

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Sílvia Regina Viel (Orgs.)

História e Contemporaneidade: a inclusão enquanto necessidade premente da sociedade brasileira

Coleção Educação e Educandos

16

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



HISTÓRIA E CONTEMPORANEIDADE: a inclusão enquanto necessidade premente da sociedade brasileira

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Sílvia Regina Viel (Orgs.)**

**HISTÓRIA E CONTEMPORANEIDADE: a inclusão enquanto
necessidade premente da sociedade brasileira**

ISBN 978-65-88771-26-6

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2022**

Comissão Científica

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)
Antônio César Peron (Uni-FACEF)
Fábio Senne (USP/Unesco)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
João Teixeira Lopes (Universidade do Porto)
Maria Madalena Gracioli (FFCL)
Rodrigo Humberto Flauzino (USP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Sofia Marques (Universidade do Porto)
Talita Bordignon (UFG)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

© 2022 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF

www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v.16.

O51d	<p>Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Org.) História e contemporaneidade: a inclusão enquanto necessidade premente da sociedade brasileira. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Vânia de Fátima Martino; Genaro Alvarenga Fonseca ; Ana Lucia Furquim Campos-Toscano; Silvia Regina Viel (Orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2021. (Coleção: Educação e educandos, v.16). 82p.; il.</p> <p>ISBN Coleção: 978-85-5453-027-3 ISBN Volume: 978-65-88771-26-6 DOI</p> <p>1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional. 3. Inclusão . I.T.</p> <p>CDD 370</p>
------	--

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

A obra “História e Contemporaneidade: a inclusão enquanto problema fundamental da sociedade brasileira” reúne contribuições de pesquisadores e alunos de diferentes instituições de ensino, preocupados com a qualidade da formação acadêmica e, sobretudo, com os desafios que todos nós enfrentamos frente à intolerância da sociedade contemporânea. Vivemos tempos difíceis, nos quais é premente o engajamento de todos em defesa da democracia e da garantia de sociabilidades marcadas pelo respeito à diversidade dos sujeitos históricos e da composição social. As contribuições abarcam temáticas diferentes, mas com um aspecto em comum: todos os textos e autores saem em defesa da inclusão. Trata-se, portanto, da sistematização do conceito de inclusão, refletido a partir de diferentes experiências e múltiplos olhares.

Os capítulos intitulados “Capacitismo, opressão, violência e resistência” e “Contribuições da Teoria CRIP para os estudos da deficiência”, ambos de autoria de Marlon Jose Gavlik Mendes, considerando a sociologia da deficiência, chamam a atenção para o problema de uma sociedade cuja significativa parcela de seus membros julgam as pessoas enquanto aptas ou não aptas a partir de uma série de características físicas. O primeiro capítulo mencionado debate o conceito e a aplicação de capacitismo, entendido como “o aglomerado de violências, opressões e exclusões direcionadas a pessoas devido ao seu corpo, aparência e funcionalidade”.

No segundo capítulo, Marlon Mendes utiliza a Teoria CRIP para compreender como os processos históricos, em seus muitos aspectos políticos, econômicos e sociais, construíram o conceito de deficiência para além da questão biológica. Embora diferentes, os dois capítulos tomam como estrutural o preconceito da sociedade em relação às pessoas consideradas menos aptas que outras em virtude de suas condições físicas; defendem a sociedade inclusiva no sentido da necessidade de valorização dos corpos em suas diferenças e especificidades.

O capítulo intitulado “Desenvolvimento, direitos humanos e racismo” também aborda o tema da inclusão e, da mesma forma que as contribuições anteriores, toma o racismo enquanto problema estrutural da sociedade brasileira. No texto, os sujeitos são crianças e adolescentes negros em ambiente escolar e os já conhecidos problemas que essa minoria enfrenta em relação ao preconceito, gerando baixa autoestima, fracasso escolar e, da perspectiva da formação dos alunos em geral, “o não reconhecimento da diversidade enquanto valor positivo e enriquecedor da humanidade”. Assim, o texto faz reflexões teóricas com o intuito de fornecer subsídios para os profissionais de psicologia escolar em meio ao compromisso de combater o racismo.

As autoras Letícia Natália de Oliveira, Denise Conceição Garcia Araújo e Regina Célia de Souza Beretta, no capítulo “Educação para a diversidade: novas perspectivas para abordar gênero e sexualidade na escola”, tomando por base um relato de experiência, debatem a questão de gênero e a necessidade de o tema ser objeto de reflexão no cotidiano escolar, com vistas a “erradicar a desigualdade de gênero”. Posteriormente, em interessante abordagem da inclusão de alunos com dificuldades no aprendizado de matemática, o texto “O funcionamento do cérebro humano e a aprendizagem de matemática: uma breve discussão sobre essa importante relação” explica como carências na apreensão matemática podem ser resultantes de deficiências pouco conhecidas pelos profissionais de educação: ausência de determinados dispositivos neurológicos. Nesse sentido, se a questão

fosse conhecida pelos professores do ensino fundamental e médio muito do preconceito poderia ser evitado.

Por fim, “Trabalho sexual, Estado e aprendizados na prática da prostituição: entre negociações e limites corporais-afetivos” denuncia a violência sofrida pelas profissionais do sexo e a luta dessas mulheres para que a atividade que as sustenta economicamente seja percebida apenas como mais uma profissão. O texto reflete sobre as experiências, os saberes e a resistências dessas mulheres frente à conservadora sociedade brasileira.

O tema central do livro é, portanto, o problema da exclusão e suas consequências, notadamente na busca da construção da inclusão social, em diferentes aspectos, como contributo universal de democracia e, acima de tudo, de respeito e valorização da diversidade e da vida.

Profa. Dra. Márcia Pereira da Silva
Docente do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História
da FCHS – Unesp – Campus de Franca

SUMÁRIO

CAPACITISMO, OPRESSÃO, VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA	9
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRIP PARA OS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA	19
DESENVOLVIMENTO, DIREITOS HUMANOS E RACISMO: reflexões para a atuação do psicólogo escolar	31
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: novas perspectivas para abordar gênero e sexualidade na escola	47
O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO HUMANO E A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA: uma breve discussão sobre essa importante relação	58
TRABALHO SEXUAL, ESTADO E APRENDIZADOS NA PRÁTICA DA PROSTITUIÇÃO: ENTRE NEGOCIAÇÕES E LIMITES CORPORAIS- AFETIVOS.....	70
ÍNDICE	80

CAPACITISMO, OPRESSÃO, VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA

Marlon Jose Gavlik Mendes
Programa de pós-graduação em educação especial
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

1. INTRODUÇÃO

A deficiência é um fenômeno estudado por diversas ciências e campos do saber, como a medicina, a biologia, a sociologia, a história, a antropologia e a psicologia. Os estudos da deficiência já foram influenciados por diversos discursos, como caritativos, biomédicos, reabilitativos e sociológicos.

Pessoa com deficiência (PcD), para a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), é alguém que possui capacidades prejudicadas em seus aspectos físicos, intelectuais ou sensoriais que impedem o convívio e a interação social em equidade com demais. A legislação brasileira define:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (s/n).

Muitos campos de estudo emergiram nos últimos anos dentre os estudos da deficiência. Influenciados pelas pesquisas da sociologia da deficiência, pelos movimentos sociais e pelas transformações políticas e econômicas das últimas décadas, é notável a emergência de discussões sociais e históricas sobre a deficiência, como os estudos sobre o capacitismo. O objetivo desse artigo foi debater sobre os estudos do capacitismo, sua aplicabilidade nos estudos da deficiência e nos movimentos sociais de resistência.

2. CAPACITISMO

Segundo Mello (2019), as discussões sobre o capacitismo passaram a emergir mais intensamente na agenda pública brasileira a partir de 2010. O termo

capacitismo é a tradução brasileira de ableism e, segundo a autora, é uma proposta de análise das relações sociais que produziram, produzem e classificam corpos e pessoas em deficientes. Capacitismo, fenômeno similar ao machismo, racismo e homo/transfobia, é o conjunto de opressões, violências e abjeções que as pessoas sofrem por possuírem corpos ou subjetividades que diferem dos modelos de corpos capazes e eficientes.

O capacitismo pode ser definido como a naturalização das exigências hierárquicas em relação as capacidades corporais humanas e todos os processos de saber e poder adjacentes. A valorização dos corpos que se aproximam dos modelos de corpo capaz, a abjeção dos corpos que não se aproximam e as práticas que buscam aproximar este último aos modelos de capacidade são exemplo de capacitismo (MELLO, 2019).

Campbell (2009), uma das principais pesquisadoras do capacitismo, afirma que:

Ableism is a map of a simulated territory that denotes the homelands of humanness, the dispensable beasts and changelings existing on the perimeter. Ableist landscapes communicate the values of culture, its characterological objects, and secure the transmission of the 'memory' of a body of people

[...] Ableism has been preoccupied with matters of ordering and disorder, the constitutional compartmentalisation between the 'normal' and the 'pathological' and the ways that stories about wholeness, health, enhancement and perfection are told (p. 196-197).¹

O capacitismo foi influenciado pelas discussões dos estudos da deficiência e do modelo social de deficiência. Autoras dessas linhas teóricas já discutiam sobre o modo como a sociedade cria deficiências em corpos que desviam do modelo de capacidade. Para Campbell (2008; 2009), a proposta do capacitismo é pensar as opressões motivadas pela capacidade além da estrutura social, como questões da própria genealogia da ciência que em sua profundidade relaciona a deficiência quase que compulsoriamente a algo ruim, negativo e perigoso e que deve ser amañado, afastado, corrigido ou eliminado.

O capacitismo, segundo Campbell (2009), é um fenômeno estrutural e estruturante, formador de pessoas, corpos e instituições:

From the moment a child is born, he/she emerges into a world where he/she receives messages that to be disabled is to be less than, a world where disability may be tolerated but in the final instance, is inherently negative. We are all, regardless of our status, shaped and formed by the politics of ableis (p. 17).²

O capacitismo surgiu através dos estudos queer e crip com a necessidade de estudar a opressão direcionada as pessoas com deficiência. Esses estudos, para Mello (2019), apontaram que as violências direcionadas as PcD tem um caráter específico, pois em sua maioria são motivadas pelo distanciamento de seus corpos e subjetividades ao modelo de corpo capaz, mas também de assemelham a diversas outras violências como o machismo, sexismo, racismo e a homo/transfobia:

O capacitismo também é uma forma hierarquizada e naturalizada de conceber qualquer corpo humano como algo que deve funcionar, agir e se comportar de acordo com a biologia. Nesse sentido, outras categorias de seres humanos também podem ser lidas como “menos capazes”: a mulher frente ao homem; o negro e o indígena frente ao branco, o gay e a lésbica em relação ao heterossexual; e a pessoa trans em relação à que é cis. [...] #ÉCapacitismoQuando você trata uma mulher menos capaz que o homem; um negro menos capaz que o branco; um homossexual menos capaz que o heterossexual; um gordo menos capaz que o magro; um deficiente menos capaz que um não deficiente. Capacitismo é a tirania dos corpos capazes, hábeis e perfeitos em detrimento dos corpos deficientes, aleijados, deformados, desviantes, enfim, de todos os corpos considerados abjetos entro da corporonormatividade (p. 136-137).

Para Campbell (2009), as relações sociais marcadas pelo capacitismo são pautadas em dois núcleos de discursos: a noção de normalidade e a cisão constitucional. A noção de normalidade corresponde á ideia de um corpo capaz ideal, um modelo de corpo com todas as capacidades biológicas aptas para o trabalho capitalista. Enquanto este modelo é imposto para todas, a cisão constitucional é a separação entre os corpos que se distanciam deste ideal. Esta cisão ocorre de maneira hierárquica na qual, quanto maior o afastamento, maior a abjeção sofrida.

Wolbring (2008) entende o capacitismo direcionado as pessoas com deficiência como uma rede completa de saberes sobre os corpos e subjetividades que também engloba, mas não se limita, a alguns saberes específicos, como o capacitismo baseado em fatores corporais/biológicos, cognitivos, sociais e econômicos. Em relação as PcD, o capacitismo muitas vezes se concretiza em discursos de caráter biomédico e de reabilitação compulsória sobre a deficiência:

Ableism and preference of certain abilities has been rampant throughout history. Ableism shaped and continues to shape areas such as human security (Wolbring, 2006c), social cohesion (Wolbring, 2007f), social policies, relationships among social groups, individuals and countries, humans and non-humans, and humans and their environment (Wolbring, 2007a, b, c). Ableism is one of the most societally entrenched and accepted isms. Historically, ableism has been used by various social groups to justify their elevated level of rights and status in relation to other groups (p. 253).³

O que Gavério (2016) chama de narrativa reabilitativa-caritativa da deficiência é o conjunto de saberes que reduzem o corpo deficiente a um defeito que deve ser corrigido através da medicina, práticas terapêuticas e reabilitativas. Ou seja, a política direcionada ao corpo deficiente muitas vezes têm apenas a função de aproximá-lo ao modelo de corpo capaz, sendo também aplicada de maneira compulsória num aglomerado de biopoderes e biopolíticas.

Essas narrativas também podem contribuir para ideias Stigmatofóbicas da deficiência (GAVÉRIO, 2015), que seria a repulsa e o medo do corpo que diverge e que se afasta do modelo de corpo capaz, e a tentativa compulsória e as vezes violenta de normalizar e domesticar este corpo. Esta narrativa se desdobra em biopolíticas compulsórias para aproximar ao corpo deficiente do modelo de capacidade.

Os estudos do capacitismo mostram como as opressões direcionadas as PcD se desdobram em violências e práticas excludentes, as quais podem ser observadas na exclusão de corpos que diferem de um modelo de capacidade e na narrativa reabilitativa que por vezes é direcionada compulsoriamente aos grupos de PcD.

3. CAPACITISMO, NEOLIBERALISMO E RESISTÊNCIA

Pesquisadoras do capacitismo, em conjunto com estudiosas da teoria Crip, apontam que as transformações econômicas e sociais das últimas décadas causaram situações de austeridade nas vidas das PcD. Dos anos 2000 para cá, segundo McRuer (2018), muitos países vivem políticas de austeridade. Estas políticas consistem no congelamento ou na diminuição de verbas destinadas para serviços públicos, como saúde e educação, o que resulta no sucateamento destes serviços, na diminuição da capacidade de consumo da população e em alta inflação.

Estas políticas acabam por colocar a população de baixa renda em situação de maior vulnerabilidade, sendo que as PcD acabam sendo um dos públicos mais atingidos por estas políticas.

Sobre este fenômeno, McRuer (2018) afirma que:

Austerity arguably generates extravagant abjection, literally wounding bodies and minds and then metaphorically redoubling that woundedness by pointing to the faded scars and insisting that they merit austerity, as they have no value and supposedly generate no value (MCRUER, 2018, p. 101).⁴

As políticas da austeridade provocam um fenômeno nomeado por McRuer (2018) de desapropriação (despossession). A desapropriação se manifesta pela perda de posses e direitos anteriormente conquistados, como saúde, educação e assistência pública, além de benefícios governamentais e seguridade. As PcD são fortemente vítimas desse fenômeno visto que as políticas neoliberais, a privatização de serviços e o corte de verba para o atendimento público causa prejuízos em suas vidas.

As dimensões estruturais e estruturantes do capacitismo na sociedade também foram observadas por Taylor (2017). Segundo a autora, o acesso à boa parte dos lugares, assim como a permanência e o uso destes, é permitido para quem tem certas capacidades físicas e psicológicas, ou seja, um corpo capaz. Por outro lado, quem não se aproxima a este modelo de corpo tem seu acesso dificultado ou negado. A relação entre a capacidade e acesso, para a autora, também se manifesta na marginalização e pobreza das PcD, as grandes taxas de desemprego neste público, situações que se intensificam em mulheres e pessoas negras.

Mas este grupo não é apenas vítima da desapropriação material, seus corpos e sua imagem também lhes é desapropriada pelas políticas da austeridade. Segundo McRuer (2018), nos últimos anos é notável o aumento do uso da imagem da deficiência em propagandas e notícias, mas esta visibilidade muitas vezes não serve para chamar atenção para a vida e a realidade das PcD, muito pelo contrário, a visibilidade vem acoplada a discursos de superação da deficiência ou de tragédia pessoal, causando pena. Essas imagens McRuer chama de “inspirational porn” (p. 66), em português, pornografia inspiradora. Este nome foi dado a estas imagens pois, como observou o autor, a imagem da PcD não é retratada para serviço dela própria, mas sim para inspirar e motivar as pessoas que não contem diagnóstico de alguma deficiência, causando pena sobre o corpo deficiente e mostrando para elas

que, mesmo vivendo situações políticas e econômicas de precaridade e austeridade, suas vidas poderiam ser piores. É o uso do corpo deficiente e marginal a serviço da austeridade para reforçar os discursos opressores do capacitismo.

A escola, como afirmam Carvalho e Camargo (2015), é uma grande maquinaria de disciplina e formação de pessoas aptas para a vida e o trabalho na atualidade neoliberal. Esta instituição utiliza de espaços e dispositivos de disciplina, como as regras e rotina, além de práticas classificatórias, como notas e exames, e de normalização, como reforço ou intervenções comportamentais aos alunos previamente classificados como inadequados ou com pouca apropriação de conteúdo, com o intuito de normalizar corpos e subjetividades. Alguns dos espaços e das práticas presentes na escola se assemelham a configuração de outras instituições, como instituições de encarceramento e reclusão (GOFFMAN, 1961). Essa maquinaria corporal e subjetiva de formação de pessoas acaba classificando os alunos que passam por ela em dois grupos distintos, “sujeitos normais e anormais, produtivos e improdutivos, obedientes e arredios, organizados e desordeiros, apto ou inapto, regular ou irregular, etc.” (CARVALHO; CAMARGO, 2015, p. 114).

Modos de subjetivação e normalização é o meio em que os poderes se manifestam para planificar a vida humana, são “os saberes que pretendem aceder ao estado de ciências, as práticas que dividem (louco/são, saudável/doente) e a maneira como um ser humano se transforma em sujeito” (CASTRO, 2009, p. 324).

Se por um lado temos pessoas que tiveram seus corpos, comportamentos e subjetividades moldadas e estão aptos a vida e ao trabalho; por outro temos os resíduos sociais, pessoas que não foram satisfatoriamente passíveis aos processos de subjetivação escolar ou que apresentam corpos e subjetividades muito distantes do modelo de saúde e aos quais os biopoderes¹ disciplinares escolares foram ineficazes. Nesta última categoria entram estudantes com problemas de aprendizagem, problemas psiquiátricos ou de comportamento e também as pessoas com deficiência.

Sobre esta dicotomia, Camargo e Carvalho (2015) afirmam que:

Para os equipamentos coletivos, como no caso da escola, os sujeitos dissonantes aos fluxos capitalísticos de regulação e de equilíbrio são um problema a ser tratado por meio da operação de descarte de suas potencialidades. Dessa maneira, a escola se afina com uma meta-produção serializada de equivalências subjetivas, ao colocar em relevo os sujeitos que comporão os “resíduos da sociedade”, [...] “resíduos da história, resíduos da humanidade em geral – todos indivíduos: delinquentes, povos a colonizar ou loucos –, que não se pode converter, civilizar”. A escola, assim, é um limiar produtivo: ou de sujeitos-padrão a serem decalcados na sociedade capitalística [...] ou de sujeitos residuais, enfeitados da máquina, processados como escolhos e imperfeitos pelo sistema de controle e de qualidade da máquina produtiva de subjetividade, que no lugar de serem indicativos das falhas do sistema são tomados por ameaças constantes ao próprio sistema (p. 114).

Segundo Wolbring (2008), assim como para McRuer (2006b, 2018), as possibilidades de romper com o capacitismo seriam a reconfiguração da sociedade para se afastar do modelo neoliberal e a valorização de corpos, subjetividades e capacidades que, dentro do capacitismo, ocupam lugares inferiores de abjetos.

4. CONSIDERAÇÕES

Os estudos da deficiência tem em seu histórico movimentos teóricos que pendem para noções caritativas, biomédicas, reabilitativas e sociológicas. Enquanto há linhas teóricas que investigam a deficiência em um caráter individual e biológico, há linhas teóricas que buscam discutir esse fenômeno a partir de noções sociais, históricas e econômicas.

Os estudos do capacitismo trazem para discussão os aspectos sociais e históricos que contribuem para a opressão e exclusão de pessoas com deficiência, aspectos esses que se manifestam socialmente de maneira estrutural e estruturante. Ao mesmo tempo, estudar e discutir sobre o capacitismo pode motivar espaços de resistência e transformação social, tanto na vida de PcD quanto de outros grupos.

Os movimentos das pessoas com deficiência se aproximam de diversos outros movimentos sociais na medida que problematizam os processos históricos, sociais e econômicos que produzem PcD, os quais se assemelham aos processos que produzem outros crips e queers (gay, lésbica, negro/a, travesti, entre outras). Espera-se que este artigo tenha possibilitado reflexões sobre o capacitismo, resistência e inclusão.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo financiamento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Presidência da República, Brasília, 2015.

CAMPBELL, F. K. Exploring internalized ableism using critical race theory. **Disability & Society**. Vol. 23, No. 2. 2008.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism**. The Production of Disability and Aabledness. Macmillan Publishers Limited. 2009.

CARVALHO, A. F.; CAMARGO, A. C. Guattari e a topografia da máquina escolar. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 17, n. 1, p. 107-124, 2015.

GAVÉRIO, M. A. Medo de um planeta aleijado? Notas para possíveis aleijamentos da sexualidade. **Áskesis**, São Carlos, v.4, n.1, jan.-jun., p.103-117, 2015.

GAVÉRIO, M. A. Querem chupar seu cotoco? Deficiência, sexualidade e possíveis transações corporais. In: **XIII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, GT3: SOCIABILIDADE URBANA – CONFLITOS, FLUXOS E TERRITÓRIOS**. Anais eletrônicos... São Carlos: UFSCAR, 2016.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Vintage Books. 1961.

MCRUER, R. Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence. In Lennard J. Davis, ed. **The Disability Studies Reader**. 2nd ed. Routledge. 88-99. 2006.

MCRUER, R. **Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability**. New York: NYU Press, 2006b.

MCRUER, R. Disabling Sex: Notes for a Crip Theory of Sexuality. **GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies**. 2010.

MCRUER, R.; MOLLOW, A. **Sex and Disability**. Duke University Press. 2012.

MCRUER, R. **Crip Times: Disability, Globalization, and Resistance**. New York: NYU Press, 2018.

MELLO, A. G. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: Prata, NAIR, P; PESSOA, S. C. (Org.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom. 2019.

MELLO, A. G.; GAVÉRIO, M. A. Facts of cripness to the Brazilian: dialogues with Avatar, the film. **Anuário Antropológico [Online]**. 2019.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos feministas**. 2012.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H.; BLOCK, P. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In: SCHIMANSKI, E.; CAVALCANTE, F. G. (Orgs.) **Pesquisa e Extensão**. Editora UEPG. 2014.

TAYLOR, S. **Beasts of Burden**. Animal and Disability Liberation. The New Press. Tradução: Márcia Moraes. 2017.

WOLBRING, G. The Politics of Ableism. **Development**, 252–258. 2008.

NOTAS:

1. Capacitismo é um mapa de um território simulado que denota as terras natais da humanidade, os monstros dispensáveis e ameaçadores existentes no perímetro. As paisagens da capacidade comunicam os valores da cultura, seus objetos caracterológicos e asseguram a transmissão da "memória" de um corpo de pessoas. [...] O capacitismo tem se preocupado com questões de ordem e desordem, a compartimentação institucional entre o "normal" e o "patológico" e as formas como os saberes sobre integridade, saúde, aprimoramento e perfeição são contados. (Tradução Livre)

2. A partir do momento em que uma criança nasce, ela emerge em um mundo onde recebe mensagens de que ser deficiente é ser menos, um mundo onde a deficiência pode ser tolerada, mas, em última instância, é inerentemente negativa. Todos nós somos, independentemente de nosso status, moldados e formados pela política do capacitismo. (Tradução Livre)

3. O capacitismo e a preferência por certas habilidades têm sido crescentes ao longo da história. O capacitismo moldou e continua a moldar áreas como a segurança humana, a coesão social, as políticas públicas, as relações entre grupos sociais, entre indivíduos e países, humanos e não humanos, e a relação entre humanos e seu ambiente. O capacitismo é um dos "ismos" mais arraigados e aceitos na sociedade. Historicamente, o capacitismo tem sido usado por vários grupos sociais para justificar seu elevado nível de direitos e status em relação a outros. (Tradução Livre)

4. A austeridade gera indiscutivelmente uma abjeção extravagante, literalmente ferindo corpos e mentes e depois metaforicamente redobrando essa ferida,

apontando para as cicatrizes desbotadas e insistindo que elas mereçam austeridade, pois não têm valor e supostamente não geram valor. (Tradução Livre)

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRIP PARA OS ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA

Marlon Jose Gavlik Mendes
Programa de pós-graduação em educação especial
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Fátima Elisabeth Denari
Programa de pós-graduação em educação especial
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

1. INTRODUÇÃO

Os estudos da deficiência são um campo complexo e multifacetado, que apresentam diversas linhas de pensamento e são influenciados por variadas ciências, sejam a medicina, a biologia, a sociologia, a história, a antropologia e a psicologia.

Pessoa com deficiência (PcD), para Silva e Domingos (2019), pode ser entendida como alguém que possui capacidades prejudicadas em seus aspectos físicos, intelectuais ou sensoriais que impedem o convívio e a interação social em equidade com demais. A legislação brasileira, através da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), utiliza similar definição:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (s/n).

A noção de deficiência foi influenciada por diversos campos de estudo e instituições presentes na sociedade, algumas influências tiveram destaque em períodos históricos, mas a maioria continua visível na atualidade. O objetivo desse artigo foi resgatar a evolução conceitual da noção de deficiência e elencar as contribuições da teoria *crip* para os estudos sobre a deficiência.

2. DEFICIÊNCIA, DA CARIDADE À BIOMEDICINA

O atendimento às pessoas com deficiência, historicamente, já foi relegado a instituições religiosas, que entendiam este trabalho como caridade e estas pessoas como demandantes de pena. O trabalho com as PcD assim, se dava através da institucionalização destas, as separando do convívio social. Este modelo explicativo e prático a respeito da deficiência pode ser chamado de Modelo Caritativo. Com a modernidade e o avanço das ciências biológicas, estas ciências passaram a estudar a deficiência e a produzir conceitos e noções sobre a mesma. A deficiência então passa a ser definida como uma patologia, sendo que quem a possui é tido como doente que demanda de medidas corretivas para reabilitação, o aproximando do modelo de aparência, comportamento e funcionalidade considerado pela ciência médica como normal ou saudável. Esse aglomerado de conceitos pode ser definido como o Modelo Biomédico de Deficiência. (SILVA; DOMINGOS, 2019).

Este modelo de saberes, para McRuer (2018), relaciona a deficiência com a patologia:

Fixed with a diagnosis, disabled subjects are then reductively understood through, and always and everywhere made to speak the truth of, their pathology: this pathology and only this pathology, juridical power might say, is what disability looks like [...] constituted groups of disabled individuals are objectified by medical authority, pitied by nondisabled others in and through that objectification (p. 95).¹

As noções biomédicas de deficiência, Segundo Campbell (2009), interpretam o fenômeno com um caráter individualista:

One of the weaknesses of the medical model of disability is that it fixes upon the 'problem' of the individual (impairment inheres in the person) and ignores those aspects of impairment that are socially or biographically produced (...). This focus has the effect of redirecting social policy towards medicalised and corrective services/solutions. Often what is ignored or forgotten is that barriers, seemingly due to impairment, may not be caused by the impairment qua impairment, but rather the way an impairment is mediated within social structures (p. 98).²

No Brasil, segundo Mello e Nuernberg (2012), prevaleceu as pesquisas biomédicas a respeito das deficiências até os anos 70 e 80, mas nessa época houve uma emergência de mais estudos sociológicos e psicológicos a respeito da deficiência e dos fenômenos que a circunscrevem. Esta manifestação de estudos foi fortemente influenciada por movimentos sociais das PcD. Autoras da sociologia em conjunto com o aumento dos movimentos sociais ocorridos após 1970 influenciaram na construção de definições e abordagens da deficiência diferentes dos descritos

anteriormente, as quais podem ser chamadas de Modelo Social ou Sociologia da deficiência.

Pessoa com deficiência para a sociologia da deficiência, segundo Harlos (2012), é alguém que possui seu corpo, subjetividade ou funcionalidades que diferem dos padrões atuais de saúde e de capacidade. Deficiência é o resultado da relação de normalidade e anormalidade, sendo que a pessoa que a possui pode manifestar em prejuízos na vida da pessoa dependendo do ambiente em que está inserido:

[...] no Paradigma Sociológico as origens da deficiência estão relacionadas aos processos sociais que produzem não apenas a deficiência, mas tantas outras categorias de pessoas que são demarcadas como anormais, Outros e/ou de diferentes. Ou seja, as teorias sociológicas da deficiência, desvelam que a mesma é uma experiência que pode ser aproximada das experiências de muitos outros coletivos (p. 159).

A deficiência é construída a partir de diversas relações de poder que envolvem classe social, etnia, gênero, raça e orientação sexual, sendo que ela própria é resultado de uma sociedade excludente. A discrepância entre corpo, aparência, funcionalidade ou capacidade de uma pessoa em relação ao exigido pela sociedade em que ela vive é o que se entende por deficiência, sendo um fenômeno inerentemente social (PICCOLO; MENDES, 2013).

Sobre os fenômenos sociais que circunscrevem a deficiência, Mello e Nuerberg (2012) afirmam:

Cumprir destacar que, seja como um dado empírico ou um signo, concebemos o fenômeno da deficiência como um processo que não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais. Nesse sentido, a deficiência consiste no produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e um ambiente incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social. [...]. Desde esse ponto de vista sociocultural, deficiência englobaria os diferentes sentidos ou modos de defini-la, percebê-la, vivenciá-la, tratá-la etc., o que nos remonta às categorias nativas em torno da experiência da deficiência (p. 636).

A sociologia da deficiência propõem discursos além dos caracteres caritativo e biomédico, é influenciada por diversos movimentos sociais, como as buscas de vida independente e conquista de direitos, e provoca reflexões sobre os aspectos históricos e sociais que permeiam a deficiência.

3. TEORIA CRIP, REPENSANDO A DEFICIÊNCIA

Dentre as considerações da sociologia da deficiência trazidas anteriormente, uma das linhas que têm contribuído muito nos últimos anos para os estudos da deficiência é a teoria *crip*. Sobre esta teoria, Gavério (2016) acrescenta:

Uma dessas perspectivas críticas entre disability studies e feminismo queer pode ser chamada de queer-crip [...] e tem permitido, basicamente, colocar em consonância crítica de informação mútua e tensão histórica a dicotomia deficiência\corpo deficiente. Dessa forma o corpo deficiente tem sido foco de “desconstruções” em sua condição de dado neutro e universal, tanto como elemento teórico, quanto material (seja no senso de um corpo ‘cultural’, como no senso de um corpo ‘biológico’). Uma análise queer-crip levaria em conta elementos do discurso crítico sobre gênero, sexualidade e sobre deficiência (p. 10).

Para McRuer (2006b), estudioso da teoria *crip*, a ideia moderna de deficiência, pessoa deficiente ou de sujeito que possui corpo deficiente surgiu a partir do desenvolvimento da sociedade capitalista entre os séc XVII e XIX. Nesta época houve uma intensa produção e divulgação de saberes sobre a saúde, o trabalho, o corpo e a vida com o intuito de produzir corpos aptos para a vida e o trabalho nas fábricas, produzindo a noção de um corpo ideal, perfeito e saudável para a vida nesta nova sociedade. O aglomerado de saberes sobre o corpo produzidos a partir desta época foi nomeado pelo autor de *able-body model* (modelo de corpo capaz), sendo que as maneiras como estes saberes se manifestam na vida das pessoas recebeu o nome de *compulsory ablebodiedness* (corporonormatividade compulsória).

Segundo Gavério (2015), para se discutir o corpo deficiente deve-se primeiramente discutir o que seria o corpo capaz, normal, regular ou ideal. Sendo que o primeiro é o distanciamento deste último segundo Gavério (2015):

[...] o desvio - como um perigo à integração social originar se ia em um momento histórico de constante vigilância sobre a vida humana, uma constante observação quantificável e normalizadora sob o poder do discurso médico social. Essa relação recíproca entre o desvio e a normalização que o produz só é possível a partir da consolidação do bio-poder no século XVIII. É sob esse panorama que as definições medicalizadas de deficiência tomarão forma entre o quarto final do século XIX e a primeira metade do XX. Tais definições condensarão na figura do\da Deficiente (Disabled) um corpo falho, deficitário, disfuncional em relação às crescentes quantificações normativas das capacidades e funcionalidades do corpo humano (p. 108).

O corpo capaz é um modelo de funcionalidade, capacidade, comportamento e aparência humana desenvolvido simultaneamente com, e a partir

das necessidades, o/do capitalismo. O corpo capaz na sociedade capitalista seria aquele que, simultaneamente, não possui defeitos e/ou incapacidades perceptíveis e está apto e submisso ao trabalho braçal nas fábricas. McRuer (2006b) afirma que este corpo:

It is here as well that we can begin to understand the compulsory nature of able-bodiedness: in the emergent industrial capitalist system, free to sell one's labor but not free to do anything else effectively meant free to have an able body but not particularly free to have anything else. (p. 8).³

O modelo de corpo capaz é inerente a sociedade capitalista ocidental, se manifesta por saberes e biopolíticas de disciplina e produção de corpos e subjetividades. Todas as pessoas que nascem e crescem nessa configuração social acabam vivendo os dispositivos de regulação do modelo de corpo capaz, sendo algo compulsório em relação ao capitalismo industrial. O modelo de corpo capaz, para Gahman (2017), se desenrola em modelos menores como o trabalho, a mente, o sexo, a masculinidade e a feminilidade capazes ou eficientes, os quais se intercalam numa rede de significados, subjetividades, saberes e políticas das mais sutis às mais intensas.

A produção de saberes e de políticas disciplinadoras que reafirmam o modelo corporal de capacidade são definidas por McRuer (2006b) como cult of ability (culto à capacidade). O culto à capacidade se manifesta socialmente de variadas formas, das mais sutis e subjetivas às mais disciplinadoras, e em variado locais, como escola, família, hospitais, entre outros. Os dispositivos disciplinadores reafirmam o culto à capacidade corporal e estão entrelaçados no funcionamento social, vindo “from everywhere and nowhere”⁴ (p. 8).

Sobre as práticas disciplinares e normalizadoras do culto à capacidade, Foucault (2017d) debate que:

Fala-se, frequentemente, das invenções técnicas do século XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas, etc – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los (p. 180).

O modelo de corpo capaz visível na sociedade atual, segundo Leite Junior (2006), teve sua emergência a partir do séc. XVII, com a mudança das políticas governamentais que passaram a buscar a estabilidade e o controle da

população através da organização, controle e vigia. Os governos começaram a utilizar de seu poder para a criação e divulgação de saberes que se concretizavam em biopolíticas para a disciplinarização de corpos e subjetividades, tornando-as dóceis e uteis. Toda a população passou a ser submetidas as biopolíticas de normalização, mas quem já carregava um status de dissidente recebia um tratamento mais intenso:

Também nascem os hospitais gerais e as casas de trabalho que, além de serem depósitos de párias sociais como mendigos, pequenos bandidos, loucos de rua, doentes abandonados, mães solteiras e prostitutas miseráveis, ensinavam os valores burgueses do trabalho como aprimoramento da ordem moral um fim em si mesmo (p. 191).

Para pesquisadoras da teoria crip, as pessoas com deficiência são aquelas que se distanciam do modelo de corpo capaz proposto pelo culto à capacidade. A própria deficiência, seja esta um membro amputado, um sentido ou cognição aquém da linha da normalidade é uma montagem social e corporal (GAVÉRIO, 2016), um indicativo da divergência desta pessoa ao modelo de corpo capaz exigido pela sociedade capitalista.

A dissidência do corpo ao modelo de capacidade, ou seja, a deficiência, coloca a pessoa numa posição de abjeto, que é algo que causa repulsa, o contrário de humano e que deve ser excluído do convívio social (MELLO; NUERNBERG, 2012). As PcD, assim, são pessoas que tiveram que crescer e se desenvolver numa sociedade que denuncia constantemente seu corpo inadequado e deficiente, que as exclui por causa disso e não está organizada para elas a acessarem. As PcD são corpos cujas suas “queer/disabled existence has been put by a system of compulsory able-bodiedness”⁸ (MCRUER, 2006b, p. 32).

Sobre a relação com o corpo deficiente, Leite Junior (2006) relata que:

Com o avanço do “processo civilizador”, no qual a simples visão dos indivíduos com deformidades é considerada ofensiva à sensibilidade moderna, pessoas que antes provocavam medo, fascínio e desprezo, sendo exemplos de monstruosidades, hoje causam “pena”. E da mesma forma como em séculos anteriores, continuam desprezadas e não são permitidas no seio do grupo dos “perfeitos”. Os monstros saem das feiras e são definitivamente excluídos e afastados do convívio social. A modernidade, com seus ideais totalizadores antissépticos de saúde, beleza e sanidade – eufemicamente conhecidos hoje como “qualidade de vida” – expressos pelos corpos domesticados e mentes padronizadas, suporta pouco “desvio”, e só consegue lidar com bombardeamento destes com técnicas normativas:

classificações patologizantes, remédios, terapias, castigos, confissões, vigilância e, claro, tornando-os economicamente uteis (p. 208).

O modelo de corpo capaz é algo impossível de se alcançar. O mais capaz que um corpo pode se tornar, para Gavério (2015), é se tornar passível para ser comercializado como força de trabalho para a sociedade capitalista. Dessa maneira, segundo McRuer (2006b), as tentativas de alcançar o ideal de capacidade ocorrem como uma sequência de performances, algo que precisa ser praticado ritualisticamente ao longo da vida e constantemente reafirmado. As performances do corpo capaz servem para se distanciar do seu oposto, o corpo deficiente, evidenciando a distância à posição de deficiente e de abjeto. A capacidade do corpo, assim, é algo que deve ser reafirmado constantemente ao longo da vida da pessoa dentro da sociedade capitalista:

[...] Everyone is virtually disabled, both in the sense that able-bodied norms are “intrinsically impossible to embody” fully and in the sense that able-bodied status is always temporary, disability being the one identity category that all people will embody if they live long enough. What we might call a critically disabled position, however, would differ from such a virtually disabled position; it would call attention to the ways in which the disability rights movement and disability studies have resisted the demands of compulsory able-bodiedness and have demanded access to a newly imagined and newly configured public sphere where full participation is not contingent on an able body.

[...] Compulsory heterosexuality is intertwined with compulsory able-bodiedness; both systems work to (re)produce the able body and heterosexuality. But precisely because these systems depend on a queer/disabled existence that can never quite be contained, able-bodied heterosexuality’s hegemony is always in danger of collapse (p. 30).⁵

O modelo de corpo capaz está naturalmente em risco de colapso, ou seja, deve ser reafirmado e performado constantemente, tanto por pessoas diagnosticadas com alguma deficiência quanto quem não foi diagnosticado. A reabilitação da deficiência, definida por McRuer (2006b), engloba as práticas biomédicas, psiquiátricas e físicas efetuadas para aproximar o corpo deficiente o máximo possível do modelo de capacidade. Estas práticas carregam certo caráter do culto à capacidade pois algumas destas não questionam os modelos de corpo e subjetividade, apenas buscando aproximar a PcD ao corpo capaz considerado hábil para o trabalho e para a vida na sociedade capitalista. A reabilitação da deficiência começou a ser pesquisada mais intensamente nos períodos pós-guerras com o intuito de reabilitar os soldados que tiveram membros amputados, sentidos

prejudicados ou sofreram outras mutilações afim de prepará-los, ou “consertá-los”, para o trabalho fabril. As práticas de reabilitação não focavam apenas na funcionalidade corporal, também havendo preocupação de aproximar a aparência da pessoa ao modelo de capacidade, com itens como olhos de vidro, mãos de madeira, entre outros. A reabilitação utiliza de explicações e pesquisas relativas ao modelo biomédico de deficiência (SILVA; DOMINGOS, 2019).

A teoria Crip, para McRuer (2006b, 2018), não nega os benefícios das práticas reabilitativas, mas promove reflexões quanto ao uso compulsório destas em PcD, abrindo possibilidades para novas identidades. A teoria Crip corresponde em entender a deficiência e os prejuízos que esta pode causar na vida e no convívio como fenômenos produzidos socialmente, provindos da necessidade de produção de corpos e subjetividades aptos para o trabalho. A teoria Crip foi influenciada pelo materialismo histórico dialético e por autores pós-estruturalistas como Foucault, e exerce esforço em analisar os discursos sobre deficiência e corpo capaz e identificar em quais instituições sociais, como escola, indústria, igreja e família, quais processos econômicos e políticas públicas estes discursos se manifestam.

Dentro das performances de heteronormatividade e de capacidade, o corpo deficiente ocupa um lugar claro: o abjeto, o que não ser e o que evitar. Este processo não se manifesta apenas na vida de PcD, mas também nas das pessoas queer.

A análise social e as reflexões propostas pela teoria Crip, de acordo com Mello e Gavério (2019), buscam desconstruir os limites entre deficiência e capacidade, rompendo o dualismo entre identidades de deficiência e de capacidade, entendendo que todas as pessoas, deficientes ou não, são vítimas dos mesmos saberes e das mesmas políticas disciplinadoras e normalizadoras tendo o corpo capaz como modelo.

Como escreve McRuer (2006b, p. 197), “sooner or later, if we live long enough [...], we will all become disabled”¹³. Como a deficiência e a identidade de deficiente é algo iminente a todas, e algo que deve ser evitado constantemente pelas performances do corpo capaz, a teoria Crip propõe a tomada de posse da identidade Crip (deficiente, aleijado, defeituoso, incapaz), reconhecendo a PcD como alguém que ocupa um lugar desprivilegiado na sociedade atual e, ao mesmo tempo,

apontando e problematizando os processos históricos e sociais que a colocaram neste local.

4. CONSIDERAÇÕES

O percurso histórico e teórico realizado neste artigo foi proposto para situar leitoras sobre as noções de deficiência ao longo da história. Deficiência já foi considerada causa de pena e direcionada a serviços de caridade, já foi entendida como doença que demanda de cuidados reabilitativos, mas também pode ser entendida como resultado de processos sociais, econômicos e históricos.

Os estudos da sociologia da deficiência e a teoria *crip* trouxeram para discussão as transformações econômicas e sociais que ocorreram com a emergência do capitalismo e que produziram saberes e políticas que colocam alguns corpos, subjetividades e vidas em posição inferior. A teoria *crip* denuncia a ampla divulgação atual de modelos de corpos completamente capazes, saudáveis, viris, eficazes e, em sua completude, inalcançáveis, além das violências e opressões direcionadas as pessoas que cujos corpos não correspondem a estes modelos. A deficiência manifesta-se como um fenômeno construído socialmente, que ocorre numa relação dialética entre o corpo e o ambiente em que este está inserido, um aglomerado de processos sociais e econômicos derivados de saberes e poderes que marcam corpos como abjetos, desviantes, incapazes ou, resumidamente, deficientes.

A teoria *Crip* é sinônimo de questionamento das fronteiras das identidades, do modelo de capacidade e da separação entre sujeitos/corpos capazes e deficientes. O questionamento proposto busca desconstruir identidades formadas pelo modelo de capacidade, capitalismo e pelo colonialismo:

A Teoria *Crip* busca romper com os binarismos, considerando-os não-naturais, cultural e politicamente hierarquizados, [...] propõem a compreensão das vidas como relacionais, não-unitárias e pensadas a partir de um enfoque antiessencialista (MAGNABOSCO; SOUZA, 2019, p. 6).

Espera-se que este artigo possa contribuir para as discussões teóricas e práticas sobre a deficiência, desconstruir os aspectos caritativos, biomédicos e

reabilitativos que ainda permeiam este campo de estudo e favorecer práticas educativas inclusivas, respeitosas e emancipatórias.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo financiamento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Presidência da República, Brasília, 2015.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism**. The Production of Disability and Aabledness. Macmillan Publishers Limited. 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017b.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade III: O cuidado de si**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017c.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017d.

GAHMAN, L. Crip theory and country boys: Masculinity, dis/ability, and place in rural southeast Kansas. **Annals of the American Association of Geographers**, v. 107, n. 3, p. 700-715, 2017.

GAVÉRIO, M. A. Medo de um planeta aleijado? Notas para possíveis aleijamentos da sexualidade. **Áskesis**, São Carlos, v.4, n.1, jan.-jun., p.103-117, 2015.

GAVÉRIO, M. A. Querem chupar seu cotoco? Deficiência, sexualidade e possíveis transações corporais. In: **XIII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, GT3: SOCIABILIDADE URBANA – CONFLITOS, FLUXOS E TERRITÓRIOS**. Anais eletrônicos... São Carlos: UFSCAR, 2016.

HARLOS, F. E. **Sociologia da deficiência**: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. 201 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

LEITE JÚNIOR. J. **Das maravilhas e prodígios sexuais: a pornografia “bizarra” como entretenimento**. São Paulo: Annablume. 2006.

MCRUER, R. Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence. In Lennard J. Davis, ed. **The Disability Studies Reader**. 2nd ed. Routledge. 88-99. 2006.

MCRUER, R. **Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability**. New York: NYU Press, 2006b.

MCRUER, R. Disabling Sex: Notes for a Crip Theory of Sexuality. **GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies**. 2010.

MCRUER, R.; MOLLOW, A. **Sex and Disability**. Duke University Press. 2012.

MCRUER, R. **Crip Times: Disability, Globalization, and Resistance**. New York: NYU Press, 2018.

MELLO, A. G.; GAVÉRIO, M. A. Facts of cripness to the Brazilian: dialogues with Avatar, the film. **Anuário Antropológico [Online]**. 2019.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos feministas**. 2012.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, 2013.

SILVA, H. D. C. L.; DOMINGOS, B. Não sou deficiente: sou uma pessoa com deficiência. Uma ontologia dos direitos. **Revista de Direito Brasileira**, [S.l.], v. 21, n. 8, p. 126-140, mar. 2019.

7. NOTAS:

1. Fixados com um diagnóstico, os indivíduos com deficiência são entendidos redutivamente, sempre e em toda parte, feitos para falar a verdade de sua patologia: essa patologia e somente essa patologia, o poder jurídico pode dizer, é como a deficiência parece [...] a constituição de grupos de indivíduos com deficiência é objetivada pela autoridade médica, com pena de outras pessoas não deficientes através da objetificação. (Tradução Livre)

2. Uma das fraquezas do modelo médico de deficiência é que ele se fixa no "problema" do indivíduo (a deficiência é inerente à pessoa) e ignora os aspectos da deficiência que são produzidos socialmente ou ao longo da história de vida (...). Este enfoque tem o efeito de redirecionar a política pública para serviços / soluções

médicas e corretivas. O que é ignorado ou esquecido é que as barreiras relacionadas à deficiência podem não ser causadas pela deficiência em si, mas sim a forma como uma deficiência é tratada dentro de estruturas sociais. (Tradução Livre)

3. É aqui também que podemos começar a entender a natureza compulsória do modelo do corpo capaz: no emergente sistema capitalista industrial, livre para vender o seu trabalho braçal, mas não livre para fazer qualquer outra coisa, livre para ter um corpo capaz, mas não particularmente livre ter mais qualquer coisa. (Tradução livre)

4. [...] de todos os lugares ao mesmo tempo de nenhum lugar. (Tradução Livre).

5. Todo mundo é, hipoteticamente, deficiente, tanto no sentido de que as normas corporais são intrinsecamente impossíveis de se atingir completamente quanto no sentido de que o status de corpo capaz é temporário, sendo a deficiência a única condição que todas as pessoas viverão se viverem muito tempo. O que poderíamos chamar de posição crítica da deficiência, no entanto, diferiria de uma posição virtualmente deficiente; chamaria a atenção para as maneiras pelas quais o movimento pelos direitos das PcD e os estudos da deficiência resistiram às demandas compulsórias de corpos capazes e exigiram acesso a uma esfera pública recém-imaginada e recém-configurada, em que a participação plena não depende de um corpo capaz.[...] A heterossexualidade compulsória está entrelaçada com o modelo compulsório de corpo capaz; ambos os sistemas trabalham para (re) produzir o corpo capaz e a heterossexualidade. Mas, precisamente porque esses sistemas dependem de uma existência queer e deficiente que nunca pode ser totalmente contida, a hegemonia da heterossexualidade e do corpo capaz está sempre em perigo de colapso. (Tradução livre)

DESENVOLVIMENTO, DIREITOS HUMANOS E RACISMO: reflexões para a atuação do psicólogo escolar

Débora Luz Squilante
Mestranda no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional
Centro Universitário Municipal de Franca – Uni - FACEF
deb.squilante@gmail.com

Daniela de Figueiredo Ribeiro
Docente no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional
Centro Universitário Municipal de Franca – Uni - FACEF
danifiribeiro@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca uma aproximação entre os temas Desenvolvimento, Direitos Humanos e o Racismo com o intuito de promover reflexões para o campo de estudo, pesquisa e atuação profissional da Psicologia Escolar. Considera-se que os três grandes temas se inter-relacionam em propostas de transformação social que estejam direcionadas para a manutenção da democracia no interior das sociedades, o que também é foco de interesse da Psicologia Brasileira, visto que o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2020) estabelece, no Código de Ética Profissional, que estes profissionais são responsáveis em apoiar sua atuação nos valores expostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e assume, em veículo oficial de informação (2020), o compromisso com a ampliação de debates de diversos segmentos sociais, como Direitos Humanos, saúde, assistência social, jurídica e trânsito e em consonância com a conjuntura democrática vigente.

Simultaneamente, o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2020) reconhece que a educação básica brasileira ainda não conta com uma quantidade expressiva de psicólogos na composição das equipes multidisciplinares, tanto para as escolas da rede pública como para as escolas da rede privada. Para tal atuação, há o documento “referências técnicas para atuação dos psicólogos na Educação Básica” lançado em 2013 pelo CFP e distribuído gratuitamente na versão impressa pelos Conselhos Regionais e disponibilizados online. Este documento defende que a Psicologia está comprometida com o direito de todos à educação e com o

desenvolvimento de sistemas educacionais garantidores de acesso, permanência, qualidade de ensino e possibilidade de emancipação humana.

Adiciona-se que a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, fundada há 30 anos, se caracteriza como uma sociedade civil sem fins lucrativos e que tem como finalidade incentivar o crescimento da ciência e profissão do psicólogo que atua na subárea educacional e / ou escolar por meio da perspectiva dos direitos humanos e respeito a diversidade, afirmando que compete ao profissional de psicologia a análise dos contextos sociais, escolares e educacionais em articulação com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça, sendo imprescindível a atribuição de atuar no enfrentamento de preconceitos e violências diversas, além do combate a reprodução de fenômenos sociais historicamente enraizados, como a patologização e medicalização de alunos com queixas escolares (ABRAPEE, 2020).

Na primeira parte deste trabalho, é apresentado o embasamento teórico que sustenta a sua proposta inicial. Na segunda parte, evidencia-se discussões acerca da atuação profissional dos Psicólogos na rede básica de ensino a partir do reconhecimento do lugar (in)existente dos estudantes negros nos processos educacionais brasileiros, com o intuito de subsidiar reflexões e atuações psicológicas antirracistas, contribuindo também para a valorização e fortalecimento do Psicólogo na Rede Básica de Educação brasileira.

2. DESENVOLVIMENTO, DIREITOS HUMANOS E RACISMO

De acordo com Almeida (2020), o Brasil não experimentou desenvolvimento ao longo de sua história, mas somente crescimento econômico por meio de industrialização e aumento da produção, alcançando uma modernização conservadora e contrária a distribuição de renda e bem estar para a população. Os efeitos deste não desenvolvimento exigiu– e ainda exige – a manutenção da desigualdade e a concentração de renda, além de promover a supressão da democracia, da cidadania e o encobrimento de conflitos sociais e raciais. Nesse contexto, o autor afirma que a ideologia racial teve papel fundamental no processo de modernização conservadora, já que a natureza própria da modernização é

racista, contrapondo-se a ideia de que o racismo é um mero reflexo de estruturas arcaicas que são superadas a partir de processos de modernização.

O autor supracitado também observa que mesmo entre os teóricos do desenvolvimento declarados como progressistas, é evidente um ocultamento sobre a questão racial. E quando estes mesmos teóricos apresentam o debate desta questão, ela ocorre de maneira acrítica e embasada na ideia de que os discursos sobre raça e racismo podem levar a desintegração social e a geração de conflitos inexistentes. Contudo, a população negra brasileira se constitui como mais da metade da população total, sendo imprescindível reconhecer a realidade violenta e desigual que assola o país. O desmantelamento do racismo como projeto nacional e principalmente político, envolve o reconhecimento da inteligência negra e interessada na transformação social. Com essa exposição, torna-se evidente que os teóricos do desenvolvimento devem refletir sobre um projeto nacional antirracista, pois além de tratar de questões éticas e humanistas, as desigualdades estruturais originadas por relações de gênero e raça inviabilizam a ampliação do mercado interno brasileiro, sem que este mantenha relações de dependência de financiamento e tecnologia externos.

A valorização dos negros e de suas conquistas e movimentos no interior do Brasil é possível a partir da instauração de uma ética que reconheça no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito e do qual é dotado do direito de desenvolver suas potencialidades humanas sem violência e discriminação. Trata-se da ética emancipatória dos direitos humanos, a qual demanda transformação social (PIOVESAN, 2008). No entanto, os Direitos Humanos precisam ser analisados a partir de seus alcances sociais reais, já que a Declaração Universal dos Direitos Humanos ocorreu na década de 40 e ainda perduram contradições, oposições e grupos sociais marginalizados ao redor de todo globo terrestre e com baixa probabilidade de ter uma vida digna, longa e com realização plena de suas potencialidades. Recorre-se a Boaventura de Sousa Santos (2013) para compreensão desta temática.

Para Santos (2013), a grande maioria da população mundial não é sujeito de Direitos Humanos, apesar da dignidade humana ter se tornado a linguagem incontestável destes Direitos. Essa contradição escancara que a

população se tornou meramente objeto de discursos de direitos humanos, e isto significa que esta linguagem hegemônica consolida e legitima a opressão de grupos sociais historicamente excluídos, explorados e discriminados, sendo necessário questioná-la, mesmo que pareça incontornável na representação mental da população ocidental. Assim, explicita-se que o pensamento convencional dos direitos humanos tende a impor genericamente a mesma instrução abstrata de direitos a todos os contextos sociais, culturais e políticos, reduzindo as especificidades locais, os universos simbólicos e as ideologias alternativas de diferentes grupos sociais. Ressalta-se que a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo, como por exemplo, os posicionamentos dos movimentos originários de políticas não ocidentais que se constituem como resistência ao domínio cultural ocidental.

Na análise de Lindgren Alves (2013), em nenhuma parte do planeta os Direitos Humanos foram integralmente cumpridos e uma das razões é a caracterização de um ocidente hedonista, egocêntrico e arrogante na sua manifestação imperialista ocidental. No entanto, apesar da constatação destes dados, o conjunto dos direitos afirmados na Declaração ainda são o melhor direcionamento para ações sociais e políticas, mas desde que sejam resgatados, fortalecidos e ressignificados. Para tal, cabe não apenas ao Estado, mas a sociedade como um todo, o dever de evitar e denunciar as violações difusas destes direitos e em nenhuma hipótese tolerá-las como aceitáveis, mesmo diante a ilusão neoliberal de que o crescimento econômico depende de seres humanos explorados e com vidas indignas. Contudo, evidencia-se a necessidade da construção de uma concepção contra-hegemônica e intercultural de direitos humanos, permitindo maior atenção e ampliação de diversas atuações contra a opressão, marginalização e exclusão, mesmo no interior de sociedades ocidentais. Estas sociedades, apesar de propagarem o discurso do direito da dignidade humana como valor incontestável e universal, também convivem com grandes níveis de desigualdades sociais, perpetuando diferentes tipos de privações e injustiças.

Ainda sob o prisma dos Direitos Humanos, Piovesan (2008) afirma que estes não pertencem a um campo histórico linear, assim como não podem ser

adjetivados como marcha triunfal ou causa perdida, mas que refletem processos de abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade. Esses processos, no âmbito histórico, permitiram a especificação dos sujeitos de direito, os quais puderam ser vistos em suas particularidades, e com isso, ao lado do direito da igualdade, há o direito e o respeito à diferença e à diversidade. Todavia, a autora esclarece que para assegurar e acelerar a igualdade enquanto processo, não basta a legitimação de ações punitivas e proibitivas diante situações de discriminação, já que é evidente que proibir a exclusão não resulta, automaticamente, na inclusão social de grupos que sofreram e ainda sofrem um consistente padrão de violência e discriminação. Com esta perspectiva que as ações afirmativas são compreendidas e estabelecidas, considerando um prisma retrospectivo, já que as diversas violências contra determinados grupos são historicamente enraizadas, e um *prima prospectivo*, fomentando novas realidades sociais. Adiciona-se que há diferentes sentidos para ações afirmativas no Brasil, devido ao leque de experiências e influências internacionais, mas de maneira geral, entende-se que as definições introduzem a promoção de grupos inferiorizados na sociedade, conferindo-lhes uma preferência, pela qual se assegura o acesso a determinados bens e a valorização social, econômica, política e / ou cultural durante um período limitado. Ademais, a busca pela correção de situações de discriminação e desigualdade infringida a grupos em diferentes tempos – presente, passado ou futuro – conduz para ações reparatórias, compensatórias ou preventivas (MOEHLECKE, 2020).

Afirma-se, neste trabalho, a relevância do campo de ação preventivo das ações afirmativas, pois é a partir da convivência entre pessoas diversas e o aprendizado do valor positivo da diversidade que crenças preconceituosas e atos discriminatórios são acautelados. É nesse contexto que se evidencia o papel do Psicólogo Escolar no sistema educacional, fomentando ações preventivas e inclusivas e contribuindo com a formação de crianças e jovens que não tolerem mais as injustiças originadas do preconceito e racismo. Estes últimos são compreendidos como um conjunto subjetivo de valores, ideias e sentimentos, os quais se expressam através da discriminação e se materializam em ações excludentes e restritivas, ou ainda, por meio de preferência a outros grupos, e com isso, há o impedimento de acesso igualitário a oportunidades ou direitos (MOREIRA, et. al, 2017). Saliencia-se

que de acordo com Mitskuco Antunes (2008, p. 474), o Psicólogo inserido na educação deverá compreender os educandos a partir da “*perspectiva de classe e em suas condições concretas de vida, condição necessária para se construir uma prática pedagógica realmente inclusiva e transformadora*”. Essa atuação, portanto, refere-se a um campo de ação determinado, tendo por objeto a unidade escolar e as relações que aí se estabelecem.

3. METODOLOGIA

Foi realizada uma busca online no site oficial do Conselho Federal de Psicologia, especificamente nas abas “relatórios e cartilhas”, “referências técnicas” e “livros”. Os materiais foram selecionados após a busca pelas seguintes palavras-chaves: “racismo” e “relações étnico-raciais”. Todos os materiais estão disponibilizados gratuitamente, sendo permitido download ou impressão. Os materiais selecionados foram: “Psicologia Escolar: Que fazer é esse?” do ano de 2016, “Psicologia e Democracia: “Nenhum Direito A Menos” do ano de 2019 e *Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os*, 2017. Durante a pesquisa, também apareceu a *Resolução CFP Nº 018/2002* e por isso, a mesma foi acrescentada neste estudo.

4. DO PERTENCER AO ATUAR: Quais verbos determinam o papel do Psicólogo no enfrentamento do racismo no contexto escolar?

Discute-se, nesta parte do trabalho, documentos produzidos pelo Conselho Federal de Psicologia com o intuito de colaborar com a reflexão crítica do Psicólogo Escolar na construção de ações antirracistas, e principalmente, para a identidade da Psicologia Antirracista no Brasil.

O primeiro a ser discutido é “*Psicologia escolar: que fazer é esse?*” de 2016, com as organizadoras Meire N. Viana e Rosângela Francischini. Nele há um tópico dedicado ao debate das relações étnico raciais, no qual afirma que a Psicologia, de modo geral, mas especialmente a Psicologia Educacional durante muito tempo corroborou e fortaleceu enfoques higienistas, racistas e discriminatórios através da psicomетria, das teorias evolutivas e de práticas psicológicas que ora se

comprometiam deliberadamente com as elites brasileiras, ora se submetiam ao viés eurocêntrico ou americano. Diante esta afirmação histórica, o material sugere que o maior desafio da Psicologia Escolar é adentrar nas escolas públicas e privadas do Sistema de Ensino e contribuir para o enfrentamento e questionamento crítico de estereótipos, estigmas e preconceitos referentes as características identitárias do nosso povo – notadamente de origem africana e indígena - os quais, no passado histórico, contribuiu para engendrar. Para compreender as raízes históricas do contexto escolar e os reflexos nos profissionais envolvidos, destaca-se os estudos de Abreu e Mattos (2008). Para as autoras, a construção da identidade negra é marcada por uma sociedade que em seus atos discriminatórios utiliza de dois meios principais: a desvalorização da cultura de matriz africana e os traços físicos herdados de seus descendentes. Dessa forma, do ponto de vista histórico, a identidade branca se formou neste país a partir da aproximação com a liberdade e a memória dela, enquanto a identidade negra e suas memórias ainda se constituem dos efeitos nefastos escravidão, principalmente devido a perpetuação das diferentes formas de perda de liberdade mesmo após a abolição, as quais são reforçadas pelo silenciamento e pelo mito da igualdade racial. Este mito, ganhou maior força com o estabelecimento da cultura mestiça brasileira, pois esta concepção é uniforme e fortemente enraizada nos materiais didáticos brasileiros, tornando-se parte das representações comuns da identidade brasileira, engendrando a percepção convergente e popular de que em uma cultura mestiça não haveriam conflitos, hierarquias e diferenças, contribuindo para o silenciamento da discriminação racial nas escolas.

Outro material selecionado é “*Psicologia e Democracia: “Nenhum Direito A Menos”*” de 2019, o qual foi resultado das discussões do VIII Seminário Nacional de Psicologia e Direitos Humanos que ocorreu em 2018 em Brasília. O evento científico e os anais foram organizados pela Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia (CDH-CFP), criada em 1997 com o intuito de construir práticas de promoção, garantia e defesa dos direitos humanos no interior da Psicologia Brasileira e num cenário nacional recentemente democratizado. No tópico “Corpos em disputa: Uma discussão interseccional das diferenças”, a professora doutora Jaqueline Jesus evidencia que nos dias de hoje ainda temos que

lidar com o pensamento racista e eurocêntrico que julga determinadas formas de produção do saber como inferiores epistemologicamente a outras. E que nesse cenário, apesar da evolução de conhecimento da Psicologia e de sua construção como ciência e profissão, há ausência de reflexão e aprofundamento sobre certos assuntos devido ao fato dela própria ter se constituído como uma ciência moderna, a qual objetivava atender as demandas de instituições e não dos indivíduos e que hoje, por extensão, atende organizações e corporações. A autora indaga como os psicólogos brasileiros lidam com os privilégios sociais e com as marcações de uma sociedade racista, sexista e machista. Ademais, questiona (2019, p.45):

Até que ponto nós na Psicologia, para além de discutirmos a importância dos direitos humanos e da democracia, e das diversidades, até que ponto nós de fato, além de visibilizar e de pensar o outro e os outros como tema e como assunto, e até com fetiche, a gente os pensa como sujeitos que também produzem conhecimento?

A Psicologia Escolar tem muito o que pensar e discutir a respeito desta questão, principalmente por estar presente dentro de um dispositivo social que de acordo com Antunes (2008) tem como finalidade transmitir a cultura construída historicamente pela humanidade. E as escolas, como instituição mantenedora e reprodutora de relações, valores e atitudes necessitam se ater ao caráter institucional do racismo. Sobre isso, Silvio Almeida (2017) pontua que as instituições sociais têm consolidado, historicamente, a supremacia de um determinado grupo social, no caso, os brancos. Isso significa que o racismo transcende o âmbito de ações individuais e determina as relações sociais, reproduzindo o poder de uma raça sobre a outra. Assim, compreende-se que o aparato institucional reproduz as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social, o que torna o racismo institucional a expressão da estrutura social. O autor acrescenta que as instituições materializam uma estrutura social e também um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos, ou seja, instituições são racistas porque a sociedade é racista.

Especificamente sobre o dispositivo educacional, Rocha (2008) explicita que os contextos educacionais se esforçam para a manutenção da ordem vigente por meio de controle, disciplina e produção de regras que além de evitar

alterações no padrão preestabelecido, favorecem forças hegemônicas e inclusões precárias de determinados grupos. De forma semelhante, Ribeiro (2018) afirma que as estratégias e lógicas educacionais são estabelecidas de acordo com o ideal hegemônico de desenvolvimento postulado em uma sociedade, com a finalidade de consolidar metas esperadas. Com essa exposição, evidencia-se que há uma retroalimentação entre a modernização conservadora do desenvolvimento e as atuações institucionais em prol da manutenção do fracasso escolar de crianças e adolescentes negros.

Para maior conscientização desta temática, expõe-se os estudos de Rojas (2013) que adverte que a origem racial condiciona o acesso e um tipo de tratamento educacional diferenciado, e com isso, as chances dos alunos de se sentirem acolhidos, aceitos e respeitados dentro do contexto da educação formal também divergem. Com o estabelecimento de oportunidades diferentes em favor dos alunos brancos, é imposto a crianças e jovens negros maior probabilidade de fracasso, submissão e medo. Nos estudos da autora, foi revelado que as crianças negras são as que mais evadem da escola, e quando isto não ocorre, são as que mais sofrem fracasso, ou seja, estão mais defasadas em termos de idade e série. Esses alunos, por vezes, se sentem paralisados diante processos escolares que determinam e confirmam uma suposta incompetência, o que é denunciado, por membros da equipe escolar, através de falas, expressões não verbais, comportamentos, atitudes e pelo próprio silêncio diante a temática racial, reproduzindo os mesmos parâmetros da estrutura social. Dado o conhecimento da reprodução do racismo no interior das escolas, concorda-se com a perspectiva de Moreira et.al (2007) que o direito à educação é parte do conceito de cidadania, e portanto, se relaciona a melhores condições de vida, sendo imprescindível dar visibilidade as características que compõem a identidade brasileira, assim como se faz necessário reconhecer as particularidades ou especificidades de cada grupo que compõe esta nação, objetivando a inclusão de integrantes de grupos vulneráveis nos diversos espaços sociais e com interesse real no ideal de igualdade ou acesso igualitário (MOREIRA, et. al, 2017). E com a ausência deste acesso igualitário, especialmente no cenário educacional, compreende-se os dados apresentados pela filósofa Sueli Carneiro (2011) que expõe que as disparidades nos índices de

Desenvolvimento Humano entre brancos e negros revelam que o Brasil se caracteriza como um país apartado racialmente, o que tem sugerido aos economistas que os conceitos de raça e classe são elementos estruturantes das desigualdades brasileiras, e conseqüentemente, do desenvolvimento.

Em 2017, o CFP, lançou a primeira edição do documento impresso e online “*Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os*”, o qual foi elaborado no âmbito do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop). O eixo quatro questiona o compromisso ético e político da categoria profissional e afirma que esta ciência já foi cúmplice do racismo, pois historicamente tomou como padrão os estudos científicos e intervenções de realidades que não contemplassem a diversidade brasileira, e com isso, legitimou e validou estereótipos infundados em teorias eurocêntricas discriminatórias. Atualmente, apesar dos avanços da ciência e profissão, a Psicologia brasileira ainda é conivente com processos educacionais que patologizam indivíduos com dificuldades de aprendizagem, detectando, por vezes, anormalidades psíquicas. A perpetuação desse olhar ocorre diante o silenciamento das desigualdades políticas, dentre elas, a questão racial, a baixa produção de material acadêmico sobre essa temática e o não acolhimento de demandas repetidamente expostas e ignoradas. De acordo com o documento de 2017, foi apenas a partir dos anos 2000 que psicólogas negras passaram a influenciar parcialmente os profissionais de psicologia, principalmente por meio do Movimento Negro. Todavia há poucos estudos acadêmicos, escritos por psicólogos ou pós-graduandos em psicologia, que versam sobre racismo, estudos étnicos raciais e discriminação racial. Há ainda, como resultado na busca de dados científicos, a ausência de trabalhos que respondam como o preconceito racial se desenvolve em crianças brasileiras, assim como há ausência de estudos sobre “a vida dos negros no campo” e sobre “discriminações que ocorrem na internet” e que também são de cunho racista. Assim, o documento demonstra a inexpressividade de psicólogos e pesquisadores em psicologia em relação ao acúmulo de conhecimento científico sobre as relações étnico-raciais, e conseqüentemente, a pouca contribuição no campo interventivo. Na apresentação destas informações, há maior cobrança para que a psicologia se posicione no

enfrentamento do racismo e que se engaje na construção de teorias e práticas que favoreçam a igualdade racial e a saúde psíquica de brasileiros das mais diversas configurações raciais.

Diante ao que é solicitado aos profissionais de psicologia para o enfrentamento do racismo, recorre-se as atribuições legais do Psicólogo Escolar contidas na Resolução 013/2007 do CFP, na qual declara que este especialista deverá atuar no âmbito da educação formal realizando pesquisa, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo ou individualmente. O trabalho é realizado em equipe interdisciplinar e há integração dos conhecimentos da Psicologia aos dos demais profissionais da educação. Ademais, a Resolução determina tarefas a serem cumpridas, como realizar análises e intervenções referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e a integração família-comunidade-escola para promover o desenvolvimento integral do ser, além de desenvolver estudos e análises das relações entre homem, ambiente físico, material, social e cultural concebendo-os dentro do processo de ensino e aprendizagem e produtividade educacional. Dentro deste leque de atuação, evidencia-se a necessidade do Psicólogo, inserido na educação formal, reconhecer a etnicidade no contexto da diversidade escolar e promover relações interpessoais igualitárias, dirimindo e principalmente, prevenindo discriminações raciais e o sofrimento psíquico decorrente destas. Para tal, o profissional deverá, constantemente, se aproximar da história de seu país e da localidade em que está inserido, considerando as peculiaridades e potencialidade de sua territorialidade para que assim a Psicologia Escolar possa reafirmar o seu Compromisso Ético Político com a Realidade Brasileira, como determinado no Código Profissional de Ética (2005). Observa-se que apesar das atribuições do Psicólogo que atua na educação possibilitar a promoção de contextos antirracistas, a temática étnico-racial não é citada na Resolução, e por isso, os autores deste trabalho apontam a necessidade de revisão das atividades executadas pela categoria neste contexto profissional, considerando que metade da população brasileira é negra e que o combate ao racismo na sociedade é também, e principalmente, responsabilidade dos sistemas de ensino e dos profissionais que ali trabalham.

O Conselho Federal de Psicologia (2020) assume no seu meio virtual de comunicação oficial que um dos maiores desafios na consolidação da Psicologia Antirracista é a formação acadêmica, pois a temática étnico-racial deve estar presente nas grades curriculares, nos cursos de extensão e nos estágios. E a tríade ação-reflexão-ação é essencial nas formações continuadas e no cotidiano dos profissionais diplomados. Para contribuir com práticas psicológicas antirracistas a partir de comportamentos proativos da categoria, o CFP reforça a importância da Resolução CFP Nº 018/2002, a qual estabelece “*normas de atuação para psicólogos em relação ao preconceito e a discriminação racial*” (p.1). A Resolução considera que o “*preconceito racial humilha e a humilhação faz sofrer*” e este mesmo mote foi utilizado na primeira Campanha contra o Racismo promovida pelo CFP, no ano de 2002. O artigo 1º desta resolução esclarece que os princípios éticos e o conhecimento da psicologia devem contribuir para a reflexão sobre o preconceito e para a eliminação do racismo. Já no artigo 2º, é determinado que os profissionais de psicologia não executarão nenhuma ação que favoreça discriminação ou preconceito de raça ou etnia, além de não poderem ser omissos ou coniventes perante o crime do racismo, como declara o artigo 3º. Destaca-se, ainda, o artigo 4º por resolver que os psicólogos não utilizarão instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial. Nos artigos seguintes, 5º e 6º, a não colaboração em eventos ou serviços com atos discriminatórios ou que de algum modo reforcem as culturas institucionais discriminatórias, além da proibição de pronunciamento ou participação em pronunciamentos públicos que reforcem, nos meios de comunicação de massa, o preconceito racial.

Essa Resolução (CFP, 2002) se torna evidentemente significativa diante a observação de que embora o racismo institucional e estrutural se vincule a construções históricas e coletivas, o sofrimento, as angústias e privações são vivenciadas no âmbito individual. Nessa perspectiva, Rojas (2013) afirma que o status conferido ao negro de não humano e de inferioridade advindas do período escravocrata ainda marcam profundamente a subjetividade de crianças e adolescentes negros, que expressam dores pungentes vinculadas ao pertencimento

racial. Posto que a subjetividade é uma construção social, o relacionamento entre indivíduo e instituição escolar revela a origem ontológica de subjetividades negras marcadas pela baixa autoestima, conjuntamente por um autoconceito negativo, além da ausência de consciência de sua situação real e do distanciamento de sua história e cultura, negando-se a fazer parte de seu grupo racial. Desse modo, consolida-se que os educadores, com apoio da ciência psicológica e do profissional de psicologia escolar, precisam se atentar para os movimentos singulares e coletivos da unidade educacional, com o objetivo principal de promover, entre todas as crianças e adolescentemente, o sentimento de pertencimento a escola, a sociedade e ao mundo. Para Almeida (2017) não há como enfrentar o racismo sem educação e conscientização de seus males, além de estimular mudanças culturais nos funcionamentos e dinâmicas institucionais.

Este trabalho reconhece que o Conselho Federal de Psicologia, com apoio dos conselhos regionais promove outras ações, além destas publicações, no âmbito das relações étnico-raciais, como a campanha de 2018 “*Todo racismo é uma forma de violência*”, o ato virtual de 2020 para a discussão do papel da Psicologia no enfrentamento do racismo e a participação no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), no entanto, essas e outras atividades executadas ao longo da história do Conselho não foram foco de atenção deste artigo. No entanto, toda e qualquer ação bem informada e respaldada na ética e na ciência tem a sua valorização, já que, como explicita Silvio Almeida (2017), o racismo é definido por seu caráter sistêmico e isso significa que, mais do que atos discriminatórios, há o enraizamento de um processo em que as condições de subalternidade e de privilégio são distribuídas entre os grupos raciais e se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e nas relações diárias. Sem mecanismos efetivos de mudanças, as defasagens, sobretudo as educacionais, as quais são notáveis entre brancos e negros em território nacional, permanecerão mantidas como um círculo vicioso, como pontuou Carneiro (2011), já que a baixa escolaridade impulsiona para situações de exclusão no mercado de trabalho, e em seguida, com a ausência de emprego, há menor probabilidade de alcançar níveis superiores de escolaridade.

5. CONCLUSÃO

Posto o estudo do material selecionado e as discussões subsequentes, afirma-se que o campo de estudo, pesquisa e atuação profissional da Psicologia Escolar e Educacional tem o dever de problematizar e reverter dinâmicas, funcionamentos e relacionamentos do contexto educacional mantenedores e reprodutores do fracasso escolar, particularmente por questões étnicas e raciais, e além disto, contribuir para a promoção de escolas democráticas e a adesão do valor positivo da diversidade. E devido ao cenário da diversidade brasileira, adverte-se que para promover condições igualitárias de acesso e tratamento no âmbito institucional, há de se criar condições que rompam com o silêncio e sensibilize a comunidade escolar sobre a perpetuação do racismo na sociedade e com consequente reprodução da desigualdade nos relacionamentos interpessoais, os quais acabam por condicionar fracassos, marginalizações e a **despersonificação** de indivíduos, pois são impedidos de pertencer a sua história racial, social, nacional e singular.

Assim, conclui-se que os verbos que conduzem o papel do Psicólogo Escolar vão desde o pertencer, em se tratando da conscientização do próprio profissional sobre quem ele é na história brasileira, permitindo que outros se descubram, até o verbo atuar, considerando uma atuação crítica, política e comprometida com o desenvolvimento que queremos para o nosso país, o qual se posiciona contrariamente à modernizações conservadoras que obstaculizam a construção de um modelo de desenvolvimento humano e promotor de bem estar social.

REFERÊNCIAS

ABRAPEE. NOTA TÉCNICA SOBRE ATRIBUIÇÕES DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR E EDUCACIONAL. Site **abrapee.wordpress**, 2020. Disponível em: <<https://abrapee.wordpress.com/>>. Acesso: 04 de jan. 2020.

ABREU, M; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, p. 5-20, 2008.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALVES, J.A. Lindgren. Os direitos humanos na conjuntura presente: Esboroamento sem recuperação? In: **Os Direitos Humanos na pós-modernidade**, Editora Perspectiva, São Paulo, 2013.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: História, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Vol. 12, nº 2, 2008.

CARNEIRO, S. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

Conselho Federal de Psicologia (CFP), Brasil. Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica. Conselho Federal de Psicologia. 2. Ed, Brasília: CFP, 2013, 1º edição.

CONSELHO Federal de Psicologia, 2021. Resolução CFP Nº 018/2002. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Disponível em: < https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF>. Acesso: 18 de mar. 2021. **Site Cfp.org**, 2002.

_____. Código de Ética Profissional do Psicólogo. **Site Cfp.org**, 2005. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/legislacao/codigo-de-etica>>. Acesso: 29 de out. 2020.

_____. Nenhum Direito a menos: Anais do VIII Seminário Nacional de Psicologia e Direitos humanos. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-e-democracia-nenhum-direito-a-menos-anais-do-viii-seminario-nacional-de-psicologia-e-direitos-humanos/>>. Acesso 18 de mar. 2021. **Site Cfp.org**, 2019.

_____. Psicologia Escolar: Que fazer é esse?. **Site Cfp.org**, 2020. Disponível em: < <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/>>. Acesso: 29 de out. 2020.

_____. Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os. Disponível em: < https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf>. Acesso: 18 de mar. 2021. **Site Cfp.org**, 2017.

MOEHLECKE, S. AÇÃO AFIRMATIVA: HISTÓRIA E DEBATES NO BRASIL. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso: 30 out. 2020.

MOREIRA, et al. Inclusão Social e ações afirmativas no Ensino Superior no Brasil: para que?. **Revista Ensino Superior: UNICAMP**, 2017. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para->

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: novas perspectivas para abordar gênero e sexualidade na escola

Letícia Natália de Oliveira
Universidade de Franca

Denise Conceição Garcia Araújo
Universidade de Franca

Regina Célia de Souza Beretta
Universidade de Franca

1. INTRODUÇÃO

A sexualidade humana é definida pelas diversas formas, e manifestações que envolvem os fenômenos da emoção, da comunicação e da afetividade. Diante disso, é essencial ter a clareza das distintas definições que fundamentam o seu estudo a fim de conhecer e compreender a importância e a dimensão dessa temática. O sexo é biológico, marcado pelo órgão sexual do nascimento, enquanto o gênero é social, construído pelas diferentes culturas. O gênero vai além do sexo. O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção, o pertencimento e a forma como as pessoas se expressam socialmente (JESUS, 2012).

Sexo e gênero são conceitos construídos culturalmente, conforme o momento histórico, com a finalidade de padronizar comportamentos e controlar as atitudes e os corpos, assegurando os padrões de masculinidade e feminilidade. Com o objetivo de regular o comportamento humano, o sexo e o gênero são configurados como dispositivos de poder, eles expressam a identidade de gênero, as posições que você ocupa socialmente, as relações interpessoais, entre outros estereótipos (BUTLER, 2002).

Outro conceito que se refere a sexualidade humana é a identidade de gênero, a sua definição está associada a forma como a pessoa se apresenta socialmente, incluem suas expressões, comportamentos e indumentárias, ou seja, o que se vê na forma da apresentação pessoal. A orientação sexual por sua vez,

expressa, orienta, dirige e refere à atração afetiva ou sexual sentida ou externalizada por uma pessoa (JESUS, 2012).

Ao refletirem sobre a questão de gênero na escola, LINS, MACHADO e ESCOURA (2016, p. 69) apontam que:

Estamos acostumados a pensar a identidade de gênero como uma espécie de pacote: se você nasceu com determinado corpo, logo, todo o resto deve ser coerente com ele. Em nossa cultura, associamos corpo, identidade de gênero, desejos e práticas sexuais e esperamos coerência entre esses aspectos.

E ao se tratar de crianças e adolescentes, tais expectativas sociais dificultam o pleno desenvolvimento das mesmas, ainda mais quando não lhes é explicado “o porquê” de tantas diferenças e tantas restrições entre o existir de uma menina e o existir de um menino.

Os assuntos relacionados à sexualidade humana há tempos são tratados como “tabu” perante a sociedade, fazendo com que barreiras fossem criadas para dificultar a discussão do tema em diversos ambientes, inclusive nos espaços escolares. Buscando compreender tal fenômeno, ao longo da construção deste capítulo surgiram alguns questionamentos: Quem se beneficia do desconhecimento de crianças e adolescentes que não têm acesso ao conhecimento sobre seu próprio corpo? Por quais motivos lhes é negado o conhecimento sobre o próprio corpo? E sobretudo, quais são as consequências dessa ausência de diálogo?

As respostas para estas indagações são expressas de diversas formas, uma delas é a violência sexual, que marca de forma drástica a vida de muitos jovens ao redor do mundo. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2018) divulgou que ocorrem anualmente mais de 66.041 casos de violência sexual no Brasil, onde 81,8% desse total, são do sexo feminino e 53,8% tinham até 13 anos de idade. Os números revelam que ocorrem 180 estupros diariamente e que 4 meninas de até 13 anos de idade são estupradas a cada hora neste país. Corroborando com esses dados, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) comunicou o balanço das denúncias realizadas por meio do Disque 100 com os dados sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes no ano de 2019. Verificou-se que em 73% dos casos, a violência sexual acontece na casa da própria vítima ou do suspeito, sendo que 40% das denúncias são cometidas pelo pai ou

padrasto (BRASIL, 2020). Frente a esta realidade, salienta-se o quanto é urgente trabalhar para que o ambiente escolar se torne um local seguro para se debater a educação sexual, e assim, coletivamente, construir formas de acabar com a violência sexual contra crianças e adolescentes.

O tema estudado tem sido objeto de divergências na atualidade nacional, fruto da incompreensão e do preconceito sobre a intenção de sua inclusão no contexto escolar. Leite (2019, p. 119-142) explica que “O Brasil tem sido palco nos últimos anos de diferentes controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade (...)”, nesse entremeio “(...) a escola e as políticas de educação têm sido locus permanente de conflito entre ideários”. Isso implica na tendência a disseminar informações errôneas com o interesse de confundir a população como um todo, gerando reações diversas como violência verbal e até física, censura e repreensão aos profissionais e/ou instituições de ensino que ousam avançar na discussão. Problematicar tais temas é de extrema importância para ampliar a consciência e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e menos violenta, sobretudo, em relação às mulheres, meninas e população LGBTQIA+.

Segundo o relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB, 2019), 329 pessoas da comunidade LGBTQIA+ tiveram uma morte caracterizada como violenta no Brasil, outras 297 foram vítimas da homotransfobia, e 32 pessoas cometeram suicídio em 2019. Essas estatísticas colocam o Brasil em primeiro lugar nos crimes contra as minorias sexuais, onde a cada 26 horas morre uma pessoa LGBTQIA+ assassinada ou vítima de suicídio em decorrência da LGBTfobia. Essa parcela populacional construiu uma diversidade de expressões de gênero que são tolhidas pela sociedade, discriminadas e vítimas de preconceito ocasionados pelo poder social imposto aos seus corpos.

Foucault (1988) explica que o poder social, ou o biopoder, busca controlar e adestrar os corpos, reprimindo sua força e expressão. Quanto mais adestrado o corpo e o comportamento, mais desejado e útil se torna no meio social. A influência do biopoder no estabelecimento de padrões, possibilita rupturas da sexualidade, da autenticidade das identidades e expressões de gênero, tornando evidente o poder do Estado sobre o controle social dos corpos. É muito marcante o quanto a fala de Foucault em 1988, condiz com a realidade vivida pelas minorias

sexuais e de gênero em 2020, no que diz respeito às segregações, mortes e violências sofridas pelas pessoas trans, travestis, gays e lésbicas, em uma sociedade opressora. Como a comunidade escolar pode trabalhar para reverter essas estatísticas e constatações?

O ambiente escolar possui um importante papel a desempenhar a respeito de educar para a igualdade de direitos e no combate à discriminação e preconceito, seja em relação à orientação sexual, identidade de gênero ou outra forma de manifestação da diversidade. É fundamental abordar esses assuntos nos espaços escolares sob uma visão abrangente e acessível, uma vez que, é possível construir uma escola onde o gênero e a sexualidade não sejam um fator limitante no que diz respeito ao ato de aprender, de ser e de existir no mundo (LINS, MACHADO E ESCOURA, 2016). O debate sobre o tema é essencial perante a perspectiva da criação de um espaço de aprendizagem livre de preconceitos, violências, entre outras manifestações que são frutos do desconhecimento e de comportamentos que podem ser desconstruídos.

É preciso desconstruir velhos estigmas e começar a compreender que discutir sobre gênero, sexualidade e diversidade na esfera escolar, não é estimular a prática sexual precoce, tampouco, impor uma orientação sexual, ou um gênero às crianças e adolescentes. A intenção é promover o conhecimento, o respeito ao próprio corpo e as outras identidades e formas da diversidade humana, a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST), a diminuição dos altos índices de gravidez indesejada na adolescência, questionar as desigualdades sociais referentes às mulheres, a identificação de potenciais abusadores sexuais, o combate à exploração sexual e casamentos infantis. Em síntese, se trata da desconstrução de mitos sociais, da garantia de direitos e de segurança pública. Educação sexual é discutir os limites do que se caracteriza como afeto, carinho, intimidade e abuso, abrangendo sobre os direitos e deveres que cada um tem para com o próprio corpo, e acima de tudo, respeito e dignidade (D'ÁVILA, 2019).

Neste aspecto, este trabalho tem por objetivo problematizar e contribuir com o entendimento da temática de gênero, sexualidade e suas categorias afins, no

ambiente escolar por meio de palestras e discussões com profissionais que atuem na área da educação.

2. RELAÇÕES ENTRE SEXUALIDADE, GÊNERO E A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Partindo do pressuposto que a saúde é o completo bem-estar físico, psíquico, social e espiritual, expressar a própria sexualidade é uma parte fundamental para o desenvolvimento saudável de qualquer pessoa.

Tendo ciência desta relação, a Organização das Nações Unidas (ONU), em parceria com diversos países, lançou em 2015 um documento intitulado “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. A declaração é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) e 169 metas, que visam estimular as ações para erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e promover uma vida digna e próspera para todos e todas para os próximos 15 anos em áreas de suma importância para a humanidade e para o planeta (BRASIL, 2015).

Em consonância com o presente trabalho, destaca-se os ODS 4, 5 e 16 que possuem suas particularidades e que se complementam. O objetivo 4 visa oportunizar e garantir uma educação de qualidade para todos e todas, o objetivo 5 tem como eixo norteador, alcançar a equidade entre os gêneros e o empoderamento de todas as mulheres e meninas e o objetivo 16 que propõe medidas para alcançar uma sociedade mais pacífica e inclusiva, proporcionando acesso à justiça de forma ampla com instituições eficazes e responsáveis (ONU, 2015).

A Agenda 2030 ainda propõe uma meta específica que visa banir todas as formas de violência pelo qual, meninas e mulheres sofrem ao longo de suas vidas nos âmbitos públicos e privados, incluindo o tráfico e a exploração sexual de crianças e adolescentes. (ONU, 2015). No que se refere a igualdade de gênero e erradicação de iniquidades que cercam as meninas e mulheres, determinadas declarações e tratados resultantes das Conferências Internacionais em Promoção da Saúde legitimam essa perspectiva e anseiam por uma atenção especial para a saúde integral das mulheres (FIGUEIREDO; SÁ; MELO FILHO & CAIXETA, 2016).

Por conseguinte, as palestras proferidas pelos autores, se apoiam na Declaração de Alma-Ata, deferida em 1978, na Primeira Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde no âmbito de oferecer um espaço de escuta, de diálogo e de troca de informações. Reafirmando a ideia de que o primeiro passo para promover saúde é compreender o indivíduo em sua totalidade, redimensionando assim o olhar para a saúde e bem-estar (FIGUEIREDO; SÁ; MELO FILHO & CAIXETA, 2016).

A Declaração de Adelaide, elaborada em 1988, evidencia que todas as mulheres deveriam ter mais acesso à informação de qualidade, à direitos na divisão de trabalho, seja ele remunerado ou não, além de recomendar práticas de parto mais humanizadas em que são respeitadas as vontades e necessidades de cada mulher (FIGUEIREDO; SÁ; MELO FILHO & CAIXETA, 2016).

A proteção da garantia dos direitos e a equidade de gênero só serão concretizados após amplos e diversificados esforços para assegurar que todos e todas vivam com respeito, segurança e dignidade. Vale assinalar que os diálogos sobre sexualidade, gênero, diversidade e promoção de saúde percorrem um caminho síncrono em relação a integralidade do ser humano, já que toda forma de existir e se expressar refletem os diversos âmbitos que permeiam a saúde física e mental das pessoas.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho se refere a um relato de experiência com abordagem qualitativa e de caráter descritivo, resultado da realização de duas palestras online, via plataformas digitais, para duas instituições de ensino superior.

Minayo (2014, p. 57) explica que,

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

As palestras e o relato de experiência foram construídos a partir de referenciais teóricos e dados bibliográficos, à luz da promoção da saúde, possuindo como problemática central a necessidade e a importância da teoria e da prática do debate relacionado às questões de gênero e sexualidade nos ambientes escolares.

4. DISCUSSÃO

4.1 Palestra e participantes

Gênero e sexualidade: novas perspectivas para abordar o tema na escola, foi a proposta de duas palestras proferidas por meio de plataformas digitais, pelos presentes autores deste estudo, em duas universidades distintas. Os ouvintes participantes eram essencialmente graduandos de diversas áreas do conhecimento, incluindo as áreas de psicologia e pedagogia.

5. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Inicialmente os autores trouxeram a exposição de um referencial teórico e dados bibliográficos, correspondentes à temática, e propuseram aos participantes a desconstrução de paradigmas, discussões, e intervenções a serem realizadas no ambiente escolar. Viabilizar o debate sobre as questões de gênero e sexualidade nos espaços escolares denota uma preocupação com a diminuição das desigualdades referentes à diversidade humana (BORGES E BORGES, 2018). Acredita-se que para construir uma sociedade mais justa e consciente, é necessário levar conhecimento para todos e todas nos diversos espaços de convívio, e nada mais importante que a escola para possibilitar os diálogos sobre a educação sexual de forma clara e responsável (D'ÁVILA, 2019).

Foram tratados os diversos conceitos que permeiam o objeto de estudo, como exemplo, as diferenças entre sexo biológico, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, além da falácia da ideologia de gênero. O conceito da ideologia de gênero foi muito suscitado nos últimos anos no cenário político-ideológico brasileiro, por classes conservadoras, sem o embasamento científico necessário, com o intuito de escandalizar o debate, gerar pânico social e coibi-lo na esfera escolar. Utilizando de inverdades e condutas ilícitas, grupos radicais se organizaram e propagaram a ideia de que a ideologia de gênero destruiria a família, a moral e os bons costumes, colocando em risco os princípios do cidadão de bem. Borges e Borges (2018) expõem que “o discurso que grupos religiosos construíram sobre a “ideologia de gênero” criou regras para motivar a exclusão das questões de gênero e sexualidade dos planos educacionais”.

O gênero por sua vez, conforme Scott (1995) explica, traduz construções sociais, ou seja, o que é esperado socialmente dos homens, e que é esperado socialmente das mulheres; este conjunto de normas de gênero determinam comportamentos, relações sociais, posição social, constituindo assim, as ditas relações de poder. As relações de poder, no que lhe concerne, têm a finalidade de reprimir condutas que extrapolam os padrões sociais ditos como normais. Sendo assim, a sociedade utiliza dessas relações para manter e disciplinar os indivíduos - meninas e meninos - dentro dos padrões de comportamentos aceitáveis (FOUCAULT, 1988).

Outra questão a ser problematizada nos ambientes escolares sob diversas perspectivas e em várias disciplinas, no que tange ao gênero e a sexualidade, são os relacionamentos e/ou casamento infantil. Segundo Da Costa (2019) o Brasil ocupa a quarta posição no ranking mundial de matrimônios realizados quando um dos cônjuges, ou ambos, não completou 18 anos de idade. Como um país que possui esses dados se recusa a incluir a educação sexual no contexto das políticas e práticas educacionais? Esse dado diverge do que propõe a Organização das Nações Unidas (ONU) em seu Objetivo do Desenvolvimento Sustentável de número 5, na meta 5.3, quando o documento reconhece como prioridade eliminar os casamentos prematuros e forçados com crianças e adolescentes. A escola em comunhão com a família e outros setores como saúde e a assistência social devem concentrar seus esforços para erradicar essa prática caracterizada como uma violação de direitos humanos.

Foi pontuada a necessidade de conceber um ambiente de diálogo e a construção de canais de comunicação na escola entre alunos, pais e equipe gestora, com o objetivo de possibilitar um ambiente de paz e livre de preconceitos. Além disso, visando combater todas as formas de discriminação e violência, incluindo o *bullying* e seus desdobramentos, pois, as consequências dessas condutas violentas reverberam na vida, especialmente da vítima, para além do período escolar (FANTE, 2005).

Uma vasta gama de materiais audiovisuais e referenciais bibliográficos foram recomendados, com o objetivo de elucidar o tema de forma objetiva e prática,

e com a devida coerência em cada faixa etária a ser trabalhada. A questão primordial nesse processo é a análise e a reflexão da complexidade das demandas envolvendo os estudos sobre gênero e a sexualidade, numa perspectiva de garantia de direito ao acesso a esses conhecimentos (LEITE, 2019).

Enfatizou-se a indispensabilidade da adequação do discurso e da didática, ao abordar e explorar esse tema com os diferentes intervalos de idades que se encontram em um ambiente escolar. De Araújo (2014, p. 19-27) argumenta que “depois de apurar o olhar para essas questões passamos a ter um campo vasto e diário para uma infinidade de análises”. As possibilidades de propor e discorrer sobre gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar é ampla e necessária em tempos de obscurantismo e intolerância.

Após a exposição oral foi aberto ao público o momento da fala, onde os participantes das palestras puderam expor suas contribuições, dúvidas e questionamentos relativos ao tema estudado. Lins, Machado e Escoura (2016) acrescentam que esses espaços que estimulam a reflexão e o aprendizado popular e acessível são ações que dialogam com a democracia. Dessa forma, a visibilidade proporcionada aos participantes enriquece o debate e proporciona novas construções de perspectivas de gênero, sexualidade e diversidade humana no âmbito escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se de grande relevância as capacitações e intervenções nos diversos ambientes e com públicos variados a fim de desmistificar, orientar e propagar o tema estudado, suas possibilidades e a aceitação dentro dos espaços escolares.

Observou-se que por mais que os ouvintes presentes nas palestras fossem graduandos, e terem um certo grau de conhecimento sobre questões sociais, a temática ainda foi recebida com certa resistência, devido ao fato de possuir significados contemporâneos e até desconhecidos, além de ser permeada por muitas informações pré-concebidas e estereotipadas.

Contudo, o descrédito e as ressalvas emergiram apenas no início do diálogo, pois no decorrer das palestras houve uma significativa aceitação e satisfação em conhecer, compreender e questionar de forma positiva a diversidade e os conceitos que se relacionam com o assunto em questão.

Não obstante, novos trabalhos, intervenções e ações educativas são necessários a fim de identificar as diversas formas com as quais o tema evolui dentro dos espaços escolares. Sendo assim, uma limitação deste trabalho foi a impossibilidade de verificar os impactos dessas ações educativas nos espaços escolares, pois se tratou de um momento online entre palestrantes e ouvintes.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Editora Companhia das Letras, 2017.

BORGES, R. O; BORGES, Z. N. **Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

BRASIL. Ministério da Família, da Mulher e dos Direitos Humanos. **Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulgados-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BUTLER, J. **Como os corpos se tornam matérias: Entrevista com Judith Butler**. Revista Estudos Feministas. Entrevistador PRINS, Baukje; Meijer Costera. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2002000100009&script=sci_arttext. Acesso: 25 jul. 2021.

DA COSTA, M. M. M; DE FREITAS, M. V. P. **O Casamento Infantil no Brasil e as Questões de Gênero**. Revista Jurídica em Pauta, v. 1, n. 2, 2019. p. 33-44.

D'ÁVILA, M. **Por que lutamos?: um livro sobre amor e liberdade**. São Paulo: Planeta Brasil, 2019.

DE ARAÚJO, D. B. **Outras falas sobre gênero e sexualidade na escola**. Revista Periódicus, v. 1, n. 2, 2014. p. 19-27.

DE JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos.** Brasília: [s. n.], 2012.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** 2. ed. rev. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FIGUEIREDO, G. L. A; SÁ, R. F; MELO FILHO, D. A; CAIXETA, N. C. R. C. Recomendações e intenções das conferências internacionais para se pensar a Promoção da Saúde. In: FIGUEIREDO, G.L.A; MARTINS, C.H.G. (org.). **Políticas, Tecnologias e Práticas em Promoção da Saúde.** 1. ed. Franca: Unifran, São Paulo: Hucitec, 2016. p. 24-29.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA - FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** Estatísticas. São Paulo, 2018. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/atlas-da-violencia-2020/. Acesso em: 20 jul. 2021.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB) (Org.). **Relatórios anuais de mortes LGBTI+:** Relatório 2019. Salvador, 2019. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/>. Acesso em: 09 ago. 2021.

LEITE, V. **“Em defesa das crianças e da família”:** refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), n. 32, 2019. p. 119-142.

LINS, B. A; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais.** Editora Reviravolta: São Paulo, v. 2, n. 1, 2016. p. 29.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: Uma nova perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível: https://www.mp.ba.gov.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-dasmulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/guacira_lopes_genero_26_ago_15.pdf. Acesso: 10 ago. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL- ONUBR. **A Agenda 2030.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO HUMANO E A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA: uma breve discussão sobre essa importante relação

Isabella Plácido de Paula Oliveira
Graduanda em Licenciatura Matemática – Uni-FACEF
isbellaplacido2111@gmail.com

Silvia Regina Viel
Doutora em educação Matemática – Uni-FACEF
silviarviel@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Matemática é uma ferramenta extremamente importante para as pessoas e para suas formações, pois lidar com os números, pensar logicamente e realizar cálculos são tarefas presentes no nosso cotidiano. Indivíduos que possuem carências de certas habilidades matemáticas tendem a ter sérias consequências em suas profissões futuras, como manter empregos e construir um status profissional.

Tais habilidades podem não ser adquiridas devido à diversos fatores, sendo eles das mais variadas naturezas, como por exemplo pedagógicos, psicológicos e biológicos. Em alguns casos esses fatores podem estar até combinados.

Neste trabalho o foco serão os fatores biológicos, sem deixar de lado uma breve discussão sobre outros fatores, como o psicológico, isto é, um olhar especial será direcionado para como o cérebro funciona para aprender matemática e quais são as limitações que são sentidas por pessoas que tem seu funcionamento diferenciado.

Assim, também como as questões emocionais interferem em todos os segmentos da vida, neste texto também serão discutidas as implicações das questões emocionais na aprendizagem de matemática.

Portanto, na primeira parte deste trabalho são abordadas questões relativas à aprendizagem de matemática e o funcionamento cerebral, logo em seguida o foco passa a ser deficiências e distúrbios e suas implicações para a aprendizagem de matemática. Uma atenção especial será dada às limitações na,

fruto de distúrbios específicos, que comprometem severamente a aprendizagem em matemática, como a discalculia.

Pretende-se divulgar com este trabalho os avanços das pesquisas com o cérebro humano e as suas relações com a aprendizagem de Matemática, além de dar atenção especial para algumas limitações que geram consequências que ainda são confundidas com preguiça.

2. A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA E O CÉREBRO HUMANO

É do conhecimento de todos que o cérebro é o órgão mais importante do sistema nervoso, controlando todas nossas ações, voluntárias e involuntárias, conseqüentemente todo o nosso corpo. A carência de mecanismos biológicos e psicológicos podem levar ao insucesso no processo de aprendizagem do discente, já que são essenciais.

É tradicionalmente conhecido que o cérebro é dividido em duas partes: o hemisfério esquerdo, responsável pelo racional, e o hemisfério direito, responsável pelo emocional. Muitas pessoas podem concluir que a aprendizagem de matemática acontece apenas no lado esquerdo do cérebro, responsável pela razão, mas se engana quem pensa dessa forma. A emoção interfere no processo de reter o conhecimento, sendo preciso motivação para aprender. Segundo Ivan Izquierdo, quanto mais se emoção contém em um determinado evento, mais ele será gravado no cérebro (apud Nova Escola, 2012).

Vale ressaltar a importância do viés emocional na construção do conhecimento, já que:

Razão e emoção juntas indistintamente num cérebro-corpo também indissociáveis. [...] permitindo que a emoção possa ser considerada do ponto de vista neurológico uma importante componente da cognição, tão importante que sem a primeira, a segunda se torna impossível (MARINI, 2018, p. 50,51).

O processo de aquisição de uma informação acontece através de uma entrada sensorial, levando o sujeito a construção de uma representação interna, uma imagem mental, que será armazenada em forma de memória. Essa entrada sensorial ocorre através de um mecanismo chamado de atenção, e essa concentração pode ser prejudicada se várias tarefas estiverem ocorrendo simultaneamente. A aprendizagem será mais eficiente se o sujeito tiver a atenção

voltada para um processo de cada vez. Por exemplo, se em sala de aula o aluno faz anotações ao mesmo tempo em que o professor está falando, a atenção está prejudicada, pois está ocorrendo sincronicamente duas entradas sensoriais.

Figura 1



Fonte: Guia do Estudante, 2021.

A atenção sendo diminuída, enfraquece também a capacidade de identificar um objeto em estudo ou parte deste estudo, impedindo a conexão que se pretende alcançar, não conseguindo se aproximar do objetivo que é construir um novo conhecimento.

A aprendizagem, de acordo com Wagner Marini (2018), é uma produção solipsista, em outras palavras, tem um caráter solitário, pois acontece no íntimo de cada pessoa. Cada sujeito individualmente tem o papel de construir o seu próprio desenvolvimento intelectual, ou seja, seu próprio conhecimento. Não é possível transferir conhecimento. Sua construção faz parte de um processo cognitivo, envolvendo questões emocionais, memória, entre outras.

Estudar aprendizagem é antes de tudo estudar o sujeito cognoscente, estudar como funciona sua mente-corpo, estudar como se dão as relações entre um conceito novo e sua memória de longo prazo, como ocorre a relação de um conceito novo com um conceito prévio. É entender que a construção de conhecimento ocorre a partir de escolhas, e que, para escolher, o sujeito depende da emoção, escolher entre duas conjecturas, escolher entre duas teorias, escolher entre duas possibilidades quaisquer, escolher entre dois caminhos possíveis. Entender que algumas escolhas acontecem num nível psicológico, que pode estar entre o inconsciente e o consciente. Nada disso ocorre no mundo em que o sujeito está, mas no seu eu (MARINI, 2018, p.84)

O ensino, segundo Wagner Marini (2018), é o processo capaz de tornar a aprendizagem mais eficiente. Mesmo que aprendamos sem metodologias, sem método, com uma proposta conservadora, até sem um processo de ensino, por piores que sejam as condições, nós aprendemos. Mas para que serve então o ensino? Ele serve para facilitar a aprendizagem, tornando ótima a construção do conhecimento. O ensino existe porque a aprendizagem existe.

A aprendizagem é solipsista e interna ao sujeito; o ensino é social e externa ao sujeito. Enquanto a aprendizagem ocorre porque ela própria é um mecanismo evolutivo de nossa espécie e assim se fez como um instrumento de sobrevivência, o ensino é um produto humano, uma invenção que serve para possibilitar aos sujeitos de uma sociedade o acesso aos saberes dessa mesma sociedade (MARINI, 2018, p.86)

De forma resumida, a aprendizagem e o ensino se relacionam como um jogo de engrenagens e um motor, ligados por uma embreagem. A aprendizagem é o motor e o ensino é o jogo de engrenagens. Mesmo quando o jogo de engrenagens é desengatado pela embreagem, o motor não para, mas pode causar força e velocidade quando o engate for feito.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL

Antigamente, por meio da história, podemos ver que as pessoas com algum tipo de deficiência/distúrbios eram excluídas de muitos espaços sociais, por exemplo o escolar. Acreditavam que essas pessoas não tinham a capacidade de aprender, impedindo-as de ter seus direitos reconhecidos pela sociedade.

Atualmente, amparada pela lei e exigida em documentos internacionais, a integração de alunos com necessidades especiais é cobrada em nosso país. Sendo previstas várias mudanças como espaços físicos, práticas pedagógicas e materiais para uso em sala de aula, além da formação continuada dos professores. Entretanto, integração é diferente de inclusão, e Sánchez (2005) enfatiza algumas diferenças, dentre elas:

Enquanto a integração é seletiva, pois espera que o aluno se adeque à escola para ser inserido na mesma, a inclusão respeita as diferenças, pois a escola inclusiva está aberta para receber todos os alunos, com deficiência ou não; O paradigma da integração é pautado na individualidade, centrada apenas no aluno com deficiência, já o paradigma da inclusão se pauta

na comunidade e na melhoria de todos; A integração torna-se preconceituosa, a inclusão valoriza as diferenças.

A inclusão surge para dar fim em qualquer tipo de preconceito ou discriminação, além de fazer valer os direitos das pessoas com alguma deficiência. A educação inclusiva reestrutura a escola para fornecer educação de qualidade a todos os alunos.

Existem algumas deficiências que podem refletir na aprendizagem da matemática, como por exemplo o autismo. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, podendo comprometer a interação social, a comunicação e seus comportamentos, ou seja, reflete também no processo de ensino e aprendizagem.

Por ter um caráter mais formal, a Matemática é vista pelos estudantes como uma das áreas mais difíceis do ensino regular, o que pode ser um complicador em relação a Educação Inclusiva. Porém, nem que seja por inúmeras abordagens e formas de adaptação, é responsabilidade do professor ensinar com qualidade.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 235), “ensinar é um trabalho interativo”, quer dizer, a interação do professor com os estudantes torna-se um elemento essencial. Por exemplo, utilizando tecnologias digitais e/ou materiais concretos para ensinar Matemática podemos estimular a criatividade do estudante para resolução de problemas e sua interação com os demais colegas, o que contribui para a compreensão dos conceitos.

Segundo Freire (2002, p. 13) “o aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”. Valorizando as ações e emoções dos discentes, os docentes podem criar um ambiente criativo, prazeroso, para que provoque neles querer adentrar no mundo dos desafios matemáticos.

As tecnologias assistivas são grandes aliadas para o ensino e aprendizagem de alunos com algum tipo de distúrbio ou deficiência. Além de ser feito com simples materiais que as pessoas têm em casa, contribui também para proporcionar e ampliar habilidade funcionais. Veja alguns exemplos abaixo:

Figura 2: Tecnologia Assistiva Deficiente Visual



Fonte: Própria autora, 2021.

A figura 2, é uma tecnologia que tem o intuito de facilitar contas simples, como adição e subtração, para as crianças com deficiência visual. Fazendo os resultados das contas em alto relevo (tampinha de garrafa) e circulando com um elástico.

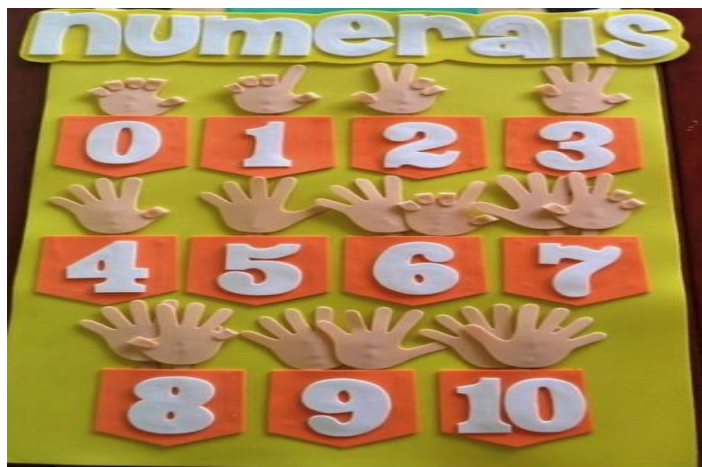
Figura 3: Tecnologia Assistiva Deficiência Intelectual



Fonte: Própria autora, 2021.

A figura 3, tem objetivo de facilitar o aprender das formas geométricas básicas para crianças com deficiência intelectual. Um simples quebra cabeça feito com palitos de picolé.

Figura 4: Tecnologia Assistiva para Deficientes Auditivos



Fonte: Pinterest, 2021.

E, a figura 4, apresenta os números de 0 a 10 para crianças com deficiência auditiva. Um outro transtorno que vem ganhando visibilidade é a discalculia. A seguir vamos voltar nosso foco para entender melhor como ela se dá.

4. DISCALCULIA

A palavra discalculia vem do grego (dis, mal) e do latim (calculia, calcular), ou seja, dificuldade em calcular. Pessoas que possuem esse transtorno tem dificuldade especificamente em matemática, como por exemplo compreender as quatro operações matemáticas básicas. É importante ressaltar que esse tipo de transtorno acomete pessoas com qualquer nível de QI, ou seja, o discalcúlico tem a inteligência normal, sua complicação está relacionada exclusivamente com a matemática.

Acalculia e discalculia não são as mesmas coisas. “Acalculia”, de acordo com Novick e Arnold, é um transtorno relacionado a aritmética, que é adquirido após a pessoa sofrer uma lesão cerebral, ou seja, perda de habilidades já alcançadas. Já a “Discalculia” é um distúrbio neurológico podendo ser

desencadeado por diversos fatores como hereditariedade, anomalia do Sistema Nervoso, ansiedade, entre outros.

Existem diferentes tipos, subtipos e níveis de discalculia, brevemente citados abaixo:

- **Discalculia primária:** transtorno característico e exclusivo do cálculo;
- **Discalculia secundária:** mal uso de símbolos numéricos e dificuldades na execução de operações, especialmente as operações inversas. Pode estar associada a outros transtornos como dificuldades de linguagem, desorientação espaço-temporal e baixa capacidade de raciocínio;
- **Discalculia operacional:** grande dificuldade para compreender o sistema de numeração, capturar o vocabulário matemático, compreender o mecanismo das quatro operações fundamentais, realizar cálculo mental e utilizar seus conhecimentos adquiridos na resolução de problemas;
- **Discalculia espacial:** dificuldade para ordenar os números segundo uma construção espacial. Pode vir coligada à dificuldade na orientação espaço-temporal.

Os subtipos, de acordo com Kocs (apud Souza, 2018):

- **Discalculia Verbal:** dificuldade em dar nome as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações;
- **Discalculia Practognóstica:** dificuldade para enumerar, fazer comparações e manusear objetos reais ou imagens matematicamente;
- **Discalculia Léxica:** dificuldade para ler símbolos matemáticos;
- **Discalculia Gráfica:** dificuldade para escrever símbolos matemáticos;
- **Discalculia Ideognóstica:** dificuldade para fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos;
- **Discalculia Operacional:** dificuldade em executar operações e cálculos numéricos.

Por fim, seus níveis, de acordo com Ana Maria Antunes de Campos (apud Souza, 2018):

- **Natural:** quando a criança ainda não foi exposta a todo o processo de contagem, logo não recebe conhecimentos suficientes para compreender o raciocínio matemático;
- **Verdadeira:** não evolui favoravelmente no ensino lógico-matemático, mesmo perante de várias intervenções pedagógicas;
- **Secundária:** a dificuldade na aprendizagem matemática está associada a outras comorbidades.

Crianças com essa dificuldade conseguem entender alguns conceitos matemáticos, mas não reconhece, nem compreende símbolos, tornando-se inapta a resolver um problema. O discalcúlico não se interessa pelas atividades matemáticas não por não gostar, mas sim por não a compreender.

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais – DSM-IV (1994), o transtorno nas operações matemáticas é caracterizado pela incapacidade para realização de operações aritméticas e cálculo, apresentando raciocínio inferior à média esperada para a idade cronológica, capacidade intelectual e nível de escolaridade do indivíduo, sendo observados prejuízos significativos em tarefas diárias que as exigem ou apresentam algum déficit sensorial. Para sabermos se um indivíduo está deixando de apresentar capacidades para a idade cronológica e escolar, precisa-se comparar o seu rendimento com o de alunos que apresentam um rendimento considerado normal.

Dificuldades para aprender ou realizar atividades de matemáticas são muito frequentes e se expressam de variadas formas, sobretudo, nos primeiros anos escolares, podendo ser leves ou graves, transitórias ou permanentes. O rendimento inferior em medidas padronizadas pode estar relacionado a diversos fatores ambientais, com estilo de ensino, experiência, prática, motivação, encorajamento e idade (Kucian e von Aster, 2015)

A discalculia, como foi citado no livro “Discalculia do Desenvolvimento” (Flávia Santos, 2017), na falta de uma avaliação por especialista, pode ser confundida com preguiça e estupidez (Butterwoth, 2005). Portanto, primeiramente quando um profissional se deparar com uma criança com dificuldade de aprender, especialmente matemática, é necessário buscar reconhecer os fatores internos e externos presentes.

É recente o interesse neuropsicológico pelas dificuldades de aprendizagem matemática (discalculia), diferentemente dos estudos sobre dislexia, termo utilizado para nomear as dificuldades de aprendizagem na leitura. Um dos motivos causadores do interesse da neuropsicologia, é que a matemática ou a formação matemática é um ativo econômico de extrema importância, ainda mais na era de informatização em que vivemos. Ou seja, gerando assim mais empregabilidade. A aprendizagem verdadeira da matemática é indispensável para o êxito da sociedade atual, por isso, pais, professores e pesquisadores estão buscando diagnóstico e intervenções eficientes.

Outro motivo a se destacar está relacionado ao progresso da psicologia e das ciências cognitivas, surgindo um novo campo de pesquisa: a cognição numérica, concedendo assim materiais e instrumentos metodológicos que facilitaram as investigações.

Para acolher essas pessoas que possuem necessidades educacionais particulares é necessário criar condições para que as instituições escolares possibilitem ambientes educativos favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem desses discentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi mostrar o quão importante é conhecer as relações entre aprendizagem matemática e o cérebro humano. Fazendo uma pesquisa bibliográfica percebeu-se que para aprender matemática temos dispositivos neurológicos, físicos e pedagógicos. Quando o docente faz tudo pedagogicamente correto e os dispositivos neurológicos estão funcionando, existe a aprendizagem. Mas, se em algum momento, algum desses dispositivos falhar, pode não ocorrer a aprendizagem.

No presente artigo é ressaltado que o processo de aquisição acontece através de uma entrada sensorial e essa entrada ocorre por um mecanismo chamado atenção. A atenção é algo fundamental para aprender matemática, mas não é apenas isso, além dela é preciso que outros dispositivos desempenhem bem o seu papel, dando destaque, por exemplo, aos dispositivos neurológicos.

É dada ênfase em como a emoção também influencia na aprendizagem matemática. A emoção interfere no processo do discente de reter o

conhecimento que está sendo ensinado. Razão e emoção juntas, estabelecendo um equilíbrio para construir bons resultados. Há uma grande ligação entre emoção e a capacidade de decidir, e uma relação na mesma medida, entre raciocínio, capacidade de decidir e a emoção.

No ponto de vista da Neurociência o procedimento para a aprendizagem matemática se apoia em processos inter-relacionados com a emoção, com a razão, com a linguagem e todos os órgãos dos sentidos, e com a memória. Não é possível se estudar a aprendizagem da matemática sem ter aspectos neurológicos e psicológicos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, J. *Discalculia: conhecer para incluir*. Revista Educação Especial v. 24, n. 39, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2386/1715>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CORRÊA, L. S. S. *O Ensino da Matemática na Educação Básica para Estudantes com Transtornos do Espectro Autismo (TEA)*. Instituto de Matemática, Estatística e Física, Rio Grande, n. 35, 2019. Disponível em: https://imef.furg.br/images/stories/Monografias/Matematica_licenciatura/2019/2019-2_LucielmaCorrea.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

FARIA, T. *Um estudo sobre Discalculia*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, São Paulo, n. 92, 2015. Disponível em: http://eadcampus.spo.ifsp.edu.br/pluginfile.php/86515/mod_resource/content/1/TCC%20T%C3%A2mires.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

MARINI, Wagner. *Neurociência e a Aprendizagem Matemática*. 1. ed. São Paulo: Chiago Books, 2018.

PERETTI, L. *Discalculia: Transtorno de Aprendizagem*. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, n. 31, 2009. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/1020.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

SANTOS, Flávia Heloísa dos. *Discalculia do Desenvolvimento*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2017.

SALLA, Fernanda. *Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SOUZA, R.M. *Matemática e Discalculia.* Disponível em:
<http://sitecommerce.com.br/pana/wp-content/uploads/2018/04/post-educ-4.pdf>.
Acesso em: 05 jul. 2021.

TRABALHO SEXUAL, ESTADO E APRENDIZADOS NA PRÁTICA DA PROSTITUIÇÃO: ENTRE NEGOCIAÇÕES E LIMITES CORPORAIS-AFETIVOS

Marcela Dias Barbosa
Universidade de Granada

Mariana Cintra Gonçalves
Universidade de Granada

1. INTRODUÇÃO

Muitas abordagens vieram em mente enquanto pensava na elaboração deste trabalho. Traçar linhas e definir contornos foi um processo difícil, pois envolvia também a minha localização neste processo. Estar (mais) fora (que) dentro do âmbito jurídico. Estar dentro, nesta oportunidade, e fora da antropologia social. Pensar as contribuições da disciplina foi olhar o espaço de trocas como uma tentativa de tecer fios coletivamente, construir espaços que ultrapassem algumas fronteiras e pra cada uma, nas suas tonalidades, imagino, encontrar o conjunto de um “tudo” limitado e expandido pelos nossos trânsitos.

Escolhi abordar aspectos do que trabalhei durante a pós-graduação e que continuam a perturbar, sensibilizar, mobilizar minha corporalidade, meus pensamentos. Pretendo apresentar brevemente reflexões que surgem da relação estabelecida junto de cinco interlocutoras, garotas de programa¹ usuárias do “Centro de Prevenção em DST/Aids” do município de Franca-SP e seus olhares sobre o sistema de justiça.

Nesta trajetória, ao me interessar pelas relações nas quais se envolvem as garotas de programa em Franca, vejo que meus conhecimentos elaborados sobre gênero, sexualidade e, mais especificamente, prostituição, eram (e continuam) limitados. No meu primeiro esforço interpretativo me via tentada a

¹ Uma diversidade de maneiras é usada na literatura específica para nomear as mulheres que realizam prostituição. Essas diferenças de termos não expressam apenas uma mudança terminológica, mas também esta contida a visão de mundo e entendimento que as mulheres têm sobre si e sobre a prostituição que desempenham. Em Franca, as garotas se autodenominavam de garotas de programa, assim o nomearei aqui, intercalando com termos que dão da ideia da prostituição enquanto trabalho.

conformar as realidades observadas e descritas em uma estrutura maior de dominação masculina, uma ferramenta conceitual que conhecia, porém, não sabia muito bem como utilizar. Foram as conversas na casa de Raquel², de Beth, na chácara de Isabel³, nos bares da Avenida Brasil, as tardes na região da “Baixada”⁴ que me fizeram perceber que as dinâmicas não se davam da forma que eu imaginava. Eu percebia abusos, violências e marcadas relações de poder. Contudo, esses ganhavam contornos e sentidos variados.

O contato com novas perspectivas (para mim) sobre a prática da prostituição foi ampliando o meu campo de visão e dando espaço para novas perguntas. A relação com as interlocutoras da pesquisa, os debates em sala de aula, as leituras, ofereceram aportes para algumas das reflexões que trago e os pontos de vista que aparecem a partir destes diálogos. Eu, também, assim como elas, sou (somos) mulher(es) e, diante disto, tenho meus próprios conceitos e experiências sobre o (meu/nosso) gênero, que acabaram sendo postos em termos que dialogavam com aqueles utilizados pelas garotas de programa.

Sentia que a poderosa voz do direito e sua versão única em relação à prostituição⁵, à violência sexual e ao estupro⁶ me incomodavam. Na arena jurídica,

² Seguindo as exigências éticas sobre pesquisas envolvendo seres humanos, em especial, a necessidade de termo de consentimento assinado por mim e pelas entrevistadas, com todas as informações sobre a pesquisa, foram suprimidos os nomes reais e qualquer outro dado que pudesse quebrar o anonimato das interlocutoras deste trabalho.

³ A casa de Raquel, a casa de Beth e a chácara de Isabel foram os locais onde pude dialogar com as interlocutoras desta pesquisa, todas introduzidas por João Carlos Doná, profissional responsável pelo “Centro de Prevenção em DST/Aids” de Franca-SP.

⁴ Ao longo do trabalho, também entrei em contato com a ONG Vitória Régia, em Ribeirão Preto. Acompanhada de Regina Brito (assistente social e ativista no movimento das trabalhadoras do sexo) e Eulalia Fabiano (doutoranda em Ciências Sociais), estive nas intervenções realizadas na região da “Baixada”, conhecido lugar que abriga casas antigas, instituições públicas, bancos, comércio e o mercado central da cidade, também onde funcionam bares e motéis, principalmente durante o dia, frequentados pelas garotas de programa, clientes e transeuntes. Fomos com frequência na movimentada Avenida Brasil, entre os bairros Quintino Facci I e Jardim Salgado Filho, próximos a saída da cidade de Ribeirão Preto, espaço em que as garotas de programa batalham nas ruas, nas casas de prostituição e nos motéis.

⁵ O estatuto legal da prostituição, no Brasil, adotando uma postura abolicionista oferece às trabalhadoras do sexo o status de vítimas a serem “tuteladas” pelo Estado. O resultado é o controle da atividade principalmente pela força policial, a clandestinidade e inúmeros obstáculos para o exercício de um trabalho salubre, remunerado, protegido por garantias civis, trabalhistas, previdenciárias. Legalmente, o trabalho sexual não é penalizado, mas todo o seu entorno o é (agenciar, aliciar, transportar, transferir, comprar, alojar, acolher). Na prática, mesmo sem amparo legal, a atividade é controlada, criminalizada e duramente reprimida pelos aparatos estatais.

⁶ Até 2005, apenas as mulheres “honestas” podiam reivindicar o lugar de vítima na conduta prevista no Código Penal de “posse sexual mediante fraude”. No crime de estupro, antes de sua última alteração, em 2009, somente as mulheres ocupavam o polo passivo da relação e a conduta delitiva se consumava pela conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça. Enumero, ainda, a

inicialmente e superficialmente, percebia que estes termos eram/são comumente confundidos e muitas vezes instrumentalizados para desqualificar, silenciar e apagar o ativismo das trabalhadoras do sexo (CASTILHO, 2008; GRUPO DAVIDA, 2005; PIMENTEL; SCHRITZMEYER; PANDJIARJIAN, 1998). Via como um desafio e uma necessidade, portanto, distinções entre a prática da prostituição e a violência sexual, elementos que antes de serem lidos conjuntamente, deveriam ser cuidadosamente diferenciados.

2. TRABALHO SEXUAL, ESTADO E VIOLÊNCIA

Creio que neste processo aberto às disputas em torno da noção de violência sexual e dos poderes diferenciais entre as/os atrizes/atores sociais que localizo as reflexões do trabalho. A minha intenção foi a de pensar com vozes que ampliam o entendimento do que pode ser interpretado, reconhecido e reivindicado enquanto violência; e, ao mesmo tempo, traçar, no contexto em que se localizam, quais eram as suas relações com os limites corporais e afetivos estabelecidos na organização do trabalho sexual. A partir disso, foram confrontadas as experiências e saberes das garotas de programa sobre as práticas, dentro (e fora do trabalho), com as noções que elas percebem nas narrativas institucionalizadas e no tratamento penal ao crime de estupro oferecido (ou não) às trabalhadoras do sexo.

Inicialmente, a ideia de pensar e tomar o Estado como campo de disputa esbarrou-se no que Adriana Vianna e Laura Lowenkron (2018) chamam de “duplo fazer do gênero e do Estado”. Compreender os processos de estatização do gênero e generificação do Estado, conduziu ao atravessamento de ambas categorias e aos múltiplos processos de fluidez e fixação⁷ encarnados em pessoas concretas (ora “o policial”, “o juiz”, “o promotor”, “o cliente”, “o homem rico”, etc.),

revogação do que esteve presente desde o Código Penal brasileiro de 1940: a extinção de punibilidade ao esturador caso ele se casasse com a vítima. Ou seja, as condutas consideradas até recentemente como “crimes contra os costumes” deixavam explícito o caráter discriminatório das leis e o poder do direito em conformar as relações de gênero e sexualidade.

⁷ Segundo as autoras (VIANNA; LOWENKRON, 2018, p. 49) é “a partir desses jogos de fluidez e fixação que aparecem flutuações e variações de atributos morais e de gênero consignados ao Estado, fazendo com que seja possível nas mesmas situações tomá-lo como agressivo, violador e entidade responsável por danos sociais e afetivos profundos e referir-se a ele como instância protetora ou arena última de reparação desses mesmos danos”

instituições específicas, miudezas do cotidiano das trabalhadoras do sexo e sentidos comuns produzidos.

Os acionamentos e posicionamentos estratégicos das atrizes sociais de forma a condensar ou desagregar o que seja o Estado foi uma arena chave nas confecções e re-confecções dos sentidos elaborados. Assim, propõem as autoras (VIANNA; LOWENKRON, 2018, p. 5) “levar a sério a complexidade e a processualidade inerentes ao Estado” e a necessidade de entendê-lo “como trama de sentidos, possibilidades de ação e formas de interdição feitas de e por dinâmicas de gênero”.

E não apenas pelo atravessamento das dinâmicas de gênero e sexualidade no/do Estado. Quando pensamos nos crimes sexuais e especificamente, no crime de estupro, os aspectos raciais serão parte integrante do debate na arena pública, dos discursos hegemônicos e das práticas produzidas em torno da violência sexual. A sustentação do que pode ser validado como consentimento, violência, sofrimento e principalmente, elaborado como conduta a ser reprimida pelo braço forte do Estado serão direcionadas, em primeiro plano, pelas dimensões de raça, classe e suas articulações entre gênero e sexualidade, dentre outras presentes e possíveis.

No contexto norte-americano, por meio do que Angela Davis (2016) chama de “mito do estuprador negro” é evidenciado a imagem fictícia criada sobre o homem negro como estuprador e “de sua companheira inseparável: a imagem da mulher negra como cronicamente promíscua”. Lembra (DAVIS, 2016, p. 186) das fases iniciais do movimento antiestupro⁸ contemporâneo no qual o abuso sexual de mulheres negras nem sempre era óbvio ou nem sempre se manifestava na forma de reconhecida violência, pública e aberta:

Uma vez aceita a noção de que os homens negros trazem em si compulsões sexuais irresistíveis e animais, toda a raça é investida de bestialidade. Se os homens negros voltam os olhos para as mulheres brancas como objetos sexuais, então as mulheres negras devem por certo aceitar as atenções sexuais dos homens brancos. Se elas são vistas como

⁸ Nas palavras de Davis (2018, p. 180) “o fato de as mulheres negras não terem se juntado em massa ao movimento antiestupro não significa, portanto, que não se opusessem a medidas gerais de combate ao estupro. Antes do fim do século XIX, mulheres negras pioneiras do movimento associativo orquestraram um dos primeiros protestos públicos organizados contra o abuso sexual. Sua tradição de oitenta anos na luta organizada contra o estupro reflete como as mulheres negras têm sofrido, de modo amplo e exagerado, a ameaça da violência sexual.”

“mulheres fáceis” e prostitutas, suas queixas de estupro necessariamente carecem de legitimidade.

E mesmo na própria condição de vítima, as mulheres negras encontravam pouca ou nenhuma simpatia dos homens “uniformizados” e “togados”. Ainda que raramente estupradores fossem levados à justiça, foi indiscriminadamente dirigida aos homens negros a acusação de estupro, gerando, entre 1930 e 1967, nos Estados Unidos, o encarceramento de 405 deles entre os 455 homens condenados (DAVIS, 2016, p.177). Demonstra, a partir não somente destes dados, mas também das construções difundidas por políticos, intelectuais e jornalistas que o mito do estuprador negro foi invocado sempre que as recorrentes ondas de terror e violência contra a comunidade negra exigiam justificativas convincentes⁹.

Da mesma forma, Lowenkron (2016, p.15) ao analisar as controvérsias jurídicas em torno da “menoridade sexual” conclui que o isolamento da categoria idade em relação a outros marcadores sociais de diferença/desigualdade é insuficiente para compreensão das dinâmicas estatais. Utiliza os votos de um caso julgado pelo Supremo Tribunal Federal, em 1996, envolvendo um homem de 24 anos condenado em segunda instância por estupro com violência ficta, por manter relações sexuais com uma menina de 12 anos. E percebe que mesmo nos discursos a favor do deferimento do pedido de soltura do “réu”, apesar da inovadora descaracterização da infância associada à imagem infantil de pureza e de vulnerabilidade, as narrativas conferiram particular importância à aparência e à conduta pregressa da “menina ou ainda, “daquela que, considerada destituída de inocência, passou, então, a ser vista como “moça” de 12 anos”.

A correlação entre Estado e violência irá perpassar, portanto, a generificação das políticas institucionais articuladas a outras categoriais que serão distribuídas em representações, atos e práticas que buscam conquistar, submeter e combater, mas também, proteger, restaurar e conduzir (VIANNA; LOWENKRON, 2018, p. 32).

Em Franca, no entorno das trabalhadoras do sexo que pude dialogar, figuras como “o delegado”, “o policial”, “o promotor”, “o juiz”, “o homem rico”, ora

⁹ Relembramos, aqui, o debate travado, em 2015, no Brasil, em torno da redução da maioridade penal, cujas justificativas conservadoras e racistas em defesa do encarceramento da população jovem negra estavam pautadas pelo pânico e temor criado ao redor do crime de estupro.

encarnavam as instituições estatais, a violência institucionalizada e a noção criada sobre o trabalho sexual, ora eram posicionados enquanto clientes, alguns desrespeitosos e outros submissos à “voz de comando” das garotas de programa, a suas habilidades pra “entrar na mente” e conduzir as situações. Nas palavras de Roberta, uma das interlocutoras no trabalho:

[...] o próprio delegado que tem preconceito na delegacia é o que vem aqui no puteiro. Aqui ele não tem preconceito, aí na hora que ele vai lá [na delegacia], ele tem. [...] Muitas mulheres não procuram a delegacia e não é só por medo. É por causa de, tipo assim, o que eu vou fazer lá? Vou falar que eu estava no puteiro e o cara, tipo assim, nada a ver.

Em todos os diálogos que estabeleci estiveram presentes os obstáculos criados a partir da ideia de que a prostituição não é um trabalho, o que tornava possível tanto a hostilidade voltada à atividade como às trabalhadoras. O “preconceito” que narravam entre amigos, familiares, namorados, conhecidos e desconhecidos era o mesmo que aparecia nas delegacias e salas de audiência. Em um cenário marcado pela força do estigma e, também, pelas potencialidades de mulheres que rompem normas e disciplinas moralizantes, adquiriu elevada relevância a garantia de segurança e proteção nas próprias formas de organização das garotas de programa em seus espaços de trabalho.

Nestas dinâmicas, aprendem, educam-se, observam, classificam, criam redes de autodefesa e, se for preciso, enfrentam. A partir de cada realidade, sabem onde se sentem mais seguras, nas casas ou chácara, fazendo particular ou não. Conhecem e estão continuamente conhecendo os clientes que estão lidando, comunicam-se e os classificam de acordo com determinadas características que as auxiliam na resposta diante de determinados comportamentos. Para Luciana:

Cada um é de um jeito, então na hora que eles chegam que a gente vai vendo. Que a gente tem que comprar eles também. Não é nem eles comprar a gente, porque não chega aí, olha na gente e fala: “vamos”. A gente tem que falar na cabeça, entrar na mente deles, para eles perderem. Ai na hora que você já entra na mente do cliente, você vê se a pessoa é aquilo que você pensa ou não. É onde você consegue manobrar.

Algumas condições eram fundamentais para que exercessem o trabalho garantindo sua integridade física, sexual, psicológica. Os imperativos que regiam as atividades (uso obrigatório do preservativo, o respeito ao tempo determinado previamente com o cliente, o pagamento do que fora acordado entre

ambos, as limitações ao beijo na boca) permitiam tanto o cuidado do corpo, em suas múltiplas dimensões, como também significavam o trânsito das afetividades das garotas de programa entre as pessoas que escolhem (familiares, namorados, companheiros, maridos, clientes ou homens que ajudam).

A organização da prostituição entre a vida “dentro” e “fora” da prática, operava enquanto um divisor das diferentes relações sociais - afetivas e comerciais. E para estabelecê-las, as garotas atuavam dentro da móvel dinâmica entre os prazeres e perigos no universo da prostituição (GREGORI, 2016). Principalmente, o uso do preservativo, foi um cuidado, regra ou condição que apareceu em todas as falas como inegociável, sendo expressamente constituída enquanto violência sexual quando desrespeitada. A proteção simbolizava tanto o cuidado com a saúde e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis como uma maneira de preservarem sua intimidade para as pessoas que escolhem compartilhar seus afetos e amores.

Neste contexto, a recorrente figura do velho ou pessoa que “ajuda”¹⁰ materializava-se nas relações com os namorados ou parceiros fixos. Os riscos em ultrapassar os limites traçados com os clientes estavam em justamente recair na conformação do modelo legitimado de relações heterossexuais monogâmicas. Estar em um relacionamento amoroso, ainda que não estigmatizado socialmente, era também ocupar o lugar desvantajoso e desigual instituído para as mulheres no espaço doméstico. A opressão, a violência e o medo demonstram, na narrativa de Roberta, que “às vezes dentro de casa, você tem mais agressão do que em um lugar desse (casa de prostituição)”. Enquanto contava do namorado expressava dúvidas, a dificuldade em saber “como agir” e “como fazer” diante da falta de condições materiais para sair de uma situação que não lhe era vantajosa, uma situação de violência. Em contrapartida, nas relações que estabelecia com distintos homens no “puteiro”, cujo contato era “profissional”, expressava confiança e habilidade em “manobrar”, “entrar na mente” e fazer “eles perderem”.

¹⁰ Sobre a figura do “velho que ajuda” ou “pessoa que ajuda” buscar *Trânsitos: Brasileiras nos mercados transnacionais do sexo* (PISCITELLI, 2013).

3. CONCLUSÃO

Neste espaço buscamos sinalizar que para além de binarismos, as vozes das garotas de programa de Franca, dão elementos para refletirmos o sistema de justiça, os aprendizados, as negociações e os limites corporais e afetivos no mercado do sexo a partir dos sentidos que formulam, sem ignorar que foram constantemente intermediadas pela pesquisadora, inclusive na narrativa e organização de suas falas.

Na contramão da construção de versões únicas e de verdade produzidas pelo direito, as narrativas e reflexões desenvolvidas, neste percurso, buscaram ampliar o que pode ser reconhecido e reivindicado enquanto violência sexual e estupro. Em um processo de disputas, no (e fora do) campo jurídico, os sentidos atribuídos à prostituição e ao estupro colocam em evidência distintos posicionamentos e políticas em relação às questões de gênero e sexualidade intersectadas com marcadores de raça, classe, idade, localidade, dentre outros. Do mesmo modo, as narrativas tecidas pelas vozes de distintas mulheres operam no perfazimento de relações sociais e formas de articulação e organização em torno do enfrentamento à violência nos espaços em que atuam.

O tratamento penal sobre os delitos sexuais ganhou distintos contornos a partir das reivindicações dos movimentos feministas, principalmente com as mobilizações nas últimas décadas em torno da violência de gênero. No Brasil, até 2005, a designação “mulher honesta” esteve presente entre os delitos sexuais inseridos no que se caracterizava “crime contra os costumes”. Em 2009, a reforma introduzida pela Lei n.º 12.015, dentre outras alterações, muda a definição do crime de estupro, ampliando o que pode ser entendido enquanto violência sexual, a partir de então, consumado pela conjunção carnal ou outro ato libidinoso, podendo ocupar o polo passivo da conduta tanto mulheres como homens.

Apesar destas e outras mudanças legais, diversos estudos e diagnósticos produzidos e apresentados ao longo do trabalho, demonstram que se mantem uma definição legal estreita sobre o estupro e mais ainda, permanece intocada a atuação seletiva dos/as operadores/as do direito em relação ao que pode (e deve) ser reconhecido socialmente como violência sexual. Os parâmetros jurídicos ainda refletem valores culturais sobre a sexualidade das mulheres e

operam delineando uma linha divisória entre as mulheres suscetíveis de ocuparem o espaço de vítima construído pelo sistema de justiça criminal, daquelas indignas e que não cumprem com as exigências morais estabelecidas. Coloca-se em relevo, portanto, a preocupação pelo julgamento das condutas, comportamentos e status familiar das mulheres em detrimento da tutela de seus direitos sexuais.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que as mulheres prostitutas, nos casos envolvendo crimes sexuais, representam no imaginário jurídico o modelo radicalizado da mulher “desonesta”, “vilã”, também são caracterizadas como vítimas pelo tratamento penal brasileiro oferecido ao trabalho sexual.

Para além de categorias opostas, as vozes das garotas de programa de Franca, dão elementos para refletirmos brevemente os aprendizados, as negociações e os limites corporais e afetivos no mercado do sexo a partir dos sentidos que a própria categoria de trabalhadoras formula.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. A criminalização do tráfico de mulheres: proteção das mulheres ou reforço da violência de gênero? **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 31, p. 101-124, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n31/n31a06>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EFREM FILHO, Roberto. A reivindicação da violência: gênero, sexualidade e a constituição da vítima. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, p. 1-54, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n50/1809-4449-cpa-18094449201700500007.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

GREGORI, Maria Filomena. **Prazeres perigosos: Erotismo, gênero e limites da sexualidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GRUPO DAVIDA. Prostitutas, "traficadas" e pânicos morais: uma análise da produção de fatos em pesquisas sobre o "tráfico de seres humanos". **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 25, p. 153-185, 2005.

LOWENKRON, Laura. Menina ou moça? Menoridade e consentimento sexual. **Densidades**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p.9-18, mar. 2016.

PIMENTEL, Sílvia; SCHRITZMEYER, Ana Lúcia P.; PANDJIARJIAN, Valéria. **Estupro ou “cortesia”?** Abordagem sociojurídica de gênero. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1998.

PISCITELLI, Adriana. **Trânsitos:** Brasileiras nos mercados transnacionais do sexo. Rio de Janeiro: Editora Uerj, 2013.

VIANNA, Adriana; LOWERNKRON, Laura. O duplo fazer do gênero e do Estado: interconexões, materialidades e linguagens. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 51, p.1-61, jan. 2018.

ÍNDICE

D

Daniela de Figueiredo Ribeiro, 31
Débora Luz Squilante, 31
Denise Conceição Garcia Araújo, 47

F

Fátima Elisabeth Denari, 19

I

Isabella Plácido de Paula Oliveira, 58

L

Letícia Natália de Oliveira, 47

M

Marcela Dias Barbosa, 70
Mariana Cintra Gonçalves, 70
Marlon Jose Gavlik Mendes, 9, 19

R

Regina Célia de Souza Beretta, 47

S

Silvia Regina Viel, 58

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br