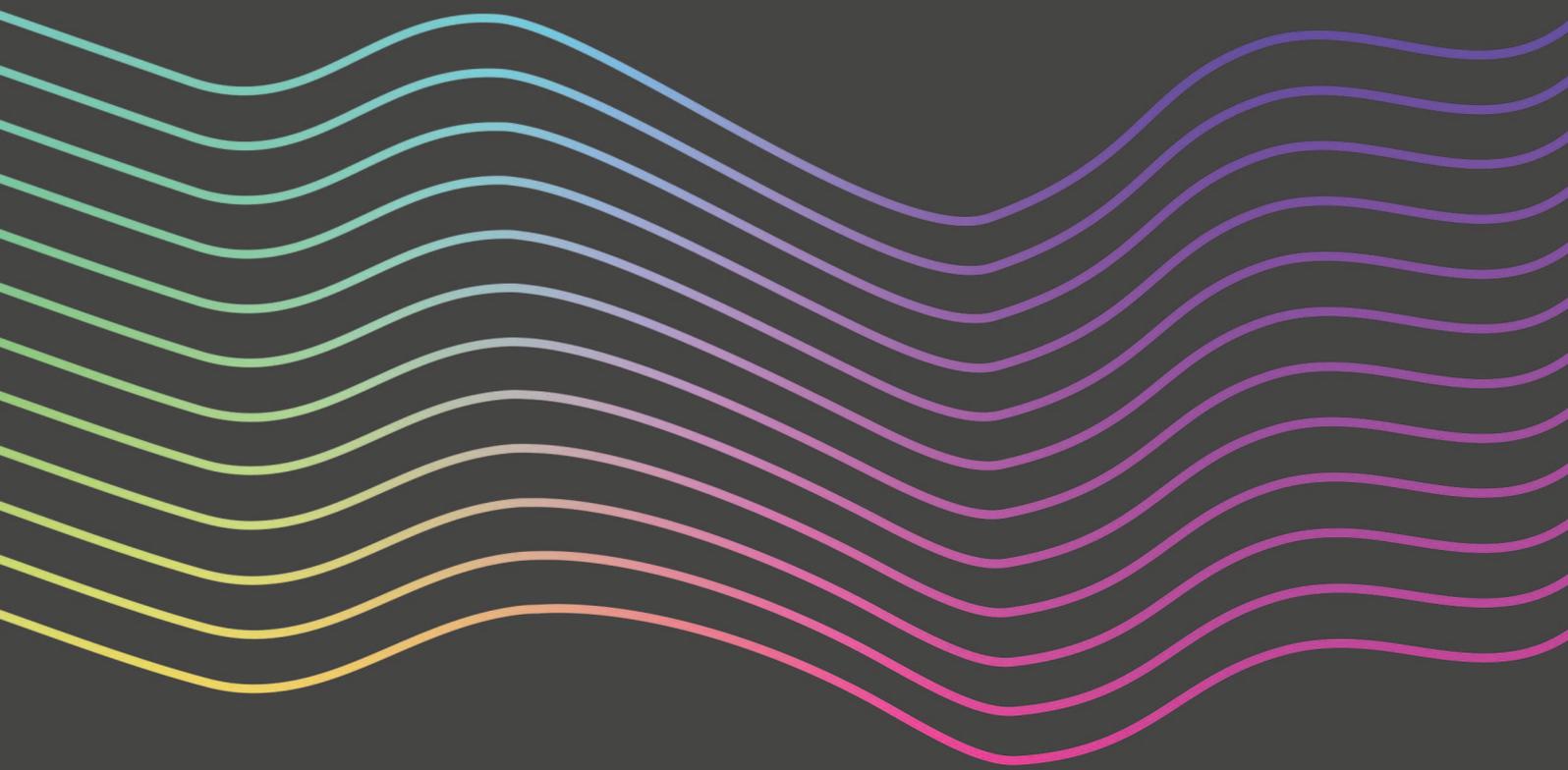


**Caderno Pedagógico**

Formação Continuada

**Psicologia Escolar e Educacional  
na Contemporaneidade**



**Formação Continuada:**  
**Psicologia Escolar e Educacional na Contemporaneidade**

**Organização:**  
Apoliana Regina Groff  
Marta Corrêa de Moraes  
Rogério Machado Rosa



Florianópolis, 2021

**Capa do Caderno Pedagógico:**

Juliana de Oliveira Alves

**Equipe de Revisão dos Textos:**

Apoliana Regina Groff

Bruna Larissa Kluge

Ian Jacques de Souza

Iclícia Viana

Juliana de Oliveira Alves

Maria Laura Silveira dos Santos

Marta Corrêa de Moraes

Rogério Machado Rosa

**Revisão Normas:**

Franciele Carneiro Garcês da Silva

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da Universidade Federal de Santa Catarina

F723 Formação continuada [recurso eletrônico] : psicologia escolar e educacional na contemporaneidade / organização Apoliana Regina Groff, Marta Corrêa de Moraes, Rogério Machado Rosa. – Florianópolis : Edições do Bosque UFSC/CFH/NUPPE, 2021.  
116 p.

E-book (PDF)

ISBN 978-65-88969-21-2

1. Psicologia escolar. 2. Psicologia educacional. 3. Professores – Educação (Educação permanente). 4. Psicólogos escolares – Educação (Educação permanente). I. Groff, Apoliana Regina. II. Moraes, Marta Corrêa de. III. Rosa, Rogério Machado.

CDU: 37.015.3

Elaborada pelo bibliotecário Fabrício Silva Assumpção – CRB-14/1673



Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Permite Compartilhar e Adaptar - remixe, transforme e construa sobre o material para qualquer propósito, mesmo comercialmente, nos seguintes termos:

Atribuição - Você deve dar o crédito adequado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de forma alguma que sugira que o licenciador endossa você ou seu uso.

Sem restrições adicionais — Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outros de fazer qualquer coisa que a licença permita.



## **EDIÇÕES DO BOSQUE GESTÃO 2020-2023**

Ana Lúcia Campos Brizola e Paulo Pinheiro Machado

### **CONSELHO EDITORIAL**

Arno Wehling - Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UNIRIO  
Edgardo Castro - Universidad Nacional de San Martín, Argentina  
Fernando dos Santos Sampaio - Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
José Luis Alonso Santos - Universidad de Salamanca  
Jose Murilo de Carvalho - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Leonor Maria Cantera Espinosa - Universidad Autonoma de Barcelona  
Marc Bessin - École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris  
Marco Aurélio Máximo Prado - Universidade Federal de Minas Gerais

### **SOBRE AS EDIÇÕES DO BOSQUE**

As Edições do Bosque tem como foco a publicação de obras originais e inéditas que tenham impacto no mundo acadêmico e interlocução com a sociedade. Compõe-se de um conjunto de Coleções Especiais acessíveis no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina. A tônica da Editoria é aproximar os autores do público leitor, oferecendo publicação com agilidade e acesso universal e gratuito através dos meios digitais disponíveis. A Editoria do Bosque conta com a estrutura profissional e corpo científico do Núcleo de Publicações (NUPPE) do CFH/UFSC.

### **ENDEREÇO**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Campus Universitário. Trindade. CEP 88040-970 Florianópolis – SC, Brasil

*<http://nuppe.ufsc.br/> • [nuppe@contato.ufsc.br](mailto:nuppe@contato.ufsc.br)*

Este material é fruto do Projeto de Extensão: Formação Continuada de Profissionais que atuam em Contextos Educativos e de Escolarização em Santa Catarina

Vincula-se ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LaPEE), do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina



**Coordenação do Projeto de Extensão:**

Apoliana Regina Groff  
Marta Corrêa de Moraes  
Rogério Machado Rosa

**Equipe de Covisão:**

Bruna Larissa Kluge  
Ian Jacques de Souza  
Iclícia Viana  
Juliana de Oliveira Alves  
Maria Laura Silveira dos Santos

**Núcleos Parceiros do Projeto de Extensão:**

Alteritas - Grupo de estudos sobre Diferença, Arte e Educação  
(CED/UFSC)

NED – Núcleo de Estudos sobre Deficiência  
(PSI/CFH/UFSC)

NUGEMS - Núcleo de estudos e ações em Gênero, Educação, Mídia e Subjetividade  
(PSI/CFH/UFSC)

NUVIC – Núcleo Vida e Cuidado: estudos e pesquisas sobre violências  
(CED/UFSC)

Florianópolis, 2021



## AGRADECIMENTOS

*Catharine Mackinnon nos lembra de que “há certas coisas que sabemos na nossa vida e cujo conhecimento nós vivemos, além de qualquer teoria que já tenha sido teorizada. Fazer essa teoria é nosso desafio. Em sua produção jaz a esperança da nossa libertação; em sua produção jaz a possibilidade de darmos nome a toda a nossa dor – de fazer toda nossa dor ir embora”.*  
(Bell Hooks, 2013) <sup>1</sup>

O Projeto de Extensão: Formação Continuada de Profissionais que atuam em Contextos Educativos e de Escolarização em Santa Catarina vem sendo gestado desde 2020. Iniciamos os encontros da equipe do projeto de modo presencial, com muitas expectativas e intenções formativas. Após duas semanas de início do semestre letivo nos deparamos com a interrupção das atividades de ensino na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por conta da Pandemia da COVID-19. Do mesmo modo, profissionais que atuam no âmbito da educação em Santa Catarina tiveram suas atividades presenciais suspensas. Estávamos todos e todas vivenciando uma crise sanitária em nosso país e muitas incertezas em relação ao futuro. Passamos um tempo considerável procurando sentidos para dar continuidade ao projeto de extensão, pois entendíamos que propor uma formação continuada para psicólogos/as exigiria destes/as, e da própria equipe do projeto, condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho e investimento nos estudos propostos. Como destinar tempo e energia para reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar e Educacional em meio ao luto por tantas vidas perdidas? Qual o sentido de continuar estudando em um contexto tão triste e desorganizador da vida individual e coletiva? Tivemos que desacelerar nosso projeto, repensar e acolher a situação difícil que vivenciávamos. Sentimos, como todas/os as/os profissionais que atuam na educação, a sobrecarga do trabalho que se realiza no espaço doméstico, a falta de perspectivas em relação ao fim da pandemia, a angústia e a indignação diante de estratégias necropolíticas. Contudo, o que nos fortaleceu e permitiu que continuássemos com nosso projeto foi um grupo maravilhoso de pessoas – estudantes da graduação, da pós-graduação, psicólogas/os, educadoras e docentes da Universidade. O coletivo foi crescendo ao longo do ano de 2020 e hoje somos uma grande equipe, onde cada qual com as suas potencialidades tornou possível a produção deste Caderno Pedagógico e a

---

<sup>1</sup> HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2013.

realização da primeira oferta da Formação Continuada Psicologia Escolar e Educacional na Contemporaneidade. Assim, gostaríamos de agradecer as relações de afeto e cuidado, o compromisso com a educação pública e a produção coletiva de conhecimento. Esses encontros tão potentes nos atravessam e insuflam a nossa experiência docente de sentidos, bem como nos animam a seguirmos resistindo. Muito obrigada!

Apoliana, Marta e Rogério  
Coordenação do Projeto

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1. PSICOLOGIA E INTERSECCIONALIDADE: UMA INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: HISTÓRIA, CONTEXTUALIZAÇÃO E ATUAÇÃO NÃO MEDICALIZANTE.....</b>	<b>24</b>
<b>3. O LUGAR DO TERRITÓRIO NA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ....</b>	<b>34</b>
<b>4. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CONTEXTOS EDUCATIVOS.....</b>	<b>41</b>
<b>5. GÊNERO, SEXUALIDADE E CONTEXTOS EDUCATIVOS .....</b>	<b>60</b>
<b>6. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E CONTEXTOS EDUCATIVOS .....</b>	<b>82</b>
<b>7. MÍDIA E CONTEXTOS EDUCATIVOS .....</b>	<b>109</b>

## APRESENTAÇÃO

Ian Jacques de Souza<sup>2</sup>

Iclícia Viana<sup>3</sup>

O material que você está prestes a entrar em contato foi produzido por muitas e diferentes mãos! As autoras ocupam diferentes lugares de fala, diferentes trajetórias de vida e contribuições teóricas regadas de afeto e compromisso ético e político frente às problemáticas da Psicologia Escolar e Educacional. A equipe que pôs a mão na massa foi composta - além das autoras - por “covisoras” e coordenadoras: ambas tiveram como objetivo acompanhar as escritas de modo a alinhar o texto sem perder de vista a sua riqueza e diversidade. Foi um trabalho potente e enriquecedor que demonstrou a importância do debate em Psicologia, de modo crítico e comprometido, com os atravessamentos interseccionais nos processos educacionais.

Aliás, a **interseccionalidade** nos reúne aqui, é elemento que compõe nosso projeto ético e político. Isto porque compreendemos que não é possível mais voltar atrás: os contextos educacionais e escolares são parte de uma sociedade brasileira e latino-americana e, portanto, estão marcados por desigualdades coloniais de raça, etnia, gênero, sexualidade e classe. Neste contexto, nos posicionamos de forma crítica às tais realidades, visando contribuir no enfrentamento das mesmas e na transformação social. A perspectiva interseccional abre caminhos neste sentido, nos provoca atenção ao que é eminentemente fundamental às populações que habitam a escola, **aprendendo a desaprender**, no encontro com tais diferenças e diversidade - e descolonizando nossa práxis a partir daí.

O lugar da Psicologia em instituições escolares encontra constantemente demandas educacionais, seja mobilizada por professoras, estudantes e/ou pelos demais agentes da equipe pedagógica, mas que sobretudo carregam aspectos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, e compreensões sobre o que a Psicologia tem a oferecer no campo educacional. Tais entendimentos são construídos de maneira não natural ou ao acaso, se referem também ao processo de construção histórica e social da Psicologia brasileira, que

---

<sup>2</sup> Psicólogo com Licenciatura em Psicologia, Mestre em Saúde Coletiva (UFSC). Residente no Programa Multiprofissional em Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas da Fiocruz-DF. Covisor no presente projeto.

<sup>3</sup> Psicóloga Educacional no campus Araranguá da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e mestra em Psicologia no tema das relações étnico raciais no ensino superior pelo Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Estética e Política (NUPRA/UFSC). Integra a Rede de Articulação Psicologia e Povos da Terra em Santa Catarina. Covisora no presente projeto.

contribuiu para propagar conhecimentos que muitas vezes individualizam e segmentam problemas sociais, e que acabam por fabricar patologias e normatizações de modos de vida.

As autoras deste material nos abrem a **Formação Continuada em Psicologia Escolar e Educacional na Contemporaneidade** com a atenção voltada para nossas ausências curriculares, compreendendo que nos lugares de nossa trajetória formativa, ainda permanecem a produção e reprodução de mecanismos de adaptação a um ideal de sujeito genérico - supostamente sem cor, classe, gênero. É de fundamental importância compreender que a Psicologia como um todo tem responsabilidade sobre o seu papel e posicionamento nas instituições de educação, e que muitas vezes estes locais nos mostram uma desejabilidade corretiva, ou de ‘sanar’ problemas e diferenças nos processos de ensino e aprendizagem.

Desta forma, não só exclusivo à Psicologia escolar, estas problemáticas dizem respeito também ao papel político das instituições escolares na sociedade brasileira, ou seja, as questões sobre os interesses atendidos pelos conhecimentos utilizados e produzidos nestes espaços, e os ideais que utilizamos como calço ético para direcionar nossas ações. A organização da política escolar brasileira, e a estrutura dos seus conteúdos curriculares, correspondem às necessidades de ensino e aprendizagem de quais grupos? Neste sentido, é necessário colocar em questionamento a implicação da Psicologia nos regimes de operação institucional educacional, a função de produzir, reproduzir e utilizar saberes de classificação, serialização e categorização das diferenças, que acabam por diminuir as possibilidades de vida que transbordam a ditos interesses normativos, ou que tolhem diversidades por atender a um ideal social sustentado por modos de servidão, que não contemplam as demandas e necessidades atuais da população brasileira.

Questões de dominação capitalista, racista, machista, LGBTfóbica, capacitista, e outras, entram como marcadores para cenas sociais cotidianas de produção de vulnerabilidades e violências. Isto é justificativa suficiente para trabalharmos o debate interseccional como estratégia de visibilidade urgente em termos éticos, teóricos e metodológicos neste processo formativo. Isto porque a Psicologia não está a salvo de sustentar conhecimentos que muitas vezes são utilizados de maneira a reduzir a complexidade de vida e invisibilizar desigualdades, o que impede modos de diferenciação de sujeitos e mobilidade social para desvios de noções de normalidade, por organizar a estética óptica e sensível sobre discursos de vida e suas iniquidades, desigualdades e privilégios.

Como então, no lugar da Psicologia escolar, podemos oferecer saberes específicos no ambiente escolar, frente à complexidade das demandas do corpo docente e discente, que apresentam situações de sofrimentos e vulnerabilidades? Por outro lado, como colocamos os

saberes e práticas da Psicologia a disposição para potencializar contextos educativos e construir relações produtoras para acolher questões de sofrimento psicossocial nas escolas, sem reproduzir violências e vulnerabilidades?

O fracasso escolar, compreendido criticamente, opera a trabalhar as questões de ensino e aprendizagem para além da individualização docente ou discente, mas sim como algo compreendido e produzido na relação entre a dinâmica escolar e a organização político-econômica da sociedade. Portanto, é necessário compreender as implicações dos sujeitos no ambiente escolar e promover espaços que aproximem elementos da estrutura e organização das escolas e das intenções e projetos dos sujeitos e grupos que nelas atuam.

Tal movimento pode ser pensado de maneira a produzir formas de democratização das relações de ensino e aprendizagem, na medida em que se dispõe de elementos para dinamizar as relações, de forma a que seja possível pensar e agir sobre a complexidade da instituição escolar na vida social. Compreendemos, portanto, a educação de modo ampliado, para além da educação formal produzida nas instituições de ensino escolares ou de ensino técnico e superior. Compreendemos a aprendizagem como um processo relacional e não isolado, mediado pela linguagem, por docentes e discentes, territórios e múltiplos saberes. Reconhecemos que as instituições de ensino são múltiplas e marcadas por problemáticas sociais, econômicas, étnico-raciais, de gênero e sexualidade - problemáticas estruturais no Brasil e que se repetem cotidianamente no contexto acadêmico ou escolar.

As autoras convidam você, e a todas nós que compomos este processo, para dialogicamente experimentarmos outras perspectivas teórico-metodológicas, convidam-nos à experiência coletiva, de mãos dadas com um projeto de sociedade mais justa. Nosso lado é o lado da educação emancipadora e como prática de liberdade, como demonstram Paulo Freire e Bell Hooks. Afinal, se o acesso à educação pode produzir autonomia e transformações sociais na vida de jovens, adolescentes e crianças, a Psicologia Escolar e Educacional não poderá se isentar de “tomar partido” nestes contextos.

Boa leitura!

## 1. PSICOLOGIA E INTERSECCIONALIDADE: UMA INTRODUÇÃO

Apoliana Regina Groff<sup>4</sup>

Deane Barbosa de Jesus<sup>5</sup>

Marta Corrêa de Moraes<sup>6</sup>

Rogério Machado Rosa<sup>7</sup>

Neste texto inicial, você entrará em contato com a proposta teórico-metodológica do Curso de Extensão: Psicologia Escolar e Educacional na Contemporaneidade. Falamos em proposta, pois esta é uma elaboração especialmente pensada e escrita para esta formação continuada, considerando o seu público-alvo, os contextos de atuação, os caminhos que a equipe do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LaPEE) vem percorrendo em termos de estudos, investigações e práticas, e a urgência pelo debate de algumas questões fundamentais para a construção de um pacto civilizatório e emancipatório orientado pelo bem viver<sup>8</sup>.

Sabemos que algumas “ausências” nos currículos da graduação em psicologia, produzem efeitos na forma como nos compreendemos enquanto ciência e profissão, reverberando práticas sociais da Psicologia Escolar e Educacional com diferentes compromissos em relação à sociedade que coletivamente forjamos.

É certo que a atuação de psicólogas/os em contextos educativos vem passando por

---

<sup>4</sup> Psicóloga, Doutora em Psicologia, Docente do Departamento de Psicologia (PSI/CFH) da Universidade Federal de Santa Catarina, integrante do LaPEE.

<sup>5</sup> Psicóloga (UFBA), Mestranda em Psicologia (PPGP/UFSC), atua como pesquisadora nos temas raça, racismo, interseccionalidade, violência, infância.

<sup>6</sup> Psicóloga, Doutora em Educação, Docente do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED) da Universidade Federal de Santa Catarina, integrante do LaPEE.

<sup>7</sup> Psicólogo, Doutor em Educação, Docente do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED) da Universidade Federal de Santa Catarina, integrante do LaPEE.

<sup>8</sup> O bem viver é um conceito-ideologia que faz contraponto ao conceito-ideologia desenvolvimento. Com raízes nos pensamentos dos povos originários, bem viver propõe uma nova forma de pensar o mundo, desocidentalizando-o; ou seja, pensar o mundo a partir da construção de um pacto civilizatório fundado em bases comunitárias e nos princípios da solidariedade, reciprocidade, responsabilidade e integralidade. Onde a lógica econômica não se baseie na acumulação do capital mas através da descentralização e a construção de um processo político de participação plena, seja possível estabelecer um sistema social que a satisfação das necessidades atuais não comprometa as possibilidades das gerações futuras, e tampouco produz relações de dominação entre os humanos e a natureza. Para saber mais recomendamos a leitura de: Ideias para adiar o fim do mundo (2019) e A vida não é útil (2020), ambos de Ailton Krenak; O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos (2016) de Alberto Acosta; A queda do céu: palavras de um Xamã Yanomani (2015) de Davi Kopenawa e Bruce Albert.

importantes mudanças ao longo da história de sua relação, em especial, com a escola e com a formação de professores/as. Contemporaneamente, o trabalho destas/es profissionais tem se expandido para além da educação básica, alcançando as instituições de ensino superior, bem como espaços não formais de educação, instituições, organizações sociais e políticas públicas onde são desenvolvidos processos de trabalho da psicologia com viés educativo e/ou formativo.

Temos avançado nas diretrizes de uma formação de psicólogas/os voltada para a atuação nas políticas públicas, pautada na garantia de direitos e no enfrentamento de toda e qualquer forma de violência e opressão. Contudo, sabemos que ainda prevalecem em muitos currículos concepções epistemológicas cujas práticas sociais fabricam a normalização e patologização de determinados modos de ser e viver em sociedade. Sabemos que o paradigma da normalidade ainda é predominante nas leituras que fazemos das relações sociais e educativas, pois nossas lentes teóricas, muitas vezes, reforçam a perspectiva de um sujeito universal que seria representante da humanidade. Este suposto sujeito universal branco, cis, heterossexual, classe média, masculino, cristão, ocidental, sem deficiência, está presente em teorias psicológicas, em teorias de desenvolvimento e de aprendizagem e em processos de avaliação sustentados na concepção normal/anormal.

A crítica aos instrumentos utilizados historicamente pelas/os psicólogas/os na produção diagnóstica das supostas (a)normalidades cognitivas e comportamentais, particularmente aquelas produtoras de “dificuldade de aprendizagem” na experiência de escolarização de crianças, adolescentes e jovens, como é o caso dos testes psicológicos, tem sido feita em diferentes níveis de profundidade: “dos conteúdos; da definição de inteligência e de personalidade em que se apoiam; do critério estatístico e adaptativo de normalidade que lhes serve de base; da teoria do conhecimento a partir da qual eles são gerados” (PATTO, 1997, p. 50), e do viés ideológico que os sustentam. Para nós, o debate e a disputa epistemológica, ou seja, pela produção do conhecimento no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, são de fundamental importância, pois é neste âmbito que lugares sociais e de poder são legitimados ou não, e onde se definem “quais perguntas merecem investigação, quais referenciais interpretativos serão usados para analisar as descobertas e para que fim serão destinados os conhecimentos decorrentes desse processo” (COLLINS, 2019b, p. 403).

Nesta direção, deparamo-nos com uma contundente crítica que nos tensiona e nos faz interrogar sobre quais corpos são interpelados pelo paradigma cientificista-instrumental em Psicologia: os corpos das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos? Quais crianças? Quais adolescentes? Quais jovens? Quais são os motivos dessas interpelações? Que infâncias,

adolescências e juventudes são produzidas por esses regimes de saberes e poderes inerentes a esse pragmatismo científico psicológico? Que posições-de-sujeito esse “cientificismo coisificador” produz quando se trata de seus efeitos sobre os corpos de crianças, jovens e adolescentes inseridos em cenários de educação e de escolarização? Como concebemos as diferenças a partir dele: como oposição e desvio ao que supomos ser a normalidade humana? Ou como potência ética e estética inerentes ao próprio processo de humanização?

Na crítica aos instrumentos utilizados historicamente pelas/os psicólogas/os, o que está em pauta não são os testes em si mesmos, mas uma discussão teórica muito mais ampla e complexa: “o da própria concepção de ciência, de Homem e de sociedade que lastreia uma Psicologia que está na base da criação de instrumentos para fins de avaliação e classificação de indivíduos e grupos”, afirma Patto (1997, p. 51). Trata-se, portanto, de uma Psicologia que “tem sido qualificada como positivista, instrumental, objetivista e fisicalista” (PATTO, 1997, p. 52). Psicologia esta que tende a promover a sobreposição e a desconexão de categorias de diferenciação, simplificando e ofuscando o olhar sobre as causas e os efeitos das injustiças, desigualdades e privilégios sociais (PISCITELLI, 2008); bem como efetuando análises e práticas que reiteram dicotomias, hierarquias, generalizações e regimes de violenta subordinação, na escola e fora dela. Paradigma este que historicamente orientou, e ainda orienta, concepções e intervenções no campo da Psicologia Escolar e Educacional fundadas no compromisso em servir aos interesses da ordem social estabelecida - a ordem da dominação racista, capitalista, machista, LGBTfóbica e capacitista, cujas expressões encontramos nas estruturas sociais e em cenas do cotidiano. E isto justifica, dentre outras coisas, a urgência da inserção do **debate interseccional** proposto pela **Epistemologia Feminista Negra** neste cenário, em termos teórico, metodológico, práticos e éticos.

Contudo, para um exame crítico do papel da/o psicóloga/o e para a proposição de novas práticas, é necessário tirar a psicologia, enquanto ciência e profissão, da ordem do natural e do neutro, e desvelar que toda ação humana é constituída - sem necessidade de consciência - de significados e valores relacionados à estrutura social. Para tal exame, Martín-Baró (1996) vai afirmar que é fundamental que a/o profissional compreenda a realidade em que se está, em sua especificidade sociocultural, sem presumir que o fato de fazer parte do contexto, torna-o suficientemente conhecido e tampouco o converte automaticamente para a atividade profissional.

Está o nosso olhar limitado a nossos sentidos, a nossa avaliação, a nossa subjetividade? Um olhar que, infinitamente, se refletiria em seu próprio

espelho? É possível perceber o real além do espelho? Um real global, cósmico e subquântico, integrado a cada bilhonésimo de segundo, a parte e o todo? Mas, neste caso, em que nível se situa aquilo que chamamos de realidade objetiva? Ela é independente do observador ou, ao contrário, esta visão da unidade não realiza a travessia do espelho em si mesma? O território dos nossos pensamentos e das nossas aquisições culturais determinam em grande parte os sentidos que atribuímos ao que nos acontece? Em que somos dependentes e independentes nessa aventura do olhar? (RANDON, 2002, p. 02)

Interromper todo modo de pensar e agir calcado na noção de normalidade exige de nós, psicólogas/os, múltiplos olhares. Olhar para si, olhar para o mundo e, sobretudo, um olhar primordial que se detém na relação de alteridade, já que é na relação com os outros que construímos os sentidos de nossas humanidades. E é na relação com os outros também que nossa existência é interrogada, nossos modos de pensar e agir são questionados e, ao mesmo tempo, fissuras são abertas para que possamos refletir sobre como vivemos isto que pensamos. Identificar os apagamentos, ocultamentos e silenciamentos presentes na narrativa hegemônica é tarefa primordial para que possamos evidenciar a normalidade, a naturalidade e a neutralidade produzidas pelos sistemas de dominação que definem quem é a autoridade do saber - quem fala, onde fala e o que se diz, e assim, propor perspectivas e metodologias transgressoras das lógicas científicas hegemônicas (HOOKS, 2013, 2019).

Portanto, neste processo formativo iremos, fundamentalmente, refletir sobre nossos olhares, em um sentido que vai além da noção de um olho que observa a realidade. Olhar significa um modo de marcar, nomear e se relacionar com o mundo. É um olhar social e historicamente produzido e que engendra lugares e relações de saber-poder para a psicologia. Buscamos, neste processo formativo, colocar nossos olhares em evidência para nos darmos conta “das estereotípias, dos enrijecimentos, dos vieses de classe social, de etnia, de gênero, de condição cultural, dos enrijecimentos ontológicos e epistemológicos que caracterizam as leituras que fazemos da realidade” (ZANELLA, 2012, p. 172). Reconhecer as lentes que constituem nosso olhar diante das demandas cotidianas nos contextos educativos e de escolarização é condição para a/o psicóloga/o imaginar, criar e atuar na promoção de uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 2014; HOOKS, 2013).

E para reconhecer nossas lentes, precisamos nos perguntar: minha/nossa prática se assenta em uma perspectiva atravessada pela noção de neutralidade científica? Os recursos teóricos e técnicos que elejo consideram as dimensões históricas, sociais, políticas e culturais que, em articulação complexa, produzem quais fenômenos psicológicos? Diante de uma demanda para atuação da psicologia em contextos educativos e de escolarização, quais categorias de análise compõem meu/nosso olhar?

## Epistemologia feminista negra para um outro pensar, sentir e agir

*“É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade”*  
(Carla Akotirene)

Trabalhar com a interseccionalidade, termo que tem ganhado cada vez mais espaço na arena dos estudos das ciências humanas e sociais, exige de nós o reconhecimento acerca da sua emergência histórica, especialmente por ter “conquistado popularidade acadêmica, passando do significado originalmente proposto aos perigos do esvaziamento” (AKOTIRENE, 2019, p. 18). Nesta direção, a interseccionalidade não é, neste processo formativo, uma escolha entre conceitos possíveis, mas uma posição epistemológica, pois traz implicações éticas e políticas para a produção de conhecimentos em psicologia e, conseqüentemente, para as interferências e intervenções necessárias nos contextos em que atuamos.

A interseccionalidade floresce no seio da intelectualidade e do ativismo de feministas negras afro-americanas, que não reconheciam suas experiências tampouco suas reivindicações no feminismo branco ou, ainda, no movimento antirracista, majoritariamente focado nos homens negros (AKOTIRENE, 2019). Mulheres negras que experienciavam de forma combinada opressões de raça e gênero em diferentes contextos da vida: desigualdades de oportunidades no âmbito do trabalho e remuneração, no acesso e permanência nos processos de escolarização, no acesso e na atenção à saúde, e na garantia de outros direitos fundamentais.

Sua primeira aparição enquanto categoria de análise ocorreu em 1989 pelas mãos da intelectual e jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw. Segundo ela, tradicionalmente, compreendemos as experiências de opressão e discriminação de gênero e raça como dimensões separadas e, por isso, acabamos atuando no âmbito da defesa dos direitos humanos e na proposição de políticas públicas de forma fragmentada (CRENSHAW, 1989). Enquanto ferramenta teórica, política e metodológica, a interseccionalidade precisa ser utilizada em conexão histórica e política com sua origem: a epistemologia feminista negra. Esta posiciona-se como um conhecimento de resistência e oposição às opressões vivenciadas por mulheres negras e outros grupos oprimidos, possui compromisso com a justiça social e “reflete o esforço para lidar com experiências vividas em meio a opressões interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, nação e religião” (COLLINS, 2019a, p. 42).

Para a psicologia, a interseccionalidade se apresenta, então, como uma ferramenta de questionamento de conhecimentos e de práticas fossilizadas, provocando a produção de “(...)

saberes que, ao discutirem as lógicas de opressão e as condições de subjetivação em determinados contextos, assim como as resistências, contribuam com a luta contra essas opressões mesmas, complexificando suas análises e perspectivas” (DÍAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019, p. 84). Sua significativa contribuição na atuação de psicólogas/os está em reposicionar e ampliar nossa compreensão sobre as experiências subjetivas, considerando a “forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Neste processo formativo, o termo opressão será mencionado em vários momentos e, portanto, faz-se necessário compreendê-lo como “(...) qualquer situação injusta em que, sistematicamente e por um longo período, um grupo nega a outro grupo o acesso aos recursos da sociedade” (COLLINS, 2019a, p. 33). Diante disso, cabe refletir: Quais experiências de opressão são marcadamente vivenciadas pelas/os brasileiros/as? Quais são as pessoas mais afetadas pelos sistemas discriminatórios em contextos educativos? Como os sistemas de opressão se organizam?

Alguns dados sobre a realidade brasileira desenham a situação desigual, injusta e persistente vivida pela maioria da população, em especial, pelas mulheres negras pobres em nosso país. Em relação à renda e acesso à educação, por exemplo, destaca-se a combinação de opressões de raça, gênero e classe (GEORGES, 2017):

- “Seis brasileiros possuem a mesma riqueza que a soma do que possui a metade mais pobre da população, mais de 100 milhões de pessoas” (GEORGES, 2017, p. 30).
- “Os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda dos demais 95%” (GEORGES, 2017, p. 6).
- “Persistem desigualdades históricas entre mulheres e homens e, sobretudo, entre negros e brancos. (...) as mulheres ainda ganham 62% do que ganham os homens, e os negros ganham meros 57% em relação aos brancos” (GEORGES, 2017, p. 19).
- “Uma mulher trabalhadora que ganha um salário mínimo mensal levará 19 anos para receber o equivalente que um super-rico recebe em um único mês” (GEORGES, 2017, p. 6).
- “Mantida a tendência dos últimos 20 anos, os negros só terão equiparação salarial com os brancos no Brasil em 2089 – 200 anos depois da abolição da escravidão” (GEORGES, 2017, p. 28).
- “Para a população negra, avançar na escolaridade não significa equalizar a renda com

brancos” (GEORGES, 2017, p. 63).

- “No caso de mulheres, apesar de terem escolaridade média superior à dos homens – 8,4 anos de estudo e 8, respectivamente – é ainda mais flagrante a diferença salarial considerando as mesmas faixas educacionais” (GEORGES, 2017, p. 64).
- “Branco têm uma média de 9 anos de estudo, contra 7,4 dos negros” (GEORGES, 2017, p. 60).

A interseccionalidade, portanto, contribui fundamentalmente “para deslocar e tensionar lugares de saber hegemônicos e fomentar produções que dialoguem com questões sociais prementes de nossa sociedade” (DÍAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019, p. 91) em diferentes contextos, incluindo instituições e espaços educativos. Por isso, lutar contra o seu esvaziamento é assumir uma postura epistemológica, ética e política que não desarticula racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado na compreensão dos processos históricos de colonização e perpetuados na produção de subjetividades e modos de vida contemporâneos, sob pena de cometer o “epistemicídio”<sup>9</sup> e o “racismo epistêmico”<sup>10</sup> (AKOTIRENE, 2019).

O paradigma interseccional nos implica, portanto, a inaugurar novos modos de olhar, pensar, sentir e agir que se contrapõem a toda forma de opressão e violências historicamente produzidas, a partir de uma ética comprometida com a dignidade humana. Esta que reflete no lugar de autoridade dos saberes e práticas composto por múltiplas e diversas vozes. Pois, enquanto a autoridade for constituída pela ausência de vozes de indivíduos, cujas experiências se buscam abordar pela rejeição e desimportância, a dicotomia sujeito/objeto é mantida e a dominação, reforçada (HOOKS, 2019). Assim, “se a luta é contra a imposição de padrões normativos, apostamos que nossas diferenças ganham potência nas conexões; que o olhar (auto)crítico para nossos discursos e práticas nos ajuda a superar contradições e preconceitos enraizados” (FMES, 2019, p. 19). E a conexão com a pluriversalidade das vozes de sua gente possibilita ao campo da Psicologia Escolar e Educacional aprender a usar sua voz para, de fato, um dizer comprometido com a liberdade humana (ALMEIDA, 2019).

Com esta implicação, não podemos nos furtar, neste processo formativo, de

---

<sup>9</sup> “A proposta de conceber a inseparabilidade do cisheteropatriarcado, racismo e capitalismo está localizada no arcabouço teórico feminista negro, e quem o nega comete epistemicídio e racismo epistêmico. [...] A teoria feminista, quase na íntegra, foi produzida pela Europa Ocidental e Estados Unidos – parece óbvio, é preciso dizer, que ela não pode fotografar a África com suas lentes, visto que a imagem trazida à luz traz efeitos de subinclusão epistêmica, revela epistemicídios causados pela centralidade da categoria gênero ou categoria interseccionalidade que seja, prestigiada e financiada pelo Norte Global” (AKOTIRENE, 2019, p. 31-47).

<sup>10</sup> Epistemicídio, significa a negação, o apagamento ou a destruição de conhecimentos produzidos, especialmente, por povos indígenas e africanos, processo que ocorreu com a colonização aliada ao genocídio destas populações. Para saber mais acesse: CARNEIRO, S. Epistemicídio. **Portal Geledés**, São Paulo, 04 set. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/> Acesso em: 10 jul. 2021.

problematizar nosso lugar no mundo enquanto psicólogas/os: como os marcadores sociais de classe, raça, gênero, sexualidade e deficiência constituem a minha/nossa experiência de vida? Em minha prática profissional tenho realizado análises que consideram marcadores sociais como constituidores das experiências subjetivas? Como os marcadores sociais me afetam e afetam meu modo de fazer leituras sobre a vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos com os quais trabalho?

Os **marcadores sociais da diferença**, é preciso destacar, não refletem marcas identitárias essencialistas de alguns grupos em detrimento da existência universal/normal de outros. São diferenças que se expressam nas relações - relações de gênero, relações raciais, relações econômicas, entre outras – e que podem produzir desigualdades materiais e simbólicas, operando possibilidades de vida e de morte, em diferentes contextos históricos, sociais e culturais. Esta compreensão é necessária, pois já vivemos longos períodos em que nosso exercício de violência foi nomear alguns como diferentes/diversos e outros como normais. É preciso saber que “a diferença não é um sujeito, mas uma relação” (SKLIAR, 2014, p. 156). É nas relações sociais e educativas entre brancos e não brancos, entre pobres e ricos, entre homens e mulheres, entre pessoas com e sem deficiência que desigualdades e hierarquizações são forjadas.

É, ainda, relevante lembrar, como bem destaca Akotirene (2019, p. 43-44), que:

Em vez de somar identidades [mulher + negra + nordestina + trabalhadora + travesti + gorda], analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação de estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade.

Nesta direção, a postura analítica interseccional impõe, necessariamente, a necessidade de se perceber que os marcadores sociais produzem efeitos distintos dependendo do contexto e do momento histórico analisado (PISCITELLI, 2008). Logo, o desafio colocado às políticas e às práticas interseccionais reside em pensar a construção de perspectivas analíticas, entendimentos das relações de poder e metodologias de pesquisa e trabalho, “de maneira a não essencializar esses mesmos marcadores sociais da diferença, articulando-as com outras tantas que se referem às lógicas sociais hegemônicas” (DÍAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019, p. 80).

Apostamos neste processo formativo, portanto, no exercício da interseccionalidade como uma prática metodológica capaz de sensibilizar e romper com a naturalização e o

apagamento de marcas sociais que estruturam a vida em sociedade e, portanto, constituidoras dos processos de subjetivação (DÍAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019). Em outras palavras, objetiva-se uma compreensão crítica, psicossocial e histórica das questões que se apresentam para a/o psicóloga/o em contextos educativos, sendo a análise interseccional de categorias como classe, raça, deficiência, gênero e sexualidade fundamentais para o desnudamento das relações de poder e de opressão que forjam os tempos e espaços educativos, bem como os olhares e as práticas da/o psicóloga/o.

### **Infância, educação e interseccionalidade: “cadê as crianças que estão aqui?”**

Crianças que interpelam nossos corpos em espaços educativos e de escolarização. Com suas sutilezas e artistagens nos informam que a "essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo" (ARENDDT, 2005, p. 223). Muito além de um fato biológico, o que a filósofa nos ensina é sobre a relação constituída entre os que nascem e o mundo já existente (ALMEIDA, 2013).

No nascimento de cada homem [mulher] esse conhecimento inicial é reafirmado, pois em cada caso vem a um mundo já existente alguma coisa nova que continuará a existir depois da morte de cada indivíduo. Porque é um começo, o homem [mulher] pode começar (...) (ARENDDT, 2005, p. 216).

A educação configura certo ponto de articulação entre o passado e o futuro. Ela é um ponto de tomada de decisão onde aqueles/as que já estão no mundo, notadamente os/as adultos, assumem a responsabilidade pelo acolhimento, cuidado e desenvolvimento daqueles/as que chegam ao mundo. Assim, a educação apresenta o compartilhamento do mundo com os/as recém chegados/as, para que se familiarizem com seus “conhecimentos, suas práticas, seus valores e suas histórias” (ALMEIDA, 2013, p. 226). Nos termos propostos por Arendt, isso significa que a educação além de ser a manifestação de uma resposta amorosa dos/as adultos/as às crianças e jovens de sua comunidade, também revela a assunção da autoridade destes/as em relação a elas. Mas, como bem ensina Arendt (2005, p. 240), “a autoridade foi recusada pelos/as adultos/as, e isso somente pode significar uma coisa: que os/as adultos/as se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo comum ao qual trouxeram as crianças”. As violências às quais uma sociedade submete suas crianças e jovens resultam dessa recusa da autoridade dos/as adultos/as. De modo muito particular, dizem da desresponsabilização daqueles/as que já estão no mundo por aqueles/as que chegam.

Lançamos, então, perguntas: recusamos nós, psicólogas/os e professores/as, que cotidianamente produzimos nossas práticas com crianças? Seriam as crianças, para nós, “nada mais que paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida”? (PESSOA, 2008, p. 302). Quais imagens de infâncias rodam nossas concepções? Cadê as crianças que nossa formação (não) permitiu olhar? Para Nunes (2016, p. 283):

o racismo tem apagado a presença das crianças negras brasileiras mesmo nos espaços em que elas estão presentes, refletindo sobre de que forma é possível congrega a luta antirracista e estudos que demonstrem os modos como as crianças negras tem (re)existido cotidianamente.

A infância pensada como experiência e como acontecimento vividos/construídos nas contingências históricas, interroga nossas concepções e práticas sociais relativas ao cuidado da educação das crianças. Nesses termos, a infância não estaria predestinada a ser experimentada apenas no corpo da criança e nem tampouco como uma axiomática única, apolítica e indiferenciada em qualquer tempo e espaço. Ao contrário disso, **concebemos a infância como uma experiência** que transversaliza qualquer temporalidade da existência humana, sempre marcada pela radicalidade dos códigos das contingências a qual habita; embora não absolutamente refém de suas clausuras linguísticas e disciplinares.

Afirmar esta concepção imprescritível de infância, e também de criança, não implicaria em dissolvê-las em formulações genéricas e/ou universais. Mas muito pelo contrário, significa afirmação ética, política, estética e pedagógica da existência radical de uma pluralidade de infâncias e de crianças, pois as afirmamos por meio deste entendimento: não binário, não determinista, não simplista e heterogêneo. Entretanto, essa pluralidade de infâncias e de crianças exige de nós um esforço analítico complexo para compreendermos as múltiplas forças (potencializadoras da vida, mas também subjugadoras dela) que se cruzam e tramam a experiência infantil no mundo. Tal postura contribuiria para não sermos capturadas/os pelos sedutores simplismos generalizantes e reducionistas que culminam com a reprodução de práticas excludentes e aniquiladoras das singularidades e ao direito das crianças de bem viver suas infâncias.

Assim, nos indica a analítica interseccional, ao sugerir o reconhecimento de que uma só variável não dá conta de determinadas opressões que vivem as mulheres negras e as crianças, por exemplo (CRENSHAW, 1991). Nos estudos da infância, a interseccionalidade busca compreender/analisa as intersecções entre as diferentes variáveis presentes nos cotidianos das crianças e os efeitos que elas produzem em termos de violências e formas de opressão (NUNES, 2016).

As marcas de diferença e desigualdade constituem os corpos infantis e suas experiências no que diz respeito ao despojamento dos poderes e saberes das crianças, das suas legitimidades e capacidade de coprodução de cultura/mundo, da legitimidade dos seus pertencimentos geopolíticos e raciais, da sua poética que faz resistência à mesmidade representacional dos sistemas e instituições sociais. A interseccionalidade nos ajuda a compreender gênero, raça, etnia, classe, geração, orientação sexual, identidade religiosa, capacidade/deficiência e outras dimensões como sistemas de opressões que se cruzam, e, simultaneamente, produzem a sobreposição. Logo, no caso das crianças e suas infâncias, figuram e funcionam como os mais modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019). O complexo terreno da análise interseccional revela que, no caso das crianças e suas infâncias, há marcadores sociais da diferença que “resultam em desigualdades em termos de distribuição do poder” (DAVIS, 2008, p. 68). São dinâmicas perversas que culminam no encerramento dos corpos infantis à abjeção, à impotência, e, por fim, à condição de inumano.

Logo, no caso das teorizações e práticas profissionais no campo da Psicologia Escolar e Educacional, voltadas aos territórios infantis, caberia perguntar: Quais crianças e infâncias estamos deixando de fora e por quê? Como as relações de raça, classe, gênero, sexualidade, deficiência e geração (des)organizam as vidas das crianças? Como essas mesmas dinâmicas e relações são utilizadas como formas de resistências às crianças e seus pertencimentos e maneiras de acontecer/viver? Quais questões a analítica interseccional suscita no campo da Psicologia Escolar e Educacional, como teorizações, práticas e políticas, que culminem com a afirmação da justiça ontológica das crianças e suas infâncias na escola e para além dela?

\*\*\*

Neste texto introdutório lançamos algumas linhas teóricas e reflexões sobre as contribuições da interseccionalidade para Psicologia Escolar e Educacional. Este campo de estudos, por se ancorar na complexidade, se apresenta como complexo - e isso exige de nós, profissionais que atuam em contextos educativos e de escolarização, momentos de calma leitura, paragens e aprofundamentos. Como uma abertura, procuramos posicionar em termos teóricos, éticos e políticos a relação entre psicologia e interseccionalidade. Com isso, também buscamos provocar olhares sobre nós mesmas/os e sobre o mundo, pensar as opressões e violências que (de)formam nossas existências e relações, e também, instigar a curiosidade sobre as perguntas ainda não respondidas e o compromisso com a produção coletiva de outros modos de pensar, sentir e agir.

Na sequência das leituras e aulas, você terá a oportunidade de aprofundar estudos e reflexões que possibilitarão o encontro com a construção de uma atuação crítica e

interseccional na/da psicologia. Estes são alguns dos conteúdos que estão por vir: a Psicologia Escolar Crítica e o enfrentamento à patologização em contextos escolares; o território como espaço cultural e educativo; os efeitos do racismo nos contextos educativos e a urgência da descolonização; o modelo social da deficiência, o capacitismo e a educação; deslocamentos necessários no que diz respeito às relações de gênero e sexualidade na escola; educação midiática e cidadania.

Desejamos a todos/as intensas leituras, propositivas reflexões e significativas aprendizagens nesta experiência formativa que ora se inicia.

## Referências

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. 152 p.

ALMEIDA, M. de. A voz, a coragem e a ética feminista. *In*: HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019. p. 08-15.

ALMEIDA, V. S. de. Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 221-237, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200014>

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARNEIRO, S. Epistemicídio. **Portal Geledés**, São Paulo, 04 set. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/> Acesso em: 10 jul. 2021.

COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a. p. 139-170.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019b.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, n. 1, article 8, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/> Acesso em: 20 jun. 2021.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p.171-189, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774> Acesso em: 20 jun. 2021.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, Jul., 1991. DOI: <https://doi.org/10.2307/1229039>

DAVIS, K. Interseccionalidade como palavra da moda: uma perspectiva da sociologia da ciência sobre o que torna uma teoria feminista bem-sucedida. **Teoria Feminista**, v. 9, n. 1, p. 67-85, 2008.

DÍAZ-BENÍTEZ, M. E.; MATTOS, A. Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. In: SIQUEIRA, I. R. de *et al.* (org.). **Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019. p. 67-94.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FMES - Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: “existirmos, a que será que se destina?” In: SEMINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA, 5., 2018, Salvador/BA. **Anais** [...] Salvador: Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2019. p. 12-20. v. 1. Disponível em: <http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/article/view/235/205>. Acesso em: 20 jun. 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. Estudos feministas: questões éticas. In: HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019. p. 98-111.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1>. Acesso em: 10 dez. 2020.

NUNES, M. D. F. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Revista LatITUDE**, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016. Disponível em: [https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616/pdf\\_1](https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616/pdf_1). Acesso em: 10 dez. 2020.

GEORGES, R. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. Relatório OXFAM Brasil. São Paulo: Brief Comunicação, 2017.

PATTO, M. H. S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/a/QddvmP3NTTm7btMQDLZzbkG/?lang=pt> Acesso em: 20 jun. 2021.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**. Ed. Teresa Sobral Cunha. Lisboa: Relógio d'Água, 2008.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul.-dez. 2008.

RANDON, M. O território do olhar. *In*: SOMMERMAN, Américo *et al.* (org.). **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRION, 2002.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ZANELLA, A V. Olhar. *In*: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

## 2. PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: HISTÓRIA, CONTEXTUALIZAÇÃO E ATUAÇÃO NÃO MEDICALIZANTE

Juliana Silva Lopes<sup>11</sup>

Denise Cord<sup>12</sup>

Nessa formação continuada discutiremos a Psicologia Escolar e Educacional enquanto corpo de conhecimentos e campo de atuação profissional. Para iniciarmos essa conversa, é importante dizer que a Psicologia Escolar e Educacional não é um campo homogêneo, sendo constituído por diferentes perspectivas teórico-metodológicas, cujo surgimento se confunde com a origem da própria Psicologia enquanto ciência no Brasil. Neste texto e no transcorrer da formação, abordaremos os processos educativos a partir da Psicologia Escolar e Educacional Crítica em uma perspectiva interseccional.

Para compreender um pouco melhor tudo isso, teremos que voltar nosso olhar para o final do Século XIX, período de constituição das Ciências Humanas, de modo geral, e da Psicologia, especificamente. O paradigma científico dominante, à época, era o Positivismo, que se baseia nos princípios de verdade universal, neutralidade, objetividade e quantificação. Desse modo, as Ciências Humanas e, dentre elas, a Psicologia, constituem-se ciências buscando se adaptar a tais pressupostos ao tentar responder questões sobre a relação indivíduo-sociedade.

Os cientistas e intelectuais da época estavam interessados em obter respostas para uma ideia central da sociedade moderna: como garantir que “o homem certo” ocupe “o lugar certo”. Sociedade que, cerca de 100 anos antes, funda suas bases nos ideários “da liberdade, da igualdade e da fraternidade”, deitando por terra preceitos que defendiam que a posição social se dava pelo lugar de nascimento e pela tradição familiar; mas que, no entanto, se vê tomada pela pobreza e pela miséria. Como justificar tamanha desigualdade no cerne de uma sociedade que se dizia igualitária? Como continuar apregoando liberdade numa sociedade ainda constituída pela opressão de alguns grupos sobre outros?

Essa era a importante tarefa destinada às Ciências Humanas nascentes: justificar a

---

<sup>11</sup> Psicóloga escolar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP/UFSC), integrante do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LaPEE/UFSC) e do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED/UFSC).

<sup>12</sup> Professora no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

realidade social, por meio da avaliação e seleção dos indivíduos de acordo com suas “aptidões naturais”, que seriam identificadas por meio de métodos científicos, de validade universal e indiscutível. A Psicologia - junto com a Antropologia, a Sociologia e a Pedagogia, acompanhadas da Medicina<sup>13</sup> - passa a se dedicar à ciência de destinar o “Homem certo para o lugar certo” (PATTO, 2015).

Autoras como Maria Helena Patto (2015) e Ana Bock (1999) sustentam que ao não explicitar a desigualdade estrutural gerada pelo capitalismo, as ciências emergentes acabam por maquiar as verdadeiras razões dos problemas sociais, legitimando as opressões de classe, raça e gênero, dentre outras, ao culpabilizar o indivíduo por sua condição: numa sociedade que prega uma suposta igualdade de oportunidade para todos/as, só não melhoraria sua condição social aquele/a que teria algum problema individual que lhe impedisse de aproveitar as chances que lhes são dadas.

No Brasil, Patto (2015) destaca que a Psicologia científica nascente corroborou com teorias raciais advindas da Europa que pregavam a superioridade da população branca sobre os/as não-brancos/as e a degenerescência (hereditária) de negros/as e indígenas, vendo na mestiçagem a verdadeira ruína da espécie humana e decretando a patologização da pobreza. Nesse contexto, surgem diversos discursos pretensamente científicos que defendiam a “regeneração das raças” como forma de salvar o país, por meio do branqueamento da população, da proibição de matrimônios daqueles/as considerados/as “degenerados/as”, da esterilização compulsória de mulheres vistas como loucas ou deficientes, entre outros, saídos do bojo de princípios eugenistas<sup>14</sup>.

Dentre as ideologias vigentes à época que tomavam o que é social por natural, com base em concepções político-filosóficas evolucionistas, uma é de especial interesse para a nossa discussão: a noção de infância como período de ouro do desenvolvimento humano, do psiquismo infantil como passivamente moldável por métodos e técnicas curativas e pedagógicas e, conseqüentemente, a eleição da educação e da escola enquanto a verdadeira redentora da nação (BOCK, 1999; PATTO, 1999; 2015).

---

<sup>13</sup> No mesmo período, a Medicina passa por uma transformação fundante: amplia seu escopo de estudo e atuação, passando a se ocupar além da relação saúde/doença, da noção normalidade/desvio. Para um aprofundamento dessa discussão, consultar: MOYSÉS, Maria Aparecida. **A institucionalização invisível: crianças que-não-aprendem-na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.

<sup>14</sup> De maneira resumida, a Eugenia prega o melhoramento da “raça humana” por meio de leis hereditárias e da “seleção artificial”, em analogia ao conceito de seleção natural das espécies, de Charles Darwin. Para saber mais sobre o movimento eugênico no Brasil, no início do Século XX, e sua relação com o higienismo e o sanitário, consultar: SOUZA, W. S. de. Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 1, n. 2, p. 146-166, 2008.

Ainda assim, era preciso identificar aqueles/as em condições de evoluir e de ocupar posições de liderança na sociedade e aqueles/as a quem uma educação instrumental era o suficiente dadas as suas “aptidões naturais”. Num sistema nacional de ensino ainda incipiente, era preciso justificar o enorme contingente que ficava de fora dos bancos escolares, além daqueles/as que acessavam a escola sem obter sucesso; a Psicologia, aliada à Medicina, surge como a ciência capaz de fazer a avaliação, a seleção e o treinamento dos indivíduos.

Vocês podem estar pensando: mas, se a Psicologia, no Brasil, só foi regulamentada em 1962, essa Psicologia do século XIX e das primeiras décadas do século XX não é a “nossa” Psicologia...

Apesar da Psicologia, no Brasil, ter sido regulamentada pela Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, os conhecimentos psicológicos marcavam presença em disciplinas de vários cursos de formação profissional como Medicina, Direito, Pedagogia e, principalmente, nos cursos de licenciatura por meio da disciplina obrigatória “Psicologia aplicada à Educação”, desde 1946, e por meio da especialização em Psicologia, regulamentada pelo Ministério de Educação e Saúde, no mesmo ano (OLIVEIRA; SOLIGO; OLIVEIRA; ANGELUCCI, 2017).

Desse modo, o ideário elaborado e difundido no século XIX e primeiras décadas do século XX, vai ser a base de concepções e práticas, psicológicas e pedagógicas, que se reorganizam e se atualizam ao longo do tempo, de acordo com as características dominantes da sociedade brasileira em cada período histórico, atuando na patologização, medicalização da educação e culpabilização do indivíduo pelo fracasso, bem como na manutenção da pobreza, do racismo, do sexismo, do capacitismo, como demonstraremos a seguir.

### **Psicologia Escolar Crítica**

Na década de 1980, num cenário de fortalecimento dos movimentos sociais e de luta pelo fim da ditadura, muitos/as intelectuais passam a produzir conhecimento crítico acerca da sociedade e da própria ciência enquanto estatuto de compreensão da realidade, ao servir de justificativa para as inúmeras formas de opressão e desigualdade. Na Psicologia, intensifica-se um movimento de crítica ao caráter elitista da profissão, às concepções naturalizadas de desenvolvimento humano e de subjetividade; assim como, a defesa da necessidade de um compromisso com a melhoria das reais condições de vida da população (BOCK, 1999). Nesse contexto, a Psicologia Escolar e Educacional passa a ser revista em suas bases epistemológicas, teórico-metodológicas e ético-políticas dando início a um campo de conhecimentos que se convencionou chamar de Psicologia Escolar Crítica.

Com base em princípios do materialismo histórico dialético, a **Psicologia Escolar Crítica** chama nossa atenção para os determinantes sociais, políticos e econômicos que constituem o comportamento e a subjetividade humana, como, também, para a desigualdade estrutural da sociedade capitalista, denunciando a falsidade do discurso liberal de “igualdade de oportunidades”. Desse modo, atenta para a importância de localizarmos a origem histórica e social dos conhecimentos produzidos, tanto dentro quanto fora da Psicologia, numa crítica radical à noção de neutralidade científica.

A produção de conhecimentos está sempre inscrita em relações de poder e, numa sociedade desigual e opressora como a nossa isto implica responder a questões e a interesses de grupos específicos. Portanto, ao entrarmos em contato com a produção teórica de determinado/a autor/a, é importante buscarmos identificar os lugares de origem de produção daqueles conhecimentos: a partir de que lugar o conhecimento foi produzido? Quais problemáticas se propõem a investigar? Como as questões são elaboradas? Quais elementos são apresentados para analisar as problemáticas? Que visão de mundo e de ser humano está incorporada naquele conhecimento específico? Ao buscarmos respostas para tais perguntas, conseguimos identificar a inevitabilidade do atravessamento da subjetividade na produção do conhecimento científico; subjetividade compreendida a partir de sua constituição numa relação dialética com uma realidade material concreta.

A partir das denúncias iniciadas com as obras de Maria Helena Patto, outras estudiosas da Psicologia Escolar e Educacional, desde a década de 1990, seguiram desvelando processos de opressão presentes dentro e fora da psicologia, ao se dedicarem insistentemente à problematização e à compreensão de fenômenos como **fracasso escolar, queixa escolar e medicalização da educação**, e à criação de novos fazeres em consonância com perspectivas críticas de atuação, de modo que esse campo de conhecimentos ainda que não seja hegemônico, pois segue em disputa, vem se consolidando ao longo dos últimos quarenta anos (VIÉGAS, 2020).

Com a consolidação de bases críticas para a produção de conhecimentos e para a atuação junto aos fenômenos educativos, a Psicologia Escolar e Educacional, além de continuar se debruçando sobre os processos de escolarização e sobre a queixa escolar, também tem se dedicado a explorar temáticas emergentes, que serão apresentadas e discutidas no contexto desta formação continuada. No que tange à queixa escolar, essa tem se apresentado como a principal demanda para atuação de psicólogas/os nos contextos educativos (e também fora deles, quando se trata da intervenção com crianças).

Queixa escolar é um conceito cunhado a partir de perspectivas críticas de atuação em

psicologia escolar para se referir aos encaminhamentos de estudantes a profissionais especializadas/os, dentre essas/esses, as/os psicólogas/os e serviços de psicologia, em decorrência de dificuldades enfrentadas por crianças, adolescentes e suas/seus professores/as ao longo do processo de escolarização:

O sujeito “criança ou jovem encaminhado” é transformado em “produção da queixa escolar”. O foco de investigação/intervenção passa a ser uma rede de relações de produção de práticas/saberes e de processos de subjetivação. Nessa rede, os autores problematizam a relação psicólogo-usuário (os instrumentos de avaliação e os prontuários, a dominação exercida pelos especialistas), a política educacional brasileira e as atuais políticas públicas em educação e seus efeitos no processo de escolarização, as investigações e interpretações de psicólogos e educadores das produções dos alunos e dos acontecimentos cotidianos na escola, a discriminação e os sujeitos impedidos de voz (MACHADO, 2007, p. 12).

A noção de queixa escolar visa problematizar outra noção bastante difundida na psicologia, a de “dificuldade de aprendizagem”, ao destacar que essa advém de concepções naturalistas de desenvolvimento humano e centra no/a estudante a responsabilidade pelo sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Ao tirar o/a estudante do foco da intervenção e se dirigir à “rede de relações” que são estabelecidas dentro e fora da escola, a intervenção psicológica se torna um fazer ampliado que se debruça sobre a constituição da subjetividade em suas bases materiais concretas, ou seja, na realidade histórica em que vivemos.

Ao compreender os problemas e dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem como uma dificuldade que o/a estudante apresenta em aprender, damos margem para concepções que transformam o “não aprender” em “transtornos de aprendizagem”, de origem orgânica e/ou psicológica que necessitariam, portanto, de intervenção terapêutica fora da escola, numa lógica que tem sido chamada de **medicalização da educação** (BELTRAME; GESSER; SOUZA, 2019).

Assim, a Psicologia Escolar Crítica vem denunciar o caráter ideológico de uma psicologia que se pretende neutra, exclusivamente objetiva e que, historicamente, se prestou ao serviço de avaliar e selecionar indivíduos por supostas capacidades e habilidades naturais e universais. Ao falarmos especificamente da relação entre Psicologia e Educação, a Psicologia Escolar Crítica denuncia os mecanismos perversos que visam culpar o/a estudante que não aprende, e sua família, pelo fracasso escolar, desconsiderando elementos complexos, inerentes aos processos de escolarização como, por exemplo, a qualidade do ensino ofertado, as condições de trabalho dos/as professores/as, as políticas educacionais às quais os sistemas de ensino estão submetidos, a relação da escola com a comunidade, a relação professor-

estudante, as condições precárias de existência da população, os inúmeros preconceitos vivenciados por crianças e adolescentes pretos/as, pobres, com deficiência, dentre outros; processos que vêm sendo chamados de patologização e de medicalização da vida e da educação.

### **Medicalização da vida e da educação**<sup>15</sup>

Segundo Collares e Moysés (1994, p. 25), “o termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza”.

Fato é que as determinações biológicas de causa individual ganham força nesta perspectiva, culminando em análises isoladas e reducionistas de fatores estruturantes da condição humana, tais como as relações de poder que perpassam os contextos de existência em sua dimensão sócio-política e histórica.

O século XVIII tem sido apontado como marco temporal da gênese de criação deste dispositivo de análise e intervenção em contextos sociais, tendo como marco territorial países europeus. Atribui-se ao intenso processo de urbanização não planejada, à superexploração da força de trabalho do povo mediante parca remuneração e as altas taxas de adoecimento e mortalidade, que culminaram em inúmeras revoltas civis, a origem dos projetos de reordenação urbana com foco nas medidas médico-sanitárias e de normatização e fiscalização do espaço público e das condições de trabalho.

Observa-se que neste momento histórico a solução para os problemas detectados ainda não encontrava respaldo no campo médico, pouco eficiente em suas práticas curativas e instrumentalizado por uma ainda frágil indústria farmacêutica. No entanto, aspectos da normatização e da fiscalização das formas de vida e interação em contextos sociais e de trabalho estão na base do fortalecimento deste campo, ocorrendo a partir daí uma retroalimentação entre eles.

A intervenção estatal via reordenamento, normatização e fiscalização do corpo social resultou na diminuição do número de mortes por causas desconhecidas, mantendo estável e até mesmo em franco crescimento a força de trabalho necessária ao desenvolvimento

---

<sup>15</sup> As elaborações aqui produzidas sobre medicalização são fruto de muitos estudos sobre o tema e tem como base, entre outros materiais, os dossiês produzidos pelo “Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade”. Ver: FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. O Fórum. S.l., 2020. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/> Acesso em: 20 jun. 2021.

socioeconômico e tecnológico. Este avanço, por sua vez, implicou numa maior complexidade produtiva e na conseqüente necessidade de especialização da mão de obra. O custo desta especialização exigia a manutenção dos corpos em operação, tarefa da medicina, cujo desenvolvimento tecnológico alcançou níveis de complexidade jamais vistos anteriormente à era industrial. Assim, para manter vivos os corpos nos quais se investiu especializando a força de trabalho, a medicina tratou de conhecer o funcionamento de seus sistemas vitais, inaugurando a moderna cruzada humana contra as doenças, cujas causas são majoritariamente identificadas em seus níveis genéticos e moleculares. Esta forma de conhecer e de intervir na dinâmica dos seres vivos é conhecida como modelo biomédico e sua aplicação generalizada e acrítica seria a medicalização<sup>16</sup>.

Um importante marcador deste dispositivo é a ampliação dos limites do patológico, a conseqüente restrição dos limites da normalidade e a abrangência e elasticidade das categorizações biomédicas a aspectos anteriormente considerados parte do fluxo vivencial, histórico e cultural da existência. Sob a ótica da medicalização, a expressão de sentimentos de perda e luto, por exemplo, é qualificada como anormal após um período superior a duas semanas, passando a ser categorizada como depressão nos compêndios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V.

Sem a pretensão de elaborar análises aprofundadas neste momento, apenas visando estabelecer relações com dados contemporâneos, considerando que no Brasil mais de 500 mil<sup>17</sup> vidas foram perdidas para a COVID-19 em 18 meses de pandemia, tem-se a evidente dimensão do que significa a aplicação da ótica medicalizante como forma de controle social e de apoio às narrativas que asseguram a necessidade de viver de acordo com o “novo normal”. Ter mais de 500 mil famílias em luto por um tempo superior a duas semanas resultaria sem dúvida em um duro golpe na lógica produtivista e de consumo que caracteriza a sociedade

---

<sup>16</sup> Leituras complementares:

- Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. Ver: ALMEIDA, M. R; GOMES, R. M. Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Nuances**: estudos sobre educação, v. 25, n. 1, p. 155-175, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2728>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- Dossiê Temático: A medicalização da educação no Brasil e no Chile: diferentes perspectivas. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/index>
- Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: "existirmos, a que será que se destina?". Ver: FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto desmedicalizante e interseccional: “Existirmos, a que será que se destina?” **Movimento**: revista de educação do programa de pós-graduação faculdade de educação, ano 7, n. 15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43018/27898>. Acesso em: 20 jun. 2021.

<sup>17</sup> Este era o número aproximado de vítimas em junho de 2021, quando este material didático estava em fase de elaboração.

capitalista. Com base no DSM assegura-se um limite de tempo para uma menor produtividade dos corpos dentro de um parâmetro de normalidade e uma métrica de controle das anomalias, segundo o modelo biomédico. A partir deste modelo ganha força a perspectiva de que ser/estar normal passa a ser o fim último da existência, independentemente das condições reais de ser/existir.

Trata-se, na verdade, de um exemplo de medicalização da vida que também se observa no contexto educativo. Aplicada aos contextos educacionais e de escolarização, esta ótica visa, sobretudo, manter sob controle as “patologias do comportamento”. O resultado da ampliação dos limites do patológico nos contextos da educação básica, por exemplo, é a normatização das expressões cabíveis à infância e sua conseqüente disciplinarização, multifuncionalidade e produtividade, em acordo com parâmetros curriculares há tempos atrelados à lógica da “preparação para o mundo do trabalho”. Tais parâmetros exigem altos graus de atenção e dedicação a tarefas normalmente abstratas e sem sentido, frente às quais muitos/as se expressam desviantes do ponto de vista comportamental ou do rendimento escolar esperado. Segundo a lógica medicalizante, tais expressões são fruto de dinâmica subjetiva anormal e podem ser corrigidas a partir da aplicação dos parâmetros biomédicos.

Tendo esta lógica sido exercida desde a educação básica, não surpreende que nos demais níveis de escolarização ocorra sua manutenção como explicação de fenômenos que desafiam a “normalidade” nos processos de ensino e aprendizagem, sendo possível observar professores/as e estudantes submetidos/as e submissos/as a parâmetros de produtividade adoecedores. Mantendo-se esta perspectiva, a dinâmica histórica da produção do fracasso escolar como dispositivo de reprodução e de manutenção das desigualdades sociais sequer é considerada. Ao invés disso, tem-se ampliado o leque das nomações patológicas que explicam tanto o baixo rendimento quanto o fracasso escolar, tornando mais e mais explícita a naturalização desta racionalidade a-histórica, a-política e anti-humanista.

Faz-se necessário, ainda, considerar outros aspectos determinantes das práticas medicalizantes em processos de escolarização. Acredita-se que, para além do controle social de classe, práticas medicalizantes objetivam normatizar expressões de gênero e orientação sexual, minimizar marcadores sociais de deficiência, conflitos interculturais e geracionais, dentre outros. À Psicologia Escolar e Educacional Crítica urge novas articulações teórico-metodológicas que reconheçam a interseccionalidade nas relações de ensinar e aprender. Para tanto há que se considerar além das categorias de exclusão social e de manutenção do *status quo* via processos educativos e de escolarização, outras tantas que dizem respeito à normatização e essencialização da complexidade da vida.

Portanto, a construção e sustentação de práticas não medicalizantes passa necessariamente pela ressignificação do papel social da Psicologia Escolar e Educacional em contextos educativos e de escolarização: negando sua participação na prescrição de matrizes normativas e ideais regulatórios; recusando a padronização de processos de desenvolvimento e de aprendizagem, de formas de expressão relacional-vincular, afetiva sexual, de linguagem e eficiência; criando formas outras de expressão de si que incluem atores/atrizes do contexto escolar e comunitário em um processo de ressignificação de suas práticas e entendimentos acerca do que seja o normal e o anormal no fluxo da existência, da existência da comunidade e da sua cultura, da existência histórica, da existência planetária; mapeando diálogos com os territórios educativos em parceria com os agentes da escola e reconhecendo os saberes produzidos localmente.

## Referências

- ALMEIDA, M. R.; GOMES, R. M. Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 25, n. 1, p. 155-175, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2728> Acesso em: 20 jun. 2021.
- BELTRAME, R. L.; GESSER, M.; SOUZA, S. V. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, v. 24, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722019000100215](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722019000100215)
- BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, v. 4, n. 2, p. 315-329, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v4n2/a08v4n2.pdf>
- COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação)**. São Paulo: FDE, 1994. p. 25-31 (Série Ideias, n. 23)
- FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **O Fórum**. S.l., 2020. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/> Acesso em: 20 jun. 2021.
- FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto desmedicalizante e interseccional: “Existirmos, a que será que se destina?” **Movimento: revista de educação do programa de pós-graduação faculdade de educação**, ano 7, n. 15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43018/27898> Acesso em: 20 jun. 2021.
- OLIVEIRA, T. de; SOLIGO, A; OLIVEIRA, S. F. de; ANGELUCCI, C. B. Formação em Psicologia no Brasil: aspectos históricos e desafios contemporâneos. **Psicologia: Ensino & Formação**, Jan/Jun, v.8, n. 1, p.3-15, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21826/2179-5800201781315>

MACHADO, A. M. Prefácio. *In*: SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/536> Acesso em: 20 jun. 2021.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos avançados**, v. 35, n. 13, p. 167-198, 1999.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

SOUZA, W. S. de. Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 1, n. 2, p. 146-166, 2008.

VIÉGAS, L. de S. Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: a importância da autocrítica. *In*: OLTRAMARI, L.; FEITOSA, L.; GESSER, M. (org.) **Psicologia Escolar e Educacional**: processos educacionais e debates contemporâneos. Florianópolis: Edições do Bosque, 2020. p. 14-32.

### 3. O LUGAR DO TERRITÓRIO NA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Neiva de Assis<sup>18</sup>

Construímos neste texto alguns apontamentos para problematizar o lugar da Psicologia Escolar e Educacional contemporaneamente em contextos educativos e de escolarização. Gostaríamos de acrescentar um aspecto ainda pouco explorado nos estudos e na atuação da psicologia educacional: a comunidade escolar, para além dos/as professores/as e estudantes; as relações de ensinar e aprender que ocorrem para além do estabelecimento escolar. Ou seja, quanto do que está no Projeto Político Pedagógico da escola reconhece o que acontece no bairro, na localidade onde está inserida a escola e no espaço urbano de forma mais ampla? Desejamos destacar neste capítulo a importância da Psicologia Escolar e Educacional valorizar o **território educativo** como possibilidade de ampliar o trabalho nestes contextos.

Destacamos nesta formação a importância de considerar a interseccionalidade como eixo transversal na atuação da Psicologia Escolar e Educacional e reconhecer os diversos processos intersubjetivos e institucionais que marcam diferentes lugares e possibilidades de ser, aprender e conviver a partir das relações raciais, das questões de gênero, de deficiência e de desigualdades sociais. Com isso, perguntamos: é possível uma atuação em Psicologia Escolar e Educacional que pretenda reconhecer a interseccionalidade nos fenômenos intersubjetivos sem incluir o território como parte da unidade de análise do que constitui o processo de escolarização? As análises e práticas psicológicas realizadas sobre/com/no contexto educativo têm envolvido o território circundante, as práticas comunitárias, o uso e a produção do espaço público?

Vejamos, fora da escola, encontramos o espaço geográfico, ordenado, direcionando fluxos e usos da/cidade, ocupado com determinadas funcionalidades, lugares sociais definidos, edifícios, casas, serviços, vias e avenidas. Acontecem também ali movimentos em que pessoas dialogam com as ruas, com as esquinas, ocupam praças, têm acessos permitidos a bens e serviços, direitos negados - encontram-se e desencontram-se em uma dinâmica viva (NOGUEIRA, 2009; SANTOS, 2006). Esses movimentos intersubjetivos no espaço urbano poderiam interessar de forma mais direcionada à Psicologia Escolar e Educacional, a partir de

---

<sup>18</sup> Professora no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

uma perspectiva interseccional, à medida que o espaço é produzido e experimentado por grupos sociais diversos em contatos marcados por características sociais, por vezes hierarquizados estruturalmente por relações raciais, de classe, gênero – corpos significados em movimentos, produzindo experiências, sentidos e memórias.

Parece urgente revisitarmos o que pode a psicologia em contextos de escolarização formal, diante da aprovação da Lei n.13.935, em 11 de dezembro de 2019, que prevê serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Após vinte anos de tramitação o texto curto da lei indica que o trabalho deverá constituir-se por meio de equipe multiprofissional: desenvolver ações para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, estar alinhadas com o projeto político pedagógico da escola e ocorrer com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais (BRASIL, 2019). Gostaríamos de chamar a atenção para os termos presentes na lei: “participação da comunidade escolar” e “relações sociais institucionais”. Significa incluir nas estratégias teórico-metodológicas não apenas estudantes e professores/as, mas de fato quem compõe o território educativo. Eis o desafio.

### **Institucionalização e territorialização da educação**

A institucionalização da experiência educativa e de diferentes tempos da vida humana (infâncias, juventudes, etc) tem se desenvolvido paralelamente à intensificação da segregação social, privando pessoas de convivências intergeracionais e de experiências urbanas mais intensas (ASSIS; ZANELLA, 2012). Crianças e jovens, por exemplo, permanecem na escola e/ou em organizações educativas com jornadas cada vez mais ampliadas, afastados das ruas e dos perigos urbanos. Por isso, afirmamos que é evidente a institucionalização das práticas educativas em contextos delimitados pelo ambiente escolar – a escola tornou-se o espaço privilegiado de socialização juvenil (CASTRO, 2001; COIMBRA; NASCIMENTO, 2003). O que pode ser compreendido também como modo de confinamento, principalmente aos pobres, pois

[...] é necessário que lhes sejam consolidados os valores morais, pois pertencem a uma classe mais vulnerável aos vícios e as doenças’. Seus filhos devem ser afastados dos ‘ambientes viciosos’, como as ruas. [...] Os pobres considerados ‘viciosos’, por sua vez, por não pertencerem ao mundo do trabalho [...] são vadios. Representam um “perigo social” [...] justificam-se, assim, as medidas coercitivas (COIMBRA, 2006, p. 5-6).

Com base no Materialismo Histórico Dialético, concebemos os processos de subjetivação como movimento, sempre inacabado, pessoa como produtora de cultura e de si mesma e, portanto, capaz de modificar, resistir à realidade que lhe é imposta (MARX; ENGELS, 1989; ZANELLA, 2020; VIGOTSKY, 2000). E com isso, importante considerarmos que estudantes, e todas as pessoas envolvidas em contextos educativos, recriam outros ritmos para além dos muros domiciliares e escolares, dialogam com a espacialidade urbana em encontros intersubjetivos atravessados por conflitos, brincadeiras e afetos, invenções e resistências (CASTRO, 2001; PEREIRA, 2016). Nessa direção, reafirmamos a provocação de Vigotski, no livro *Psicologia Pedagógica* (2010) de que “quanto mais a vida irromper a escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo”. (VIGOTSKY, 2010, p.456).

A abertura para uma **educação com as ruas** alinha-se com a perspectiva interseccional impondo como opção teórico-metodológica um olhar institucional, que reconheça a historicidade e os processos culturais na vida humana. As contribuições de Vigotsky, sobre o psiquismo humano e Paulo Freire, em especial o que diz respeito à Educação Popular, podem sustentar uma psicologia educacional territorializada. Além de considerarem o caráter semiótico dos processos psicológicos e questionar visões restritas aos indivíduos que, como temos visto, têm contribuído para a manutenção das relações de dominação, exclusão social e exploração (ASSIS; ZANELLA, 2012; VIGOTSKY, 2000).

Propostas de educação inspiradas nas contribuições de Paulo Freire apostam em uma perspectiva dialógica da práxis educativa, visando fortalecer a pertença cultural dos estudantes na busca por transformar suas realidades, valorizando suas vivências e saberes produzidos cotidianamente e localmente (WOLLMAN; ASSIS, 2020). E a Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, também contribui para uma atuação da psicologia educacional que reconheça a dialogia dos processos educativos, em que a aprendizagem é mediada pelo encontro com um/a outro/a – um/a professor/a, um território – produzida em determinada cultura, em um tempo e em um espaço.

Nessa direção, a Psicologia Escolar e Educacional aproximando-se e reconhecendo o território educativo, pode contribuir para que a escola envolva-se em exercícios éticos, estéticos e políticos, e, a partir desse olhar, permitam às possibilidades educativas acompanharem a experiência cotidiana dos sujeitos (MENDES; PÉREZ, 2016; PENHA; MELO, 2016; SCHWEDE; ZANELLA, 2013). Compreendemos que a Psicologia pode

contribuir para que a escola reconheça as experiências que ocorrem fora da escola, analisando oportunidades educadoras às crianças, aos/às jovens, aos/às professores/as, famílias mediadas pelo território, aproximando a escola da vida comunitária, das experiências de diferentes pessoas ao circular pelo espaço urbano, das particularidades das comunidades e com a escola construir brechas nos currículos escolares (ALDEROQUI, 2006).

Identificamos algumas investigações e experimentações que têm buscado conhecer ações educativas que dialogam com o espaço urbano, com a alteridade presente na cidade e com modos outros de ensinar e aprender para além dos processos de escolarização. Existem significativas experiências educativas não formais e informais concentradas no território, reconhecendo saberes e práticas culturais locais que inspiram a construção de uma escola territorializada (WOLLMAN; ASSIS, 2020).

A geografia como campo de conhecimento e, por conseguinte, os/as professore/as de geografia na escola, podem ser parceiros/as importantes para a psicologia educacional nessa aproximação da escola com o território, por favorecer discussões no currículo escolar que incorporam recursos didáticos como passeios cartográficos, tecnológicos e culturais — em seu domínio como componente curricular. Pode a geografia, contribuir para valorizar essas vivências cotidianas dos/as estudantes em suas comunidades, permitindo maior envolvimento não só nas aulas de geografia com aprendizagens significativas, mas, principalmente, aproximando a escola das práticas comunitárias e das estratégias criadas pelos/as moradores/as para o enfrentamento dos impasses corriqueiros (WOLLMAN; ASSIS, 2020).

A necessidade de aproximação com a Geografia indica a interdisciplinaridade como condição ao trabalho da psicologia educacional, superando, portanto, a postura do/a especialista no atendimento da queixa escolar ou do/a “aluno problema”. A prática da Psicologia em contextos educativos tem se tornado uma tarefa difícil porque desconsidera as pessoas, sejam elas estudantes, professores/as, famílias, como sujeitos concretos, desconsidera as culturas, tradições, hábitos, processos de exclusão, desconsideram a interseccionalidade nos processos educativos, atuando a partir de um sujeito universal. Vislumbramos uma atuação do tipo parceria que contribua “com um trabalho coletivo e dialogado com a equipe pedagógica, participando do planejamento de ações e distanciando-se do papel de um/a especialista que é chamado/a para resolver problemas de indivíduos no processo de escolarização” (ASSIS, 2020, p. 202).

## **Notas sobre o caráter educacional das ruas**

Sabemos que em regiões periféricas os trabalhos com jovens são marcados pela ausência de oportunidades, com acesso restrito a bens materiais e simbólicos. Restam além da escola, quando muito, projetos sociais e políticas públicas de caráter compensatório. Em muitas dessas localidades, tais iniciativas não produzem transformações nas práticas escolares e comunitárias, mas buscam afastar a juventude pobre, vista como perigosa, do crime (WOLLMAN; ASSIS, 2020). Em práticas territorialmente desarticuladas, a escola torna-se ineficiente como política pública e torna-se instrumento de controle sobre a juventude, individualizando problemáticas sociais e desconsiderando tramas históricas.

Contudo, é também na periferia que encontramos práticas juvenis territorializadas e inventivas, algumas vezes relacionadas a culturas urbanas periféricas, como o Hip Hop, só para citar um exemplo. Ali, localmente esses jovens estabelecem relações intersubjetivas e redes de aprendizagem solidárias que fortalecem pertencimentos e práticas identitárias, com iniciativas educativas, culturais e artísticas autônomas “que refletem criticamente suas realidades, reivindicam direitos, denunciam desigualdades, superam estigmas e resistem, coletivamente, às experiências de violência vividas, inserindo-se na trama política e social” (WOLLMAN; ASSIS, 2020, p.7).

Parece que assim, com um **olhar sensível para o entorno das escolas**, encontramos algumas possibilidades de ampliação da atuação da Psicologia Escolar e Educacional em contextos educativos: olhar para fora do muro escolar, valorizando saberes e expressões populares na construção do projeto político pedagógico, favorecendo encontros democráticos que fortaleçam territorialidades e intersubjetividades.

Que tal pensar, como estratégia de atuação da psicologia, a identificação de experiências realizadas nos espaços públicos de lazer, na comunidade, em associações de moradores e em diversas organizações da sociedade civil? Experiências que dizem de processos democráticos, de direito à cidade e exercício da cidadania, indicam práticas culturais, que se fazem na/com a arte urbana e enraizadas no saber popular destacam-se, a meu ver, como possibilidade de educação inclusiva (ASSIS, 2020, p. 212).

Se a Psicologia Escolar e Educacional estiver atenta encontrará no território, no bairro, nas ruas e praças, movimentos potentes para uma atuação contextualizada e não medicalizante, territorialmente implicada, articulada com vivências, saberes tradicionais e características locais. Estar atento ao caráter educador das ruas como disparador de reflexões, sentimentos, encontros com a alteridade, de tensão entre pessoas, significa estar próximo do cotidiano e dos diversos processos de exclusão impostos às pessoas, mas também aos

processos de resistência ali produzidos, permitindo assim, afetações e recriação de territórios.

## Referências

ALDEROQUI, S. Educação na cidade: responsabilidade contemporânea e solidariedade institucional. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 33-43, 2006. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.144>

ASSIS, N.; ZANELLA, A. V. Jovens e Programas de Contraturno Escolar: (Des)encontros Possíveis. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 7, p. 76-76, 2012.

ASSIS, N. Educação estética em diferentes contextos: contribuições para a psicologia educacional. *In*: OLTRAMARI, L. C.; FEITOSA, L. R. C.; GESSER, M. (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional: processos educacionais e debates contemporâneos**. Práticas sociais e cultura. Florianópolis: Edições do Bosque, p. 200-220, 2020.

CASTRO, L. R. Crianças, jovens e cidades: vicissitudes da convivência, destinos da cidadania. *In*: CASTRO, L. R. (org.). **Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras**. Rio de Janeiro: 7letras, 2001. p. 113-156.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. *In*: FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 19-37.

COIMBRA, C. Direitos Humanos e Criminalização da Pobreza. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, VIOLÊNCIA E POBREZA: A SITUAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA AMÉRICA LATINA HOJE, 1., 2006, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. p. 1-16. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto54.pdf> Acesso em: 20 jun. 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (I - Feuerbach)**. 7. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

MENDES, M. F.; PÉREZ, C. L. V. Uma “Rocinha” de livros: percursos poéticos dos processos de formação de uma professora alfabetizadora e seus alunos leitores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 410-433, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.11i2.0006>

NOGUEIRA, M. L. M. Subjetividade e materialidade: cidade, espaço e trabalho. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 69-85, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-02922009000100006>.

PENHA, J. M.; MELO, J. A. B. Geografia, novas tecnologias e ensino: (re)conhecendo o "lugar" de vivência por meio do uso do Google Earth e Google Maps. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 116-151, maio 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/geouerj.2016.13119>

PEREIRA, A. B. Outros Ritmos em Escolas da Periferia de São Paulo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p.217-237, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654713>

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP - Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCHWEDE, G.; ZANELLA, A. V. Olhares de crianças a relevar a polifonia da cidade. **Psico-USF**, Itatiba, v. 18, n. 3, p. 395-406, dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-82712013000300006>

ZANELLA, A. V. A ideologia alemã: resgatando os pressupostos epistemológicos da abordagem histórico-cultural. *In*: ZANELLA, A. V. **Psicologia Histórico-Cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis, Edições do Bosque/UFSC, 2020.

VIGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n.71, p. 21-44, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

VIGOTSKY, L. S. Educação Estética. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 323-363.

WOLLMANN, G.; ASSIS, N. Educação e cidade: publicações direcionadas à juventude. **Educação em revista**, v. 36, p. 1-20, 2020.

## 4. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CONTEXTOS EDUCATIVOS

### Desigualdades, Racismo e Educação

Pamela Cristina dos Santos<sup>19</sup>

Raquel Barbosa<sup>20</sup>

*“Não podemos desvincular a raça do contexto histórico”.*  
(Silvio Almeida)

A frase que abre esse tópico de discussão é de um intelectual negro contemporâneo, Silvio Almeida. A escolha dessa frase para iniciarmos nossa conversa está baseada na ideia de que o conceito de raça, tal como conhecemos hoje, se apresenta a nós a partir da modernidade. Isso significa que a classificação racial das pessoas é uma invenção histórica e contextual, ou seja, uma narrativa passível de ser alterada. Das discussões mais recentes trazidas por Almeida (2019), destacamos o racismo como um fenômeno estrutural. Nas palavras do autor:

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, p. 38).

Nessa discussão, Almeida (2019) nos coloca pontos-chaves para compreendermos a lógica de funcionamento do racismo, no sentido de nossas sociedades terem sido forjadas a partir da classificação racial, ou seja, o racismo está na fundação histórica, política e social das sociedades. Tão logo, as ações individuais, subjetivas e/ou institucionais derivam e reforçam essa estrutura racista, em síntese, uma pessoa que incita o racismo a outros grupos, possui sua

---

<sup>19</sup> Professora da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF/SC), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), Pesquisadora membra do Grupo de Pesquisa Alteritas: Diferença, Arte e Educação.

<sup>20</sup> Mestre em Educação. Pedagoga. Mãe da Rebeca Ayana e professora de educação infantil na rede municipal de educação de Florianópolis. Das experiências profissionais destaco a atuação com formação de professoras no tema das relações raciais e educação.

ação derivada de toda uma narrativa histórica social hegemônica e branca que faz com que esse sujeito acredite que brancos/as são racialmente superiores. Não estamos aqui dizendo que isso anula a ação racista, racismo é crime e as consequências estão dispostas na legislação brasileira, o que estamos inferindo é que o racismo não é uma construção individual. Ninguém acorda em um dia e decide que será racista, existe uma construção, uma narrativa que faz com que comportamentos racistas sejam ignorados e/ou normatizados como “corretos” porque beneficia/ privilegia pessoas brancas, o famoso privilégio racial.

A compreensão do racismo como estrutural das sociedades é fundamental para as discussões sobre a Educação e a produção do racismo nos mais diversos espaços institucionais educativos, mas antes de chegarmos nesse ponto, necessitamos destrinchar alguns outros conceitos. Para compreendermos o modo como o racismo é produzido e reproduzido na Educação, necessitamos compreender alguns conceitos fundamentais para essa discussão:

- **Raça:** utilizamos o conceito de raça hoje como um conceito sociológico, contudo historicamente esse conceito foi utilizado para classificar seres humanos em raças superiores e inferiores. Tendo pessoas brancas como referência, cientistas utilizaram diferenças estéticas (tamanho do crânio, nariz, lábios, cabelo) para tentar comprovar a inferioridade biológica.
- **Preconceito:** Se configura como um conceito e/ou juízo de valor que são formados antecipadamente, sem flexibilidade, sobre determinados grupos. Segundo, Gomes (2005) “O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro”.
- **Descriminação racial:** Esse conceito pode ser compreendido como a ação dos conceitos de racismo e preconceito racial.
- **Branquitude:** se constitui como o lugar de “vantagens” e/ou de privilégios culturais e simbólicos, ocupado por pessoas brancas dentro de sociedades em que o racismo é estrutural.

No contexto dos estudos sobre racismo e sobre relações raciais, temos como pano de fundo a construção das sociedades modernas ocidentais que categorizaram as pessoas em sujeitos inferiores (negros, pardos, indígenas) e superiores (brancos). Tão logo, somos todos e todas sujeitos racializados/as, o que nos diferencia é como a raça nos atravessa no cotidiano das sociedades. Em outras palavras significa que sujeitos negros e brancos têm experiências de racialização de maneiras distintas. Ambos os grupos são submetidos às estruturas racistas em seus processos de humanização, no entanto, as/os negros/as por meio do racismo e os/as

brancos/as através do privilégio racial branco.

### Mas, o que significa a experiência do privilégio?

Inicialmente, vale destacar que se você que está lendo esse texto for uma pessoa branca, sem dúvida alguma você desfruta do privilégio racial! E provavelmente se dar conta disso não será um processo confortável e/ou agradável, isso porque não é pra ser, inclusive esse desconforto tende a contribuir para a sua compreensão acerca das desigualdades raciais existentes no Brasil. Pois bem, significa que você é uma pessoa ruim? Não.

Ter privilégio significa desfrutar de benefícios sociais e raciais através de um conjunto de elemento de grupos dominantes, vejamos alguns exemplos:

Se você é uma pessoa que possui um corpo capaz, você desfruta de privilégios que pessoas com deficiência física não tem, isso porque a sociedade não é pensada para pessoas com deficiência.

Se você anda na rua com seu/a companheira e pode dar as mãos para ele/a, sem medo, muito provavelmente você possui um relacionamento heterossexual, isso porque os LGBTQIA+ são cotidianamente agredidos/as ou mortos por conta de sua orientação sexual, no ano de 2019, por exemplo, o Brasil registrou 1 morte a cada 26 horas.

Se você já andou em uma rua escura e/ou com pouca movimentação e não teve medo de ser estuprada, você provavelmente é um homem. Isso porque esse é um medo latente nas mulheres, sendo que o Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo.

Se você já saiu de casa sem identidade, foi ao supermercado e não precisou pegar a nota fiscal do produto e/ou passou por policiais na rua e não precisou se preocupar em ser parado, você provavelmente é um homem e/ou uma mulher branca. Isso porque o Brasil mata um jovem negro a cada 23 minutos.

Todos esses exemplos fazem parte de toda a construção social e histórica que privilegiam certos grupos em detrimento de outros que resulta em privilégios de classe, raça, gênero vivenciados pelos sujeitos de um ou mais grupos. Vale destacar que um sujeito pode sofrer por mais de um marcador de opressão, por exemplo: uma mulher branca e periférica não possui a raça como marcador de opressão, mas é atravessada pelos marcadores de gênero e de classe. Nada de bom resulta dos marcadores de opressão, então estes não são e não podem ser encarados como uma olimpíada de quem é mais oprimido/a, estes nos auxiliam a

compreender os contextos sociais e históricos que cada sujeito está inserido para que consigamos “enxergar” por outras lentes as diversas realidades sociais e raciais existentes no Brasil. Tal como explicitado, o racismo estrutural e sistêmico atinge fortemente a população negra no nosso país e podemos visualizá-lo nos nossos cotidianos, através das relações sociais estabelecidas nos mais diversos espaços da sociedade, nesse caso as instituições educativas não escapam desse processo. Ainda que a população negra seja percentualmente maioria no Brasil, os índices de desigualdade social e racial demonstram operacionalizações do racismo na nossa sociedade.

Segundo dados do estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” (IBGE, 2018), as taxas de analfabetismo entre a população negra é de 9,1% quase três vezes maior que o índice da população branca que é de 3,9%. O mesmo estudo mostrou que 19% dos/as jovens negros/as foram expulsos/as do Ensino Médio, tal dado nos remete ao que já mencionamos anteriormente acerca dos marcadores de opressão. Esses jovens negros e negras, na alargadora maioria das vezes, deixam de ir para a escola porque necessitam contribuir com a renda da família. Além disso, o relatório da Oxfam de 2017 apontou que negros/as levariam entre 40 e 60 anos para atingirem os mesmos níveis educacionais dos/as brancos e, mesmo que se congelássemos os salários dos/as brancos/as, levariam cem anos para equipararmos a renda de negros/as e brancos/as no Brasil (GEORGES, 2017).

Essa breve apresentação a respeito das desigualdades raciais e como elas se engendram no cotidiano da sociedade nos ajuda na reflexão sobre a educação e a produção do racismo, em especial no cotidiano da educação oferecida nos ambientes formais, que iremos apresentar a seguir.

### A educação e a (re)produção do racismo

Entendemos que a educação não reproduz o racismo, uma vez que em nossa concepção a educação é um ato político, e como tal acontece sempre com intencionalidade, portanto ela produz racismo quando tem em suas bases a manutenção das desigualdades sociais, e dentre elas a racial.

Da **Educação Básica ao Ensino Superior** nossa compreensão sobre as relações raciais são constituídas, estruturadas e legitimadas ou não pelo entorno. Iniciando pela presença dos corpos que ocupam esse ambiente. São homens, mulheres? Quais posições na hierarquia de trabalho ocupam? Como vivenciam e explicitam sua sexualidade? São negros/as, brancos/as, indígenas, asiáticos? E as religiosidades dessas pessoas são

simbolizadas de que maneira? Essas são apenas algumas das perguntas possíveis de elaborarmos para os “corpos” que habitam, ou habitaram os espaços de educação formal que vivenciam processos escolares e de formação superior. E da resposta a essas questões extraímos “conceitos espontâneos” ou “senso comum” acerca de princípios, valores e significados na elaboração de raça e suas diferenças.

Ao iniciarmos essa conversa a partir de como os “corpos” ocupam o espaço da educação desejamos evidenciar que a produção do racismo está ligada diretamente as relações sociais estabelecidas no cotidiano com os fenótipos de cada sujeito e os significados que são a eles atribuídos tanto em um campo mais difuso da sociedade como dentro “dos muros escolares”. Tendo essa primeira informação como premissa, podemos seguir adiante para uma breve reflexão sobre a educação e a produção do racismo.

Nos espaços da **Educação Infantil**, etapa educacional em que a criança constrói suas primeiras elaborações da realidade social, ampliando seu repertório cultural e social, o racismo opera de maneira bastante objetiva com experiências corporais pouco sutis. Em diversas pesquisas realizadas na primeira etapa da educação básica encontramos resultados que apontam para a discriminação das crianças negras. Desde a distribuição de afetos e aconchego/afago físico (OLIVEIRA, 2004), elementos importantes e estruturais no trabalho docente com as crianças de 0 a 6 até a pouca ou nenhuma oferta de materialidades e espaços em que os artefatos culturais da população negra e africana tenham evidência.

São processos que produzem sentidos e delineiam significados nas crianças de maneira paulatina, tanto nas negras quanto nas não negras. Haja vista que se cria um ambiente hierárquico de estruturação do cotidiano de aprendizagem. Tais práticas criam invisibilidade e “sentimentos de inferioridade” para o grupo racial negro, na mesma medida que dá protagonismo e favorece a construção de “sentimentos de superioridade” nas crianças brancas.

No **Ensino Fundamental e Médio**, ainda que as interações corporais entre adultos e crianças tenham a tendência de se reduzir significativamente, podemos afirmar que a produção do racismo é muito semelhante, pois os conteúdos escolares, apesar dos avanços legislativos, ainda são em sua maioria eurocêntricos, além de todo um currículo oculto que opera desigualdades de forma ativa nas estruturas escolares. O racismo dentro das instituições escolares é palpável e está nos currículos através do desconhecimento e/ou da não aplicação da Lei 10.639/03, nas práticas pedagógicas e escolares que embranquecem e/ou hierarquizam os conteúdos.

As relações sociais estabelecidas dentro dos espaços institucionais também necessitam ser problematizadas, e a pesquisa de Santos (2019) desvela quaisquer resquícios românticos que ainda possam existir sobre as crianças. A pesquisa intitulada “Saravá as Cartinhas: Relações Sócio-Raciais entre crianças negras e brancas na escola e no terreiro”, aponta como o racismo se manifesta nas relações estabelecidas entre crianças negras e brancas dentro da instituição escolar. Além disso, no decorrer da pesquisa observamos situações de tensão racial entre crianças negras e brancas que evidenciam como a instituição escolar tende a reforçar a branquitude. Como podemos observar na situação abaixo:

[Sala de Aula]

Samuel (negro) e Batman (branco) realizam atividades juntos, em um determinado momento eles se desentendem por conta de um dos itens da atividade. Batman diz:

- Cara, você é burro?

Samuel parece chateado e verbaliza que fará do seu jeito. Ao perceber que o modo com que o ponto de vista de Samuel estava correto, Batman começa a copiar do menino. Samuel fica incomodado:

- Aaaa, agora eu não vou deixar você olhar não.

- Deixa eu ver cara, qual o problema?

- Não, eu não quero mais, tu não quis fazer junto comigo, me chamou de burro (pausa). Se você olhar, eu vou contar lá na direção.

- Pode ir, não vão acreditar em você mesmo.

(Registro de Campo, setembro de 2018).

Esta situação extraída da pesquisa de Santos (2019) reflete como as crianças incorporam os códigos de hierarquização e subalternização racial estabelecidos dentro das instituições escolares. Situações como a relatada anteriormente são muito comuns dentro das escolas e contribuem para que crianças negras evadam da escola. Contudo, diante do exposto algumas perguntas são necessárias de serem respondidas, tais como: Como você lidaria com a situação exposta? E se o menino Samuel viesse relatar o ocorrido para você, profissionalmente, quais medidas você tomaria? Você consideraria uma situação de racismo? Você consegue visualizar em quais aspectos sua prática profissional pode estar contribuindo para a manutenção do racismo?

Ainda pensando as situações de racismo dentro da escola, a pesquisa de Cardoso (2018) e Gaudio (2013) desvelam o racismo dentro de instituições de Educação Infantil nos municípios de Florianópolis e São José, respectivamente. Gaudio (2013) aponta como as crianças percebem o racismo nos seus cotidianos e como os aspectos característicos de pessoas brancas são exaltados como única possibilidade de beleza. Nessa mesma linha de pensamento a pesquisa de Cardoso (2018) intitulada “Branquitude na Educação Infantil: um

estudo Sobre a Educação das Relações Étnico-raciais em uma unidade educativa do Município de Florianópolis” evidencia como a branquitude aparece nas falas das crianças e dos/as profissionais dentro de uma creche.

As pesquisas de Gaudio (2013), Cardoso (2018) e Santos (2019) contribuem para pensarmos os modos como o racismo é orquestrado cotidianamente nas relações sociais e o modo como ele atravessa a existência das crianças negras dentro das instituições escolares. Ao mesmo tempo nos suscitam questionamentos acerca da urgência de tratarmos o racismo como uma realidade latente dentro das escolas.

Quando avançamos para outros espaços da Educação como, por exemplo, a **Educação de Jovens e Adultos**, conseguimos observar as estratégias dos/as Jovens Negros/as para driblar os refinamentos do racismo nos seus cotidianos. A pesquisa de Passos (2010), nos aproxima um pouco das percepções docentes acerca da Educação de Jovens e Adultos e, além disso, a pesquisadora chama atenção que 35,8% dos/as estudantes da EJA são jovens pretos/as ou pardos/as. Esse alto índice nos permite questionar quais são os motivos que levaram esses/as jovens a estarem na EJA?

Todas as pesquisas levantadas nesse texto revelam as desigualdades sociais e raciais vivenciadas pelas crianças e jovens negros/as dentro das instituições educacionais. Estas levantam questionamentos que estão diretamente relacionadas com as trajetórias desses sujeitos desde o primeiro momento que adentram nas instituições, tal qual evidencia a pesquisa de Oliveira (2004), quando sinaliza que os/as bebês negros/as são menos acalentados na Educação Infantil. As marcas deixadas pelo racismo compõem suas historicidades, adentrando inclusive, futuramente, no mercado de trabalho como evidencia a pesquisa de Ferreira (2018).

Por fim, vale destacar que tivemos alguns avanços no campo da educação, podemos destacar as Ações Afirmativas para acesso ao Ensino Superior, a aprovação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o Ensino de História Africana nos currículos da Educação Básica, e mais recentemente, a aprovação em algumas universidades de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. As pesquisas citadas acima compõe outra construção de narrativas que deslocam a hegemonia branca do centro da história das sociedades ao passo que oferecem outro tom para os diálogos acerca do racismo estrutural nos mais diversos campos da Educação.

## Referências

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

CARDOSO, C. **Branquitude na Educação Infantil**: um estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FERREIRA, I. J. S. **Negros e negras**: das políticas de ações afirmativas ao mercado de trabalho. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GAUDIO, E. S. **Relações sociais na educação infantil**: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018.

GEORGES, R. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: Brief Comunicação, 2017.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PASSOS, J. C. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. 2010. 339 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SANTOS, P. C. **Saravá as cartinhas**: relações sócio-raciais entre crianças negras e brancas no terreiro e na escola. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

A colonização não acabou. Ainda aprendemos nas escolas a versão hegemônica da História que defende que a invasão europeia foi uma conquista e que seu processo de violência encerrou-se em um passado longínquo. Mas **a colonização não acabou**, ela continua, atualizada, invadindo não apenas os territórios concretos como também os subjetivos, engendrando sua forma de pensar o mundo como a natural, a verdadeira, normativa. Para descolonizarmos o pensamento é necessário que construamos uma perspectiva crítica acerca dos pressupostos que tantas vezes orientam nossa prática como profissionais da psicologia. A ferida colonial está aberta, e é traumática e não há como elaborar um trauma se não o nomeamos, portanto, para reparar minimamente os danos da colonização é necessário que reconheçamos a vigência de sua dominação.

Falar em relações coloniais implica em expormos não apenas o polo subalternizado, mas também, e, principalmente, o hegemônico dessas relações. Por conta disso, falar em racismo não deve expor apenas pessoas indígenas, negras, mas também visibilizar as relações de poder da branquitude; falar de desigualdade social lembrando que só existe pobreza porque existe riqueza; de lgbtfobia lembrando também dos privilégios heterossexuais e cisgêneros. A negação da perpetuação da colonização está diretamente ligada à manutenção dos privilégios, os quais por sua vez são ancorados através da noção de mérito. Esta noção cumpre importante função na “coerência” construída coletivamente acerca dos privilégios vividos por brancos (MIRANDA, 2017). Nas palavras de Miranda, brancos “rejeitam a carga simbólica negativa associada ao colonizador, o que não quer dizer que façam o mesmo com as cargas simbólica e material positivas de seus fenótipos” (MIRANDA, 2017, p. 54). De acordo com este autor “como perceber o próprio privilégio se o que se chama de privilégio é o que se entende como justo?” (MIRANDA, 2017, p. 63).

### Branquitude, raça e etnia, racismo e etnocídio

Lia Schucman afirma que não é que a branquitude seja invisível racialmente para pessoas brancas, a questão é que ela é vista como a “única identidade racial normal”, como a

---

<sup>21</sup> Graduada em Psicologia, mestre em Psicologia Social, doutoranda no Programa de Pós Graduação em Ciências Humanas (UFSC). Ativista indígena guarani, membro da Articulação Brasileira de Indígenas Psicólogos (ABIPSI).

universal e não como uma das diversas que compõem o tecido social (SCHUCMAN, 2012, p. 71). É comum que pessoas brancas se acreditem desracializadas, ou seja, raça quem teria seria apenas o "outro" negro, indígena, amarelo e cigano. É através da lente do merecimento que a branquitude se reconcilia com esses privilégios simbólicos, estruturais que detém - ignorando que nesta justificação moral já está operando uma ideia de racialização (SCHUCMAN, 2014).

**Branquitude** é uma construção sócio-histórica produzida, mantida e estruturada através de uma fantasia, uma ilusão de superioridade racial branca, que a despeito de seu caráter falacioso, produz como efeito o racismo que, por sua vez, resulta em uma posição que garante a pessoas brancas privilégios simbólicos e concretos em relação a pessoas não brancas (MUNANGA, 2004; SCHUCMAN, 2012). Do ponto de vista psicológico, a branquitude se sustenta através da edição para si do que considera a parte “boa” do ego e projete a “má” para o sujeito não branco, especialmente no que diz respeito aos tabus de agressividade e sexualidade (KILOMBA, 2019). Nesse sentido a branquitude se constitui desde a exploração do Outro, sendo, portanto, uma identidade dependente (KILOMBA, 2017).

Uma das narrativas coloniais é a de que “índio de verdade não existe mais”, cujo oposto ontológico é de que pessoas “de verdade” são as brancas. Esta noção de “índio” como passagem e transição compõem as violências que chamamos etnocídio. Para compreender esta categoria, primeiro abordaremos os conceitos de etnia e raça. Raça é um conceito político que usamos nos movimentos raciais para falar de raça social (MUNANGA, 2004). Ou seja, ainda que várias raças humanas não existam, a ideia de raça continua vigente. Em outras palavras, racismo é fruto deste imaginário que associa características morais, éticas e estéticas positivas a pessoas brancas e negativas a pessoas não brancas.

Historicamente houve diversas tentativas de dar uma aparência científica e legítima ao racismo, uma delas foi o discurso de que “biologicamente” pessoas não brancas seriam inferiores às brancas. Esse movimento ficou conhecido como racismo científico (SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2004). Tal proposição foi invalidada através da luta de movimentos sociais anti-racistas, cuja pressão em muito contribuiu para que a comunidade científica, desde o século XX, passasse a ter um consenso teórico no que diz respeito à insuficiência de critérios que justifiquem a crença na existência de mais de uma raça humana. Reconhecer que não existe raça biológica não significa dizer, no entanto, que não exista em vigor o que estudiosos do tema chamam de “raça social”, categoria desde a qual se discute racismo e seus efeitos (MUNANGA, 2004). Dito de modo breve, racismo é uma “crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e cultural” (MUNANGA, 2013, p. 8).

Pensando no cenário atual, nos últimos censos do IBGE tivemos a organização racial brasileira em cinco grupos (cujas problemáticas comentaremos a seguir): brancos, pretos, indígenas, amarelos e pardos. Já etnia diz respeito à especificidade de cada povo não branco. Por exemplo: uma pessoa guarani é indígena (posição racial) e guarani (posição étnica). No Brasil temos centenas de etnias (indígenas e ciganas). Etnia não é sobre genética, é sobre pertencimento cosmológico a um povo e reconhecimento coletivo deste mesmo povo. Tanto por isso, a luta indígena no Brasil não é apenas racial, mas étnico-racial.

O projeto político de **etnocídio** do Estado e da sociedade brasileira é tão bem estruturado quanto o genocídio. Tal como este último, o objetivo do etnocídio também visa o extermínio da população indígena, mas desta vez, através do apagamento simbólico. Um dos êxitos da violência etnocida se expressa nos dados oficiais do IBGE (2010) nos quais se afirma que a população indígena brasileira é de apenas 0,4%. Como fazer desaparecer a presença indígena, originária deste território? Etnocídio visa impedir que pessoas indígenas sejamos o que somos, em nossas diferenças internas, em nossos modos de vida e pensamento para sermos apenas "brasileiros". Em abril de 2020 o então ministro da Educação Abraham Weintraub ilustrou a premissa etnocida da homogeneização ao afirmar: "odeio o termo 'povos indígenas', odeio esse termo. (...) Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Só tem um povo nesse país". Importante salientar que o ministro não usou o termo descendente para designar nem pessoas negras, nem brancas, nem amarelas (a quem homogeneizou sob a insígnia "japonês").

O etnocídio, apagamento simbólico, é uma política aliada a todo racismo. O etnocídio busca criar uma generalização/homogeneização. Quando os colonizadores chegaram em África e Ásia, não viram a multiplicidade de etnias, de costumes e línguas, viram apenas "o negro" e "o oriental" genéricos. Este ser genérico não existe, é uma projeção colonial, branca. Da mesma forma, quando chegaram aqui em Abya Ayla<sup>22</sup> viram/veem apenas o "índio genérico" estereotipado pelas projeções racistas. Também nessa invenção a branquitude cria pra si um branco genérico, sinônimo de progresso, inteligência, cultura, beleza, etc. Assim, para descolonizar o etnocídio é necessário que não se trabalhe com a ideia de "índio genérico", sem povo, sem língua e sem costumes, porque esta ideia genérica é pautada numa série de atribuições estereotipadas e racistas.

Dentre as transformações históricas que o debate racial viveu/vive em nosso país, a narrativa da "democracia racial" é uma das mais marcantes. Sistematizada na obra "Casa

---

<sup>22</sup> Termo do povo indígena Kuna que significa "terra em florescimento". É uma referência substitutiva ao termo "américas", que por ser uma homenagem ao colonizador Américo Vespúcio, vem sendo problematizado.

Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre (1933), esta noção foi e continua sendo fortemente criticada por intelectuais antirracistas. Resumidamente, a noção de democracia racial foi uma forma de postular que no Brasil “somos todos mestiços”, visto que a escravização não passou pelo mesmo processo de *apartheid* estadunidense e que, portanto, as possibilidades seriam iguais para todos, dado que nosso país seria “mestiço”, ignorando o racismo e seu benefício na vida de brancos. Além disso, romantiza o estupro de mulheres indígenas e negras, às custas de quem o projeto de miscigenação se construiu. Decorre desta pretensa democracia a ideia de mérito, fundamental para que a branquitude possa narrar seus “sucessos” de maneira não racializada, ao passo em que narra os prejuízos materiais-simbólicos das populações negra e indígena como resultado da falta de esforço e competência destas (BENTO, 2002).

Podemos observar que, atualmente, ainda que haja um “reconhecimento dos efeitos negativos” do racismo, isso nem sempre vem acompanhado da percepção de que os privilégios que se vive são tão centrais quanto os tais efeitos negativos para que a situação colonial se mantenha. Em outras palavras, Maria Aparecida Bento (2002) afirma que pessoas brancas até chegam a eventualmente reconhecer o racismo como uma desvantagem, mas muito mais raramente o veem como um processo igualmente referente a seus privilégios. A autora assinala que “omitir o caráter racial dos privilégios rotineiros é manter a ordem social racista vigente” (BENTO, 2002, p. 85). Como mencionado, fazendo um paralelo com outras opressões, poderíamos dizer que reconhecer a perversidade das violências transfóbicas e homofóbicas sem, conjuntamente, compreender que só acontecem devido ao sistema sexo-gênero que produz privilégios cisgêneros e heterossexuais é parte deste mesmo esforço colonial de apagamento.

Nestes percursos históricos brasileiros, uma das estratégias do etnocídio é dizer que somos um “quase” de outras raças: se de pele clara, brancos; se de pele escura, negros; ou mesmo amarelos. A classificação indígena pela cor da pele produz necessariamente o apagamento indígena, em que se tem apenas a caracterização do “descendente”. Não à toa, ao sujeito político descendente não se possibilita a luta por terras indígenas, por demarcação. Para o Estado, quanto maior o número de “descendente de índio” em vez de “índio de verdade” tanto mais facilitado o processo de retirada das terras originárias. Importante pontuar que embora atualmente as categorias raciais no Brasil, pelo Censo do IBGE, dividam-se em cinco: indígena, preto, branco, amarelo e pardo, essa divisão nem sempre foi assim.

No primeiro recenseamento, realizado em 1872, constava a categoria “caboclo”, que pretensamente representaria “índios e descendentes de índios com brancos”. Ou seja, um dos primeiros registros oficiais do termo “descendente” consta já neste primeiro levantamento.

Para o Estado, “índios” eram (são?) vistos como categoria social transitória, em uma perspectiva assimilacionista em que, a partir do momento que a pessoa indígena se tornasse “civilizada”, deixaria de ser indígena e passaria a integrar as demais categorias raciais não indígenas (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2019). Importante pontuar o papel da compulsória cristianização nesta “integração” violenta, já que a evangelização impulsionava/impulsiona um forte despertamento indígena aos costumes, espiritualidade e modo de vida originário.

Ainda sobre este Censo de 1872, outra subdivisão chama a atenção: enquanto pessoas europeias eram descritas por seu país de origem, pessoas africanas e amarelas eram descritas apenas pelo continente ou por outra categoria genérica. Nos documentos constam abundantes referências a nacionalidades europeias, algumas delas: portugueses, alemães, austríacos, gregos, ingleses, franceses, italianos, norte-americanos, suíços e espanhóis. Já na referência a pessoas não brancas, as menções encontradas foram: africanos e orientais. Este tipo de categorização homogeneizadora ainda persiste no imaginário racista contemporâneo (IBGE, 2010).

Após luta coletiva do movimento indígena contra este tipo de generalização e apagamento, tivemos um importante marco que culminou na inclusão de um capítulo específico da Constituição de 1988, em que a perspectiva do “índio como categoria transitória” foi, oficialmente, abandonada pelo Estado (PIB, 2019). Neste capítulo há o reconhecimento ao direito dos povos indígenas a terem seu modo de vida, línguas e costumes respeitados, bem como o direito à habitação de seus territórios. Ainda que presente na Lei, estes direitos constitucionais jamais foram realmente cumpridos pelo Estado. Nas palavras de Casé Tupinambá (2017, s.p.; 2020, p. 70) “mesmo a própria Constituição de 1988, apesar de avançar no sentido de não mais nos encarar como em extinção, em seus artigos 231 e 232 deveria oferecer mais garantias definitivas à demarcação de nossos Territórios e à nossa autonomia”. Nas últimas gestões dos governos brasileiros, inclusive as de esquerda, não tivemos um real engajamento para que o direito à demarcação fosse de fato cumprido.

Parte deste processo histórico e burocrático, apenas em 1991 o termo indígena foi incluído nos Censos oficiais, ou seja, por mais de um século não houve sequer a possibilidade de marcação de racialidade indígena. Caboclos, bugres, pardos, mestiços, morenos são alguns dos termos que povoam também o imaginário social que apaga povos indígenas. Estes termos têm contingências históricas, geográficas, nem todos são utilizados nas diferentes regiões do país, pois cada região constrói suas próprias formas etnocidas de designar a racialidade indígena. Segundo Edson Silva (2004), caboclo foi um termo utilizado especialmente na

região nordeste para se referir a supostos “remanescentes” de indígenas, mas vem sendo fortemente criticado<sup>23</sup> por seu viés etnocida. Foi como pardos que Pero Vaz de Caminha descreveu pessoas indígenas em suas cartas. Apesar desta associação entre pardo e indígena já remontar há muito tempo, o discurso etnocida cristalizou a noção de que raça no Brasil deveria ser pensada apenas em termos da relação branco-negro. Sueli Carneiro (2005) lembra que foi a partir da década de 1970, com os estudos sobre desigualdades sociais, que se tornou oportuno o agrupamento de pretos e pardos como negros, haja vista a similitude dos indicadores sociais entre esses grupos. Ainda que este agrupamento incorra em apagar populações indígenas, ele continua válido em sua afirmação de que há uma nítida hierarquia racial no Brasil entre brancos e não brancos.

### A urgência da descolonização

Compreender criticamente os conceitos de raça, etnia, etnocídio e racismo é fundamental para que construamos uma Psicologia comprometida com a reparação histórica das violências coloniais. Além disso, reconhecer que a colonização não acabou implica em uma responsabilização pelo que dela persiste nas práticas profissionais. Um dos grandes vícios do pensamento colonial é a centralização do humano (marcadamente branco, cisgênero, heterossexual, sem deficiências) como ponto de partida para se relacionar com o mundo. Esta centralização implica na criação de um “outro” que ocupa um lugar de contraste ético e estético não apenas de outros seres humanos como de outros seres como rios, matas, demais bichos.

O que chamam de “natureza” não costuma compor as definições do que é ser branco nas análises não-indígenas e este “deixar de fora” conceitual também diz sobre o modo como a própria natureza é vista por tais sujeitos: como algo que está apartado de si e cuja presença seria prescindível (KRENAK, 2019). Compreender que cada vida existe para seu próprio propósito, que não existe para servir e serem explorada por um pequeno grupo apropriador e extrativista nos ajuda a pensar desde relações micropolíticas do cotidiano até na dimensão estrutural e histórica, concomitante ao âmbito particular e institucional.

A **saúde é sempre coletiva e psicossocial**, os modos de produção de doença e sofrimento, bem como os caminhos de acolhimento e sutura dessas feridas envolvem uma

---

<sup>23</sup> Há uma exceção a esta crítica, na região do Rio Grande do Norte, local em que não há nenhuma terra demarcada e onde a construção de pertencimento indígena positivou caboclo como uma etnia específica, como pontuou em mesa redonda Juão Nyn, indígena potiguara. A mesa, intitulada (De)Colonialidades do Gênero e (Re)Existências Indígenas, ocorreu no dia 07/10/2020, em evento da UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro). Compuseram a mesa com Nyn, Casé Tupinambá e Geni Núñez.

urgente descolonização da matriz *eurobranca* de pensamento. Não se trata de impor versões indígenas e negras em lugar da imposição branca, afinal o desejo por dominação e hegemonia é um anseio branco (FANON, [1963] 2008), mas de reconhecer que não existe hegemonia positiva: toda imposição unívoca da realidade (um único deus, uma única sexualidade, um único jeito de sentir, etc.) é violenta e assim se manteve/mantém as custas de muito sangue, de muito epistemicídio e racismo religioso. A luta anticolonial reivindica um mundo onde caibam vários mundos (sabedoria zapatista), onde não exista hegemonia alguma, quer se reivindique em nome do bem, em nome de Deus ou de qualquer outra matriz de moralização. Uma Psicologia que se preocupe com a potencialização da saúde deve implicar-se como participante no processo descolonial.

Gieri Alves<sup>24</sup>

A saúde, nas perspectivas indígenas e africanas diz respeito a processos coletivos que envolvem espiritualidade, rituais, ancestralidade, corporeidade, alimentação, natureza, relações, autoconhecimento, ciclicidade, silêncio, paciência – entre outros aspectos. Como diz Wade Nobles (2006), a compreensão e vivência tradicional africana de saúde é a de que pessoas são **corpo-mente-espírito unidos e integrados** como um tecido todo entrelaçado que não pode ser separado em partes. Nessa perspectiva, o termo saúde mental não faz sentido porque remete à ideia colonial cartesiana dualista de fragmentação corpo-mente, como se fosse possível uma saúde da mente sem sono, alimentação, exercício, relações, como se fosse possível a existência de uma mente que funcionaria separada do restante do nosso corpo. E como pessoas brancas se pensam universais – como a regra, as pessoas de verdade - não aprendemos na formação em psicologia que opressões históricas-sociais-estruturais como, por exemplo, o racismo e o etnocídio criam uma série de problemas psicobiológicos e psicossociais.

Somos todos humanos, mas não temos todos a nossa humanidade respeitada, nossos direito de ter emoções e opiniões, sentir dor, errar, não ser forte. Somos todos humanos, mas algumas pessoas pela cor da sua pele, cabelo, nariz e boca são ensinadas que são feias, inferiores, burras, de cabelo ruim, “da cor do pecado”, e essas pessoas tem desafios que pessoas brancas não têm para desenvolver autoestima, autoconfiança, relações de confiança e

---

<sup>24</sup> Terapeuta que pesquisa, vive e compartilha as tecnologias ancestrais de cuidado e cura. Psicóloga que atua na clínica com a Psicologia Preto-Africana. Mestre em Educação (UFSC) e Especialista em Violência contra a criança e o adolescente (PUCRS).

intimidade. Se a universidade e outros espaços formativos (quase nunca) não nos ensinam isso, precisamos lutar para que seja ensinado (HOOKS, 2004, 2019), pois a violência simbólica e outras formas de violência do racismo prejudicam os processos de ensinar e aprender, a saúde do corpo-mente-espírito, a qualidade de vida (HOOKS, 2004; GOMES, 2005; WERNECK, 2016). Simultaneamente, é essencial buscar por verdadeiramente ouvir pessoas negras e indígenas seja exercendo a reparação histórica e pagando um valor justo por essa troca, se posicionando e acolhendo.

**Sankofa** é uma pássaro olhando pra trás, e como disse eu Gieri Alves (2020, p. 73):

Um dos diversos símbolos Adinkras do Império Axante, localizado onde hoje é Gana central até o Togo e a Costa do Marfim. Sankofa é um símbolo de resgate do passado, numa perspectiva de força, sabedoria, coragem e determinação para se construir o futuro, a partir do presente. “Não é tabu voltar atrás e recuperar o que ficou”, “Volte e pegue”, são alguns dos provérbios que Sankofa significa. Poderia também ser traduzido por: **relembre, reaprenda o que a colonialidade tentou destruir e apagar; recupere, sinta o poder, o orgulho, a coragem, a força, riqueza, a diversidade dos seus ancestrais; seu legado começou milhares de anos antes; aprenda a sua verdadeira história. Presente. Passado. Futuro. Conhecer o passado sem as mentiras eurocêntricas para compreender o presente e modificar o futuro.** A escola e seus professores podem atuar na formação de estudantes negros que não sintam vergonha por serem negros, por terem cabelo crespo, pele escura, nariz e boca largos e grossos, estudantes que não sintam desejo de ser branco, de ter o cabelo “bom”, a pele da “cor de pele”. Para isso, os professores e a instituição educacional não podem acreditar no mito da democracia racial. Precisam estar atentos aos estereótipos.

Na prática da Psicologia em contextos educativos e na vida em geral é essencial conhecermos as diferentes narrativas que a colonização tenta apagar e silenciar. A neutralidade não existe. É mais uma invenção colonial.

Segundo Nobles (2006) a Psicologia Africana tem como valores e fundamentos a filosofia africana e os valores civilizatórios dominantes da África pré-colonial e que ainda se mantêm de certa forma hoje, apesar da colonização. Digamos que a África é uma floresta gigante, mas as raízes de todas as plantas bebem da mesma forma: um conjunto de valores e crenças que são comuns à maioria dos povos e etnias. Essa raiz comum e predominante se ramifica em:

- Unidade das pessoas com a natureza (reino animal, vegetal e mineral).
- Coletividade com o seu clã, grupo, etnia (juntos sobrevivemos e somos fortes).

- Espiritualidade/Ancestralidade (imortalidade das pessoas que se tornam ancestrais que nos guiam e protegem depois de não estarem mais fisicamente aqui).
- Integralidade (corpo, mente e espírito).
- Responsabilidade coletiva.
- Família extensa (parentesco ampliada, a família é toda a comunidade).
- Tradição oral.
- Diversidade não é algo negativo.
- Tempo circular (e não linear como para os europeus).

A Psicologia Africana não bebe das mesmas fontes, valores, raízes e crenças da psicologia dominante eurocêntrica que aprendemos na faculdade. São duas desconhecidas que falam línguas diferentes e nem com gestos se comunicam, pois os valores e culturas divergem (NOBLES, 2006). Portanto, a psicologia e a Escola não dão conta das subjetividades de pessoas negras e indígenas, entre outras pessoas e corpos. A escola segue sendo um espaço onde não se fala sobre sexualidade, cultura do estupro, raça, etnia, espiritualidade, gênero. O respeito à diversidade está muito no discurso e ainda pouco na prática.

A psicologia que pensa o ser humano como sendo todos iguais, como se não vivêssemos numa sociedade cheia de violências raciais, não vê humanidade em nós, corpos negros e indígenas, e não percebe que racismo causa depressão, ansiedade, suicídio, agressividade, baixa autoestima entre diversos outros problemas (NOBLES, 2006; HOOKS, 2019; WERNECK, 2016). Além disso, dados do IBGE (2018) mostram o etnocídio das pessoas indígenas que são associadas a outras raças e assim violentadas através da negação da sua existência e humanidade; mostram também os números relativos à pobreza, qualidade de vida, saúde e educação e estes não falam: gritam as desigualdades e violências históricas e atuais com as quais convivemos. Gritam que a colonização não acabou! E não paramos de lutar e construir estratégias, tanto na educação como na psicologia.

Psicologia das Florestas, Psicologia Preto-Africana, Pretagogia, Pedagogia, são alguns exemplos entre tantos por aí. Porque apesar de não parecer, existem sim muitas pessoas e grupos em muitos espaços do Brasil e do mundo que não desistem, não se conformam, nem acreditam que nada pode ser feito. Plantamos sementes nesse campo que apesar de sofrido é vivo e fértil. O campo da mudança, do futuro, da esperança e da ação que na prática são uma transgressão.

## Referências

- ALVES, G. T. Pedagogia decolonial e a construção de identidades negras. **Revista SURES**, Foz do Iguaçu. v. 1 n. 14, p. 70-79, 2020. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/issue/view/133> Acesso em: 14 ago. 2020.
- BENTO, M. A. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 185 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, [1963] 2008.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005. p. 143-154.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **No Brasil atual**. S.l., 2019. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina\\_principal](https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal) Acesso em: 20 ago. 2021.
- FREYRE, G. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Paris: Allca XX, 2002. (Coleção Archivos).
- HOOKS, B. **WE REAL COOL: black men and masculinity**. New York: Routledge, 2004.
- HOOKS, B. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.
- KILOMBA, G. A máscara. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 11, p. 26-31, 2017. [Tradução de Jessica Oliveira de Jesus].
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244 p.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MIRANDA, J. H. A. Branquitude Invisível – pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? *In*: MULLER, T.; CARDOSO, L. (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Editora, Curitiba, PR: Appris, 2017.

MUNANGA, K. **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

MUNANGA, K. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Movimento-Revista de educação**, n. 12, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i12.158>

NOBLES, W. W. **Seeking the Sakh**: foundational writings for an African Psychology. Chicago: Third World Press Foundation, 2006.

SILVA, E. “Os caboclos” que são índios: história e resistência indígena no nordeste. **Portal do São Francisco**: Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco, ano III, n. 3, p. 127-137, 2004.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>

SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TUPINAMBÁ, C. X. A. Carama suí îê'monguetás îê'engaras: carubas Moemas îê'engas - (Re) Existências Indigenamente Decoloniais. *In*. DORRIO, J.; DANNER, F.; DANNER, L. F. (org.) **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: Autoria, Autonomia e Ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 61-72.

TUPINAMBÁ, C. TUPINAMBÁ, C. Entrevista. *In*: REDAÇÃO. Casé Angatu: “Nossas vidas opõem-se ao capitalismo”. **Outras Palavras**: Blog da Redação, 18 maio 2017. Disponível em: <https://outraspalavras.net/blog/case-angatu-nossas-vidas-opoem-se-ao-capitalismo> Acesso em: 20 ago. 2020.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, Out. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00535.pdf>. Acesso em: 10 mar 2018.

## 5. GÊNERO, SEXUALIDADE E CONTEXTOS EDUCATIVOS

Letícia Carolina Pereira do Nascimento<sup>25</sup>

Raquel de Barros Pinto Miguel<sup>26</sup>

Paula Biazetto Machado Sombrio<sup>27</sup>

### Gênero e Sexualidade: categorias históricas

Segundo a perspectiva histórico-cultural, todas as atividades humanas são mediadas pela cultura. Logo, quando se fala de humano, não existem fenômenos naturais. Saffioti (1994), socióloga feminista de base marxista, trabalha a concepção de gênero como construção social, compreendendo relações de gênero como relações entre sujeitos historicamente situados. Na mesma direção, Nogueira (2001, p. 123) afirma que gênero “não é um atributo individual, mas uma forma de dar sentido às transações: ele não existe nas pessoas, mas sim nas relações sociais”. Portanto, as relações de gênero se dão não apenas entre homens e mulheres, mas também entre homens e homens, e, mulheres e mulheres (LAGO, 1999; SAFFIOTI, 1994).

Gênero é, desta forma, relacional,

(...) quer enquanto categoria analítica, quer enquanto processo social, o conceito de relações de gênero deve ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por ela sofridas através dos mais distintos processos sociais, trama esta na qual as relações de gênero têm lugar (SAFFIOTI, 1992, p. 187).

Entretanto, cabe lembrar que “as diferenças de gênero são perpassadas por outras diferenças, de raças, classes sociais, idades, etc. Infinitudes de diferenças através das quais construímos nossas subjetividades” (LAGO, 1999, p. 6). Considera-se então que o sujeito é

---

<sup>25</sup> Pedagoga, Mestre em Educação, Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, pesquisadora transfeminista e ativista social atuando como co-fundadora e articuladora do Acolhe Trans e junto a coordenação executiva nacional do Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negras e Negros (FONATRANS).

<sup>26</sup> Psicóloga, Doutora em Ciências Humanas, Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenadora do Núcleo de Estudos e Ações em Gênero, Educação, Mídia e Subjetividade (NUGEMS), integrante do LaPEE e do Instituto de Estudos de Gênero (IEG).

<sup>27</sup> Psicóloga, Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, integrante do Núcleo de Estudos e Ações em Gênero, Educação Mídia e Subjetividade (NUGEMS).

constituído tanto em gênero quanto em raça/etnia e classe social (SAFFIOTI, 1994). Nesse sentido, as categorias gênero, classe e raça, por exemplo, são constitutivas umas das outras, e, assim, não se pode buscar a primazia desta ou daquela, nem mesmo vê-las como estruturas separadas.

Tais reflexões ganham força entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990, onde o movimento feminista tece críticas a respeito de seu caráter burguês-liberal, feito por e para mulheres brancas, heterossexuais, intelectualizadas e de camadas médias (GOMES; SORJ, 2014). Nesse contexto, destaca-se a produção intelectual desenvolvida a partir da articulação de categorias como raça e gênero. São, em especial, as mulheres negras que questionam a categoria "mulher" pensada a partir de uma universalidade (HOLLANDA, 2018). São representantes dessa corrente de pensamentos: Hazel Carby, bell hooks, Patrícia Hill Collins, Patrícia Williams, Kimberlé Crenshaw, Glória Anzaldúa e Audre Lorde. No Brasil, destacam-se nomes como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, dentre outras autoras.

Um dos frutos dessas reflexões é a formulação do conceito de interseccionalidade, que compõe uma ferramenta para o entendimento de múltiplas opressões que se articulam ao gênero (CRENSHAW, 1989). Por meio dessa concepção, a epistemologia feminista negra argumenta que essas experiências de opressão não podem ser entendidas a partir de uma simples “soma” desses marcadores, mas devem ser compreendidas como sobreposições complexas de diversas estruturas de dominação, que agregam questões de classe, raça, deficiência, orientação sexual, entre outras.

Lauretis (1994) contribui para essa discussão, ao afirmar que o sujeito é constituído no gênero, mas não apenas nele e muito menos unicamente pela diferença sexual, mas sim constituído no e através dos códigos linguísticos e representações culturais. Dessa forma, é perpassado pelas relações de classe e raça, além das relações de gênero, ou seja, “um sujeito, portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido” (LAURETIS, 1994, p. 208). Seguindo este pensamento, Saffioti (1992, p. 211) afirma que:

A construção do gênero pode, pois, ser compreendida como um processo infinito de modelagem-conquista dos seres humanos, que tem lugar na trama de relações sociais entre mulheres e homens. Também as classes sociais se formam na e através das relações sociais. Pensar estes agrupamentos humanos como estruturalmente dados, quando a estrutura consiste apenas numa possibilidade, significa congelá-los, retirando da cena a personagem central da história, ou seja, as relações sociais.

A partir do conceito de gênero, mais especificamente das relações de gênero, é possível uma reflexão a respeito da construção sócio histórica da sexualidade partindo da

significação das diferenças biológicas. Da mesma forma que gênero não se resume à diferença orgânica entre os sexos, ou seja, gênero não é sinônimo de sexo, sexualidade também não o é. Falar de sexualidade vai muito além das mudanças físicas ou da relação sexual, compreendendo, portanto, falar de sujeitos, da constituição destes abarcando sua multiplicidade, sua dinâmica, seu processo histórico. As mesmas palavras servem para expressar o que é falar sobre gênero.

Dessa forma, pode-se compreender que “a sexualidade não é fixa. (...) seus significados e os conteúdos a ela atribuídos podem variar” (LOYOLA, 1999, p. 36). Esta variação não se dá apenas em um nível histórico, mas também no que concerne a diferentes sociedades, diferentes grupos sociais pertencentes a uma mesma época, bem como ao longo da vida de uma única pessoa. Nesse sentido, “não há uma razão universal pairando sobre as condutas, e muito menos sobre significados do que seja sexual” (HEILBORN; BRANDÃO, 1999, p. 9). Ideia esta compartilhada por Hekma (1995, p. 259), quando o autor afirma que “não são apenas as concepções sobre sexualidade que mudam, mas também a própria sexualidade e o comportamento sexual”.

Partindo deste princípio, é possível argumentar que mais importante do que deter-se na busca de um conceito de sexualidade, é contextualizar os diferentes momentos (históricos, sociais, pessoais) em que estas “sexualidades”<sup>28</sup> foram/são vivenciadas. Esta maleabilidade conferida à sexualidade é verificável nos estudos de Laqueur (2001), quando este faz menção à existência primeiramente de um modelo de sexo único, seguido pelo modelo de dois sexos.

Percebe-se, então, que os discursos a respeito da sexualidade já tomaram as mais diferentes formas e os mais diferentes focos. Quando Foucault<sup>29</sup> (1988) discute em “História da sexualidade - a vontade de saber” a hipótese repressiva, destaca as diferentes nuances, no que se refere à sexualidade, entre os séculos XVII e XX. O autor aponta a emergência, no século XVIII, de um discurso específico sobre sexo que fuja da moralidade e repouse na racionalidade. Assim, o discurso anterior que associava sexo às questões morais, lícitas e ilícitas, com forte cunho religioso, abre espaço a falas que incitem a gerência, a administração do sexo. É o que Foucault (1988, p. 28) chama de “polícia do sexo: isto é, necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição”. Cabe aqui ressaltar o papel da medicina, psiquiatria, pedagogia e da justiça nesta produção discursiva.

---

<sup>28</sup> Lançou-se mão do uso do termo no plural com vistas a enfatizar a pluralidade deste fenômeno.

<sup>29</sup> Apesar da discussão presente neste texto não se pautar em Foucault, considera-se importante trazer à baila alguns pontos discutidos por este autor, no que concerne à sexualidade.

Retomando a articulação entre gênero e sexualidade, pode-se afirmar que é difícil falar de sexualidade sem abordar questões de gênero. Esta ligação entre gênero e sexualidade pode ser resgatada na afirmação de Laqueur (2001) quando o autor fala de sexo e gênero:

(...) quase tudo que se queira *dizer* sobre sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contém em si uma reivindicação sobre gênero. O sexo, tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder (LAQUEUR, 2001, p. 23).

Assim, pode-se acrescentar que o conceito gênero veio somar elementos à discussão acerca da sexualidade. Nesse sentido,

permite uma passagem da análise do sexo biológico/genético para as relações entre o masculino e o feminino como construções sociais e históricas. Assim, o que define a sexualidade [e as relações de gênero] depende do momento histórico da humanidade e das condições concretas nas quais o homem está inserido (KAHHALE, 2001, p. 180).

Entretanto, cabe lembrar que a sexualidade não se resume, nem está subordinada exclusivamente ao gênero, isto seria incongruente com sua diversidade. Villela e Barbosa (1996) acrescentam que:

sendo o corpo um *locus* de significados sexuais, práticas históricas e sensações físicas, simultaneamente sujeito e objeto de construções sociais, e estando a sexualidade referida a este complexo, o gênero seria apenas uma das dimensões a serem consideradas na sua abordagem (VILLELA; BARBOSA, 1996, p. 190).

No mesmo caminho desta discussão encontra-se a questão abordada por Butler (2000) a respeito da distinção entre sexo e gênero, segundo a qual sexo seria natural e gênero, social, ou melhor, a construção social do sexo. Esta suposição desconsidera que a natureza também tem uma história e que, por conseguinte, “o conceito de sexo tem uma história que fica ocultada pela figura do lugar ou da superfície de inscrição” (BUTLER, 2000, p. 157). Esta desnaturalização do gênero, marcando-o como social, cai na armadilha da polarização, da dicotomização, podendo-se, até mesmo, pensar nas dicotomias da seguinte maneira: natural/social, privado/público, sexo/cultura, mulher/homem. A esse respeito, Flax (1992) afirma que “o que permanece mascarado nesses modos de pensamento é a possibilidade de que nossos conceitos de biologia/natureza sejam enraizados nas relações sociais; eles não refletem apenas a dada estrutura da própria realidade” (FLAX, 1992, p. 238).

O determinismo biológico aparece como justificando as diferenças qualitativas entre

homens e mulheres. Esta maneira de compreender as mulheres como pertencentes à vida privada e os homens à vida pública, social, amplia-se com o processo de divisão da vida nas esferas pública e doméstica, proporcionada pela ascensão da industrialização e urbanização. Passa-se a acreditar na existência de apenas dois tipos de sujeitos: homens e mulheres, ignorando os matizes que constituem o espectro das masculinidades e das feminilidades.

Com relação à discussão dos aspectos biológicos, não se pode desconsiderar que uma vez que a sexualidade e as relações de gênero são constituintes dos sujeitos e de sua materialidade, de seus corpos, tanto sexualidade quanto gênero tem lugar nesses corpos. Longe da visão naturalizante, o corpo, como afirmado por Villela e Barbosa (1996), passa por modificações físicas, de ordem biológica, mas estas são significadas historicamente e culturalmente, de acordo com o contexto no qual estes sujeitos estão inseridos. Butler (2000) da mesma maneira que afirma que o sexo possui uma história, também ressalta a historicidade do corpo.

Assim como os corpos possuem história e são significados pela cultura, também os conceitos de masculino e de feminino passam pelo mesmo processo. Há uma tendência em classificar o feminino como sendo característica inerente às mulheres, compreendendo a sensibilidade, maternagem, afetuosidade. Já a masculinidade é exclusividade dos homens, associada à força, agressividade, determinação, ao social.

Joan Scott, em entrevista concedida a Miriam Grossi, Carmen Rial e Maria Luiza Heilborn (1998), quando questionada sobre a existência de uma subjetividade feminina, Joan Scott responde com um “sim e não”. Ela nega uma essência feminina, ligada a aspectos biológicos e a uma mulher sem história; mas concebe a existência de uma subjetividade criada para as mulheres, em determinado contexto histórico, cultural e político. Assim, afasta-se da armadilha de uma identidade feminina, de uma mulher universal, o que representaria, novamente, a essencialização e a naturalização das relações entre homens e mulheres, sem considerar as diversidades, a história. A mesma reflexão pode ser transportada para as discussões sobre sexualidade: naturalizá-la, associando-a a diferenças biológicas inscritas em corpos a-históricos, ou então enxergar a heterossexualidade como a única maneira de viver a sexualidade, é ignorar seus diversos tons e ritmos (PAIVA, 1996), a sua plasticidade.

### **Gênero: alguns deslocamentos**

A categoria de gênero não é estática ela perpassa diferentes interpretações, contextualizações históricas, diversas teorizações, de modo que ainda se constitui como ferramenta teórica e política central dentro das discussões feministas. Por isso, percorrendo os

caminhos já apontados anteriormente acerca do conceito de gênero, apresentaremos a seguir o conceito de performatividade de gênero de Judith Butler, e como esse conceito fraudava o binarismo sexo-gênero. Posteriormente abordaremos os conceitos de cisgeneridade e transgeneridade que apontam para uma pluralização das identidades de gênero.

### *Performatividade em Judith Butler*

Popularmente falando, a charada de quem veio primeiro o ovo ou a galinha sempre levanta muitas dúvidas e pensando nesse dilema podemos perguntar: quem vem primeiro, sexo ou gênero? Acreditamos que o texto já tenha dado pistas para responder esse questionamento. De certo modo, as primeiras construções feministas contribuíram para essa compreensão binária. Uma fronteira é traçada e de um lado temos sexo como algo biológico/natural e do outro lado temos gênero como uma construção cultural.

A tentativa de resolver essa questão traz à tona a força da célebre frase da filósofa existencialista francesa Simone de Beauvoir (1970): “Não se nasce mulher, torna-se”. Então, alguém que acredite na biologia como algo naturalmente dado, poderia indagar: “Certo, não se nasce mulher, pois, gênero é uma construção cultural, mas, todas as pessoas nascem com um determinado sexo”. Nesse contexto, sexo surge como um limite biológico intransponível o qual a cultura não conseguiria alcançar, o corpo sexuado seria uma materialidade anterior as práticas discursivas que caracterizam a construção social das categorias de análise. A filósofa pós-estruturalista estadunidense Judith Butler (2003) apresenta em sua obra “Problemas de gênero” uma série de questões que nos possibilitam repensar as relações entre sexo e gênero.

Podemos referir-nos a um “dado” sexo ou um “dado” gênero, sem primeiro investigar como são dados o sexo e/ou gênero e por que meios? E o que é, afinal? O “sexo”? É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como a crítica feminista avalia os discursos científicos que alegam tais “fatos” para nós? Teria sexo uma história? Possuiria cada sexo uma história ou histórias diferentes? Haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? (BUTLER, 2003, p. 23).

A proposta propõe colocar sexo dentro de uma discursividade e assim perceber as questões históricas que perpassam a categoria pretensamente biológica e natural. O fato que por vezes passa despercebido é que quando produzimos discursos para caracterizar sexo, estamos na verdade produzindo sexo, se ele é binário, se envolve questões hormonais, em que formatos se apresenta, como é sua anatomia externa e interna, todas essas caracterizações

produzem sexo, logo, sexo é também uma prática discursiva e não algo natural. O que implica a compreensão de que nosso corpo não possui um significado a priori das práticas discursivas, de outro modo, são as práticas discursivas que produzem corpos sexuados.

Assim, voltando à frase de Simone de Beauvoir, podemos compreender que não se nasce homem e nem mulher de nenhum modo, pois, a própria definição de “ser menino” ou “ser menina” é uma prática discursiva que produz em nós gênero. Na busca analítica de entender sexo como parte do dispositivo de gênero, Butler (2003) desenvolve o conceito de *performance de gênero*, nessa perspectiva não seríamos nossos gêneros, nem teríamos o gênero como uma posse, assim ninguém “é” ou “tem” gênero. A *performance de gênero* não é um produto, é um resultado, é o processo em si, um processo permanente de produção de gênero a partir das práticas discursivas que demarcam o que é feminino e masculino.

As *performances de gênero* produzem *materializações*, nem o corpo, nem o sexo, existem a priori, a produção de ambos ocorre na *performance*. A materialidade do corpo não é natural, é ela também um processo de produção a partir dos sentidos performados. Assim, o modo pelo qual designamos sexos aos corpos é uma materialização de normas que produzem corpos e *performances de gênero*.

Não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um constructo cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria - quer se entenda essa como o "corpo", quer como um suposto sexo. Ao invés disso, uma vez que o próprio "sexo" seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória (BUTLER, 2000, p. 152).

Como um “*ato performativo*” o gênero possui estilos, por isso, são criadas ideias performativas de homem e de mulher que representam o ideal de humanidade, as experiências que fogem a este padrão binário que é pensado numa relação complementar e a partir do dimorfismo sexual, são marginalizadas. Os estilos masculinos e femininos são apresentados como únicas possibilidades, são repetidos continuamente, uma vez que gênero requer uma “*performance repetida*”, por isso, sua produção é contínua, constantemente os atos se repetem. Para Butler (2003) gênero seria como uma trilha que apaga as suas próprias pegadas, assim, embora cada um de nós faça gênero, acreditamos que “temos gênero” ou que “somos nossos gêneros”, assim o processo de produção é ocultado favorecendo uma compreensão naturalizada de gênero.

Para a manutenção do gênero binário um rígido sistema de regulação de gênero é criado, o próprio processo de “fazer gênero” cria sua regulação, assim, como gênero é reiterado constantemente em sua *repetição estilística*, as normas são permanentemente

atualizadas nesse processo, conforme assevera Butler (2014, p. 262):

De fato, a norma somente persiste como norma enquanto é atualizada na prática social e reidealizada e reinstituída durante e ao longo dos rituais sociais cotidianos da vida corporal. A norma não possui um estatuto ontológico independente, mas não pode ser facilmente reduzida a sua concretização; ela própria é (re)produzida na sua corporificação, por meio dos atos que se esforçam para se aproximar dela, por meio de idealizações reproduzidas nos e por esses atos.

Por isso que numa genealogia feminista o ponto central é analisar os modos pelos quais as normas circulam e produzem efeitos e não suas origens. As normas de gênero participam, destarte, no processo de produção de gênero. O sujeito não existe anterior às normas ele produz a si e as normas em sua *performance de gênero*, as normas existem numa dimensão corporificada, que atualiza frequentemente o aparato binário de gênero. As normas estabelecem estilos masculinos e femininos que poderão ser performados e, em nossos “*atos performativos*”, as normas são produzidas, reiteradas. Essa regulação de gênero cria a falsa impressão de que o gênero só pode ser binário, e nesse processo não apenas os papéis de gênero masculinos e femininos são criados, mas a própria heterossexualidade emerge de modo compulsório.

Butler (2003) denuncia que existe uma compulsoriedade na ordem sexo-gênero-desejo, na qual os indivíduos nasceriam do sexo masculino ou feminino, desenvolveriam gêneros masculinos ou femininos, e de modo complementar homens sentem desejos por mulheres. A ordem seria um destino natural dos corpos, pois, os processos de produção do gênero são ocultados. Um exemplo corriqueiro é a frase “menino não chora”, se o gênero é algo natural por qual motivo precisaríamos reiterar essa norma constantemente? Quando os meninos crescem e apresentam dificuldades em “manifestar seus sentimentos” ponderamos que esta é uma característica natural da masculinidade, quando na verdade a regulação de gênero impôs essa entre outras sanções.

Do mesmo modo, a escola cria uma estrutura que “conduz naturalmente” crianças aos seus gêneros como filas para meninos e meninas, brincadeiras divididas por gênero, uniformes diferenciados, essas regulações produzem gênero. As crianças incorporam aos seus *atos performativos de gênero* os estilos normalizados socialmente, a norma determina uma *inteligibilidade de gênero* na qual as performances devem se enquadrar para serem legítimas, saudáveis, decentes e lícitas.

O "sexo" é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o "alguém"

simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2000, p. 152).

Não por acaso quando se encontra alguém em gestação corriqueiramente se faz a pergunta: “é menino ou menina?”. Parece impossível conceber a existência de alguém sem que este alguém esteja marcado dentro do sistema binário de gênero. Performar um gênero é assumir um lugar dentro das hierarquias sociais, a inteligibilidade de gênero é uma matriz rígida que determina os estilos legítimos para homens e mulheres. As corporalidades que em qualquer medida não se encaixem nas normas compulsórias exigidas na relação sexo-gênero-desejo sofreram as sanções necessárias, com risco para própria vida inclusive.

Todas as sanções, por mais violentas que sejam, se justificam na manutenção do padrão binário de gênero. É por isso que não podemos separar os discursos de gênero das relações de poder. O sujeito nesse contexto é efeito do poder, é na relação com as normas que a *performance de gênero* se faz. O mestre das suspeitas, o filósofo francês, Michel Foucault (1988) nos ensina que onde há poder, também há resistência. É por isso que Butler (2003), imersa na ideia de que o poder escapa, entende que a “*performatividade de gênero*” exige uma repetição constante de seus “*atos performativos*”, a necessidade de repetição já fomenta o questionamento de que gênero seria algo natural.

Ademais, a repetição também possibilita a compreensão de que gênero nunca atinge um fim, está sempre em processo.

O fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória (BUTLER, 2000, p. 152).

Se não nascemos meninos e meninas, se a suposta natureza dos nossos corpos não consegue determinar de modo definitivo nossas identidades sexuais e de gênero, por quais motivos se insiste tanto em um modelo binário de gênero e sexualidade? A quebra de preconceitos e discriminações só acontecerá se tivermos uma análise crítica em relação ao processo de produção das normas de gênero. Paradoxalmente é a existência das normas que criam outras possibilidades que podem ser performadas, um jogo sempre instável entre poder e resistência.

Butler (2014) compreende que gênero não é apenas uma categoria que nomeia os modos pelos quais performamos feminilidades e masculinidades, fazer gênero não se resume,

destarte, a performar estilos masculinos ou femininos. De modo crítico, gênero é também a categoria que nos permite a desnaturalização desses conceitos estilísticos que compõem os atos performativos de gênero. Ao questionar gênero como uma substância inerente ao ser, Butler (2003) produz uma ruptura brutal ao modo natural e essencializante de pensar sexo e gênero.

Em sua genealogia feminista, ao invés de pensar gênero a partir de uma origem, Butler (2003) propõe que as “*performances de gênero*” se fazem a partir de práticas parodísticas. Não existe gênero original, as performances são paródias, contínuas imitações sem origens. Embora seja difícil pensar gênero como algo ficcional, como uma fantasia, é exatamente esta a potência do pensamento de Butler (2003): arrastar sexo e gênero para um lugar cambiante, sem origem e permanentemente aberto. Se entendemos que o ideal performativo de gênero não existe e que produzimos gênero em relação a tais regulações, pode-se concluir que não há origem, pois, gênero é sempre algo que nunca se atinge, nunca se acaba.

O caráter ficcional do gênero permite questionar sua fundamentação natural e essencial o que possibilita a emergência de outras performances de gênero dentro das masculinidades e feminilidades e mais além. Nesse contexto, as subjetividades transgêneras assumem posições contrárias às regulações de gênero, ensejando outras materializações que rompem drasticamente com a compulsoriedade sexo-gênero-desejo. O trabalho crítico de Butler (2003) é importante para os deslocamentos analíticos em torno das categorias cisgeneridade e transgeneridade, como debateremos a seguir.

### *Subjetividades trans, cisgeneridade e autodefinição*

Talvez você já tenha se deparado em algum *post* de internet ou no preenchimento de algum formulário com a expressão “homem cis” e “mulher cis”. O termo “cis” é uma redação da categoria cisgeneridade que foi criada dentro do transfeminismo para se referir as pessoas que ao nascer possuem um gênero designado e no decorrer de sua vida se identificam com essa designação. Então, se você ao nascer foi designado menino e durante o seu desenvolvimento você se identifica assim, você é um homem cis.

De modo oposto, as pessoas transgêneras não se identificam com a imposição que lhes é feita desde o nascimento e por isso realizam outras performances de gênero que não estão de acordo com as expectativas sociais criadas a partir de uma compreensão biológica de sexo. Conforme apontamos anteriormente com os estudos de Butler (2003) a percepção biológica de sexo é insuficiente pra determinar nossos gêneros, contudo, toda a estrutura social é

pensada a partir de uma matriz binária de gênero, mesmo antes de nascer já temos enxoval azul para meninos e rosa para meninas.

Não podemos afirmar que mulheres trans não nasceram mulheres, pois, na verdade ninguém nasce mulher, nem as “trans” nem as “cis” nascem com seus gêneros, todas as pessoas performam gêneros. Entretanto, as pessoas cisgêneras gozam de uma ideia naturalizada, parece que enquanto o gênero da mulher cis é algo natural, normal, o gênero de uma mulher trans seria algo falso. Na verdade, tanto o gênero de pessoas cisgêneras como de pessoas transgêneras é artificialmente produzido a partir de materializações de práticas discursivas.

Por não serem questionadas em relação aos seus gêneros as pessoas cis possuem privilégios em relação as pessoas transgêneras, por exemplo, enquanto um homem cis entra no banheiro masculino com tranquilidade, homens trans temem sofrer violências nesse espaço. Outro exemplo, enquanto mulheres cis podem se preciso tomar hormônios desde a adolescência, mulheres trans precisam além de esperar a maioridade, de um laudo médico que autorize esse uso. Tudo isso acontece, pois, as pessoas transgêneras não possuem suas identidades de gênero respeitadas.

A imposição do gênero binário na perspectiva dos órgãos sexuais patologiza outras experiências de gênero, por isso, a transgeneridade inicialmente foi compreendida como uma doença, e para muitos ainda é. Contudo, a Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2018 retirou a transgeneridade da lista de transtornos mentais na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas de Saúde (CID). Uma conquista significativa para toda a comunidade transgênera. A luta, entretanto, continua para que profissionais da saúde abandonem práticas patologizantes.

No Brasil o Conselho Federal de Psicologia (CFP) por meio da Resolução nº 01/2018 estabelece diretrizes para o atendimento de pessoas transgêneras e traz um conceito muito importante: a autodeterminação, que preconiza que as pessoas têm o direito a autodeterminar suas identidades de gênero e, nesse contexto, não é o médico, ou o psicólogo, o professor, ou qualquer outro profissional que determina a identidade de alguém, cada pessoa deve performar o seu gênero com liberdade.

É útil destacar que identidade de gênero é o modo pelo qual a pessoa se identifica em relação ao seu gênero, nesse aspecto as pessoas podem ser:

- Masculinas: homem cis; homem trans; transmasculino.
- Femininas: mulher cis; mulher trans; travesti.

- Não-binárias.

Importante destacar que as pessoas não-binárias estão incluídas dentro das transgeneridades, juntamente com homens e mulheres trans, travestis e transmasculinos. Pessoas transgêneras são todas as pessoas que não se identificam com o gênero que lhes é designado ao nascer. Vamos agora tentar entender cada uma dessas identidades?

- **Mulher trans (mulher transexual):** pessoas que foram designadas no nascimento como meninos (gênero masculino), mas que posteriormente se reconhecem dentro de papéis de gênero femininos e se reivindicam como mulheres.
- **Homem trans (homem transexual):** pessoas que foram designadas no nascimento como meninas (gênero feminino), mas que posteriormente se reconhecem dentro de papéis de gênero masculinos e se reivindicam como homens.
- **Travestis:** Identidade de gênero exclusivamente feminina e originária do contexto latino-americano. São pessoas que foram designadas no nascimento como meninos (gênero masculino), mas que posteriormente se reconhecem dentro de papéis de gênero femininos e não necessariamente se reivindicam como mulheres.
- **Transmasculinos:** pessoas que foram designadas no nascimento como meninas (gênero feminino), mas que posteriormente se reconhecem dentro de papéis de gênero masculinos e não se reivindicam como homens, pois contestam o modo pelo qual essa identidade é construída.
- **Não-binárias (NB) e/ou gênero neutro:** pessoas que não se reconhecem nem como homens nem como mulheres, pois questionam o modo binário e compulsório dessas identidades. Em suas performances as pessoas não-binárias podem ser masculinas e/ou femininas, misturando os elementos ou se identificando mais com uma do que outra, ou ainda de forma neutra sem se identificar com tais papéis.

A transgeneridade é um conceito guarda-chuva que abriga todas as identidades descritas anteriormente, pessoas que não se conformam as imposições compulsórias entre sexo-gênero. Como a sexualidade, o gênero é experienciado ao longo da nossa vida e desde a infância performamos nossos gêneros. As crianças manifestam seus interesses, brincar de boneca, pega-pega ou de carrinho, vestir calças, saias ou macacões, deixar o cabelo curto ou permitir que ele cresça, todas essas são possibilidades. Contudo, o padrão binário de gênero limita esses comportamentos, desse modo um menino não pode brincar com boneca, e uma menina não pode brincar com carrinhos, essas proibições limitam a liberdade das crianças.

Precisamos deixar as crianças livres em relação aos seus gêneros, sem impor ou forçar,

não é educar crianças para serem transgêneras, todavia, é importante favorecer a criação de espaços na escola e na família onde as crianças se sintam confortáveis para se expressar ao seu modo. Essas experimentações da infância não determinam de modo definitivo as identidades das crianças, lembremos que o gênero é continuamente reinventado, é um processo contínuo. Quando proibimos um menino de brincar com bonecas, não estamos protegendo essa criança, estamos reprimindo um desejo, que não necessariamente tem relação com a afirmação de uma identidade transgênera ou homossexual.

Se pensarmos na importância de desconstruir os papéis de gênero masculinos e femininos, por quais motivos um menino não poderia brincar de boneca e assim exercitar o cuidar? Por acaso esse menino não poderá ser futuramente pai, ou tio, ou padrinho, ou mesmo o irmão mais velho que precisará cuidar do irmão mais novo? Por quais motivos as meninas não podem brincar de carrinhos? Por acaso, mulheres não dirigem carros? A desconstrução dos papéis de gênero é importante para que possamos produzir a equidade de gênero.

A partir dos conceitos apresentados até então acreditamos ser possível pensar as relações entre gênero, sexualidade e escola, na dimensão de construir uma sociedade com menos preconceitos e discriminações. As questões de gênero e sexualidade fazem parte da escola, nesse sentido é importante pensar práticas educativas que pensem criticamente essas questões no intuito de promover a equidade de gênero e uma vivência sexual saudável, autônoma e livre.

### **Gênero e Sexualidade na escola**

Gênero e sexualidade na educação escolar são assuntos que, historicamente, são carregados de dúvidas e tabus pela sociedade. Afinal, qual a melhor forma de discutir gênero e sexualidade com estudantes? Isso é algo do âmbito privado que apenas as famílias podem abordar ou a escola também deve participar? Falar sobre isso pode fazer com que jovens iniciem a vida sexual precocemente? Se a escola discutir essas questões, as aulas devem ocorrer de forma interdisciplinar ou em uma disciplina específica? Ocorrer num horário regular ou extraclasse? Serão obrigatórias ou opcionais? E os/as professores/as encarregados dessas atividades, que tipo de formação necessitam ter? Qual o objetivo dessas aulas, informar, prevenir, orientar ou moralizar (LOURO, 1997)? O que fazer quando um/a estudante se declara homossexual e a turma é hostil com ele/ela? Como introduzir as temáticas relativas aos direitos de pessoas LGBTQIA+ nas reuniões docentes? Como abordar tais questões no currículo sem ser de uma forma heteronormativa? Como lidar

quando um/a estudante pede para não ser chamado/a pelo seu nome do registro civil, mas por um nome social de outro gênero (JUNQUEIRA, 2009)?

Visto que são muitos os questionamentos e preconceitos em relação a esses assuntos, eles acabam muitas vezes sendo evitados pelas escolas. São empurrados para “debaixo do tapete” ou abordados apenas no âmbito da biologia, em aulas sobre reprodução humana e órgãos sexuais. Entretanto, sabe-se que mesmo quando esses assuntos não são abordados de forma direta pelas escolas, eles estão presentes no dia a dia nas relações entre estudantes. A escola é um ambiente altamente generificado, onde são ensinadas e reproduzidas pedagogias da sexualidade e do gênero, em que determinadas identidades e práticas sexuais são legitimadas, enquanto outras são reprimidas e marginalizadas. A educação se constituiu historicamente como um campo normatizador e disciplinador, e a escola, como outras instituições, opera na lógica da heteronormatividade, ou seja, o entendimento de que todos são ou deveriam ser heterossexuais (LOURO, 2008).

Dessa forma, não é fácil romper com essa lógica, mas profissionais da educação tem o compromisso de trabalhar para subvertê-la. A escola é responsável, junto com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais por criar formas e espaços de acabar com preconceitos e práticas de discriminação. Quando a escola não legitima as diversidades, seja nas falas de docentes, nos textos, conteúdos debatidos, acaba fazendo com que estudantes sofram ao tentar se adequar a uma norma, conformem-se e sejam alvos de violências cotidianas ou abandonem a escola. Desse modo, não se proporciona uma educação de qualidade sem uma educação cidadã em que a diversidade é valorizada (BRASIL, 2009).

A escola é o primeiro espaço no qual crianças e jovens se relacionam com pessoas de diferentes marcadores identitários, visto que as turmas não são homogêneas. As turmas são compostas por sujeitos de diferentes pertencimentos religiosos, classes econômicas distintas, orientações sexuais diversas, diferenças de gênero, diferentes pertencimentos de raça e etnia, agregados familiares variados, diferenças corporais, deficiências, projetos de vida, dentre tantas outras diferenças (SEFFNER, 2020). Dessa forma, a escola é o ambiente no qual é possível também aprender a conviver democraticamente com a diversidade e respeitar todos os modos de ser e estar na nossa sociedade.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, as questões de gênero e sexualidade devem ser trabalhadas como temas transversais na escola. Estes assuntos necessitam ser abordados com o objetivo de transmitir informações e problematizar as questões relacionadas à sexualidade, abarcando crenças, posturas, tabus e valores a ela

associados. Essas intervenções devem ser realizadas coletivamente na escola, diferenciando-se de um trabalho de cunho individual ou terapêutico. É também diferente da educação trazida pela família, pois a escola proporciona a discussão de diferentes pontos de vista relacionados à sexualidade, sem a imposição de valores morais (ou mesmo religiosos).

Entretanto, de acordo com Louro (2011), muitas vezes a escola decide lidar com esses assuntos criando apenas um dia ou um momento especial para a “inclusão” das pessoas que estão fora dos livros didáticos ou dos currículos. Essa escolha de trabalhar somente em datas comemorativas como o dia da mulher, semana da consciência negra ou dia da diversidade sexual, acaba operando na mesma lógica separatista onde se destaca o diferente e se reforça a norma. Essa estratégia é problemática, pois continua excluindo determinadas identidades dos currículos e do dia a dia da escola, e coloca-as como diferentes, sendo que a diferença é sempre construída na relação. Para que alguém seja considerado diferente, é porque existe uma norma, alguém que é considerado a referência. E na nossa sociedade, a norma é ser homem cis, branco, heterossexual, de classe média, sem deficiência e cristão (LOURO, 2011).

Assim sendo, é necessário que esses assuntos estejam nos currículos escolares, e tenham como objetivo questionar e subverter essa norma. Tanto docentes quanto psicólogos/as escolares devem pautar suas ações na escola no que se refere à “educação sexual” a partir da compreensão do cotidiano de crianças e jovens, junto com os atravessamentos de gênero, raça, classe social, religião, orientação sexual, etc. É necessário o desenvolvimento de uma escuta ativa, livre de preconceitos e julgamentos, a fim de assegurar os direitos sexuais e reprodutivos que devem ser garantidos a todas as pessoas (GESSER *et al.*, 2012).

O objetivo não é “ensinar” sobre gênero e sexualidade, mas promover debates na sala de aula, envolvendo o grupo de estudantes a problematizar, argumentar e discutir esses temas (SEFFNER, 2020) a partir de suas próprias vivências. É preciso romper com a lógica de invisibilidade de estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, pois essa lógica legitima formas de violências e opressões. Desse modo, Junqueira (2009, p. 36) afirma que:

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica.

### *"Ideologia de gênero"?*

Apesar de inúmeros estudos e experiências apontarem a importância das discussões sobre gênero e sexualidade na escola, nos últimos anos vem se instaurando uma agenda conservadora com muitos ataques ao que chamam de “ideologia de gênero”. Movimentos políticos contrários à democracia, como o “escola sem partido” e o movimento da “ideologia de gênero” instauraram um clima de pânico moral no Brasil e no mundo, oprimindo profissionais da educação a não abordarem gênero e sexualidade nas escolas (SEFFNER, 2020).

Diante disso, é necessário esclarecer que “ideologia de gênero” não é a mesma coisa que os Estudos de Gênero. Os Estudos de Gênero são um campo de estudos, como já abordado nos tópicos anteriores, enquanto a “ideologia de gênero” é um slogan que foi criado pela Igreja Católica e hoje já é utilizado por diversas igrejas (neo)pentecostais ou não e por grupos políticos conservadores para combater os avanços dos direitos das mulheres e da comunidade LGBTQIA+ (BARZOTTO; SEFFNER, 2020).

O conceito de “ideologia de gênero” foi criado após a Conferência Internacional sobre População no Cairo em 1994, e a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher em Pequim no ano de 1995, em que foi usado pela primeira vez o termo gênero em documentos oficiais internacionais. A Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher foi considerada uma vitória da luta feminista, e tinha três aspectos centrais que norteavam o encontro: o conceito de gênero, a noção de empoderamento das mulheres e o enfoque da transversalidade. Grupos conservadores representados pelo Vaticano, alguns países islâmicos e alguns países da América Latina não receberam bem as deliberações dessa conferência, o que fez com que começasse a cruzada antigênero no mundo (GUIMARÃES, 2020).

A “ideologia de gênero” foi difundida no Brasil e na América Latina após o reconhecimento legal das uniões homoafetivas em 2010 na Argentina e em 2011 no Brasil. Após este reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal no Brasil, Jair Bolsonaro, que era até então deputado federal, iniciou um movimento para proibir o material do Programa Escola Sem Homofobia que seria distribuído nas escolas para combater o preconceito e a violência contra pessoas LGBT (MISKOLCI, 2018). O Programa Escola Sem Homofobia (pejorativamente chamado de kit gay) fazia parte do programa governamental “Brasil sem homofobia”, que havia sido aprovado em 2004 a partir de demandas dos grupos LGBT, e que tinha como objetivo promover ações de combate ao preconceito, à discriminação e à violência contra essas pessoas (JUNQUEIRA, 2009).

O programa foi atacado por parlamentares da bancada evangélica, de congressistas católicos/as e conservadores/as agnósticos/as da sociedade civil, atraindo a atenção da mídia. Foi disseminada a mentira de que as crianças estariam sob ameaça desses materiais na escola, que segundo esses grupos estaria induzindo à homossexualidade (MISKOLCI, 2018). Desde então, são inúmeros os retrocessos e ataques às questões de gênero e sexualidade na escola e à garantia de direitos da população LGBTQIA+.

É importante deixar explícito que a perseguição à “ideologia de gênero” e proibição desses assuntos serem abordados na escola é inconstitucional, como já julgaram algumas ações do Supremo Tribunal Federal (STF, 2020). Dessa forma, por mais que profissionais da educação possam sentir certo receio em abordar essas questões por medo de perseguições e muitas vezes até da repreensão das famílias de estudantes, o direito de cátedra é assegurado pela Constituição Federal em seu artigo 206, o que permite que docentes abordem esses temas e produzam reflexões em sala de aula.

O cenário atual de retrocessos e conservadorismos tem colocado em risco inúmeros avanços que foram conquistados em relação ao direito das mulheres e da população LGBTQIA+. Não conversar sobre gênero e sexualidade na escola contribui para uma lógica de invisibilidade das diversidades, persistindo desigualdades, discriminações e violências que podem acontecer na escola ou em qualquer outro espaço de convivência (BRANDÃO; LOPES, 2018). É compromisso das escolas e dos/as profissionais que nela trabalham proporcionar um ambiente onde o coletivo de estudantes possa se sentir à vontade para ser quem são, questionarem e desestabilizarem as normas que causam discriminação e sofrimento para as pessoas que não se adequam a elas.

Nesta direção, os PCN propõem três eixos fundamentais para nortear as intervenções de profissionais que atuam em contextos educativos em relação a esses temas: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis/AIDS. No campo das Relações de Gênero, inclui-se a discussão sobre os papéis rigidamente estabelecidos sobre o que é ser homem ou mulher dentro da sociedade, como já discutimos nos tópicos anteriores. Esses papéis desde a infância participam da construção de comportamentos de meninos e meninas em relação à sua sexualidade e identidade de gênero.

Os homens aprendem a viver sua sexualidade de forma que sejam mais ativos e tenham muitas parceiras. As mulheres aprendem que seus corpos não pertencem a elas próprias e que devem ser mais passivas que os homens (TAQUETTE, 2010). Assim, os PCN recomendam que essas questões sejam problematizadas visando à flexibilização e

desconstrução desses papéis, enfrentando violências e visando a equidade nas relações de gênero.

As questões relativas ao gênero e à sexualidade podem ser trabalhadas pelo/a psicólogo/a escolar/educacional e educadores/as com todas as faixas etárias de estudantes da Educação Básica, respeitando as temáticas adequadas a cada etapa de ensino. Na educação infantil, podem-se desenvolver ações de conhecimento do próprio corpo, em seus aspectos psicomotor, sensorial, afetivo e emocional, a prevenção à violência e ao abuso sexual, e a Educação Inclusiva, na perspectiva da Educação Especial, da diversidade e dos direitos humanos. Com estudantes do Ensino Fundamental, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais, é possível trabalhar por meio de projetos que auxiliem no enfrentamento da violência, preconceitos e discriminações quanto ao gênero e à sexualidade, e também ampliar os conhecimentos em relação à sexualidade e à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Com estudantes do Ensino Médio, é importante continuar as ações já executadas nos anos anteriores, bem como explorar ainda mais as dúvidas, questionamentos e necessidades dos/as estudantes em relação às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade. Além disso, é necessário trabalhar também a noção de consentimento. É essencial ensinar os/as jovens a reconhecer e a respeitar seus próprios limites e os limites de outras pessoas, para a construção de relacionamentos saudáveis, evitando situações de abuso sexual e de outras formas de violências (UNESCO, 2019).

Junto a estas reflexões e proposições é necessário, ao trabalhar gênero e sexualidade na escola, realizar uma abordagem interseccional. A questão do racismo e das violências de gênero e LGBTfobias não devem ser pensados separadamente, mas sim de modo que os/as estudantes possam compreender como esses preconceitos afetam os indivíduos de forma diferente, e que devem ser problematizados e combatidos em sua totalidade para uma sociedade mais justa e com equidade.

Não existe uma receita pronta e única de como trabalhar essas temáticas, a grande contribuição da escola é possibilitar um ambiente de reflexões sobre as diversas formas de viver a sexualidade e o gênero, facilitando e estimulando o diálogo (PAIVA, 2000). Esses temas podem ser abordados no âmbito específico de algumas disciplinas, ou em forma de projetos que reúnam diversas disciplinas. É preciso ter criatividade para fazer com que os assuntos emerjam de maneiras diferentes (SEFFNER, 2009), e principalmente articulados com as situações e vivências dos/as estudantes e docentes.

A UNESCO desenvolveu um material com orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade, com a finalidade de orientar profissionais da educação, da saúde e de outras áreas para implementar programas e materiais para a educação em sexualidade, que pode ser realizada tanto dentro quanto fora da escola. Nesse documento, são sugeridos conteúdos e métodos para abordar esses temas de forma eficaz e satisfatória. Dentre as sugestões, é indicado que as famílias das crianças e jovens e toda a comunidade seja envolvida nesses projetos, de modo a criar maior engajamento nas discussões e aprendizados. É interessante que esses temas sejam abordados nos currículos ao longo dos anos e em sequência, de acordo com cada faixa etária. É possível utilizar inúmeras abordagens também, desde dramatizações, caixas de perguntas anônimas, palestras, informações, reflexões de grupo, dinâmicas, filmes e séries, etc. As intervenções mais eficazes são as que envolvem de forma ativa crianças e adolescentes, de modo que internalizam e integram melhor as informações (UNESCO, 2019).

Por conseguinte, são inúmeras as formas e conteúdos que podem ser trabalhados quando se objetiva discutir gênero e sexualidade na escola. Cabe ao/à profissional que atua na escola compreender a realidade daquela comunidade, quais as principais demandas das crianças e jovens, quais as melhores formas de envolvê-los/as nos assuntos, quais parcerias podem ser formadas para desenvolver esses projetos, etc. Construir uma escola livre de preconceitos, discriminações e violências é essencial para a construção de uma sociedade mais humana, igualitária e democrática.

## Referências

BARZOTTO, C. E.; SEFFNER, F. Escola Sem Partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 58, p. 150-167, 2020. DOI: [10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p150-167](https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p150-167)

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRANDÃO, E. R.; LOPES, R. F. F. “Não é competência do professor ser sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0100.pdf> Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; Ministério

da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>  
Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Módulo I: Gênero. *In: Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Brasília: SPM; SEPPPIR; MEC; SECAD, 2009. (Livro de conteúdo). Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/655> Acesso em: 21 jul. 2021.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In: LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-198.

BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, n. 1, article 8, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/> Acesso em: 20 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019.

FLAX, J. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. *In: HOLLANDA, H. B. (org.). Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 21. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GESSER, M. *et al.* Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-236, Dec. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200005>

GUIMARÃES, G. Teoria de gênero e ideologia de gênero: cenário de uma disputa nos 25 anos da IV Conferência Mundial das Mulheres. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0107, jan./abr. 2020.

HEILBORN, M. L.; BRANDÃO, E. R. Ciências sociais e sexualidade. *In: HEILBORN, M. L. (org.). Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1999.

HEKMA, G. Uma história da sexologia: aspectos sociais e históricos da sexualidade. *In: BREMER J. (org.). De Safo a Sade: momentos da história da sexualidade*. Campinas: Papyrus, 1995.

HOLLANDA, H. B. **Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org.) **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009. p. 367-444.

KAHHALE, E. M. S. P. (2001). Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. *In*: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

LAGO, M. S. C. **Conceituando gênero**. Aula ministrada no curso de Atualização Política das Mulheres, S.I., 1999. (fotocopiado).

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo**: Corpo e gênero dos gregos à Freud. Relume Dumará: Rio de Janeiro, 2001.

LOYOLA, M. A. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. *In*: HEILBORN, M. L. (org.). **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1999.

STF - SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Lei municipal que proíbe ensino sobre questões de gênero é inconstitucional. **Portal do Supremo Tribunal Federal**, Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442331&ori=1> Acesso em: 21 jun. 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> Acesso em: 21 jun. 2021.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/31> Acesso em: 22 jun. 2021.

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, n. 53, e185302, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530002>

NOGUEIRA, M. C. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 107-128, 2001.

PAIVA, V. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e sujeito sexual. *In*: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. (org.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996.

PAIVA, V. **Fazendo arte com camisinha**: sexualidades jovens em tempo de Aids. São Paulo: Summus, 2000.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. *In*: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SAFFIOTI, H. I. B. Posfácio: conceituando gênero. *In*: SAFFIOTI, H. I. B.; MOÑOZ-VARGAS, M. (org.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão Escolar. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SEFFNER, F. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em: 20 jul. 2021.

TAQUETTE, S. R. Interseccionalidade de gênero, classe e raça e vulnerabilidade de adolescentes negras às DST/AIDS. **Saúde e Sociedade**, v. 19, supl. 2, p. 51-62, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902010000600006>

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências**. 2. ed. rev. Brasília: Setor de Educação da UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/369308por.pdf> Acesso em: 20 jul. 2021.

VILLELA, W. V.; BARBOSA, R. M. Repensando as relações entre gênero e sexualidade ... *In*: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. (org.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996.

## 6. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E CONTEXTOS EDUCATIVOS

Juliana Silva Lopes<sup>30</sup>

Marivete Gesser<sup>31</sup>

Simone De Mamann Ferreira<sup>32</sup>

Joseane de Oliveira Luz<sup>33</sup>

O objetivo deste texto é o de apresentar as contribuições do campo dos estudos da deficiência para a construção de processos educativos inclusivos e anticapacitistas. Para tanto, apresentaremos brevemente este campo de estudos, bem como suas contribuições para a construção de práticas que acolham estudantes com diferentes características no que se refere aos modos de aprender e de estar na escola, e com diferentes necessidades no que se refere à organização dos espaços sociais.

Mas você deve estar se perguntando: Por que abordar a deficiência em um curso de Psicologia Escolar e Educacional na Contemporaneidade? De que forma o campo dos Estudos da Deficiência contribuiu com a discussão contemporânea sobre Psicologia Escolar e Educacional? E de que forma esse campo pode oferecer elementos para a construção de práticas promotoras da inclusão social de todos os estudantes, com e sem deficiência?

O **modelo social da deficiência** tem muito a contribuir com o campo da educação. Quando analisamos esses processos ao longo da história, facilmente percebemos que a escola tem uma longa tradição voltada à reprodução de processos educativos voltados à disciplinarização dos estudantes - os quais precisam se adaptar ao que é estabelecido como esperado em termos de aprendizagem e comportamento, para se manterem nesse espaço. A patologização - por meio da busca de explicações para a não aprendizagem que situa esse processo no corpo - e a medicalização das dificuldades de aprendizagem também fazem parte

---

<sup>30</sup> Psicóloga escolar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP UFSC), integrante do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LaPEE UFSC) e do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED UFSC).

<sup>31</sup> Doutora em Psicologia, Professora do Departamento de Psicologia (PSI/CFH) da Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED UFSC) e integrante do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LaPEE UFSC).

<sup>32</sup> Professora de Educação Especial do Colégio de Aplicação/UFSC, Doutoranda em Psicologia/PPGP/UFSC e integrante do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED/UFSC).

<sup>33</sup> Psicóloga na Prefeitura Municipal de Lages/SC, mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGP/UFSC) e integrante do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED/UFSC).

da história da educação.

Assim, ao longo da história da educação, podemos perceber que a escola vem se consolidando como uma instituição que não considera as especificidades do modo como cada estudante se apropria do conhecimento, e nem o modo como os espaços devem ser construídos visando a sua inclusão.

Principalmente para os estudantes com deficiência, mas não somente para eles, são inúmeras as barreiras presentes na escola, sendo estas principalmente atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, pedagógicas, metodológicas e tecnológicas. Importante considerar, também, a necessidade de se considerar as barreiras presentes nos transportes que possibilitam (ou não) o trajeto até a escola. Autores como Mia Mingus (2010), Geisa Böck (2019), Marivete Gesser (2020), têm sinalizado a importância de as escolas serem construídas tendo como base a acessibilidade, destacando que a adoção deste princípio inclui não somente estudantes com deficiência, mas todos aqueles que em alguma medida não cabem dentro desse modelo de ensino e organização escolar excludente.

Aqui definimos a pessoa com deficiência a partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015), como “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” (BRASIL, 2015). Como veremos, essa definição rompe com perspectivas anteriores de deficiência, que a situavam seja como castigo decorrente de pecado da pessoa ou da família, como um fardo a ser carregado pela família, ou como digna de pena e compaixão piedosa, ou ainda, como uma tragédia médica decorrente de lesões e impedimentos, que demanda ações de reabilitação visando a cura, bem como a superação das limitações pelo sujeito.

Além disso, ao colocar as barreiras que obstaculizam a participação social no centro do debate, situa a deficiência não mais como um problema individual, a qual demanda ações assistencialistas, de reabilitação e de superação do sujeito, mas como a uma questão de justiça social pela eliminação das barreiras que obstaculizam a participação social em igualdade de condições.

Justificamos a inserção deste conteúdo no curso de Psicologia Escolar e Educacional na Contemporaneidade por entendermos a deficiência como uma categoria de análise que, na intersecção com outras tais como gênero, sexualidade, raça, classe social e região, caso não considerada, pode produzir processos de exclusão na escola. Assim, em consonância com o

campo dos estudos feministas da deficiência, partimos do pressuposto de que a deficiência é uma experiência interseccional que, na intersecção com outros marcadores sociais, é constituinte da subjetividade.

Ademais, entendemos a deficiência como uma questão de direitos humanos e justiça social, uma vez que a dignidade das pessoas com deficiência está relacionada tanto à eliminação das barreiras sociais que obstaculizam a participação de corpos que divergem do que tem sido historicamente caracterizado como normal, como também à qualificação das práticas do cuidado para aqueles corpos que divergem tanto do ideal moderno de independência que, mesmo com a retirada de todas as barreiras, continuarão a depender de cuidados de muitos outros para conseguir ter uma vida digna.

A partir das questões mencionadas, nos dedicaremos a pensar sobre espaços educativos voltados à diversidade humana e suas particularidades, principalmente para as pessoas com deficiência, numa perspectiva interseccional, inclusiva e anticapacitista. Apresentaremos, a seguir, um breve histórico da relação sociedade e deficiência com o objetivo de demarcar como as concepções que foram enraizadas sobre a deficiência ao longo da história da humanidade, e que permanecem até hoje em nossa cultura, atravessam o cotidiano e constituem subjetividades.

### **Breve histórico da relação sociedade-deficiência**

Como apresentamos anteriormente, a Psicologia se constituiu historicamente com base na classificação dos indivíduos por meio dos binômios norma/desvio, normal/anormal, saudável/patológico, servindo para a legitimação das desigualdades sociais, num processo de culpabilização dos indivíduos. A deficiência, por sua vez, tem sido a principal representante de tal modelo de pensamento, ganhando, ao longo da história, diferentes concepções que, no entanto, possuem em comum o fato de relegar à deficiência um lugar de abjeção.

Aqui, apresentaremos, brevemente, algumas dessas concepções que têm sido apresentadas por diversa(o)s estudiosa(o)s da área que destacam que a compreensão de deficiência está relacionada a princípios basilares que constituem cada sociedade em seu momento histórico possuindo, em comum, a noção de deficiência enquanto falta, anormalidade e desvio (DIAS; CAPONI, 2019; FREITAS, 2016; NUERNBERG, 2019).

Na Antiguidade, nas sociedades greco-romanas, o ideal de vigor físico era considerado fundamental, num contexto onde os seres humanos buscavam se assemelhar à perfeição dos deuses mitológicos e onde a normatividade determinava a adequação do corpo para o combate

e à guerra; nesse contexto, um corpo com lesão era considerado inútil e passível de eliminação. Na Idade Média, o modo de se conceber a deficiência estava atrelado às concepções religiosas, modelo de pensamento dominante à época. Assim, era comum a presença de significações que associavam a deficiência à noção de pecado: a pessoa com deficiência era, portanto, uma pecadora e seu corpo com lesão representava um castigo, uma punição para suas ações supostamente pecaminosas. Como resultado dessa compreensão, as ações destinadas às pessoas com deficiência visavam, em sua grande maioria, isolá-las do convívio social. Outra concepção bastante comum atrelada ao modelo religioso é a noção de deficiência como tragédia: uma fatalidade do destino que a pessoa com deficiência deve suportar. Tal concepção carrega como ação social correspondente a ideia de que a pessoa com deficiência deve ser tratada com compaixão piedosa, com caridade (FREITAS, 2016).

A partir do século XVIII, com a consolidação da ciência enquanto modelo de explicação da realidade e do capitalismo enquanto sistema socioeconômico, o corpo com lesão passa a ser caracterizado como desviante em comparação ao corpo sem lesão e como corpo improdutivo, não eficiente, deficiente, portanto, para o modelo produtivista e competitivo do sistema capitalista (DINIZ, 2012; FREITAS, 2016; SILVA; ANGELUCCI, 2018).

O saber médico, que se consolidava nesse momento histórico, toma para si a deficiência enquanto um de seus objetos de saber e intervenção, a partir de uma perspectiva curativa – o corpo com lesão, representante do desvio e da anormalidade, torna-se alvo de ações corretivas e de reabilitação, visando à adaptação social. A partir de então, o modelo biomédico se torna a principal referência na compreensão da deficiência, que passa a ser entendida como resultado de uma condição individual e orgânica (GESSER, 2019b; MELLO, NUERNBERG; BLOCK, 2014).

Com base nessa breve retrospectiva histórica, é possível perceber que as diversas formas de compreender a deficiência coexistem, mas não de forma harmônica; os diferentes modelos de compreensão da deficiência são alvos de disputas e de forças em ação que se traduzem na formulação de legislações e políticas públicas (GESSER, 2019b; SILVA; ANGELUCCI, 2018)

As representações individualizantes e patologizantes não são aceitas passivamente pelas pessoas com deficiência que têm se organizado por meio de organizações e movimentos políticos de pessoas com deficiência, resultando em significativas conquistas no campo social e político, dando origem a um campo de estudos conhecido, internacionalmente, como *Disability Studies*, que será apresentado a seguir.

## Movimento político das pessoas com deficiência

Tanto no Brasil, como no mundo, as pessoas com deficiência foram, ao longo da história, segregadas da sociedade, sendo privadas de estudar em escolas comuns bem como de viver em comunidade. Esse processo de exclusão, que até a década de 70 do século passado era hegemônico e se fundamentava em narrativas que situavam a deficiência seja a concepções caritativas e religiosas, ou vinculadas ao modelo biomédico, passou a sofrer fissuras com a emergência dos movimentos sociais de pessoas com deficiência.

A UPIAS – (União dos Fisicamente Incapacitados contra a Segregação) foi uma importante organização de pessoas com deficiência que surgiu no Reino Unido. Segundo Shakespeare (2018), a análise realizada por esses teóricos se tornou conhecida como o 'modelo social' da deficiência, depois que o sociólogo Michael Oliver começou a publicar artigos acadêmicos sobre o tema nos anos 1980. Todavia, o ponto central do modelo social, que será abordado no próximo tópico, surgiu em 1976, em um livreto da UPIAS chamado “Princípios Fundamentais”, no qual há a afirmação de que: “Em nossa opinião, é a sociedade que desabilita pessoas com deficiências físicas. A deficiência é algo imposto sobre nossas lesões corporais, pela forma como somos desnecessariamente isolados e excluídos da plena participação na sociedade” (p. 12-13). Nos Estados Unidos, foi o Movimento da Vida Independente que teve um importante papel tanto na luta pela aprovação da Lei Americana da Deficiência (*American Disability Act*), como pela denúncia contra as práticas de encarceramento e esterilização institucionalizadas por meio de leis em alguns estados do país.

A história do Brasil é marcada por um longo período de exclusão em que as concepções caritativas e assistenciais predominavam nas práticas e nos discursos, mais especificamente, até o final da década de 70, período no qual existiam muitas instituições filantrópicas voltadas para pessoas com deficiência que reproduziam tais discursos e práticas. Esta realidade começou a se modificar a partir do momento que as pessoas com deficiência iniciaram o movimento de luta por direitos sociais, fortalecido pela emergência de associações formadas e geridas por pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010).

A consolidação do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil ganhou força quando a Organização das Nações Unidas reconheceu o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente. Outro marco importante para o movimento foi a implementação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986 e a aprovação da Constituição Federal em 1988, esta última com suas deliberações permitiu a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com

Deficiência (CONADE), em 1999, e a realização das Conferências de Direitos da Pessoa com Deficiência a partir de 1996 (LOUREIRO MAIOR, 2017).

Como resultados importantes alcançados pelo movimento de luta das pessoas com deficiência pode-se citar: a) as contribuições para o texto da Constituição Federal do Brasil (1988) no qual foram incorporadas pautas e reivindicações construídas coletivamente. b) A crítica ao modelo predominante – caritativo e assistencial – que culminou com a emergência no Brasil do modelo social da deficiência. c) a luta e contribuição para ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil. d) a contribuição para aprovação da Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015; LANNA JÚNIOR, 2010; LOUREIRO MAIOR, 2017).

Diante do exposto, é inegável que o Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil contribuiu de modo primordial para que a legislação brasileira hoje seja reconhecida, conforme destaca Loureiro Maior (2017), como uma das mais abrangentes do mundo.

Para finalizar esse tópico, destacamos, com base no estudo de Gesser, Block e Nuernberg (2019), que o cenário da integração-inclusão ainda persiste nos dias atuais, e nem sempre a legislação em vigência tem sido suficiente para garantir a participação com agência das pessoas com deficiência. Nesse sentido, as pesquisas que vêm sendo realizadas por alguns pesquisadores no Brasil têm mostrado que ainda há muito o que se avançar na implementação dessa legislação, a qual nem sempre consegue garantir os direitos nela previstos. Assim, o Núcleo de Estudos sobre Deficiência da UFSC (NED) tem defendido em suas campanhas que a luta contra o capacitismo deve ser de todos/as.

### **Modelo Social da Deficiência**

O modelo social da deficiência surgiu na Inglaterra, no fim dos anos 70. Pode-se afirmar que ele emergiu a partir do movimento político das pessoas com deficiência, uma vez que seus princípios basilares foram criados a partir das discussões realizadas pelos integrantes da UPIAS – (União dos Fisicamente Incapacitados contra a Segregação).

O modelo social parte do pressuposto de que as pessoas com deficiência são sistematicamente discriminadas e excluídas da participação na sociedade contemporânea, sendo esse o resultado negativo das barreiras atitudinais, físicas e institucionais que segregam e oprimem às pessoas com impedimentos corporais (BARNES, 2009; BARTON, 2009; LANG, 2009; GESSER, NUERNBERG; TONELI, 2012). Esse entendimento vem do modo

como lesão e deficiência são caracterizadas pelo modelo social. A lesão é entendida como um impedimento corporal, podendo ser marcada por ausências ou limitações corporais; já a deficiência é consequência das barreiras que oprimem as pessoas com lesões e impedimentos a participarem da sociedade em igualdade de condições.

Assim, no modelo social, a deficiência não é considerada uma tragédia individual, um castigo ou o resultado de certo pecado; não é uma enfermidade que requer tratamento; não deve ser objeto de caridade, nem de ações sentimentais e condescendentes que só geram dependência. Em outras palavras, a deficiência deixa de ser compreendida a partir de um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, que associam a deficiência a uma condição médica ou a uma tragédia pessoal, e passa a ser também um campo das humanidades (DINIZ, 2012; POLLARD; BLOCK, 2017; BLOCK; CAVALCANTE, 2014). Portanto, é uma questão de direitos humanos (SANTOS, 2016; BARTON, 2009; NUSSBAUM, 2007).

O modelo social da deficiência foi fundamental para desconstruir narrativas que situam a deficiência no âmbito da tragédia médica e, desta forma, *patologizam* e *medicalizam* as pessoas com deficiência. Todavia, Diniz (2012) aponta que, por esse modelo ter sido proposto por homens brancos e com deficiência física, e também pela grande necessidade de eles romperem com a compreensão da deficiência como uma tragédia circunscrita no corpo, eles não enfatizaram questões do âmbito privado, como a dependência, a interdependência, a experiência da dor e a necessidade de cuidados, que faz com que, algumas pessoas com deficiência, mesmo que as barreiras sejam eliminadas, continuem sem possibilidade de participar da sociedade em igualdade de condições, sendo que para essas o cuidado é uma questão de justiça social. Outro elemento não abrangido pelos teóricos fundadores do modelo social da deficiência está relacionado à deficiência como uma experiência encarnada e como uma categoria de análise que, na transversalidade com raça, gênero, sexualidade, idade, região, é constituinte da subjetividade. Assim, visando abranger essas dimensões invisibilizadas até então, ocorre a entrada das autoras feministas, muitas delas mulheres com deficiência ou mães/cuidadoras de crianças com deficiência, no campo de estudos.

### **Contribuições das Teorias Feministas para o campo dos Estudos da Deficiência**

Neste tópico, abordaremos acerca das contribuições dos estudos feministas da deficiência, que Diniz (2012) chamou de segunda geração do modelo social da deficiência, para ampliar o entendimento da experiência da deficiência e de que forma os estudos desta

geração contribuem na área da Educação.

A segunda geração do modelo social, iniciada entre os anos de 1990 e 2000, por teóricas feministas, trouxe à tona questões que não foram abordadas pela primeira geração, constituída majoritariamente por homens brancos, intelectuais com lesão medular que não consideravam tão importante toda e qualquer intervenção médica, e que acreditavam que bastava a eliminação das barreiras sociais para garantir a autonomia e a independência produtiva das pessoas com deficiência (DINIZ, 2012).

As teóricas feministas trouxeram para o debate discussões como gênero, cuidado, dependência, interdependência, experiência com cuidado e dor da lesão, vivenciada por mulheres com lesão ou mães e/ou cuidadoras de pessoas com deficiência, pois “(...) foram as feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis, como raça, gênero, orientação sexual ou idade” (DINIZ, 2012, p. 61).

Apesar da existência de divergências entre os teóricos das duas gerações do modelo social da deficiência, um ponto central de convergência entre eles merece ser destacado: “(...) convergem na compreensão de que se deve lutar pelo rompimento das barreiras presentes no contexto social, as quais obstaculizam a participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições” (GOMES *et al.*, 2019, p. 2).

Essas contribuições têm sido incorporadas por importantes autoras que produzem conhecimento voltado ao campo da educação na perspectiva inclusiva. A autora Rosemarie Garland-Thomson (2005) argumenta sobre a importância das teorias feministas para os estudos vinculados a investigação de situações de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência, que abrangem uma ampla gama de diferenças físicas, mentais e emocionais, mas que, ao serem imaginadas como defeituosas e excluídas do contexto social, têm suas diferenças desconsideradas. Sunaura Taylor (2017), também traz em seus estudos que a deficiência cristalizou-se como categoria de diferença e isso acarretou o surgimento de “(...) uma série de instituições de caridade, práticas de eugenia e regulamentações sociais concebidas para categorizar e segregar indivíduos percebidos como inadequados e dependentes” (TAYLOR, 2017, p. 8, tradução nossa). Tais questões estão atreladas ao que, no mesmo período histórico, começou a ser entendido como “normal”, a medida que diversos corpos foram e são definidos como diferentes e fora da norma por não se encaixarem no padrão normativo do “corpo capaz” (*able-bodiedness*) e da “mente capaz” (*able-mindedness*), que os coloca à margem ou fora da sociedade. Estes são os corpos das pessoas com deficiência e daqueles entendidos como, doentes, feios, loucos entre outros; condição que se

agrava quando atrelada às questões de raça, gênero e sexualidade (TAYLOR, 2017).

Neste viés, Baglieri *et al* (2011) fazem a crítica ao chamado “mito da criança normal”, que se baseia em tipificações dos seres humanos com base na comparação entre as diferenças (deficiente e não deficiente, negro e branco, mulher e homem), considerando algumas pessoas como inferiores, incapazes e anormais ao apontar o que é mais “aceitável” como normal. Quando dizemos que as crianças com deficiência são as “crianças da inclusão”, estamos estigmatizando determinados estudantes e rotulando-os com base no pressuposto de que fazem parte de um grupo “anormal” e desassistido, e que o lugar da escola está sendo “cedido” para que estejam entre os “normais” (BAGLIERI *et al*, 2011).

As opressões vivenciadas a partir da “anormalidade” também impactam grupos interseccionados tanto pela deficiência como, também, pela raça, classe, gênero, entre outros marcadores sociais que são considerados fora do que se considera “normal” na sociedade.

Com o intuito de aprofundar essa discussão, apresentaremos a contribuição da perspectiva interseccional para a compreensão dos fenômenos sociais e para o campo das políticas sociais voltadas às pessoas com deficiência; assim como, alguns estudos que mostram os efeitos da intersecção da deficiência com marcadores sociais das diferenças tais como gênero, raça, geração e pobreza. Por fim, discutiremos a necessidade de a psicologia considerar a deficiência como uma categoria analítica constituinte da subjetividade.

### **A deficiência como uma experiência interseccional**

O conceito-ferramenta “interseccionalidade” foi introduzido pelo feminismo negro com o intuito de dar visibilidade à transversalidade das questões de gênero com as de sexualidade, raça, classe social e demais formas de discriminação, que produz diferentes experiências e que pode intensificar a opressão. Por meio da perspectiva interseccional, as feministas negras mostraram que a experiência de ser mulher branca e de classe média é diferente da de ser mulher negra e pobre. A incorporação deste conceito vem ocorrendo de forma intensa nos estudos de gênero e, mais recentemente, também nos estudos sobre deficiência. Ademais, a perspectiva interseccional tem contribuído tanto para a ampliação do potencial analítico e político desses campos de estudo, como também para a qualificação das políticas sociais (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020).

As pesquisas com base na perspectiva interseccional têm fornecido informações valiosas sobre a vida de pessoas localizadas dentro de identidades multiplamente discriminadas (por exemplo, pessoas negras e mulheres). Um exemplo dessa intersecção foi

apresentado no estudo realizado por Moodley e Grahan (2015), a partir da análise dos dados do Estudo “South African National Income Dynamics Study” (SOUTH AFRICAN LABOUR AND DEVELOPMENT RESEARCH UNIT, 2014 apud MOODLEY; GRAHAN, 2015). As autoras fizeram a comparação de dados de pessoas com e sem deficiência, de homens e mulheres com deficiência, além de analisar a intersecção desses dados com a raça.

A partir da análise dos resultados, foi identificado que a deficiência se cruza com o gênero, bem como com a idade e a raça, produzindo resultados negativos na educação, no emprego e na renda para todas as pessoas com deficiência, especialmente para as mulheres negras com deficiência. No que se refere ao acesso à educação, as pessoas com deficiência tiveram uma média de 2,5 anos a menos de educação do que as pessoas sem deficiência. Ademais, as mulheres com deficiência adquiriram os níveis mais baixos de educação (entre pessoas com deficiência, sexo masculino 6,1 anos, sexo feminino, 5,7 anos e entre as pessoas sem deficiência, 8,5 anos para o sexo masculino, e 8,2 anos para o sexo feminino).

Naquele contexto específico, a raça foi um elemento mais importante do que o gênero, uma vez que mulheres brancas com deficiência tem mais anos de educação do que homens negros sem deficiência (10,2 anos para mulheres brancas com deficiência e 8,3 anos para homens negros sem deficiência). Pessoas com deficiência têm menos acesso ao emprego do que pessoas sem deficiência (26,6% x 32,8%). Homens com deficiência têm mais oportunidades do que mulheres sem deficiência (31,7% x 28,1%), o que mostra que há também um processo de desigualdade de gênero. Pessoas com deficiência recebem somente 69% do que pessoas sem deficiência recebem, sendo que quando se trata de mulheres com deficiência, essas recebem apenas 53,9% do que um homem sem deficiência recebe (MOODLEY; GRAHAN, 2015).

No debate sobre a interseccionalidade, tem sido defendido que a deficiência é uma categoria de análise constitutiva do sujeito, assim como gênero, sexualidade, raça, classe social, geração, região, entre outras (GARLAND-THOMSON, 2002; GESSER *et al.*, 2012; MELLO; NUERNBERG, 2012; GESSER, 2019c). Rosemarie Garland-Thomson (2002) considera que a deficiência é uma categoria constituinte dos corpos e identidades. A autora destaca também a intersecção da deficiência com categorias como as de gênero, sexualidade, raça, etnia e classe exerce uma intensa pressão social para formatar, regular e normatizar corpos desviantes. Muitos autores vinculados ao campo dos Estudos da Deficiência, baseados na compreensão interseccional, têm evidenciado as múltiplas relações da deficiência com gênero, sexualidade, classe social, raça/etnia e geração (GESSER *et al.*, 2014; DAVIES, 2014; KNIGHT, 2015; TAYLOR, 2017; SHAKESPEARE, 2018).

Para fundamentar a premissa de que a deficiência é uma categoria de análise, Garland-Thomson (2005) destaca que cinco narrativas dominam nosso entendimento coletivo de deficiência. Essas contribuem com a construção das formas como nos relacionamos com esse fenômeno social.

A primeira é a narrativa biomédica, que lança as variações que consideramos como lesão como falhas fisiológicas, como crises médicas que exigem normalização através de tecnologia ou outras medidas alopáticas. A segunda é a narrativa sentimental que vê as pessoas com deficiência como oportunidades para a piedade narcísica ou lições de sofrimento para aqueles que se imaginam como pessoas sem deficiência. A terceira é a narrativa da superação, que define a deficiência como um defeito pessoal que deve ser compensado, e não como a inevitável transformação do corpo que resulta de encontros com o ambiente. A quarta é a narrativa da catástrofe, que apresenta a deficiência como uma extremidade dramática e excepcional que incita à coragem ou derrota uma pessoa. A quinta é a narrativa de abjeção, que identifica a deficiência como aquela que pode e deve se evitar a todo custo (p. 1567-8, tradução nossa).

Essas narrativas da deficiência são constitutivas de todos nós. Elas produzem como efeito a busca pelo afastamento das pessoas de tudo o que remete à dependência e a interdependência. Além disso, também reiteram a busca pela reprodução da capacidade e superação de eventuais fragilidades e vulnerabilidades, inerentes à condição humana de seres temporariamente não deficientes.

Ademais, Gesser (2019a) destaca, com base no campo dos estudos da deficiência, que as compreensões estabelecidas socialmente sobre a deficiência também vão contribuir com a construção de uma sociedade com mais barreiras ou facilitadores. Assim, o rompimento com as narrativas que consideram a deficiência uma abjeção e o entendimento dela como parte da variação humana poderá contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva desse grupo social.

### **Ética do cuidado/interdependência**

Neste item, será abordado sobre a teoria da Ética do cuidado e a interdependência como elementos importantes que podem orientar os espaços educativos quanto à organização estrutural e de práticas educativas adequadas e que contemple a variação humana.

Você deve estar se perguntando, o que é Ética do cuidado? E interdependência? Pois bem, a autora Eva Eder Kittay (2011), uma teórica feminista dos estudos da deficiência, propõe a noção de Ética do cuidado para pensar o cuidado das pessoas com deficiência como uma questão de justiça social e da interdependência entre os sujeitos.

A **Ética do cuidado**, assim, questiona os ideais de independência e autonomia, que são pontuados como premissas a serem alcançadas por todos os seres humanos em algum momento de suas vidas, pois, como sabemos, há pessoas que nunca poderão alcançar esses ideais impostos por um padrão normativo estruturado em nossa cultura; ao contrário, serão dependentes e necessitarão de apoio por toda sua vida. Desse modo, a Ética do cuidado traz este princípio como algo inerente à condição humana já que, em algum momento da nossa vida, experienciamos ou iremos experienciar a necessidade de cuidados.

Neste sentido, Eva Kittay (2005) conceitua o cuidado como “(...) o apoio e a assistência que um indivíduo necessita de outro onde aquele que precisa de cuidados é "inevitavelmente dependente", isto é, dependente porque são muito jovens, doentes ou comprometidos demais, ou muito frágeis, para gerenciar sozinhos a manutenção diária” (KITTAI, 2005, p. 443-444). Tal cuidado mencionado pela autora é o que ela chama de “cuidados de dependência” que constitui em um conceito amplo e abrange diversos serviços.

A autora também inclui o cuidado como “trabalho de dependência”, enfatizando que o cuidado é um tipo de trabalho, até mesmo quando não remunerado, ou seja, quando se dá em âmbito privado, sendo realizado por pessoa da família. Cuidar exige que a pessoa esteja atenta às necessidades do outro, pois as relações não se restringem apenas às interindividuais, existindo uma dimensão social e política em relação à capacidade de atenção entre uma pessoa e outra, conforme indica a autora Joan C. Tronto (1997).

Em ambientes educativos, com base na Ética do cuidado, precisam estar direcionados a todos os estudantes, com ou sem deficiência, de forma a atender às diversidades existentes e as formas e ritmos de aprendizagem. Diante disso, a Ética do cuidado “(...) exige que o que é oferecido possa ser ocupado pela pessoa cuidada” (KITTAI, 2011, p. 56), ou seja, a estruturação e organização de práticas que atendam às possibilidades humanas.

O **princípio da interdependência**, ainda que tenha sido proposto no âmbito das teorias feministas da deficiência, pode ser aplicado aos mais diferentes tipos de relações sociais, como na família, na escola, no trabalho etc., pois são inúmeras as situações nas quais precisamos da ajuda, intervenção ou mediação do outro. Em ambientes educativos, a Ética do cuidado nos auxilia a pensar a estruturação e organização de práticas que atendam às possibilidades de todos os estudantes, com ou sem deficiência, de forma a atender às diversidades existentes e as variadas formas e ritmos de aprendizagem. Diante disso, Gesser e Nuernberg (2017, p. 162) defendem que, no espaço escolar, “(...) o princípio da interdependência como transversal a todas as relações e a ampliação da capacidade de agência dos estudantes no que se refere a todo o processo educativo”.

Neste sentido, pensar o cuidado no âmbito público, especialmente no espaço escolar, é buscar o rompimento de barreiras que são vivenciadas pelas pessoas com deficiência nos mais diversos contextos de aprendizagem e na busca de um compromisso ético na área da Educação (BÖCK, 2019).

A seguir será abordado o capacitismo como forma de opressão contra as pessoas com deficiência, como esse é estruturante em nossa sociedade e como se faz presente em atitudes de preconceito e de discriminação nos mais diversos espaços sociais.

## Capacitismo

Os autores vinculados ao campo dos estudos da deficiência, buscando uma analogia às formas de discriminação já nominadas na sociedade ocidental, como o racismo e o sexismo, propuseram o termo *ableism* para se referir à discriminação por deficiência, o qual foi traduzido no Brasil como capacitismo. Segundo Mello (2016), o capacitismo é materializado por meio de atitudes preconceituosas e geradoras de discriminação que hierarquizam pessoas em função da adequação de seus corpos a padrões de beleza e capacidade funcional.

Esse **processo de hierarquização** é construído tendo como referência os corpos e modos de funcionar das pessoas sem deficiência, as quais são caracterizadas como superiores e tem servido como referências para classificar as supostas limitações das pessoas sem deficiência. Assim, o capacitismo possibilita a visibilização dos processos de discriminação das pessoas cujas variações corporais não atendem aos padrões normativos.

O capacitismo tende a produzir muitos efeitos na sociedade contemporânea. Um deles se refere à naturalização do pressuposto de inferioridade das pessoas com deficiência, concebendo seu fracasso como uma consequência de seus impedimentos corporais e lesões. Além disso, por ele estar amplamente difundido na ciência, nas práticas sociais e nos meios de comunicação, o capacitismo tem sido amplamente incorporado no contexto cultural a ponto de as próprias pessoas com deficiência, muitas vezes, julgarem-se em dívida com tais padrões e buscarem se adequar a eles e se comportarem conforme as exigências sociais normativas (BÖCK, 2019).

Segundo Gesser (2020), um dos efeitos do capacitismo, o qual tem sido amplamente denunciado por integrantes de Movimentos Políticos de Pessoas com Deficiência no Brasil por meio da campanha “#ÉCapacitismQuando...”, é que em função dos processos discriminatórios vivenciados pelas pessoas com deficiência, elas acabam sendo solicitadas, o tempo todo, a “provarem” suas capacidades e superarem suas limitações funcionais, o que

dificulta a opção por uma vida ordinária. Outro exemplo de capacitismo é quando as pessoas são julgadas pela sua aparência física ou pelas suas capacidades funcionais e, com base nisso, impedidas de participar dos diferentes espaços sociais. Quando os sistemas de ensino, com base em parâmetros normativos, não buscam a acomodação das necessidades de estudantes que, por exemplo, comunicam-se por meio de sistemas de comunicação alternativa, isso também pode ser configurado como uma forma de capacitismo.

Ademais, o **capacitismo** também dificulta o acesso à educação, trabalho e atividades de lazer, pois quando a sociedade é construída com base nas características das pessoas sem deficiência, a participação das pessoas com deficiência tende a ser obstaculizada. Como efeito desse processo discriminatório, tende a ser produzida uma situação de culpabilização individual e de vulnerabilidade social.

Wolbring (2008) amplia a concepção de capacitismo, sinalizando que há diferentes formas de ele acontecer. O autor destaca que quando se exclui alguém baseado na capacidade, trata-se de um capacitismo baseado no modelo médico da deficiência, o qual é antagônico à noção de variação humana proveniente do modelo social. Outra forma de capacitismo tem como base o sexismo, o qual desqualifica as mulheres para justificar a dominação masculina. Ademais, o autor destaca que algumas teorias racistas têm classificado pessoas não brancas como cognitivamente menos capazes do que outros e caracteriza esse processo como capacitismo baseado no racismo. De acordo com Gesser (2020), essa compreensão interseccional do capacitismo amplia o debate interseccional, uma vez que a pessoa pode ser, por exemplo, uma mulher negra, pobre e com deficiência.

Além disso, atualmente vem ocorrendo a transhumanização do capacitismo que se refere à utilização de tecnologias para a ampliação das capacidades humanas (WOLBRING, 2008). Ou seja, até recentemente as pessoas sem deficiência eram aquelas que apresentavam um funcionamento dentro de parâmetros aceitáveis/típicos. As tecnologias estão sendo utilizadas para transformar os corpos. Com isso, todos os corpos passam a serem significados como limitados e necessitando de melhorias constantes. Como efeito desse processo, podemos citar a utilização de drogas voltadas ao aumento da *performance* do corpo. Tal fenômeno contribuiu para acentuar ainda mais a relação entre deficiência e classe social.

Com base na perspectiva dos Estudos da Deficiência, pode-se afirmar que a transhumanização das capacidades coloca em risco os direitos humanos porque transforma determinados grupos que não tem acesso às tecnologias em menos humanos, uma vez que, com a transhumanização do capacitismo, há uma tendência de se acentuar cada vez mais as diferenças entre o que é considerado padrão e desvio.

Por fim, considerando que a legislação recente relacionada à deficiência, embora não nomeie a discriminação por motivo de deficiência como capacitismo, tem fortemente apontado a necessidade de se romper com práticas discriminatórias das pessoas com deficiência, cabe aos profissionais que atuam nas políticas públicas, dentre eles a(o)s psicóloga(o)s, construir suas práticas voltadas ao rompimento dessa forma de discriminação.

### **Psicologia, Educação e os Estudos da Deficiência**

A essa hora você deve estar se perguntando: Mas por que essa discussão acerca da deficiência como uma categoria de análise constituinte da subjetividade é importante no campo da educação? O que isso tem haver com processos educativos?

Como apontado anteriormente, as concepções que possuímos acerca da deficiência direcionam nossas práticas; portanto, é fundamental que nos atentemos para as crenças que nós (e os outros) carregamos sobre as pessoas com deficiência ao atuarmos em contextos educativos que, como muitas pesquisas têm demonstrado, ainda são permeados por inúmeras discriminações e preconceitos.

Pesquisas realizadas junto à Educação Básica, tanto no Brasil como no exterior, têm demonstrado as inúmeras discriminações e violências cometidas contra estudantes que não se enquadram no ideal de sujeito universal (homem branco, de classe social privilegiada e sem deficiência) e os sofrimentos daí decorrentes.

Patrícia Krueger-Henney (2019), da *University of Massachusetts*, nos Estados Unidos, realizou uma pesquisa com jovens negros de escolas de Ensino Médio da cidade de Nova York, a partir de perspectiva interseccional e dos estudos da deficiência, com o objetivo de identificar e nomear as opressões vivenciadas por esses jovens na escola e as violências causadas em razão do racismo e do capacitismo na vida de jovens negros, pobres, deficientes e imigrantes. A pesquisa explicita a existência de estruturas sociais violentas e preconceituosas dentro da escola que consideram como incapaz para o desempenho acadêmico aquele corpo que difere do ideal da supremacia branca, gerando consequências nefastas para esses estudantes.

No Brasil, pesquisas realizadas há décadas têm apontado para a existência de relações preconceituosas e excludentes dentro da escola (BELTRAME; GESSER; SOUZA, 2019; PATTO, 2015; MACHADO, 2004; MOYSÉS, 2001, entre outros). No que diz respeito, especificamente, à escolarização dos estudantes com deficiência, optamos por mencionar dois

estudos recentes realizados por pesquisadoras vinculadas ao Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED-UFSC) que contemplam as experiências vivenciadas tanto por estudantes, quanto por professores/as.

O primeiro desses estudos é a pesquisa realizada por Ruthie Gomes (2018) que buscou compreender os sentidos atribuídos por estudantes com Deficiência Intelectual, que estudam em escolas regulares, sobre suas vivências escolares (pertencimento, sentidos do aprender e as relações que são estabelecidas). As análises desta pesquisa apontam para os processos de invisibilização, negação e exclusão, tanto dos processos de ensino-aprendizagem, quanto das relações interpessoais, vivenciados pelas participantes no contexto escolar e todo o sofrimento daí decorrente, mostrando a urgência na mudança e construção de práticas que respondam a processos de escolarização diversos.

O segundo estudo é o da pesquisadora Ana Paula Machado (2017) acerca do profissional conhecido como “Segundo Professor”, que atua junto com o professor regente, em sala de aula comum, em turmas que possuem estudantes público-alvo da educação especial. Tal pesquisa teve como objetivo investigar as significações produzidas por estes profissionais sobre seu trabalho e a atuação no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Os resultados evidenciam a existência de visões caritativo-assistencialistas e biomédicas da deficiência pelos/as docentes regentes e as dificuldades dos segundos professores em transformar suas práticas de acordo com o Modelo Social da Deficiência. Além disso, os segundos professores denunciam a existência de relações opressivas, hierárquicas e desiguais no ambiente educacional, com participação excludente e de sofrimento neste espaço, pois assumem, muitas vezes, a inclusão e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, que são deixados à margem numa instituição que deveria ser acolhedora e inclusiva. Esta pesquisa ainda indicou a necessidade de mudanças na formação docente, tanto inicial quanto continuada, para que estas sejam direcionadas à construção de uma cultura colaborativa e que aprimore as práticas inclusivas.

Gesser (2019a) enfatiza que romper com as narrativas que consideram a deficiência tragédia médica, superação, catástrofe, necessidade de superação ou de ações sentimentais de caridade ou ainda abjeção e entendê-la como parte da variação humana pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva desse grupo social.

Ademais, a autora destaca que as compreensões estabelecidas socialmente sobre a deficiência também vão contribuir com a construção de uma sociedade com mais barreiras ou mais facilitadores. Especificamente no campo da educação, considerar a deficiência como uma categoria de análise significa ampliar o potencial analítico e político nas práticas

educativas realizadas neste contexto. Significa também se atentar para a construção de espaços que acolham a diversidade humana nas múltiplas necessidades que elas possam vir a apresentar.

A **perspectiva interseccional** vem sendo cada vez mais incorporada no campo dos estudos da deficiência na educação. Autores como Baglieri *et al.* (2011) vêm nos alertando que a experiência de estar na escola é diversa, e que gênero, raça, etnia, deficiência, classe social e origem cultural são elementos importantes de serem considerados para a construção de uma educação inclusiva. Isso é justificado pelo fato de que os elementos acima apresentados serão constituintes da relação dos estudantes com os processos educacionais, bem como oportunizam diferentes experiências culturais anteriores ao processo de escolarização.

Todavia, quando a escola está preparada para receber somente um determinado perfil de estudante, proveniente de camadas altas, com acesso à cultura dominante e com capacidade de aprender de acordo com o que é estabelecido para cada idade, acaba reiterando processos de opressão a serem experienciados por aqueles estudantes que divergem do que é considerado normativo.

Por fim, Gesser (2020) chama a atenção para a necessidade de construção de práticas não-discriminatórias de pessoas com deficiência nas políticas públicas, em consonância com o que apresentam a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008), e para a responsabilidade da(o)s psicóloga(o)s que atuam em contextos educativos.

Até aqui, você pode observar algumas pesquisas na área da Educação, tanto em âmbito internacional como nacional, que trazem em seu escopo a interseccionalidade, os estudos da deficiência e o capacitismo enquanto categoria estruturante em nossa sociedade, e que sustentam a necessidade de mudanças estruturais nos contextos educativos, de aprimoramento na formação docente e os lugares de fala das pessoas com deficiência que refletem lutas necessárias e urgentes na área.

O próximo tópico ampliará a discussão sobre as contribuições dos Estudos da Deficiência para se pensar a atuação profissional nas políticas públicas, com base na defesa e garantia de direitos das pessoas com deficiência.

## **Estudos da Deficiência e as políticas públicas**

A inserção da Psicologia nas políticas públicas tem ocorrido de modo crescente e sistemático, principalmente a partir de normativas como a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB-RH/SUAS, aprovada pela Resolução 269, de 13 de dezembro de 2006, que prevê a contratação obrigatória das(os) psicólogas(os) para trabalhar nas equipes de referência dos serviços de assistência social e da recém aprovada Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, esta última em processo de regulamentação nos estados e municípios.

Diante do exposto, o que se pretende neste tópico é chamar a atenção do cursista para a necessidade de conhecer as ações, serviços e projetos desenvolvidos nas políticas públicas de saúde e assistência social, de modo a promover uma prática profissional nos contextos escolares mais articulada com esta rede de serviços. Embora não se tenha esgotado todos os serviços existentes nessas políticas públicas e considerando que a oferta pode variar a depender do município de atuação.

Para Dhanda (2008) há uma dimensão de deficiência em todas as leis e políticas. A autora se apoia no texto da CDPD, que reconhece às pessoas com deficiência o direito à vida em igualdade de condições com os demais seres humanos, para afirmar que a deficiência é uma expressão da diversidade da condição humana e, por não ter menos valor que outras vidas, a vida das pessoas com deficiência não pode ser reduzida a um déficit que deve ser eliminado. Nessa linha, destaca a participação política como garantia de que as decisões sobre as políticas e leis que afetem as pessoas com deficiência não sejam construídas unicamente por pessoas sem deficiência e reafirma que a CDPD coloca a promoção do direito à participação como obrigação dos Estados, os quais não devem realizar atividades que contrariem a Convenção. Assim, entre as principais contribuições da CDPD está a mudança da perspectiva de assistência às pessoas com deficiência para a de garantia de direitos.

Nessa perspectiva, Loureiro Maior (2017) considera a deficiência como uma demanda coletiva e da esfera pública, e por esta razão, concorda com a Convenção de que cabe ao Estado propor e elaborar políticas públicas, programas, produtos e serviços com o objetivo de garantir os direitos das pessoas com deficiência.

A aprovação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto nº 6.949/2009 e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), que foi construída alinhada aos princípios da CDPD, já discutidas neste módulo, inauguram uma nova perspectiva para as políticas públicas, ao mesmo tempo em que impõe alguns desafios. Entre eles está a articulação entre as principais políticas públicas que se destinam ao atendimento das pessoas com deficiência: Educação, Saúde e

Assistência Social.

Sobre os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) e do SUAS (Sistema Único de Assistência Social), é fundamental retomar o que versa o artigo 17 da LBI (BRASIL, 2015), segundo o qual esses sistemas deverão promover ações articuladas para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social. Desse modo, existem serviços específicos que podem e devem atuar de modo intersetorial e articulado com as escolas e sobre os quais é importante que os profissionais da educação tenham conhecimento. Abordaremos brevemente sobre eles a seguir.

No SUS, considerando os princípios de universalidade, equidade e integralidade, as pessoas com deficiência podem ser atendidas nos diversos serviços em todos os níveis de complexidade. Contudo, o principal serviço especializado voltado ao atendimento das pessoas com deficiência, no âmbito do SUS, é o Centro Especializado em Reabilitação (CER). O Ministério da Saúde (2020) define o CER como um ambulatório especializado em reabilitação com o objetivo de realizar diagnóstico, tratamento, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistiva. Sua organização é feita a partir da combinação de no mínimo duas modalidades de reabilitação (auditiva, física, intelectual, visual) e é conforme essas modalidades que o serviço é dividido em (CER II, CER III e CER IV). O CER constitui-se um serviço de referência para o atendimento à saúde da pessoa com deficiência no território e suas unidades estão presentes em todos os estados do país. Os atendimentos são realizados por uma equipe multidisciplinar, a qual inclui profissionais da Psicologia. A equipe atua a partir da elaboração de um plano terapêutico singular (PTS) com o objetivo de promover maior qualidade de vida, respeitando as individualidades de cada sujeito.

Conforme descrito na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais - Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009 - no SUAS existem serviços específicos voltados ao atendimento das pessoas com deficiência em todos os níveis de complexidade, tais serviços tem como objetivo garantir a proteção social, enfrentar situações de vulnerabilidade e riscos, fragilização de vínculos familiares e ameaça ou violação de direitos. Deste modo, é objetivo central desta política pública a garantia da segurança de renda, da acolhida, do desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, a promoção do acesso a direitos e a participação social.

Entre os serviços ofertados no SUAS, que podem ter maior articulação com as escolas, destacam-se o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), executado nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), e o Serviço de Proteção Social Especial

para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias (SEPREDI), ofertado pelos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS).

Conforme descrito na Tipificação, o SCFV deve ser realizado em grupos, tem caráter preventivo e é pautado na afirmação de direitos e no desenvolvimento de potencialidades, considera em sua organização o ciclo de vida dos usuários, buscando ampliar as vivências individuais e coletivas com a família e o território com vistas ao enfrentamento da vulnerabilidade social. A composição dos grupos do SCFV deve considerar marcadores sociais como deficiência, gênero, etnia, raça, entre outros. Além disso, as ações desenvolvidas devem promover espaços intergeracionais.

Já o SEPREDI oferece atendimento especializado por equipe multidisciplinar em situações em que há ameaça ou violação de direitos, tais como: exploração da imagem, isolamento, confinamento, atitudes discriminatórias e preconceituosas, precarização e/ou falta de cuidados adequados por parte do cuidador, entre outras que agravam a dependência e comprometem o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Com relação às políticas públicas de Educação, o princípio de uma Educação inclusiva foi adotado no Brasil desde a Constituição Federal de 1988, com base em conferências internacionais e, a partir da década de 1990, foi sendo expresso, com maior ou menor destaque, em importantes legislações da área como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. No entanto, até 2008, as legislações brasileiras da área da Educação previam a possibilidade de existência concomitante da educação escolar de pessoas com deficiência se dar tanto no ensino regular, quanto em instituições especializadas.

No ano de 2008 é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes do ensino regular, exigindo uma grande reestruturação dos sistemas de ensino. Apesar dos inúmeros desafios enfrentados com a inclusão educacional de estudantes com deficiência no ensino regular - desafios que se tornaram maiores quando da omissão do poder público traduzida na falta de investimentos materiais e humanos em quantidade suficiente - a PNEEPEI contribuiu para a divulgação e sustentação da noção de uma sociedade para todo(a)s.

Essa Política, no entanto, foi revogada em setembro de 2020, a partir da publicação do Decreto nº 10.502, que institui a nova “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida”, que prevê a possibilidade de crianças e adolescentes com deficiência serem educados em classes especiais e instituições

especializadas. A Política Nacional de Educação Especial ora proposta vai na contramão do que o modelo social da deficiência defende, e tem sido duramente criticada por especialistas da área e ativistas do movimento político de pessoas com deficiência por representar um retrocesso na garantia dos direitos das pessoas com deficiência à efetiva participação social.

### **Estudos da Deficiência e prática profissional em contextos educativos**

Após conhecer os Estudos da Deficiência e suas contribuições para os campos da Psicologia e das Políticas Públicas, como aplicar esses conhecimentos na prática profissional?

Neste tópico, abordaremos algumas questões práticas relacionadas a importância do **mapeamento de barreiras em espaços educativos** para participação de pessoas com deficiência, bem como, a construção de planejamentos tendo como base o diálogo com o estudante e o trabalho coletivo.

Ao apresentarmos o modelo social da deficiência, sustentamos que essa é consequência das barreiras que oprimem as pessoas com lesões e impedimentos a participarem da sociedade em igualdade de condições. Assim, o mapeamento de barreiras nos ambientes educativos é fundamental para a estruturação desses espaços quando a intenção é receber a todos os estudantes, profissionais e comunidade, de forma a atender à diversidade humana e estar de acordo com as legislações vigentes.

A Convenção de Direito das Pessoas com Deficiência - CPDP (BRASIL, 2008) traz em seu escopo um artigo sobre acessibilidade que indica a necessidade dos Estados Partes tomarem medidas adequadas para “(...) assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação (...)” (BRASIL, 2008, p. 35).

A LBI (BRASIL, 2015) coaduna com a CPDP com relação à acessibilidade, trazendo a mesma redação do conceito, incorporando o texto da Convenção. Para além disso, a LBI explicita que as barreiras podem ser compreendidas como “(...) qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade (...)” (BRASIL, 2015, p. 11) e isso inclui formas de expressão, comunicação e acesso à informação e que esta seja compreensível, entre outros. Classifica as barreiras em urbanísticas, arquitetônicas, transporte, comunicacional, atitudinais e tecnológicas.

Para tanto, observamos a importância dos ambientes educativos primarem pela acessibilidade e eliminação de barreiras o quanto forem possíveis, principalmente no espaço

educacional, pois esse se constitui em um local de grande circulação de pessoas que fazem uso diário e por um tempo significativo, necessitando que as adequações estejam estruturadas para atender à todos. Desse modo, um ótimo exercício é procurar identificar as barreiras que se fazem presentes em seu contexto de trabalho: o local onde eu trabalho tem acessibilidade arquitetônica (possui rampas de acesso, elevador, barras de suporte nos sanitários, piso tátil etc.)? É acessível a pessoas cegas? É possível se comunicar com pessoas surdas de modo efetivo ou pessoas com dificuldades na oralização? De que forma? Quais os preconceitos e estereótipos mais comuns nesse contexto? Quais as minhas crenças e concepções acerca da deficiência e como elas atravessam a minha atuação profissional?

Por meio do mapeamento de barreiras podemos identificá-las para pensarmos em formas de eliminá-las. Alguns exemplos com relação a eliminação de barreiras são: rampas e elevadores, deixar de achar que as pessoas com deficiência são incapazes e mudar a atitude em relação à elas (a pessoa com deficiência não precisa ser salva, corrigida e nem tratada com condescendência; ela deve receber o suporte e os cuidados necessários à sua participação efetiva), uso de tecnologias assistiva e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS etc.

No ambiente escolar, fazer uso de recursos e materiais diversificados para as aulas, trazendo diversidade de atividades para se chegar ao objetivo da aula, entre outros. Um dos exemplos é o Desenho Universal para Aprendizagem - DUA.

O DUA (surgido em 1999 nos EUA) tem sido apontado por diversos autores/as como uma estratégia eficaz para a remoção das barreiras na elaboração de estratégias para acessibilidade para todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais (BÖCK, 2019; ZERBATO; MENDES, 2018).

O DUA se baseia nos princípios da representação, da ação e expressão e do engajamento, que encontram-se vinculados às: rede de reconhecimento – como os estudantes captam as informações do contexto escolar (tipos de letras, ritmos de falas, contrastes, entre outros); rede estratégica – envolve as diferentes maneiras de expressar o que os estudantes sabem (fala, escrita, slides, imagens etc.) e a rede afetiva, ou seja, envolvimento no aprender por meio dos interesses e motivação para a aprendizagem. Por isso o DUA pode ser utilizado como estratégia que atenda a todos, independente de ter deficiência ou não e para além do espaço escolar.

Outro elemento importante para pensarmos questões práticas em ambientes educativos que sejam estruturados para todos é garantir a participação das pessoas com deficiência na definição das atividades a serem desenvolvidas junto aos profissionais, na perspectiva do Pesquisar COM (MORAES, 2010). Nas escolas, por exemplo, os estudantes podem participar

por meio de assembleias estudantis, momentos de escuta na sala de aula, projetos, reorganização em sala de aula, avaliação e autoavaliação.

Outra questão prática relevante, que corrobora com o que estamos falando ao longo deste tópico, é a importância da compreensão das potencialidades, habilidades e dificuldades de cada um e que devem ser levadas em consideração, como: os tempos de aprendizagem, atividades e avaliações diversificadas (grupo e individual) que podem ser por meio de slides, áudio, vídeos, cartazes, músicas, por escrito, entre outros, constituindo na ampliação e oferta de possibilidades e elementos disponibilizados no qual o estudante pode escolher qual melhor forma para sua apreensão e o seu fazer.

A partir dessas questões, a escola como um todo precisa apropriar-se de forma a compor trabalhos articulados e estruturados tanto em documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e planos de ensino das disciplinas, como também, no planejamento docente aplicável em sala de aula e ações nos processos educativos. A escola, tendo incorporado tanto em documentos quanto na prática educativa, estará organizando um trabalho coletivo entre profissionais, estudantes, famílias e comunidade escolar, para (re)pensar processos de ensino e aprendizado.

## Referências

BAGLIERI, S. *et al.* [Re]claiming “Inclusive Education” toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child. **Teachers College Record**, v. 113, n. 10, p. 2122-215, 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ951089> Acesso em: 21 jun. 2021.

BARNES, C. Un chiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? *In*: BROGNA, P. (org.). **Visiones e revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009. p. 101-122.

BARTON, L. La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? *In*: BROGNA, P. (org.). **Visiones e revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009. p. 123-136.

BELTRAME, R. L.; GESSER, M.; SOUZA, S. V. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, v. 24, p. 3-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.42566>

BLOCK, P.; CAVALCANTE, F. Historical Perceptions of Autism in Brazil: Professional Treatment, Family Advocacy, and Autistic Pride, 1943-2010. *In*: BURCH, S; REMBIS, M. (ed.). **Disability Histories**. Champaign, Illinois: University of Illinois Press, 2014. p. 77-97.

BÖCK, G. L. K., GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984317815022019361>

BÖCK, G. L. K. **O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na Educação à Distância**. 2019. 391 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 269, de 13 de dezembro de 2006. Aprova a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social - NOB-RH/SUAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: [https://idoso.mppr.mp.br/arquivos/File/CNAS\\_269\\_2006.pdf](https://idoso.mppr.mp.br/arquivos/File/CNAS_269_2006.pdf) Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Convenção de Direito das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm) Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. reimpr. Brasília, DF: Autor, 2014. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/0b3007383766.pdf> Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**: promulgada em 6 de julho de 2015. Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/13146.htm)

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm) Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde da Pessoa com Deficiência**: diretrizes, políticas e ações. Brasília, DF: MS, 2020. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-da-pessoa-com-deficiencia/#cers> Acesso em: 10 jul. 2021.

DIAS, V.; CAPONI, S. Os sentidos da deficiência pela liga brasileira de higiene mental. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 3936-3952, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n3p3936>

DINIZ, D. **O que é deficiência**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **Sur: Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 5, n. 8, p. 42-59, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452008000100003>

FREITAS, A. B. M. Inclusão-exclusão: desafio educacionais na dialética eu-outro. **Revista Polyphonia**, v. 28, n. 1, p. 15-29, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v28i1.43431>

GARLAND-THOMSON, R. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, Baltimore, v. 14, n. 3, 1-32, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4316922> Acesso em: 20 jun. 2021.

GARLAND-THOMSON, R. Feminist Disability Studies. **Signs**, v. 30, n. 2, p. 1557-1587 Winter 2005. DOI: <https://doi.org/10.1086/423352>

GESSER, M. Psicologia e Deficiência: desafios à atuação profissional no campo das políticas públicas. In: GESSER, M. *et al.* (org.). **Psicologia e pessoas com deficiência**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2019a.

GESSER, M. **Modelos de compreensão da deficiência e suas implicações na atuação dos psicólogos**. [s.l.], 2019b. (texto não publicado).

GESSER, M. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades. In: VEIGA, A. M. *et al.* **Mundos de mulheres no Brasil**. Curitiba: CRV, 2019c.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>

GESSER, M.; BLOCK, P.; NUERNBERG, A. H. Participation, agency and disability in Brazil: transforming psychological practices into public policy from a human rights perspective. **Disability and the Global South**, Vailletta, v. 6, n. 2, p. 1772-1791, 2019. Disponível em: [https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2019/07/06\\_02\\_05.pdf](https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2019/07/06_02_05.pdf)

GESSER, M. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In: OLTRAMARI, L. C.; FEITOSA, L. C. R.; GESSER, M. (org.). **Psicologia Escolar e Educacional: processos educacionais e debates contemporâneos**. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH, p. 93-113, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/217611>

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-36.

GESSER, M; NUERNBERG, A. H. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 151-166, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52925>

GOMES, R. B. “**O que que eles pensam?! eu não sou... eu sou um ser humano!**” Sentidos de Estudantes diagnosticados com deficiência intelectual acerca de suas vivências escolares. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GOMES, R. B; LOPES, P. H.; GESSER, M; TONELI, M. J. F. Novos Diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 1, e48155, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155>

KITTAY, E. F. The Ethics of Care, Dependence, and Disability. **Ratio Juris: An International Journal of Jurisprudence and Philosophy of Law**, v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011. Disponível em: <http://evafederkittay.com/wp-content/uploads/2015/01/The-ethics-of-care.pdf> Acesso em: 13 jul. 2021.

KITTAY, E. F; JENNINGS, B; WASUNNA, A. A. Dependency, Difference and the Global Ethic of Longterm Care. **The Journal of Political Philosophy**, v, 13, n. 4, p. 443-469, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2005.00232.x>

KRUEGER-HENNEY, P. Through space into the flesh: Mapping inscriptions of anti-black racist and ableist schooling on young people’s bodies. **Curriculum Inquiry**, v. 49, n. 4, p. 426-441, 2019. DOI: 10.1080/03626784.2019.1657770

MACHADO, A. M. **Crianças de Classe Especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MACHADO, A. P. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOUREIRO MAIOR, I. M. M. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, p. 28-36, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029> Acesso em: 11 jul. 2021.

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. (org.). **Pesquisa e Extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014. p. 91-118.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MINGUS, M. Changing the framework: Disability Justice: How our communities can move beyond access to wholeness. **Resist**, november, 2010. Disponível em: <http://www.resistinc.org/newsletters/articles/changing-framework-disability-justice> Acesso em: 11 jul. 2021.

MOODLEY, J.; GRAHAM, L. The importance of intersectionality in disability and gender studies. *Agenda*, London, v. 29, n. 2, p. 1-10, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/10130950.2015.1041802>

MORAES, M. Exercícios de Ver e Não Ver: Arte e Pesquisar COM Pessoas com Deficiência Visual. In: MORAS, M.; KASTRUPO, V. (org.). **PesquisarCOM**: política ontológica e deficiência visual. Rio de Janeiro/RJ, NAU Editora, 2010.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NUSSBAUM, M. **Las fronteras de la justicia**. Madrid: Paidós, 2007.

NUERNBERG, A. H. Psicologia e Estudos sobre Deficiência: história e perspectivas. In: GESSER, M. et al. (org.). **Psicologia e Pessoas com Deficiência**. Florianópolis: Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina: Tribo da Ilha, 2019. p. 18-25.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

POLLARD, N; BLOCK, P. Who occupies disability? **Cadernos Terapia Ocupacional**, UFSCar, São Carlos, v. 25, n. 2, p. 417-426, 2017. Disponível em: <http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/download/1898/857> Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTOS, W. Disability as a restriction on social participation: challenges in evaluation since the Brazilian Inclusion of People with Disabilities Act. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152110.15262016>

SHAKESPEARE, T. **Disability**: the basics. New York: Routledge, 2018.

SILVA, K. C. S.; ANGELUCCI, C. B. A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação. **Revista de Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 683-696, 2018.

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

TRONTO, J. C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. (ed.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997. p. 186-203.

WOLBRING, G. The politics of Ableism. **Development**, Washington, v. 51, n. 2, p. 252-258, 2008.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 2, n. 22, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>

## 7. MÍDIA E CONTEXTOS EDUCATIVOS

Raquel de Barros Pinto Miguel<sup>34</sup>

O que é mídia? Qual sua relação com a Psicologia? E com a educação? E, mais especificamente, qual sua relação com a Psicologia Escolar e Educacional? Por mais que pareça simples, a definição do que vem a ser mídia não é unânime, nem, tampouco, uma tarefa simples. Ao nos questionarmos sobre esse conceito é comum recorrermos à materialidade, trazendo como resposta veículos midiáticos, desde os mais antigos aos mais modernos, tais como: rádio, jornais, revistas, televisão, mídia digital. Mas será que mídia se resume à sua materialidade?

Dialogando com os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, compartilha-se, neste texto, da ideia de mídia como sendo um instrumento de mediação que, ao mesmo tempo em que participa do processo de constituição dos sujeitos, retrata um contexto cultural e social construído e transformado por estes sujeitos. Os significados veiculados pela mídia são apropriados pelos sujeitos e transformados em mediações na constituição destes. Vista assim, a mídia passa a ser considerada um fator que contribui na construção das subjetividades (MIGUEL, 2012).

Como instrumento de mediação, a mídia pode ser vista como o outro, categoria esta fundamental para a constituição do sujeito. Uma vez que a atividade humana apresenta como característica fundante o fato de ser mediada, são os signos os instrumentos mediadores, que

[...] permitem, assim, a inserção do homem [sic.] na ordem da cultura e o estabelecimento de relações qualitativamente diferenciadas com a realidade: ao invés de diretas e imediatas, passam a ser mediadas pela cultura. (...) os signos, portanto, relacionam inexoravelmente sujeito e sociedade, eu e outro (ZANELLA, 2005, p. 101-102).

A relação com o outro, realizada através de signos em uma atividade humana mediada, é constituinte do próprio sujeito. O encontro com o outro é que possibilitará enxergar a diferença, fazendo com que o sujeito se reconheça e se constitua através da alteridade.

---

<sup>34</sup> Psicóloga, Doutora em Ciências Humanas, Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenadora do Núcleo de Estudos e Ações em Gênero, Educação, Mídia e Subjetividade (NUGEMS) e integrante do LaPEE e do Instituto de Estudos de Gênero (IEG).

Compreender a mídia como o outro pode ser útil, uma vez que os signos “comportam inexoravelmente tanto uma dimensão coletiva quanto privada, são porta-vozes tanto da história social humana quanto das histórias dos sujeitos que os produzem/utilizam” (ZANELLA, 2005, p. 102).

Dessa forma, a mídia poderia ser um instrumento possibilitador de mudança, caso contemplasse a multiplicidade dos sujeitos, a “verdade plural, definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, pelo provisório” (LOURO, 2003, p. 51), ao mesmo tempo em que inserida em um contexto histórico, social e político, desconstruindo a naturalidade e a universalidade, que compreenda o movimento e as possibilidades inúmeras das relações.

Assim, a mídia desempenha importante papel no cotidiano das pessoas, participando das transformações no processo de produção de sentidos e de posicionamentos frente aos fenômenos sociais.

(...) ela confere uma visibilidade sem precedentes aos acontecimentos, informações e descobertas, levando a uma reconfiguração das fronteiras entre o espaço público e o privado, reduzindo barreiras espaciais e temporais e permitindo comunicações para além da interação face-a-face (MEDRADO, 1999, p. 245).

Em consonância com essa visão, é possível falar, ainda, da mídia como um lugar de educação e que, dessa forma, dissemina, prescreve e perpetua valores e códigos de comportamento e de conduta. Dentro dessa perspectiva, os veículos midiáticos, nas suas mais diferentes formas, ensinam e prescrevem formas de agir, de pensar, de ser.

Dessa forma, vale lembrar uma passagem em que Foucault (2005, p. 44) discute o poder da educação, especialmente quando ele diz que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Seu pensamento vai ao encontro das ideias apresentadas com relação ao poder presente nos discursos, mesmo que eles sejam considerados da ordem do ordinário, do comum, distantes da educação formal.

Entretanto, cabe ressaltar que as produções midiáticas, sendo compreendidas como práticas sociais construídas por certo grupo, carregam repertórios que retratam sentidos presentes no cotidiano, provocando inúmeras reflexões e discussões. Dessa forma, pode-se pensar que nenhum sentido ou compreensão é imposto por qualquer veículo midiático. O

historiador Roger Chartier (1999) afirma que, ao lado da tentativa de imposição está a apropriação, estabelecendo, ambas, uma dança dialética na qual a liberdade dos/as leitores/as e as convenções estabelecidas estão presentes.

Na direção do que foi apresentado até agora, estão os estudos realizados no âmbito da Pedagogia Cultural, entendendo que a educação se dá para além do ambiente escolar propriamente dito. O pesquisador estadunidense Henry Giroux (1994), denomina de “pedagogias culturais” os agenciamentos sociais que servem como dispositivos pedagógicos fora do âmbito escolar. Dessa forma, ele tece reflexões sobre uma possível função pedagógica que estaria presente em produtos da chamada indústria cultural.

Seguindo lógica semelhante, Tomaz Tadeu da Silva (2002), pesquisador brasileiro com destaque no campo de estudos sobre currículo, ao dialogar com os Estudos Culturais traz discussões sobre a importância da redução de fronteiras entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano. De acordo com seu pensamento, todo conhecimento é cultural, uma vez que se constitui em um sistema de significação.

No que concerne à Psicologia - especialmente à Psicologia Escolar e Educacional - Cleci Maraschin (2003) traz à tona discussões a respeito da relação que a Psicologia estabelece com a educação. Seguindo na mesma linha da existência de práticas sócio-educativas que ultrapassam os muros da escola, a autora destaca a importância de que esta relação vá além das intervenções feitas no âmbito escolar, cabendo ao profissional estar ciente da existência de outros agenciamentos educacionais presentes no mundo contemporâneo. A esse respeito, Maraschin (2003) indica que as instituições formadoras de psicólogos/as deveriam comprometer-se com a criação de uma agenda teórico-metodológica. Tal agenda contemplaria, entre outras questões, a

constituição de um campo de pesquisa para a análise das transformações nos modos educacionais [assim como a] construção de conhecimento no sentido de investigar como determinados agenciamentos coletivos, que podemos definir como pedagogias ativas no social (mídia, corporações, internet), participam da configuração dos modos de viver, de pensar, de sentir (MARASCHIN, 2003, p. 239).

De acordo com essa visão, é de suma importância que o/a psicólogo/a inserido/a na interface com a educação tenha uma visão ampliada, crítica e questionadora a respeito dos espaços educacionais contemporâneos. Cabendo, assim, a este/a profissional levar em

consideração que a educação não é restrita ao espaço escolar. É nesse sentido que a relevância de pensar as mídias como um lugar de educação se faz presente, considerando seu papel na constituição de subjetividades.

### **Educação midiática: prática de cidadania**

Apesar de, ao longo deste texto, ter ficado explícita a importância de se pensar as mídias a partir do olhar da Psicologia, o que se percebe é que a produção acadêmica sobre o tema é exígua (MIGUEL, 2007). Mesmo que nos últimos cinco anos tenha havido um aumento de pesquisas sobre o assunto, ainda é reduzido o número de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores/as brasileiros/as da área da Psicologia que se debruçam sobre questões relacionadas às mídias<sup>35</sup>.

Entre as pesquisas encontradas, estudos sobre Educação e Tecnologia aparecem com relativa frequência. Esses, normalmente, dissertam sobre o uso das tecnologias como recurso educacional, sendo, este, um viés importante, porém não é o único em se tratando da interface mídia e educação. Refiro-me, em especial, a práticas em mídia-educação. Estas, podendo aparecer sob diferentes nomenclaturas - educação midiática, educomunicação, *media literacy*, a depender da sua filiação teórica – dizem respeito a uma educação que vise a leitura crítica das produções midiáticas, assim como a produção e divulgação de produtos midiáticos de forma crítica e consciente (BÉVORT; BELLONI, 2009).

De acordo com a pesquisadora Monica Fantin, educar para as mídias “implica a adoção de uma postura ‘crítica e criadora’ de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também” (FANTIN, 2006, p. 31).

Nesse sentido, a presença cada vez mais intensa das mídias na vida contemporânea, com destaque para o meio digital, pede o comprometimento da educação visando a formação de indivíduos críticos. Assim,

---

<sup>35</sup> Recentemente, o NUGEMS desenvolveu uma revisão de literatura a respeito da produção acadêmica sobre mídia realizada pela área da Psicologia, tendo sido possível observar a baixa produção sobre o tema. O artigo com os resultados desta pesquisa já foi submetido e aguarda avaliação.

a mídia pode se tornar um forte aliado da educação, sendo utilizada como instrumento, objeto de estudo crítico e gerador de novos modos de se perceber a realidade e lidar com os conhecimentos, ou seja, educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias. Somente assim a escola poderá participar da promoção de cidadania, preparando pessoas capazes de utilizar as mídias como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões e saberes (MIGUEL *et al.*, 2017, p. 77).

Diante do exposto, é possível vislumbrar um estreito diálogo entre as práticas em mídia-educação e uma Psicologia Escolar Educacional Crítica. Ambas sustentam a importância de uma educação emancipatória, voltada para a cidadania e promotora de transformações sociais. Uma educação para a cidadania, atualmente, precisa considerar a frequente participação das mídias, uma vez que estas atuam como espaços de construção de significados e de perpetuação de modos de ser, participando, assim, da constituição de subjetividades. Espera-se, então, que um diálogo mais estreito entre a Psicologia Educacional e os estudos sobre mídia venham a contribuir para a democratização de oportunidades educacionais, visando, assim, uma educação mais justa, ética e comprometida.

## Referências

- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm) Acesso em: 20 jul. 2021.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora UnB, 1999.
- FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Cidade Futura, 2006.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- GIROUX, H. A disneyzação da cultura infantil. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: os currículos e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 48-81.
- LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico.” *In*: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARASCHIN, C. Psicologia e educação: pontuações temporais. *In*: MARASCHIN, C; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D.C. (org.). **Psicologia e Educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 233-242.

MEDRADO, B. Textos em cena: a mídia como prática discursiva. *In*: SPINK, M. J. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999. p. 243-271.

MIGUEL, R. B. P. Adolescência, sexualidade e mídia: uma breve revisão da literatura nacional e internacional. **Psicologia em estudo**, v. 12, n. 2, p. 285-293, 2007.

MIGUEL, R. B. P. M. Os cuidados de si e os cuidados do outro: lugares de gênero na publicidade da revista Capricho (décadas de 1950-1960). **Projeto História**, v. 45, p. 219-242, 2012.

MIGUEL, R. B. P. *et al.* Mídia e educação: produção acadêmica no Brasil e na França. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, p. 67-79, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i1.32462>

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 99-104, 2005.



# LAPEE

LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA  
ESCOLAR E EDUCACIONAL

