, isso ocorreu em 1994, por meio da Declaração de Salamanca, onde houve um marco crucial para o amplamente da Educação Inclusiva. Assim, a educação especial surgiu através de várias lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes, e a educação inclusiva iniciou a adquirir espaço e visibilidade a partir da Declaração de Salamanca (1994), com base à aprovação da constituição de 1988 e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996. (ROGALSKI, 2010)

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial. A deficiência principalmente a mental tem características de doenças exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas. “A educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer tratamento especial” tal como contido nos textos da lei 4024/61 e da 5692/71, hoje substituída pela nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96. (ROGALSKI, 2010, p. 03)

Nota-se por meio dessas legislações vigentes no período, que existiu notoriamente um breve progresso, porém, a classe de pessoas com deficiência, intitulada por muitas vezes como “clientela”, esteja conceituada como modalidade de educação escolar oferecida a educandos portadores de necessidades especiais.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas ,há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos

psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004 p.34).

Destaca-se que, se realizou um processo de foco ao escopo da pesquisa, mesmo compreendendo que a política educacional brasileira passou a se apropriar dessa ideologia, e a pesar de a inclusão não se referir apenas ao público-alvo da educação especial, focamos apenas ao tema de nosso estudo.

Nesse sentido, a autora Romanelli (2003) salienta que o período entre 1960 e 1968 foi fixado pela crise da nova Pedagogia e pela articulação de tendência tecnicista, incorporada pelo grupo militar e tecnocrata. Assim, a educação nessa época passou a ser enfatizada como consequência do projeto de desenvolvimento econômico e em seguida, no período de 1968 a 1971, a educação, a escola e o ensino foram elaborados como investimentos. Portanto, a nova ideologia da eficácia da produtividade retratou nas preocupações didáticas da época, reproduzindo o ensino da disciplina à dimensão técnica, afirmando a neutralidade científica dos métodos. (ROGALSKI, 2010).

Por esse ângulo, quanto às políticas públicas e práticas pedagógicas na educação inclusiva corroboram com a problemática as autoras:

De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantido o desenvolvimento escolar destes, e como nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preferida pela opção por políticas que a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que tem sido compensatórias ou orientadoras para ações que possam mostrar números indicativos e maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p.33).

Até os anos de 1960, no Brasil, a educação especial, intensificou seu atendimento no âmbito escolar em instituições especializadas, especialmente nas filantrópicas e privadas. Nesse sentido, as classes especiais existiam em algumas redes de ensino, contudo, não de maneira expressiva. (FERREIRA, 2006)

Na sequência, em 1970, a educação especial se apresentou como área prioritária em planos políticos de âmbito nacional e, fundamentado no enunciado do discurso de integração, na qual defendia a oferta educacional em um ambiente menos restritivo. Ao contrário, das circunstâncias da época, os serviços educacionais eram destacados pela atuação categórica das instituições especializadas, que também influenciavam na formulação das políticas setoriais do Estado. (FERREIRA, 2006)

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Alguns autores como Cunha (1988), colaboram com a temática ao salientar a análise sobre a influência do movimento escolanovista na educação especial de nosso país, o autor considera que apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar as características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, contribuiu de forma significativa para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. Dessa forma, igualdade de oportunidades tão firmada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida. (MENDES, 2010).

Jannuzzi (1992, 2004) ao estudar a educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, até por volta de 1935 concluiu que neste período:

1. Não houve solução escolar para elas.
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso.
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares.
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante.
5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos. JANNUZZI (1992, 2004).

Nessa continuidade, ao passo que se nota o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil sobressaiu a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. Ou seja, a minoria seleção dos “anormais” na escola era realizada por meio de critérios ainda vagos e baseada em “defeitos pedagógicos” e os escolares considerados, por exemplo, como “subnormais intelectuais” eram caracterizadas como aqueles:

[...] com atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, vontade caprichosa, iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade exagerada, ou ao contrário insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irredutível (Mello, 1917, apud Jannuzzi, 1985).

Jannuzzi (1992) apresenta que durante cerca de 20 anos (1930-1949) foi constatada uma lenta evolução dos serviços (cerca de apenas trinta estabelecimentos novos foram

criados), enquanto o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas (provavelmente na modalidade de classes especiais) duplicou, os estabelecimentos nas instituições especializadas privadas quintuplicaram. Neste período, a rede de serviços que era predominantemente pública, apesar de estar praticamente estagnada e de ser ainda incipiente, parecia apresentar uma tendência para a privatização, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação de pessoas com deficiências. (MENDES, 2010).

Alguns pesquisadores como Garcia (2018), realizaram pesquisas com intuito de colaborar com o processo de alfabetização de crianças com autismo. Em seus estudos foi possível relatar instrumentos que possam colaborar para tal processo.

Em sua pesquisa o autor indica alguns dados como:

A preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país. Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (GARCIA, 2018, p. 11).

Desse modo, pode-se afirmar que nos últimos anos a educação especial vem sendo considerada como uma problemática imposta para que os professores em atuação em salas de aulas possam estar cada vez melhor capacitados para que haja então, a inclusão.

Assim, os programas que constituem o esteio da atual política para a educação especial no Brasil estão vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o plano de metas do governo federal que apresenta um corpo de projetos para os diferentes níveis e modalidades da educação nacional. No entanto, Saviani (2007, p. 1.239) argumenta a respeito de uma possível sobreposição do PDE em relação ao PNE, cujo período de vigência se estende até 2011.

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e

metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

Vale ressaltar que caracterizar como a educação especial se desenvolveu ao longo da década nas definições da política nacional para que se possa refletir acerca das políticas e práticas de formação de professores de educação especial.

Destacamos que a resolução n. 4/2009 reafirma a educação especial como modalidade educacional, bem como, evidencia o AEE: “Modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, p. 1).

O conceito de educação especial como AEE, tal como tratado na documentação coligida, remete para um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica.

No conjunto das proposições políticas em âmbito nacional, tal modelo está fixado na SRM.9 Em relação ao público-alvo a ser atingido pela política de educação especial, consideramos que do início para o final da década houve um movimento de restrição dos grupos que constituem a categoria necessidades especiais conforme o Ministério da Educação (MEC). Segundo a resolução n. 2/2001 (Brasil, 2001, p. 2),

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Então, observa-se que a documentação abarcava uma definição ampliada de necessidades educacionais especiais. Contudo, ao final da década, com a definição de um modelo de AEE regulado pelos diagnósticos dos estudantes, nota-se uma definição mais restritiva: “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008b, p. 1; 2009, p. 1). Tal direção sucede como sujeitos da educação especial aqueles grupos contemplados na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994b), momento político anterior à implementação de uma perspectiva “inclusiva” na política de educação especial brasileira (GARCIA, 2018).

Quanto à gestão da educação especial, é considerável compreender que a modalidade já vinha sendo tratada como um serviço (Brasil, 2001); no caso, um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular. Agora, o programa de implementação de SRMs como locus do AEE reitera essa compreensão de educação como serviço, enquadrando-se em um modelo de gestão gerencial. Vale apontar,

porém, que a função substitutiva da educação especial foi retirada.

Visto a tais exposições de alguns documentos legais fornecidos pelos governos nos últimos anos, alguns autores realizam críticas quanto a tais atitudes, nomeando-as como: A certificação de resultados dos professores.

Dessa forma, autores como Shiroma e Schneider (2008) indagam o por que, diante de necessidades objetivas de melhores condições de trabalho, formação, salário e carreira dos professores, o governo opta justamente pela certificação. A certificação de professores vem sendo disseminada por organismos internacionais na perspectiva da melhoria da qualidade da educação.

Entretanto, ao relacionar a terceira tese com a lógica da política apresentada mediante as duas teses anteriores, pode-se perceber a certificação docente como um aperfeiçoamento do processo de conformação dos professores ao projeto educacional e societário hegemônico. As autoras Shiroma; Schneider, (p. 46, 2008) advogam que a noção de *accountability* presente na política educacional em vigor permite compreender a certificação não como valorização dos professores, mas como “uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários docentes e prestação de contas”.

De acordo com esses dados apresentados anteriormente, ao refletirmos sobre a formação dos professores que atuam na modalidade educação especial, podemos exibir alguns pontos de reflexão, como:

Inicialmente, entende-se que a formação de professores de educação especial no Brasil possui em sua história um conflito de lócus e de nível. Cujas formação foi “elevada” ao nível superior com o parecer n. 295/1969 (Bueno, 1999). Até então, os professores de educação especial eram formados como professores primários, buscando o conhecimento específico no próprio exercício profissional, na lida com os alunos ou em cursos oferecidos por instituições especializadas. No final dos anos de 1960 e início dos 1970, a educação especial passa então a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), afirmou a possibilidade de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio. (GARCIA, 2018).

O documento normalizador PNE (Brasil, 2000) conduzia como meta incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, certificando, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. Embora o documento trate do termo “pessoal especializado”, não é possível afirmar que a referência seja a professores ou a outros profissionais do campo da reabilitação, por exemplo. (GARCIA, 2018).

Todavia, cinco anos depois, a resolução n. 1/2006 (Brasil, 2006a), ao estabelecer

as diretrizes para os cursos de pedagogia, definida pela extinção das habilitações nesses cursos. De acordo com Michels (2011), nesse documento não há uma preocupação expressa relativa à formação de professores para atuar com os alunos da educação especial, apenas um registro de que todos os professores devem ter em sua formação “vivências em algumas modalidades”, entre as quais se encontra a educação especial. (GARCIA, 2018).

Ao se refletir sobre a própria política de formação de professores para educação especial, observa-se políticas de formação inicial e continuada aligeiradas e de cunho estritamente técnico, centradas na aquisição de inúmeras habilidades e competências, sob a modalidade a distancia, a fim de baixar os custos. (GARCIA, 2011).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade. O autor Michels (2011) corrobora com tais afirmações ao considerar que diante as necessidade de dar conta de tamanha abrangência, a qual contrasta com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, o professor do AEE se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem. Consideramos que assim se perde a essência da ação docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio dos estudos bibliográficos realizados no decorrer do artigo aqui apresentado, com intuito de esboçar uma breve discussão sobre a temática acerca das dificuldades das crianças e profissionais da educação quanto a alfabetização de crianças com deficiência, considera-se que tal processo seja primordial para a consolidação de relações interpessoais, observou-se ainda, a necessidade de que haja a adaptação e reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento. Especificadamente, para os alunos com autismo, de modo que os mesmos possam comunicar-se e expressar-se socialmente, minimizando as barreiras trazidas pela deficiência. Dessa forma, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, o aluno com autismo necessita de um ensino diferenciado, que consiga auxiliá-lo na interiorização da linguagem social e exteriorização do pensamento, de modo a assimilar os signos arbitrários convencionados socialmente e usá-los de modo intencional e autônomo.

Nesse viés, o objetivo buscado ao longo do presente artigo está relacionado a contribuir com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas, particularmente, as políticas de educação especial. Feito isso, buscou-se analisar a redefinição das políticas de educação especial pós-PNE e suas implicações sobre as iniciativas oficiais de formação docente no país.

Pondera-se fundamental a compreensão da atual realidade de formação dos professores da educação básica em nosso país, particularmente, daqueles que atuam na

modalidade educação especial, para desvelar os nexos existentes entre o modelo societário atual e o modelo de professor funcional a essa sociedade. Nesse sentido, é preciso pensar a quem beneficia uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico e que assume feição gerencial, instrumental e a distância.

Assim, entende-se que, a política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores a ela relacionada, tal como fora demonstrado, vem perpassando ao longo dos anos por alguns avanços, ora por medidas governamentais, ora por exigências da sociedade. Entretanto, de maneira oposta do que os discursos inclusivos têm contribuído para dispersar, não se identificam nesse modelo educacional elementos que concedam presumir uma descontinuação com a reprodução do modelo de sociedade. Nessa direção, afirma-se a funcionalidade de tais políticas e suas difíceis consequências para a educação básica e seus professores.

Por fim, os resultados dos estudos permitiu compreender que a inclusão continua sendo um desafio, tendo em vista primeiramente a questão da formação de professores, onde o tema quando abordado, ocorre de maneira superficial, assim, esses profissionais necessitam de formações continuadas específicas para que possam se sentir participante de um projeto que possa contribuir de maneira significativa no ensino aprendizagem da criança autista. Outro fator que merece destaque se consiste na responsabilidade coletiva, na qual toda a comunidade escolar e a família da criança possam estar interagindo juntas com o objetivo de realizar um trabalho no qual essas crianças possam ser atendidas com o apoio necessário, de maneira que elas possam se interagir e participar da rotina das aulas com as outras crianças da turma, minimizando assim em partes as limitações causadas pelo autismo.

## REFERÊNCIAS

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, Editora UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2009. 3 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2020.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CUNHA, B. B. B., 1988, “**Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade**”, **dissertação de Mestrado**, São Paulo, Universidade de São Paulo.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: Rodrigues, David. (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, p. 86-113, 2006.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba. Marcia. Cardoso. **A política nacional de educação especial nos anos 2000: A formação de professores e a hegemonia do modelo especializado**. In: **Professores e Educação Especial: formação em foco**. CAIADO, K. R. M. JESUS, D. M. de. BAPTISTA, C. R. – Porto Alegre: Mediação, 2011.

GARCIA, Rosalba. Marcia. Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p.101-119, mar. 2013.

JANNUZZI, Gilberta. de Martino. 1992. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2.a ed., Campinas, Autores Associados.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. 2004. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, Autores Associados.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização: “Dilemas da Prática”*. In: KRAMER, Sonia et al (org). Rio de Janeiro: Ltda., 1986.

LAGO, Maria Jéssica Rocha. **Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola**. Brasília. 2017. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor**. 2019. 160 f. *Dissertação (Mestrado)* – Universidade Federal de Pernambuco, CCS. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Recife, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. *Revista Educación y Pedagogía*, Antioquia, v.22, p. 93-110, 2010.

MICHELS, Maria Helena. **O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva**. In: Caiado, Kátia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de; Baptista, Cláudio Roberto (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultural Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. cap. 1. p. 15-32.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial**. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 5, n. 12, 2010.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O autismo e suas especificidades refletidas no processo de alfabetização e letramento em uma escola de ensino fundamental Ciclo I**. In: XI Congresso Nacional de Educação. 2013. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470\\_6215.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470_6215.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Maria Cristina. **Certificação e gestão de professores**. In: Seminário *Redestrado "Nuevas Regulaciones en América Latina"*, 7., 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: CLACSO; AGENCIA, 3-4 jul. 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES. **Alfabetização e letramento** / 6 de. 5ª reimpressão - São Paulo: contexto, 2013.

SOARES. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: contexto, 2016. 384p.

SOUSA, Deborah Lauriane da Silva. **O Diagnóstico e a escolarização: os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo**. 2016. 183 f. *Dissertação*. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2016.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**SORAYA ARAUJO UCHOA CAVALCANTI** - Doutorado (2015) e Mestrado (2001) em Serviço Social pela UFPE, Especialista em Serviço Social, Direitos Sociais e Competências Profissionais pela UNB. Atua na Saúde Pública há duas décadas no Sistema Único de Saúde – SUS, acompanhando Discentes e Residentes em Saúde. Coordena a Residência Multiprofissional na Rede de Atenção Psicossocial da Secretaria de Saúde da Cidade do Recife, exercendo a docência em nível de Pós Graduação na modalidade de Residência nas disciplinas de Bioética, Promoção da Saúde, Política de Saúde e Saúde Mental, Álcool e outras Drogas. Coordena o *Programa de Extensão Saberes e Práticas no SUS: Discutindo Promoção da Saúde*, na Universidade de Pernambuco, com atividades iniciadas em 2016, ainda no formato de projeto de extensão, enquanto devolutiva do processo de doutorado, orientando discentes e Residentes na área de saúde na modalidade de extensão universitária, desenvolvendo atividades formativas – cursos, grupos de estudos, oficinas e outros – voltadas para a qualificação de recursos humanos e melhoria da qualidade dos serviços prestados à população usuária do SUS nas seguintes temáticas. O *Programa de Extensão Saberes e Práticas no SUS: Discutindo Promoção da Saúde* atua nas seguintes áreas temáticas: Promoção da Saúde, Prevenção e Enfrentamento das Violências, HIV/AIDS no contexto do enfrentamento da Pandemia, Serviço Social e Políticas Sociais no Brasil; Saberes e Práticas nas Mídias.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ambiente acadêmico 76, 78, 82, 83, 88

Ambiente escolar 18, 67, 73, 76, 80, 82, 83, 84, 89, 92, 101, 104, 107, 113

Autismo 72, 119, 120, 121, 122, 126, 129, 130, 131, 132

### B

Base Nacional Comum Curricular 102, 108

### C

Comitê de ética em pesquisa 104

Componente curricular 1, 2, 102

Cor 18, 93, 94, 99

Cultura 5, 7, 14, 17, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 45, 47, 51, 52, 73, 78, 80, 99, 111, 112, 115

### D

Dança 29, 47, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109

Direitos sociais 14, 52, 133

Diversidade 15, 19, 20, 23, 26, 62, 76, 77, 79, 82, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 118, 132

Diversidade cultural 93

### E

Educação especial e inclusiva 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118

Educação Física 84, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109

Empoderamento 22, 47, 48, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63

Escolas 21, 27, 67, 68, 69, 78, 80, 82, 86, 87, 89, 91, 96, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 123, 125, 126

Estereótipo 41

Estudo de caso 110

Estupro 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36

### F

Feminismos 18, 28, 64

### G

Gênero 4, 5, 6, 7, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87,

88, 89, 90, 91, 101, 103, 104

Grupo de discussão 65, 70, 71, 73, 74

## **H**

História oral 51, 55, 62, 64

## **I**

Identidade de gênero 5, 10, 40, 43, 76, 77, 79, 80, 85

Inclusão 10, 21, 51, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 91, 94, 95, 96, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 130, 131, 132

## **M**

Machismo 26, 56, 60, 62

Masculinidades 8, 18, 42, 59

Memória coletiva 30, 34

Metodologias ativas 3

Mito 32, 33

Movimento feminista 20, 52

Mulheres 3, 7, 16, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 70, 81, 83, 90, 91, 94

Mundo da política 45

## **P**

Pesquisa 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 19, 24, 26, 27, 28, 33, 44, 51, 52, 55, 57, 65, 66, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 91, 93, 94, 95, 99, 101, 103, 104, 108, 113, 114, 119, 122, 124, 126

Plano Plurianual de Gestão 111, 114, 117

Política educacional brasileira 124

Práticas corporais 102

## **R**

Raça 62, 93, 94, 99

Redes sociais 7, 11, 18, 42, 43, 44, 45, 46, 49

Representações sociais 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 92

## **S**

Serviço Social 1, 2, 12, 13, 14, 133

## **T**

Tecnologias digitais da informação e comunicação 3

Transexualidade 14, 77, 78, 90, 92

Transfobia 76, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 90, 91, 92

Transgênero 1, 77, 78, 79, 81, 83, 87, 89, 91

## **V**

Violência 5, 6, 16, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 57, 64, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 90, 91

Vulnerabilidade social 52, 70

🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

📷 @atenaeditora

📘 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



DIVERSIDADE

E INCLUSÃO SOCIAL

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br



DIVERSIDADE

E INCLUSÃO SOCIAL

**Atena**  
Editora  
Ano 2022