

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Andressa da Silva Bobsin

**GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS
DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A PESQUISA-
INTERVENÇÃO COMO MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Santa Maria, RS, Brasil
2020

Andressa da Silva Bobsin

**GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS
DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A PESQUISA-
INTERVENÇÃO COMO MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do Título **de Mestre em Educação**

Orientadora: Professora Dr^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS
2020

Bobsin, Andressa da Silva
GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS SEXUAIS E
REPRODUTIVOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A
PESQUISA-INTERVENÇÃO COMO MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL / Andressa da Silva Bobsin.- 2020.
175 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2020

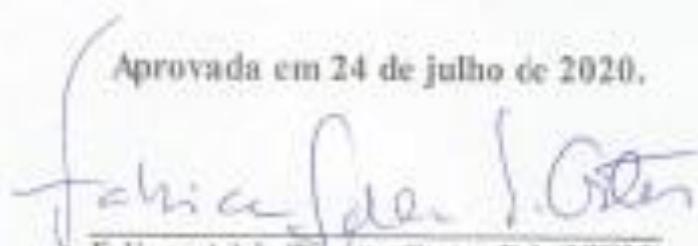
1. Deficiência Intelectual. 2. Gênero. 3.
Sexualidade. I. Costas, Fabiane Adela Tonetto II. Título.

Andressa da Silva Bobsin

**GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS
DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A PESQUISA-
INTERVENÇÃO COMO MEDIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, Universidade Federal
de Santa Maria como requisito parcial para
obtenção de Título de Mestre em Educação

Aprovada em 24 de julho de 2020.



Fabiane Adela Tonetto Costas Drª (UFSM)
(Presidente/orientadora)



Conselho de Pós-Graduação
UFSC
Rua Santa Catarina, 135
13070-900 Florianópolis, SC

Márcia Gesser Drª (UFSC) - Videoconferência



Márcia Elaine Leidecker da Paiva Drª (UFSM) - Videoconferência

Márcia Lise Lutarão-Lazzarin Drª. (UFSM) SUPLENTE

Santa Maria, RS
2020

Dedico este trabalho a todas as pessoas que têm se ocupado de alguma maneira e contribuído para a visibilidade e efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas me acompanharam nestes dois anos e fizeram parte desta caminhada ou de alguma forma contribuíram para a materialização desta pesquisa. A vocês meus sinceros agradecimentos:

À minha orientadora, professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas, pela confiança, pelo carinho, pela paciência e pelo respeito às minhas limitações, Obrigada, Fabi! É imensa a minha gratidão por me orientar. Obrigada por me fazer acreditar e dar o suporte necessário para a execução desta pesquisa. És um exemplo de mulher e profissional que tem militado cotidianamente para a construção de uma educação democrática e de uma sociedade mais justa. Sem palavras para te agradecer.

À Universidade Federal de Santa Maria, instituição pública, gratuita e de qualidade que oportunizou a continuidade dos meus estudos.

À Fundação Catarinense de Educação Especial, por conceder o afastamento das minhas atividades de trabalho para dedicar-me exclusivamente à elaboração deste trabalho.

A todas as colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN, pelo carinho, pela parceria e pelos saberes compartilhados sobre a educação de um modo geral. Obrigada pelas contribuições para minha formação profissional e pessoal.

À professora Doutora Márcia Leindcker da Paixão e às colegas do grupo de estudos ELAS, pela acolhida, pelo carinho, pela amizade e por todos os conhecimentos compartilhados acerca das temáticas de feminismo, gênero, sexualidade e tantas outras que estiveram presentes em nossas discussões. Gratidão pelos encontros leves e instigantes.

A todas/os as/os participantes desta pesquisa, estudantes do Curso de Educação Especial que têm se dedicado a essa formação para trabalhar com essas pessoas que foram estigmatizadas e tiveram por muito tempo seu processo de escolarização negados.

À banca examinadora, pelo aceite, pelo crédito, pelas contribuições e pelos direcionamentos que ajudaram a qualificar este trabalho.

À minha mãe, Cleonice, e ao meu pai, Anadir, pelo amor incondicional e pelo incentivo e apoio incessante na busca dos meus sonhos.

Ao meu namorado, meu companheiro de vida, Israel Pereira Marques Neto. Com você tudo fica leve. Te amo!

À minha amiga de longa data, Fabiane Vanessa Breitembach, por todo seu apoio, pelas sugestões de leituras, por me incentivar a continuar estudando.

Às minhas colegas e agora amigas Natali Esteve Torres, Ana Paula Ferraz, Luciélem Chequim da Silva, Jaqueline Kauffmann e Bhanca Patias, pela empatia, pelo carinho, e pelas contribuições que me inspiraram para eu não deixar de acreditar na “potência” deste trabalho.

Enfim, a todas e todos que de alguma maneira contribuíram para a elaboração e concretização desta pesquisa.

RESUMO

GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A PESQUISA-INTERVENÇÃO COMO MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTORA: Andressa da Silva Bobsin
ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

Esta dissertação de mestrado foi elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa – Educação Especial, Inclusão e Diferença e teve como objetivo investigar em que medida a oferta de uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG) pode influenciar na construção/ resignificação dos saberes sobre gênero e sexualidade envolvendo as pessoas com deficiência intelectual. Os objetivos específicos foram: conhecer as concepções e os saberes de um grupo de estudos do Curso de Educação Especial da UFSM acerca das temáticas de gênero e sexualidade envolvendo a deficiência intelectual e analisar as contribuições do processo de formação considerando as temáticas “deficiência, gênero e sexualidade” como possibilidade para a construção/resignificação desses conhecimentos. Trata-se de uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa. A pesquisa foi amparada na Teoria Histórico-Cultural e a proposta de intervenção foi materializada através da oferta de uma DGC. As participantes do estudo foram 12 (doze) estudantes do Curso de Educação Especial diurno da UFSM. A avaliação da intervenção aplicada seguiu duas etapas: A descrição minuciosa da proposta e análise dos seus efeitos. A segunda etapa foi realizada através da categorização dos questionários aplicados pré e pós intervenção e das questões respondidas pelas estudantes durante as aulas. O material foi interpretado com base na técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), e depreendido das seguintes categorias: Deficiência: modelo médico x modelo social; Gênero e sexualidade: abordagem biológica x social; Sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com DI e o papel docente da educação especial na articulação das discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Os resultados apontam que a intervenção consolidou um espaço de discussão e contribuiu para construir, ampliar e, em alguns casos, resignificar os conhecimentos em torno das temáticas deficiência, gênero e sexualidade, envolvendo as pessoas com DI. Evidencia-se a pesquisa-intervenção como uma estratégia de mediação potente para a formação docente em Educação Especial.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

GENDER, SEXUALITY AND SEXUAL AND REPRODUCTIVE RIGHTS OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: INTERVENTION RESEARCH AS MEDIATION IN SPECIAL EDUCATION TEACHER TRAINING

AUTHOR: Andressa da Silva Bobsin
SUPERVISOR: Fabiane Adela Tonetto Costas

This master's thesis was developed in the Graduate Program in Education, in the Research Line - Special Education, Inclusion and Difference and aimed to investigate to what extent the offer of a Complementary Undergraduate Course (DCG) can influence the construction / resignification of knowledge about gender and sexuality involving people with intellectual disabilities. The specific objectives were: to know the conceptions and knowledge of a study group of the Special Education Course at UFSM about the themes of gender and sexuality involving intellectual disability and to analyze the contributions of the training process considering the themes "disability, gender and sexuality" as a possibility for the construction / reframing of this knowledge. This is a research-intervention with a qualitative approach. The research was supported by the Historical-Cultural Theory and the intervention proposal was materialized through the offer of a DGC. The study participants were 12 (twelve) students from the UFSM daytime Special Education Course. The evaluation of the applied intervention followed two stages: The detailed description of the proposal and the analysis of its effects. The second stage was carried out through the categorization of questionnaires applied before and after intervention and the questions answered by students during classes. The material was interpreted based on the Bardin Content Analysis technique (2011), and understood from the following categories: Disability: medical model x social model; Gender and sexuality: biological or social approach; Sexuality and sexual and reproductive rights of people with ID and the teaching role of special education in articulating gender and sexuality discussions in the school space. The results show that the intervention consolidated a space for discussion and contributed to build, expand and, in some cases, reframe the knowledge around the themes of disability, gender and sexuality, involving people with ID. Intervention research is evidenced as a powerful mediation strategy for teacher education in Special Education.

Keyword: Intellectual Disability. Gender. Sexuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Descrição da proposta de intervenção.....	85
FIGURA 2- Convite para palestra sobre violência contra a mulher.....	99

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Número de trabalhos por tipo de deficiência.....	51
GRÁFICO 2 – Trabalhos por temáticas.....	52
GRÁFICO 3 – Participação em discussão sobre gênero e sexualidade durante a formação em Educação Especial.....	104
GRÁFICO 4 – Comparativo sobre a concepção de deficiência.....	108
GRÁFICO 5 – Comparativo compreensão do conceito de gênero.....	115
GRÁFICO 6 – Comparativo compreensão de sexualidade.....	119
GRÁFICO 7 – Concepção da sexualidade das pessoas com DI.....	123
GRÁFICO 8 – Papel do/a educador(a) especial no trabalho voltado às questões de gênero sexualidade dos/as estudantes com deficiência.....	134

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Roteiro da organização das aulas.....	89
QUADRO 2 – Apresentação dos/as participantes da pesquisa.....	102
QUADRO 3 – Frequência relativa à compreensão de deficiência.....	107
QUADRO 4 – Frequência relativa à compreensão de gênero.....	114
QUADRO 5 – Frequência relativa à compreensão de sexualidade.....	118
QUADRO 6 – Frequência relativa à compreensão de sexualidade das pessoas com DI.....	122
QUADRO 7 – Compreensão sobre o papel do/a educador(a) especial no trabalho voltado às questões de gênero sexualidade dos/as estudantes com deficiência no espaço escolar.....	133

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de trabalhos publicados por ano.....	49
TABELA 2 – Organização Curricular do Curso de Educação diurno UFSM.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
DCG	Disciplina Complementar de Graduação
DI	Deficiência Intelectual
DST	Doença sexualmente transmissível
EAD	Educação a distância
GEPEIN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
TC	Termo de Confidencialidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	27
1.1 DELIMITAÇÃO CONCEITUAL.....	34
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
2.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: QUESTÕES IMPORTANTES PARA ESTE ESTUDO.....	35
2.2 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA: BREVES CONSIDERAÇÕES... 40	
2.2.1 O modelo social da deficiência	42
2.3 DEFICIÊNCIA E SEXUALIDADE NAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	48
2.4 GÊNERO E DEFICIÊNCIA.....	58
2.5 SEXUALIDADE, DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	67
2.6 A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM: PROBLEMATIZANDO A (IN)EXISTÊNCIA DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	72
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	81
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	88
4.1 DESCRIÇÃO DO MÉTODO DA INTERVENÇÃO.....	88
4.1.1 Caracterização do Componente Curricular	89
4.2 OS ACHADOS DA INTERVENÇÃO.....	102
4.2.1 Participantes da pesquisa	102
4.3 EFEITOS DA INTERVENÇÃO.....	105
4.3.1 Deficiência: modelo médico x modelo social	106
4.3.2 Gênero e sexualidade abordagem biológica x social	114
4.3.3 Sexualidade e Direitos sexuais e reprodutivos da pessoa com deficiência intelectual	121
4.3.4 O papel docente da Educação Especial na articulação das discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar	132
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A – EMENTA DA DISCIPLINA DEFICIÊNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE	153
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO	155
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO	162
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	171
APÊNDICE E – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	173
ANEXO A – EMENTA DISCIPLINA DIREITOS HUMANO E GÊNERO	174
ANEXO B – REGISTRO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFSM	175

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Minhas intenções de pesquisa, aqui apresentadas, vêm ao encontro de inquietações do decorrer do meu percurso acadêmico, profissional e pessoal. Para melhor contextualização, apresento o meu lugar de fala¹: mulher, autodeclarada parda, cisgênero², sem deficiência, mas que trabalha diretamente com essas pessoas e que, desde a graduação, tem se ocupado em estudar sobre as questões da deficiência.

Em 2010 ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Durante a Graduação, trabalhei dois anos como estagiária no Núcleo de Acessibilidade, onde posso dizer que tive minha primeira experiência profissional na área da Educação Especial e uma aproximação com a pesquisa acadêmica. Após finalizar o contrato de estágio, ainda permaneci como bolsista por mais alguns meses. As experiências e os desafios encontrados no atendimento educacional especializado nesse nível de ensino me motivaram a direcionar meu Trabalho de Conclusão de Curso, investigar como a inclusão educacional na Educação Superior de educandas/os com deficiência intelectual³ estava sendo abordada em estudos e pesquisas no período de 2005 a 2013. Nessa pesquisa, realizada sob orientação da Professora Doutora Nara Joyce Wellausen Vieira, observei, no veículo de produção científica selecionado, a inexistência de trabalhos que tratassem de ações voltadas a pessoas com deficiência intelectual nesse nível de ensino, pressupondo que esses sujeitos não chegavam a ingressar na Educação Superior.

Em 2014 fui aprovada no Concurso da Fundação Catarinense de Educação Especial e comecei a trabalhar como professora em uma instituição conveniada – uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde passei trabalhar diretamente com uma turma de adultos com deficiência intelectual. No ano de 2015, passei a frequentar o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ofertado em um polo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no qual a tive oportunidade de estudar diversas temáticas, entre elas as que envolvem as questões de gênero, sexualidade, raça e deficiência. As reflexões

¹ O conceito de “Lugar de fala” tem sido debatido no Brasil pela filósofa e ativista do movimento negro Djamilia Ribeiro. Para a autora, “lugar de fala” se trata de lugar social, não de experiência individual e é preciso se situar dentro do que é visto como “norma”. Assim, é possível falar sobre racismo não sendo negro/a, ou de deficiência, sem estar na condição de deficiência, mas é preciso se localizar de onde se fala, o que significa pensar sobre os grupos subalternizados a partir de um lugar de privilégio. (RIBEIRO, 2017)

² Cisgênero (Cis) é o termo utilizado para se referir ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu gênero de nascença.

³ É importante esclarecer que, no decorrer da história, foram utilizadas diversas nomenclaturas. Porém, o termo atual e mais adequado é deficiência intelectual em referência à Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (2004), que foi elaborada com a participação de pessoas que preferem o uso dessa terminologia.

realizadas em cada aula, em cada discussão, em cada leitura, oportunizaram um exercício constante de (des)construção de concepções sobre comportamentos padrões concebidos como naturais e o sentimento de exclusão que as pessoas que não se enquadram na “norma”, ou no conceito de normalidade, experimentam no decorrer da sua vida. Chegando ao final da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, precisei desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso. Tive muitas inquietações, mas, como encontrava-me na condição de professora de Educação Especial em uma APAE e, tendo a convicção de que a pesquisa está intimamente ligada ao fazer pedagógico, decidi investigar a percepção das/os professoras/es em relação à sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, bem como até que ponto suas concepções pessoais influenciavam na maneira como abordavam esses temas com as/os alunos em suas aulas.

Ao finalizar o trabalho que foi realizado com professoras/es de uma instituição especializada, sob a orientação da Professora Doutora Patrícia Rosa, foi possível evidenciar que as concepções daquelas/daqueles professoras/es em relação à sexualidade das pessoas com deficiência intelectual corroboraram o que já fora mencionado na literatura, ou seja, era permeada de mitos e tabus. A maioria das professoras/es que participaram do estudo disseram sentir-se despreparadas/os para lidar com as manifestações de sexualidade, pois não tiveram formação que contemplasse esses aspectos. Suas atitudes, por vezes, se restringiam em vigiar e cercear as manifestações da sexualidade das/os educandas/os. No processo de análise dos dados desse trabalho, foi possível refletir que tais profissionais fazem parte de uma cultura na qual há concepções construídas acerca da pessoa com deficiência intelectual produzidas no decorrer da história da humanidade a partir de um longo processo de exclusão dessas pessoas, ocasionando a construção de uma série de tabus e preconceitos.

O contato com os estudos do modelo social da deficiência⁴, que foi disseminado no Brasil a partir do livro “O que é deficiência” (2007), da antropóloga Débora Diniz, contribuiu para que eu pudesse repensar minhas concepções acerca da deficiência. Para Marivete Gesser (2010, p. 265) “esse modelo epistemológico, ancorado no materialismo histórico e dialético, propõe-se a entender a deficiência como uma forma de opressão social”. E propõe a articulação de outras categorias indenitárias.

As reflexões tecidas no Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola e a minha atuação profissional enquanto professora de Educação Especial, por sua vez, levaram-me a ter outras inquietações. Buscando encontrar não

⁴ Será melhor discutido no referencial teórico deste trabalho.

necessariamente respostas, mas possibilidades para pensar tais questões é que me submeti ao processo de seleção do Mestrado em Educação da UFSM, na linha de pesquisa LP3-Educação Especial. O objetivo inicial, apresentado no meu anteprojeto, foi de investigar os desafios e as possibilidades de uma proposta de formação continuada sobre deficiência, gênero e sexualidade para as/os professoras/es que atendem em suas escolas alunas/os com deficiência intelectual.

Ao ser aprovada no processo seletivo do mestrado, e reconhecendo a necessidade de ampliar meus conhecimentos acerca das questões de gênero, comecei a fazer parte do Grupo de Estudos Feministas ELAS, que é coordenado pela Professora Doutora Márcia Eliane Leindcker da Paixão. Desde o ano de 2014 (ano de criação), o grupo vem promovendo discussões e aprofundamentos teóricos sobre as temáticas de gênero e feminismo. Além disso, as participantes têm se dedicado a desenvolver ações de pesquisa e extensão a fim de disseminar tais conhecimentos no espaço universitário e contribuir para a luta de equidade de gênero na sociedade como um todo. Creio que fazer parte do grupo ELAS tenha contribuído não somente para a ampliação dos meus conhecimentos sobre o tema, mas também para problematizar a invisibilidade e demarcar a importância da interseccionalidade dos estudos de gênero e deficiência.

Nessa mesma época, passei a frequentar as aulas e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN), coordenado pela minha orientadora, Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas. O grupo tem se dedicado a realizar estudos e produzir pesquisas que envolvam os processos de inclusão escolar em diversas etapas e níveis de ensino, bem como discutir a formação de professores/as em Educação Especial. De caráter bem dinâmico, abriga pesquisas que envolvem diversas temáticas na área da Educação Especial.

Destaco a Dissertação da estudante Natali Esteve Torres, defendida em 2018, intitulada “Trajetórias de mulheres com deficiência na educação superior: barreiras e possibilidades”, que teve como objetivo observar como a Educação Superior possibilita processos de construção de autonomia no âmbito político, social e cultural na vida de mulheres com deficiência. Em uma das categorias de análise, a autora discute aspectos relacionados à sexualidade da mulher com deficiência. Através da fala da maioria das sujeitas da pesquisa e dos estudos que envolvem o tema, foram mencionadas a negação do exercício da sexualidade e a invisibilidade dos direitos sexuais e reprodutivos daquelas mulheres.

Minhas intenções de pesquisa foram sendo amadurecidas durante as aulas do Mestrado, especialmente na disciplina “Produção do Conhecimento em Educação Especial”, quando fomos instigados a analisar uma Dissertação de Mestrado que se aproximasse do nosso tema de pesquisa. Foi então que tive contato com o trabalho “Mulheres com deficiência intelectual e a

esterilização involuntária: de quem é esse corpo? ”, de Hebe Cristina Bastos Régis, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Nesse estudo a autora realiza uma pesquisa com pais/mães e familiares de mulheres com deficiência intelectual que foram esterilizadas. Nas discussões a autora enfatiza que essa medida tem sido tomada, principalmente como forma de controle da sexualidade e a interdição de ser mãe pela existência de concepções eugênicas⁵, dentre outros aspectos associados ao lugar social atribuídos a essas pessoas. A falta de consentimento, em alguns casos, e o desconhecimento dessas mulheres sobre a esterilização, denunciam a violação dos direitos sexuais e reprodutivos. A ideia de incapacidade atribuída às mulheres com deficiência intelectual e o posicionamento de profissionais da área da saúde **e da educação têm contribuído para a violação dos direitos humanos**, visto que a esterilização tendeu a ter surgido como sugestão do médico, o que apareceu em um número considerável de interlocutores. Segundo a pesquisadora, em um dos casos, o procedimento foi sugerido pela escola que a moça frequentava. (REGIS, 2013, grifos meus)

Durante a apresentação desse trabalho, várias colegas mencionaram que nunca haviam discutido nada sobre o tema ao longo da sua formação, no Curso de Graduação em Educação Especial. Foi a partir dessas leituras e experiências que comecei a me sentir instigada a investigar as seguintes questões: o que pensam os/as estudantes dos cursos de Educação Especial sobre as questões de gênero e sexualidade? Quais são suas concepções em relação à sexualidade e aos direitos sexuais e reprodutivos na condição de deficiência intelectual? E qual seria a influência de um processo formativo inicial sobre essas questões?

Todas essas reflexões e a inexistência da inserção dessas temáticas no curso de formação inicial em Educação Especial na UFSM, especialmente com um enfoque centrado nas concepções do modelo social, me fazem pensar que, além de nos preocuparmos com os processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência, também é necessário discutirmos e adquirirmos conhecimentos sobre outras dimensões, tão importantes e necessárias à vida de qualquer ser humano, como é o caso da sexualidade e das questões de gênero. Afinal, trabalhamos diretamente com essas pessoas e muitas vezes somos responsáveis por reproduzir os mitos existentes na sociedade. Além disso, concordo com Paula Helena Lopes (2018), ao compreender que a deficiência na intersecção com gênero abarca dois marcadores sociais como produtores de discriminações, em que a reflexão concentra-se na opressão dos

⁵ Eugenia: teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas; eugenismo. (FERREIRA, A.B.H, Dicionário Aurélio. Eugenia. 2009, p. 458)

corpos, pois “confrontar o sexismo e o capacitismo demandam árduas discussões fundamentais, para o avanço da quebra de barreiras sociais”. (LOPES, 2018, p. 38)

Torres (2018), ao analisar a pesquisa realizada por Fabiane Costas e Mariana Thesing (2017), sobre a produção do conhecimento no campo da educação especial, explica que pode haver vários fatores que contribuem para o distanciamento dos campos de conhecimento gênero e deficiência. Dentre eles, menciona a autora, o formato que a educação está colocada, segundo o qual a formação dos profissionais se ajusta às políticas públicas e essas são pautadas nas questões mais emergentes. A autora menciona a invisibilidade das mulheres e das pessoas com deficiência, a qual é promovida historicamente. Torres (2018) faz uma provocação, enfatizando que, enquanto pesquisadoras do campo da Educação Especial, precisamos relacionar as categorias de gênero, classe e raça aos estudos da deficiência, uma vez que essa articulação contribui para maior compreensão das questões sociais, da realidade dessas pessoas e do modo como elas se constituem. Afinal, “a inclusão social das pessoas com deficiência não pode ser abordada sem relacionar os diversos fatores que a constituem” (Marivete GESSER, 2010. p. 21)

A partir desses estudos e reflexões, minha pesquisa baseia-se na seguinte problematização: **Em que medida a oferta de uma disciplina pode influenciar a construção/ressignificação dos saberes sobre gênero e sexualidade relacionados às pessoas com deficiência intelectual?**

Ao traçar tal questão, delineia-se como objetivo geral **analisar em que medida a oferta de uma disciplina pode influenciar a construção/ressignificação das concepções e saberes acerca das temáticas de gênero e sexualidade relacionadas à pessoa com deficiência intelectual.**

A partir desse objetivo geral, tracei dois objetivos específicos que, ao serem percorridos, auxiliam a responder o problema de pesquisa de forma mais ampla e contextualizada. O primeiro objetivo consiste em **Conhecer as concepções e os saberes de um grupo de estudantes do Curso de graduação em Educação Especial da UFSM acerca das temáticas de gênero e da sexualidade envolvendo a deficiência intelectual;** o segundo objetivo envolve **analisar as contribuições de um processo de formação inicial com as temáticas “deficiência, gênero e sexualidade” como possibilidade para a construção/ressignificação dos conhecimentos e saberes acerca dessas temáticas.**

Cabe salientar que reconheço e respeito a militância do movimento das pessoas com deficiência com base nos pressupostos da Convenção dos direitos das pessoas com deficiência, (2006) que tem como lema: “Nada por nós sem nós”. No entanto, acredito na relevância

acadêmica desta pesquisa, com foco em estudantes em processo de formação, pois essas futuras professoras certamente trabalharão diretamente com as pessoas com deficiência, sendo necessário pensar e despertar o senso crítico sobre outras dimensões que envolvem a vida desse grupo social. Creio que através da oferta da Disciplina Complementar de Graduação, foi possível propor uma intervenção na formação inicial que não só buscou instrumentalizar, mas possibilitou que as/os participantes pudessem ampliar e ressignificar sua forma de pensar, agir, compreender e atuar sobre os temas abordados.

Após esta parte introdutória, em que situei e justifiquei as intenções da pesquisa, a dissertação está organizada na seguinte estrutura: capítulo 2, Fundamentação teórica; capítulo 3, Caminhos metodológicos; capítulo 4, Análise dos dados e por fim as considerações finais.

Na “Delimitação Conceitual”, apresento os conceitos teóricos que foram utilizados no decorrer deste trabalho, e que foram fundamentais para o entendimento do que se propõe na pesquisa. Em seguida, trago a fundamentação teórica, que inicia com o subcapítulo: **A perspectiva Histórico-cultural: questões importantes para este estudo**, no qual explicito algumas contribuições dessa base epistemológica para pensar as questões que perpassam esta investigação.

No subcapítulo: **A história das pessoas com deficiência: breves considerações**, menciono alguns paradigmas que nortearam a maneira de conceber as pessoas com deficiência e lidar com elas no decorrer da história. Na sequência, discuto sobre o **Modelo social da deficiência**, sua origem, suas proposições e principalmente sua contribuição para pensarmos a condição de deficiência sob uma perspectiva social, e não mais unicamente a partir dos saberes biomédicos. Além disso, enfatizo a crítica feminista, que deu origem à segunda geração do modelo, trazendo outras questões que foram incorporadas pelas feministas.

Em seguida o subcapítulo: **Sexualidade e deficiência: panorama das teses e dissertações**, contempla uma discussão sobre o que se tem produzido sobre sexualidade e deficiência, mais especificamente acerca da sexualidade e deficiência intelectual nas teses e dissertações no período de 2008 a 2018. O que também justifica a importância e o ineditismo desta proposta de investigação

Na sequência, no subcapítulo: **Gênero e deficiência**, busco narrar brevemente a história dos movimentos feministas e suas contribuições na construção da categoria gênero. Destaco elementos que aproximam os campos dos estudos de gênero e deficiência, e o conceito de interseccionalidade, bem como sua importância na compreensão da experiência da deficiência.

Em seguida, no subcapítulo: **Sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos e deficiência intelectual**, situo a diferença entre sexo e sexualidade, e posteriormente discorro

sobre mitos que cercam a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, enfatizando o quanto a manutenção dessas narrativas contribuem para a violação dos direitos sexuais e reprodutivos desse grupo social.

No subcapítulo: **A formação docente em Educação Especial na UFSM: problematizando a (in)existência das discussões de gênero e sexualidade**, problematizo a (in)existência de discussões de gênero e sexualidade articuladas com as questões da deficiência nos cursos de formação docente em Educação Especial da UFSM.

Na sequência discorro sobre os delineamentos metodológicos, explicando todos os passos e caminhos percorridos para elaboração da proposta de intervenção, o processo de coleta de dados e os procedimentos de análise, norteados pela análise de conteúdo de Bardin, (2011).

A análise dos dados está contemplada no capítulo 04 (quatro). Na seção 4.1, “Descrição do método de intervenção”, realizo a descrição detalhada da construção, das metodologias, dos textos e dos recursos que foram utilizados durante a elaboração e execução da proposta de intervenção aplicada. Também apresento um breve relato de cada encontro, descrevendo o que foi trabalhado e o andamento de cada aula. Na seção 4.2, “Achados da intervenção”, descrevo sobre as vagas disponibilizadas na disciplina, a adesão e o número de participantes que se encaixaram nos critérios para participação da pesquisa. Na subseção 4.2.1 “Participantes da Pesquisa”, apresento o levantamento dos dados sociodemográficos das participantes desta pesquisa. A seção 4.3, “Efeitos da intervenção”, divide-se em quatro subseções, que correspondem às categorias de análise, sendo elas: Deficiência: modelo médico x modelo social; Gênero e sexualidade: abordagem biológica x social; Sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos da pessoa com deficiência intelectual; O papel docente da Educação Especial na articulação das discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar.

Por fim, teço algumas considerações finais, destacando que esta pesquisa se apresentou como uma possibilidade para a reflexão sobre a formação inicial docente da Educação Especial, principalmente no que diz respeito à mediação das concepções e saberes das estudantes, em torno da sexualidade, das questões de gênero e dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência intelectual.

1.1 DELIMITAÇÃO CONCEITUAL

Para melhor compreensão, serão apresentados, a seguir, alguns conceitos recorrentes ao longo do texto.

Mediação: É o processo que caracteriza a relação dos seres humanos com o mundo. O conceito de mediação aqui é entendido a partir das ideias de Vigotski e se refere à interferência de outras pessoas na relação do sujeito com o universo que o cerca.

Deficiência: o conceito de deficiência adotada neste trabalho está ancorado nas concepções do modelo social da deficiência (DINIZ, 2007). Para esse modelo, a deficiência é resultado de como a lesão que a pessoa possa ter impacta na sua interação com o mundo. Como exemplo, é possível citar: uma pessoa que usa cadeira de rodas será mais deficiente em ambientes que não possuem acessibilidade. O centro das discussões sobre a deficiência deixa de ser a pessoa que possui alguma lesão, passando a ser uma questão social, ou seja, uma sociedade que não é capaz de acolher as diferenças corporais humanas. (GESSER et al, 2012).

Deficiência intelectual: Aqui é entendida como uma das possibilidades de desenvolvimento do ser humano. Essa compreensão busca superar a concepção tradicional dos manuais diagnósticos que centram e sobrepõem as limitações e a impossibilidade do desenvolvimento intelectual. (Sueli de Souza Dias e Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, 2013).

Gênero: Em relação à constituição do gênero, adota-se aqui o conceito proposto por Joan Scott, segundo o qual “[...] a organização social da diferença sexual, não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade” (Joan W. SCOTT, 1995, p. 115). Dessa forma, o gênero é entendido como uma categoria para analisar a construção das relações históricas e culturais vivenciados pela sociedade.

Sexualidade: A sexualidade consiste em uma construção social a partir dos processos de apropriação de cada sujeito, sendo mediada pelas relações de gênero, por valores, relações de poder, regulamentos e normas sociais, que vão se transformando em cada momento histórico (GESSER, 2010).

Direitos sexuais e Reprodutivos: Entendidos como Direitos Humanos que tratam da liberdade de experimentar a vida sexual sem discriminação, a decisão de ter ou não filhos/as, bem como o acesso a recursos que garantam a saúde sexual e reprodutiva. (VENTURA, 2009)

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: QUESTÕES IMPORTANTES PARA ESTE ESTUDO

A perspectiva Histórico-cultural, que teve como seu principal precursor, o russo Lev Semenovich Vigotski⁶, tem suas vertentes epistemológicas no materialismo histórico dialético de Karl Marx e traz contribuições relevantes para pensar as questões que perpassam este estudo. Para Vigotski, o desenvolvimento humano acontece em um processo dialético, que ocorre nas e pelas interações que o sujeito vai estabelecendo num determinado contexto histórico, social e cultural.

É a partir dessas relações que o sujeito vai se apropriar das experiências e dos conhecimentos produzidos historicamente, sendo essa condição essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas tipicamente humanas.

Ao retomar as ideias de Vigotski, Clarice Vaz Peres Alves (2013) destaca que:

O autor explica que a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no sistema de comportamento humano. Esclarece, também, que no processo de desenvolvimento histórico, o ser humano transforma os modos e os procedimentos de sua conduta, elaborando e criando novas formas de comportamento, especificamente culturais. (ALVES, 2013 p. 32)

Zoia Prestes (2010), ao discutir sobre a Teoria Histórico-Cultural, menciona que as funções psíquicas especificamente humanas não são dadas biologicamente. Elas se formam durante a vida, sendo decorrentes da apreensão de experiências sociais que são produzidas e acumuladas pelas gerações anteriores, tendo a fala um papel fundamental no processo de apropriação do conhecimento e na construção da consciência. (PRESTES, 2010)

Prestes (2010) destaca que o mais relevante para Vigotski, na elaboração da concepção histórico-cultural, consiste em elucidar a questão social no desenvolvimento das funções psíquicas, pois para o autor “a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano” (PRESTES, 2010 p. 36). Assim, Vigotski entende que o processo psíquico perpassa elementos

⁶ Optei pela grafia Vigotski, mas cabe destacar que o sobrenome do autor aparece escrito de diferentes formas: Vygotsky, Vygotki, Vigotskii, Vigotsky.

biológicos e sociais, que se constroem a partir da relação e da influência do meio (PRESTES, 2010).

Vigotski (1998) menciona que os primitivos usavam uma linguagem concreta composta pela fala e por gestos. Com o desenvolvimento da cultura, a linguagem passou a ser caracterizada por um vocabulário mais específico, relacionado com o desenvolvimento do pensamento humano, constituindo-se num marco desse desenvolvimento.

Os seres humanos não se adaptam à realidade, como fazem os animais; eles se apropriam ativamente, tornando-a própria. Isso é possível pois, desde o nascimento, a criança está inserida em um universo de objetos humanizados, ou seja, com significados. Qualquer relação que for estabelecer é mediada pelos outros com os quais convive e essas relações são eminentemente comunicativas. (Adriano Henrique Nuernberg e Andrea Viera Zanella, 2003)

Vigotski (1995), ao discutir sobre as funções psicológicas superiores, as diferencia das funções psicológicas elementares, destacando que essas têm um caráter biológico e instintivo como as dos animais. Já as funções psicológicas superiores consistem em mecanismos mais complexos e são desenvolvidas a partir das interações sociais.

Teresa Cristina Rego (1995), a partir das ideias de Vigotski, destaca que as funções psicológicas superiores, tais como capacidade de planejamento, memória voluntária e atenção, são consideradas superiores, porque estão relacionadas a mecanismos intencionais, ações conscientes e processos voluntários, que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. Esses processos não são inatos e se originam num processo de internalização das formas culturais de comportamento. (REGO, 1995)

Vigotski define internalização como sendo “[...]a la reconstrucción interna de una operación externa”⁷ (VIGOTSKY, 2009 p. 92). Dessa forma, o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos, nomeados pelo autor como funções psicológicas superiores, são primeiramente relações sociais, que se desenvolvem do plano social em direção ao individual. Para Vigotski, o processo de internalização das funções intersíquicas, ou seja, aquelas externas às pessoas, se transformam em intrapsíquicas, tornando-as internas ao pensamento de cada sujeito. O autor destaca que é na interação social que as pessoas vão atribuindo significados sobre as coisas e sobre suas ações. Buscando ilustrar com tal processo acontece na criança, ele menciona um exemplo sobre o gesto de apontar:

⁷ Tradução livre, feita por mim: “[...] A reconstrução interna de uma operação externa”

Al principio, este ademán no es más que un intento fallido de alcanzar algo, un movimiento dirigido hacia cierto objeto que designa la actividad futura. El niño intenta alcanzar un objeto situado fuera de su alcance, sus manos, tendidas hacia ese objeto, permanecen suspendidas en el aire. Sus dedos se mueven como si quisieran agarrar algo. En este estadio inicia, y el acto de señalar es así representado por los movimientos del pequeño, que parece estar señalando un objeto: eso y nada más. Cuando acude la madre en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia los demás. El fracasado intento del niño engendra una reacción no del objeto que desea, sino de otra persona. Por consiguiente, el significado primario de este fracasado movimiento de apoderarse, cuando el niño es capaz de relacionar su fallido movimiento de agarrar con la situación objetiva como un todo, comienza a interpretar dicho movimiento como acto de señalar⁸ (VIGOTSKI, 2009, p. 92-93)

Com base em tal situação, é possível compreender que o processo de internalização segue algumas transformações, sendo que o movimento da criança de apontar, que inicialmente é orientado pelo objeto, passa a ser dirigido por outra pessoa, sendo um meio de estabelecimento das relações sociais. A princípio, o significado é criado por uma situação objetiva, mas depois pelas pessoas que fazem parte do meio social em que a criança está inserida. (VIGOTSKI, 2009).

Na perspectiva Vigotskiana, a mediação aparece como um conceito-chave. Para o autor, a relação das pessoas com o mundo acontece de forma mediada pelo meio cultural, que está organizado por artefatos culturais que se constituem em ferramentas e signos. Para ele, as ferramentas são elementos mediadores da atividade externa da pessoa, tendo como finalidade a transformação dos objetos, já os signos exercem a função de controlar a atividade psicológica interna. Os processos, as ferramentas e os signos que medeiam nossas ações cotidianas são alterados conforme o contexto em que nos encontramos. (VIGOTSKI, 2009)

Então, as funções psicológicas superiores resultam das interações sociais e é nesse processo de socialização e de participação na vida social que a pessoa se desenvolve, através da mediação instrumental suscitada a partir de interação com ferramentas e signos. Essa atividade instrumental permite que se apreenda um universo de significações, permitindo a

⁸ Tradução livre feita pela autora. "Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento esse que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso. Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar".

construção e a interpretação da realidade que circunda e constitui o indivíduo, seus conceitos, sua história.

Apesar dessa pesquisa não tratar de crianças, a compreensão do autor sobre o processo de constituição do indivíduo permite destacar que é na relação dos/as estudantes do Curso de Educação Especial (participantes desta pesquisa) com o meio social e universitário, pela mediação por ferramentas e signos resultantes da produção de um saber acumulado, que acontece o processo de internalização, ou seja, em que acontece a sua aprendizagem.

Os signos, na mediação da relação sujeito com o meio social, atuam construindo o meio e o próprio sujeito. Sobre esse aspecto, Susana Inês Molon (2011) destaca que:

O sujeito e o social são mutuamente constituídos e reciprocamente constituintes, e o processo de significação envolve e condensa todas as suas manifestações, expressões, sentimentos e emoções, afecções; portanto, seu corpo, sua atividade, sua consciência, sua vivência e sua experiência são atravessados e realizados pelos processos de produção da significação (MOLON, 2011, p. 619).

Diante disso, o sujeito se constitui pela mediação semiótica e por meio do processo de significação, mas essa constituição acontece no confronto eu-outro das relações sociais. Dessa forma, a subjetividade e o sujeito são compreendidos na realidade social e na vida social, vista esta como, primordialmente, histórica. (MOLON, 2011). Com base nisso, é possível entendermos o mundo como um espaço de constituição de subjetividades, o que reflete sobre as diferentes crenças e concepções dos sujeitos.

Considerando que é nessa dialética do social para o individual que acontece a apropriação de conceitos e significações, é possível afirmar que a aprendizagem não acontece de maneira espontânea, demandando uma mediação cultural, o que, no caso desta pesquisa-intervenção, inclui os conceitos de deficiência, gênero e sexualidade. Esses foram o foco da DCG, que funcionou como espaço de mediação e processos proximais.

Para Vigotski, a aprendizagem promove o desenvolvimento. Rego (1995, p. 72) comenta que Vigotski “analisa essa complexa questão sob dois ângulos: um é o que se refere à compreensão da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento; o outro, às peculiaridades dessa relação no período escolar”. Segundo a autora, ele faz essa distinção porque, por mais que o aprendizado da pessoa se inicie antes de ela começar a frequentar a escola, os conteúdos escolares são fundamentais para introduzir elementos novos no seu desenvolvimento, o que não difere da função potencializadora dos conteúdos desenvolvidos na educação superior.

Nesse sentido, é possível afirmar que, ao acessar os conhecimentos escolares, há uma evolução no processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa, a partir do que Vigotski denominou de Zona de desenvolvimento real (ZDR) e zona de desenvolvimento iminente⁹. (ZDI) Para Vigotski, a ZDR está relacionada ao que a pessoa já aprendeu, ao conhecimento consolidado, já a ZDI diz respeito ao que ainda não amadureceu, o que está florescendo. Para Vigotski, a ZDI tem uma função importante no desenvolvimento, pois, com auxílio, o/a estudante poderá executar atividades que ainda não faz sozinho/a.

A perspectiva Histórico-Cultural é fundamental para compreender como as concepções e saberes sobre deficiência, gênero e sexualidade vêm se constituindo em produções históricas humanas construídas no decorrer do tempo. Essas compreensões não são estatísticas, mas históricas e culturalmente produzidas e correspondem a um conjunto de crenças ou valores de um determinado momento. Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, a sociedade possui uma compreensão equivocada sobre a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual. Uma série de mitos, tabus e ideias preconcebidas foram construídas historicamente e permanecem sendo reproduzidas.

Do mesmo modo, as relações de gênero são produzidas e estabelecidas de acordo com as concepções sociais que constroem os papéis e representações acerca do que é ser mulher e do que é ser homem. Conforme já mencionado na delimitação conceitual desta pesquisa, Scott (1995) destaca que o gênero consiste na organização social da diferença sexual, não sendo decorrente da realidade biológica primeira, mas constrói o sentido dessa realidade. Assim, “A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos” (SCOTT, 1995, p. 115).

Assim, a perspectiva Histórico-Cultural é basilar para pensar essas questões, visto que, a partir dos seus postulados, as pessoas e a sociedade são concebidas em um constante processo de transformação. As ideias vigotskianas dão destaque ao espaço educacional e, no caso desta pesquisa, à formação universitária como produtora do desenvolvimento das pessoas. Entendo que pesquisa-intervenção é fundamental para problematizar as concepções e saberes dos/as estudantes sobre gênero e sexualidade envolvendo a deficiência intelectual, contribuindo para ressignificação dessas ideias a partir da mediação.

Nessa perspectiva teórica, a cultura é entendida como um elemento para o desenvolvimento e, além de corresponder a um conjunto de crenças e valores de um

⁹ A zona de desenvolvimento iminente, também é chamada proximal, ou próxima, porém optei por manter ZDI pois, segundo Prestes (2010), essa é a tradução mais adequada.

determinado contexto é também a possibilidade de transmissão de conhecimento entre as gerações, tornando possível sua modificação através da ação humana (NUERNBERG; ZANELLA, 2003). O ser humano não é fruto apenas do resultado do contexto social, mas entendido com um ser que se apropria das experiências, sendo também capaz de transformar a realidade social do contexto em que está inserido (GESSER, 2010).

2.2 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Quando retomamos a história, podemos dizer que vivenciamos alguns paradigmas que permearam a maneira com que as sociedades conceberam a deficiência em determinada época e cultura. Este breve capítulo visa situar algumas transformações históricas que foram ocorrendo até a construção de uma compreensão da deficiência numa perspectiva social. Contudo, destaco que a breve retomada histórica que busco empreender nesta seção não se constitui de maneira linear. Muitas vezes as ações em relação a maneira de lidar com as pessoas com deficiência coexistiram. É relevante pensar sobre essas concepções, pois através delas foram construídos estereótipos e estigmas que nortearam os lugares sociais que foram destinados a essas pessoas.

Apesar de poucos registros, destaca-se que, na pré-história, quando os seres humanos ainda eram nômades e coletores, sua sobrevivência estava atrelada à caça e à pesca. As pessoas com deficiência ou com algum tipo de dependência eram consideradas um fardo para o grupo, levando algumas tribos a abandoná-las e até mesmo exterminá-las (BIANCHETTI, 1998).

Nas civilizações antigas, especialmente em Esparta, havia uma supervalorização da força e do culto ao corpo, pelo fato da preparação e dedicação às guerras, o que promoveu a compreensão de que as pessoas com deficiência fossem concebidas como aberrações que deveriam ser exterminadas. A eliminação e o abandono eram legítimos, a prática era coerente com os ideais e a organização sociocultural daquela sociedade (PESSOTI, 1984).

A partir do século IV, com a ascensão do cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a ter o direito à vida, sob uma perspectiva do pecado e como foco de caridade. As concepções da Igreja Católica, naquele momento¹⁰, explicavam a existência de cegos, mudos, paralíticos, loucos e leprosos como instrumentos de Deus para alertar os homens e as mulheres sobre comportamentos inadequados (BIANCHETTI, 1998). Ademais, na Idade Média “a visão

¹⁰ Cabe destacar que, apesar desses fatos pesquisados, comprovados e documentados, atualmente a Teologia consiste em um campo do conhecimento, destacando-se que a Teologia feminista não se inscreve nessas concepções, que compreendiam a deficiência como fruto do pecado. Além disso, essa área de estudos tem suscitado discussões importantes para pensar e lutar pela equidade de gênero.

cristã correlacionava deficiência à culpa, ao pecado ou a qualquer transgressão moral e/ou social. A deficiência era vista como uma marca física, sensorial ou mental desse pecado, que impedia o contato com a divindade” (SILVA, 2006, p. 10). Nesse período as práticas deixam de ser vinculadas ao extermínio e, numa ótica assistencialista, começam a surgir os asilos e hospitais.

Foi somente na Idade Moderna que se deixa um pouco de lado certas crenças místicas e, com base nos ideais de racionalidade, as pessoas com deficiência passam a ser vistas no campo da saúde. A organização socioeconômica passa a ser calcada com base no modo de produção capitalista e consolida o poder da burguesia. Durante esse período, com a expansão de novas ideias, também começaram a surgir a autoridade da medicina, e as pessoas com deficiência passam a receber ações de tratamento médico, que nos séculos seguintes se encaminharam para intervenções com viés educacional (PESSOTTI, 1984).

No século XVIII, começa a haver uma preocupação com os conhecimentos do campo biológico, buscando identificar e explicar a deficiência. Isso acentuou a participação médica na intervenção para a reabilitação das pessoas com deficiência. Conforme foram surgindo as entidades, também foram se estabelecendo mudanças relativas à compreensão das possibilidades de reabilitação dessa população, o que gerou uma necessidade do desenvolvimento de tecnologias normalizadoras para que as pessoas com deficiência ficassem o mais próximo possível do padrão de utilidade social (GESSER, 2010).

A partir desse momento, as ações e práticas relativas às questões da deficiência passaram a ser pautadas sob um modelo biomédico. Nessa perspectiva as limitações eram vistas como as únicas causas dos processos de exclusão e de discriminação que as pessoas com deficiência pudessem vivenciar. Nas ideias de Tiago Henrique França (2013), o modelo médico da deficiência é entendido como fruto da incapacidade gerada por um corpo com lesão. Nessa perspectiva, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo lesionado, caracterizando a incapacidade física, que pode conferir aos indivíduos diversas desvantagens sociais (FRANÇA, 2013).

As construções históricas e o modo de conceber a deficiência foram estabelecendo a maneira segundo a qual a sociedade foi se relacionando com esse grupo. Amaral (1994) sugere que existem algumas posturas adotadas pela sociedade frente às questões da deficiência, que ela denomina como a Política do Avis-Struthio e a Política do Leito de Procusto. Ao discutir sobre essas políticas, Gesser e Nuernberg (2015) explicam que a Política do Avis-Struthio faz uma analogia ao avestruz, que enterra a cabeça para não ver o que não se quer ver. Para eles, essa política caminha com as questões da deficiência no decorrer da história e colabora para a

produção e manutenção dos preconceitos em relação à deficiência, pois subentende-se a segregação dessas pessoas, inviabilizando suas possibilidades e as colocando na sociedade numa condição de incapazes (GESSER e NUERNBERG, 2015).

Sobre a Política do Leito de Procusto¹¹, a autora e o autor mencionam que está embasada no modelo médico da deficiência, sendo ela entendida como tragédia pessoal que sugere quase “a cura”, potencializando os padrões de normalidade. Dentro dessa perspectiva, busca-se tornar as pessoas mais próximas possível do padrão de normalidade. (GESSER e NUERNBERG, 2015).

No modelo médico, as discussões sobre deficiência estão centradas nas lesões e déficits, contribuindo para a manutenção de ideias capacitistas que subjugam as pessoas com deficiência como incapazes e/ou inferiores. (MUCCINI, 2017).

Como podemos perceber, as pessoas com deficiência foram submetidas no decorrer da história da humanidade a um longo processo de exclusão, tendo inclusive o direito à vida negado. Na seção seguinte, será discutido sobre o modelo social de deficiência, que contrapõe outros modelos e sustenta a concepção de deficiência adotada nesta pesquisa.

2.2.1 O modelo social da deficiência

Conforme relatado por Diniz (2007), o modelo social da deficiência surgiu na Inglaterra, na década de 70 do século XX, tendo como seu precursor Paulo Hunt, um intelectual com deficiência física que, através de uma perspectiva sociológica, apresenta uma nova compreensão quanto à experiência da deficiência. Hunt enviou uma carta ao Jornal inglês *The Guardian*, questionando a falta de espaço de fala das pessoas com deficiência físicas, problematizando a inexistência da voz desses sujeitos e propôs a formação de um grupo de representação.

Diniz (2007), destaca que logo nesse primeiro movimento, Hunt recebeu várias respostas sobre suas provocações, dentre elas a de Michael Oliver, um sociólogo também com deficiência física. Isso mais tarde consolidou a organização política: a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS)¹². A organização era composta por homens com uma classe

¹¹ A expressão faz referência à lenda grega em que um homem rico, poderoso e cortês, de nome Procusto, tinha o hábito de convidar pessoas estanhas para seu palácio. O hóspede era recebido com muito requinte. O único inconveniente era o de ter que se encaixar perfeitamente no leito sinuoso. Havendo qualquer discrepância entre os tamanhos da cama e o do convidado, esse era cortado ou esticado para que se adequasse às proporções devidas. A morte era quase certa. Poucos e raros convidados adequavam-se. (AMARAL, 1994)

¹² “As Upias foi a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciadas por deficientes” (DINIZ, 2007, p. 14)

econômica privilegiada, que mais tarde irão propor o que ficou conhecida como primeira geração do modelo social da deficiência, em oposição ao modelo médico de compreensão da deficiência (DINIZ, 2007).

Para o modelo médico, deficiência é consequência da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos. Em primeiro momento, portanto as UPIAS constituem-se como uma rede política cujo principal objetivo era questionar essa compreensão tradicional da deficiência: diferentemente das abordagens biomédicas, a deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma tragédia pessoal [...], mas sim uma questão eminentemente social. A estratégia das Upias era provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e transferia para a incapacidade sociais em prever e incorporar a diversidade (DINIZ, 2007)

Os ideais propostos pelos representantes das Upias consistiam em tentar romper com as concepções biomédicas de deficiência, colocando que as discriminações experimentadas por essas pessoas estavam na mesma esteira da opressão social vivenciada por outros grupos minoritários, como as mulheres e os negros (DINIZ, 2007).

Na tentativa de explicar quem se beneficiaria da segregação social das pessoas com deficiência, os membros da primeira geração do modelo social responderam pelo marxismo, sua principal influência, esclarecendo que o capitalismo se beneficiaria, pois nesse sistema as pessoas com deficiência exercem uma função econômica como parte do exército de reserva e com uma função ideológica, mantendo-as em condição de inferioridade (DINIZ, 2007). Para a autora, tal argumento foi intensamente mencionado pelo grupo da primeira geração do modelo social, pois, segundo ele, a concepção de deficiência balizada no modelo médico hegemônico orientava as políticas de bem-estar voltadas para as pessoas com deficiência, afirmando que a experiência de segregação, desemprego, baixo nível de escolaridade era desencadeada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo (DINIZ, 2007)

O modelo social da deficiência foi organizado em oposição ao paradigma biomédico, pois contrapõe que a deficiência é fruto apenas de limitações orgânicas e que essas são restritas à reabilitação ou à cura do corpo. Ao tratar sobre o modelo médico, Patrícia Brogna (2005, p. 45) destaca que:

Las prácticas históricas han “evolucionado” en un extenso “corpus teórico”, creando infinitas categorías a través de las cuales se definen patologías, se clasifican signos y síntomas, se etiquetan comportamientos, rasgos físicos, se realizan terapéuticas y otras prácticas de gran variedad - y diversa cientificidad - a lo largo de la historia. La visión que sustenta este modelo nos muestra la discapacidad como asunto de “salud-

enfermedad” e incluye la idea de “sujeto a reparar”. Las instituciones dedicadas son hospicios, hospitales, manicomios, escuelas especiales, centros de rehabilitación.¹³

O modelo médico tem contribuído para uma concepção de deficiência entendida como doença, classificando e patologizando tudo que destoa de um padrão considerado “normal”, incluindo a ideia dessas pessoas como sendo passíveis de cura. É importante dizer que a compreensão da deficiência sobre um paradigma médico promove o capacitismo, que, nas palavras de Anahí Guedes Mello (2016), pode ser definido como:

[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas. (MELLO, 2016, p. 3272).

Mello (2016) tem proposto a adoção de tal terminologia em nosso país, assim como em Portugal, como tradução do termo “ableism”, distinguindo de “desablism”, que significa deficientismo. Para a autora, ableism é palavra mais adequada, pois tem “a capacidade de neutralizar a palavra “capaz”, no sentido de positividade da deficiência, do mesmo modo que racismo vem de raça e sexismo, de sexo. Desse modo, o capacitismo é um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência. (MELLO, 2016).

Com o intuito de desconstruir as concepções capacitistas, se propõe o modelo social, que passa a entender a condição de deficiência como o resultado das interações pessoais, ambientais e sociais da pessoa com o meio no qual está inserida. Assim, as opressões sofridas por essas pessoas não são resultantes apenas da sua condição corporal, mas também fruto de uma sociedade incapaz de atender a diversidade. A partir dessas ideias, a deficiência evidencia a opressão ao corpo com lesão e/ou impedimentos: o conceito de deficiência passa a ser entendido em termos políticos, sociais, e não mais estritamente do campo biomédico (DINIZ et al, 2009).

Brogna, ao discutir sobre o modelo social da deficiência, destaca que:

¹³ As práticas históricas têm “evoluído” em um extenso “corpo teórico”, criando infinitas categorias através das quais se definem patologias, se classificam signos e sintomas, se etiquetam comportamentos, traços físicos, se realizam terapias e outras práticas de grande variedade – e diversa cientificidade – ao longo da história. A visão que sustenta esse modelo nos mostra a deficiência como assunto de “saúde-doença” e inclui a ideia de “sujeito a consertar”. As instituições dedicadas são hospícios, hospitais, manicômios, escolas especiais, centros de reabilitação. (Tradução livre feita por mim)

El modelo sostiene que el significado de la diferencia es un terreno de batalla política y que la discapacidad es situacional, relacional e interactiva con los factores ambientales, actitudinales y culturales: "la sociedad está diseñada por y para personas no discapacitadas". La identidad "discapacitada" es asignada desde grupos significativos de poder, especialmente salud y educación, en relación a una deficiencia (física, mental o intelectual) a través de procesos de categorización, diagnóstico y etiquetamiento¹⁴ (BROGNA, 2005, p. 46)

Nesse sentido, para o modelo social, a deficiência deve ser compreendida em interação com os fatores sociais. Assim, se propõe a reflexão sobre as circunstâncias do ambiente social e questiona sua compreensão, visto que a sociedade está pensada e organizada para as pessoas que não têm deficiência. A identidade das pessoas com deficiência foi construída mediante a processos de diagnóstico e categorização, produzindo uma série de rótulos vinculados à condição da pessoa, sem problematizar o meio social no qual ela está inserida. (BROGNA, 2005).

Diniz (2007) nos alerta que, a partir do modelo social, a deficiência não está focalizada no corpo, mas sim em uma questão da ordem social. Isso não significa negar a condição de deficiência e de um corpo que possa precisar de recursos médicos ou de reabilitação. Entretanto, envolve considerar que muitas pessoas sem deficiência, buscam cuidados médicos em diferentes momentos de sua vida e que algumas podem necessitar desses a vida toda para se manterem vivas, pois como afirma autora, "Os avanços biomédicos proporcionaram melhoria no bem-estar das pessoas com e sem deficiência; por outro lado, a afirmação da deficiência como um estilo de vida não é exclusivo do progresso médico. É uma afirmação que desafia o normal e o patológico". (DINIZ, 2007, p. 09). Dessa forma, a compreensão da deficiência, na perspectiva do modelo social, deixa de ser voltada à adaptação do sujeito ao contexto social e passa a enfatizar as barreiras sociais que obstaculizam a participação das pessoas com deficiência na sociedade. (DINIZ, 2007)

Ao discutir sobre o tema, França (2013) retoma a história do modelo social da deficiência, enfatizando que ele está alicerçado em uma concepção que tem como principal objetivo a promoção da emancipação das pessoas com deficiência para que percebam criticamente qual o lugar que ocupam na sociedade. Apesar disso, é importante dizer que esse modelo não nega a condição de deficiência e a necessidade dos cuidados médicos que a pessoas

¹⁴ O modelo sustenta que o significado da diferença é um campo de batalha política e que a deficiência é situacional, relacional e interativa com fatores ambientais, atitudinais e culturais: "a sociedade é projetada e para pessoas que não são deficientes." A identidade "deficiente" é atribuída a grupos significativos de poder, especialmente saúde e educação, em relação a uma deficiência (física, mental ou intelectual) através de processos de categorização, diagnóstico e rotulagem. (Tradução livre, feita pela autora).

possa ter no decorrer da sua vida, mas compreende que a deficiência não pode ser concebida como uma tragédia individual. Do mesmo modo que não é resultado do pecado, ou de ações do assistencialismo e de caridade. A deficiência deixa ser compreendida exclusivamente no campo biomédico, psicológico ou de reabilitação e passa a ser concebida em uma perspectiva social dentro do campo das humanidades (DINIZ, 2007; GESSER 2010; MELLO E NUERNBERG, 2012).

A chamada segunda geração do modelo social contou com as contribuições de algumas feministas, especialmente de mães e cuidadoras de pessoas com deficiência. Nesse momento foram aprofundados os princípios de compreensão da deficiência já discutidos na primeira geração, e outros aspectos esquecidos no primeiro momento foram colocados em pauta. A primeira geração de teóricos partiu de duas premissas: a primeira segundo a qual as desvantagens experimentadas por essas pessoas eram resultado mais das barreiras sociais, em especial barreiras arquitetônicas e de transporte, do que das lesões em si; e a segunda, que propõe que, se retiradas as barreiras, as pessoas com deficiência seriam independentes. (DINIZ, 2007).

Na primeira geração desse modelo, se entendia que, ao obstruir as barreiras sociais, as pessoas com deficiência poderiam ser incluídas no mercado de trabalho e sociedade como um todo, tornando-se produtivas. Porém, na segunda geração, algumas feministas¹⁵ colocaram em xeque essa ideia, visto que, considerando as especificidades das deficiências, algumas pessoas, como no caso das deficiências com maior gravidade, poderiam vir a depender de cuidados durante toda a vida. (DINIZ, 2007).

O modelo social da deficiência, constituiu-se como um projeto de igualdade e justiça para as pessoas com deficiência. Porém, para as feministas, as premissas de que os limites são essencialmente sociais e não das pessoas não representava a totalidade das demandas por justiça de diferentes grupos de deficientes (DINIZ, 2007 p.63).

Na segunda geração do modelo social, as feministas contrariavam a ideia de que, obstruídas as barreiras físicas, todas as pessoas com deficiência poderiam ser incluídas no mercado de trabalho e nas diferentes esferas da vida social. Essas feministas questionavam a invisibilidade, a padronização das deficiências e o ocultamento das várias possibilidades de se experimentar e viver na condição de deficiência. Foram as feministas que destacaram a questão da subjetividade na experiência do corpo com lesão, a experiência da dor, tencionando a discussão para além da deficiência, mas sobre o que significa habitar, viver e experimentar a

¹⁵ Especialmente as mães e cuidadoras de pessoas com deficiência.

vida em um corpo com deficiência. Além disso, introduziram o debate sobre as restrições intelectuais, acerca da ambiguidade da identidade de deficiência em casos de lesão não aparentes e, o mais revolucionário, que foi esquecido pelos primeiros teóricos do modelo social, sobre o papel das cuidadoras das pessoas com deficiência. (DINIZ, 2007).

As teóricas feministas, que se posicionaram e colaboraram para repensar e trazer novas contribuições, muitas delas mães de pessoas com deficiência, mostraram que o cuidado é inerente à vida de qualquer ser humano, seja na infância ou na velhice, sendo essa uma questão de justiça social. Ao tratar sobre a ética do cuidado, Eva Feder Kittay (2011) destaca que a condição de dependência não é restrita à deficiência, mas está na natureza humana. Se reconhecermos que todas as pessoas, através de diferentes fases da vida, ou condições de saúde, possam entrar e sair de condições de dependência e requerer a assistência de um/a cuidador/a, a pessoa com deficiência não seria um caso especial, ela apenas está ocupando uma possibilidade que é própria de qualquer ser humano.

Kittay (2011) destaca que a situação é ainda mais complexa em um mundo onde a independência é a norma do funcionamento humano. Na medida em que a deficiência requer um/a cuidador/a para que a pessoa viva sua vida, os cuidados (e o cuidador/a) são estigmatizados pela dependência. Para a autora, o cuidado é elemento central das relações humanas e deve ser entendido como algo que transcende a esfera do privado. As pessoas com deficiência estão vulneráveis a diferentes tipos de discriminação, portanto promover uma ética do cuidado é buscar a promoção do bem-estar, da dignidade e recursos de reparação moral. É relevante dizer que, tradicionalmente, o cuidado das pessoas com deficiência está centrada nas famílias, especialmente em mães ou em alguma mulher que assume esse papel, o que demanda também uma análise dos papéis de gênero, os quais são impostos socialmente. (KITTAI, 2011).

Outra questão que precisa ser debatida, especialmente em relação às pessoas com deficiência intelectual, é sobre o papel desse/a “cuidador/a”, visto que, em muitos casos, esse/a se sente autorizado/a a decidir pela pessoa, por vezes a interditando de tomar suas próprias decisões, como é o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos.

Portanto, o modelo social da deficiência se apresenta como uma possibilidade para repensarmos as concepções históricas sobre a deficiência. As ideias desse modelo propõem uma mudança de paradigma, que desencadeia um processo reflexivo sobre o normal e patológico, os estigmas, as práticas educacionais, a acessibilidade e sobretudo no que se refere à forma como a sociedade se relaciona com a deficiência e como essa produz processos opressivos e de desigualdade (GESSER, 2010).

Os Estudos sobre Deficiência na Educação na perspectiva do modelo social da deficiência têm sido disseminados no Brasil a partir da tradução do livro “Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola”, de Jan W. VALLE e David J. CONNOR. Os autores trazem uma abordagem crítica, embasada no modelo social, para avaliar o impacto ético, social e pedagógico da perspectiva biomédica da deficiência, no qual a educação especial esteve historicamente centrada. Comprometidos com os princípios de justiça social e da educação inclusiva, apresentam argumentos no sentido da transformação dos ambientes pedagógicos, visando à aprendizagem de todos/as. (NUERNBERG, 2015).

Com base nas ideias de Valle e Connor, Geisa Bock e Adriano Henrique Nuernberg (2018) destacam que esses estudos fornecem um contrapeso do seu entendimento baseado no déficit. Nessa perspectiva se propõe a transformação do contexto e o rompimento das barreiras de acesso ao currículo e de práticas capacitistas. Assim, defende-se um ensino colaborativo, que seja flexível e que promova não apenas a interação social, mas a aquisição e a apropriação de conhecimentos científicos. (BOCK e NUERNBERG, 2018). Para os Estudos sobre Deficiência na Educação, a deficiência deve ser compreendida como uma variação humana, marcada de identidade, como como raça, etnia, classe, gênero e orientação sexual. (VALLE e CONNOR, 2014).

2.3 DEFICIÊNCIA E SEXUALIDADE NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Nesta seção será apresentado e discutido o levantamento do que vem sendo produzido sobre deficiência e sexualidade e, em especial, acerca da sexualidade das pessoas com deficiência intelectual. Tive também como foco identificar a possível articulação entre as categorias deficiência, gênero e sexualidade, além de atentar para pesquisas que eventualmente contemplem discussões relativas às concepções e formação de professores/as envolvendo tais categorias.

O recorte temporal foi de 2008 a 2018, ou seja, dos últimos dez anos. O referido período justificou-se pela intenção de buscarmos conhecer a produção científica mais recente sobre o tema. Além disso, no ano de 2008, o governo brasileiro o incorporou ao ordenamento jurídico, por meio do Decreto 186 (BRASIL, 2008), ratificando o compromisso com a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006. Esse decreto consistiu em uma importante conquista da luta dos movimentos sociais da pessoa com deficiência. Embora o documento discorra sobre os direitos sexuais e reprodutivos, incorporando o recorte de gênero

nas discussões relativas à promoção da inclusão social das pessoas com deficiência, ainda são poucas as pesquisas que articulam tais categorias.

O levantamento foi realizado nos repositórios do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes) com os seguintes descritores: deficiência e sexualidade, deficiência intelectual/mental¹⁶ e sexualidade, deficiência, gênero e sexualidade, deficiência, sexualidade e formação de professores/as. Ao iniciar a pesquisa utilizando o recorte temporal delimitado, foram mapeados números altos de trabalhos. Percebi que o uso dos termos associados não direcionava uma busca fidedigna, mapeando números altos de estudos, sendo que ora a pesquisa era direcionada a um termo, ora para outro e, na maioria das vezes, apareciam trabalhos que não se encaixam na temática desta pesquisa.

Para delimitar a busca, optei por pesquisar os termos usando aspas. Desse modo, através do levantamento nos repositórios do Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD), considerando que alguns títulos se repetiram, foram identificados um total de apenas 34 trabalhos, sendo 10 teses de doutorado e 24 dissertações de mestrado¹⁷ que tratam da temática de sexualidade e deficiência¹⁸.

Tabela 1- Número de trabalhos por ano.

(Continua)

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2008	-	01	01
2009	-	-	-
2010	-	02	02
2011	01	01	02
2012	01	01	02
2013	-	02	02
2014	-	04	04

¹⁶ Em função de o termo “mental” também já ter sido utilizado para se referir a este grupo, também foi empregado na busca.

¹⁷ Este número poderá ser maior, considerando que o Banco de Teses e dissertações têm registro de trabalhos a partir de 2013. Além disso, algum trabalho pode não ter sido selecionado, visto que os descritores utilizados para filtrar podem não ser tão precisos.

¹⁸ Os trabalhos que envolveram as pessoas com surdez não serão mencionados neste trabalho em respeito ao movimento social de pessoas surdas que não as considera como pessoas com deficiência.

(Continuação)

2015	01	05	06
2016	04	03	07
2017	01	02	03
2018	02	03	05

Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos perceber a partir da tabela acima, tivemos poucos trabalhos no período que discutiram sobre sexualidade e deficiência. Os anos de 2014, 2015 e 2016 foram os que tiveram maior proporção de pesquisas envolvendo essas temáticas.

Ancoradas na luta pela garantia dos Direitos Humanos, as discussões de sexualidade e gênero têm ganhado visibilidade nos diversos âmbitos sociais. No campo da Educação, discussões desses temas já vinham sendo propostas desde o ano 1997, através das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam a abordagem do tema nas escolas de forma transversal. Apesar disso, na contramão desse movimento, diferentes discursos têm se apresentado em contraposição a políticas públicas que já haviam se consolidado no Brasil.

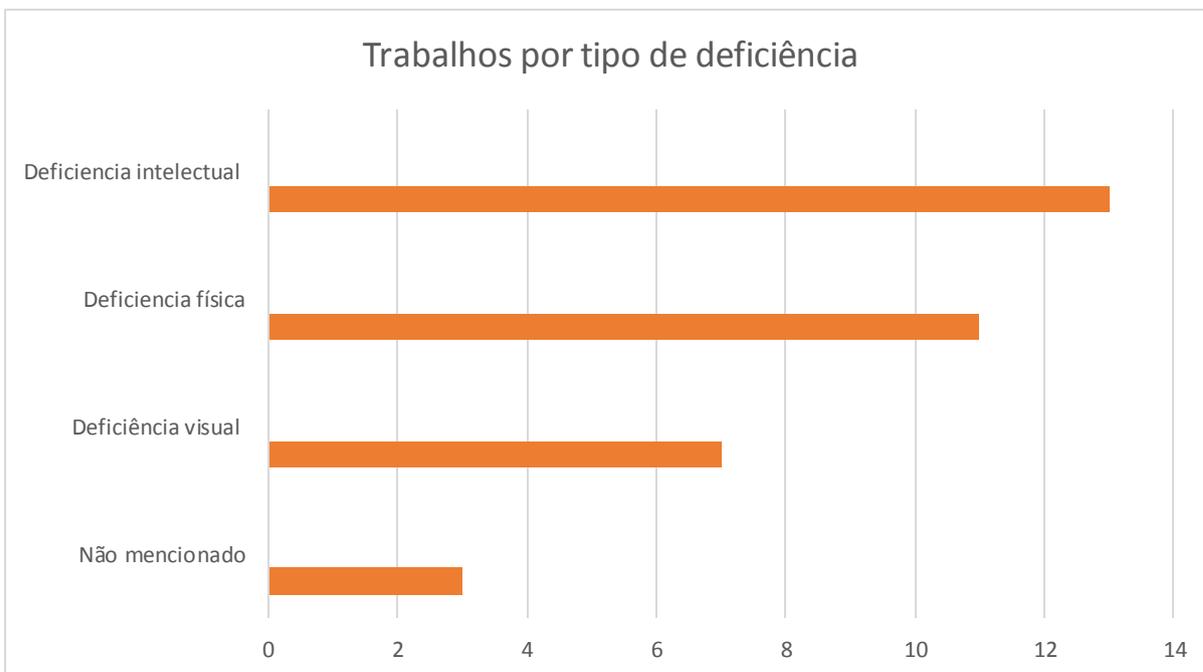
Ana Carolina Brandão Vasquez (2019) menciona que um passo nessa direção foi a criação do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, no ano de 2019, comandado pela ministra Damare Alves, que vem promovendo mudanças nas políticas públicas que envolvem as discussões de gênero e sexualidade. A ministra rechaça o que chama de “ideologia de gênero”¹⁹, reforçando papéis sociais atribuídos a homens e a mulheres, como suas polêmicas declarações de que meninos devem vestir azul e meninas, rosa, ou de que meninas são princesas e meninos são príncipes. (VASQUEZ, 2019).

Acredito que esses movimentos de caráter conservador, comprometidos com cercear e promover o silenciamento dessas discussões, influenciam o campo científico, pois acabam despertando baixo interesse de pesquisadores/as para desenvolver estudos que tratem dessas temáticas. Em relação ao baixo número de pesquisa sobre a sexualidade das pessoas com deficiência, principalmente as que contemplam a articulação das questões de gênero, corroboro as hipóteses de outras autoras (GLAT e FREITAS, 1996; MAIA, 2001; MOURKAZEL, 2003; ALMEIDA, 2008), que destacam que tratar sobre sexualidade ainda é um tabu e isso se intensifica quando envolve as pessoas com deficiência.

¹⁹ “ Ideologia de gênero” é uma expressão inventada por grupos conservadores e que tem sido usada para atacar e deturpar as discussões de gênero.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos trinta e quatro trabalhos mapeados por tipo de deficiência.

Gráfico 1 - Números de trabalhos por tipo de deficiência



Fonte: Elaborado pela autora

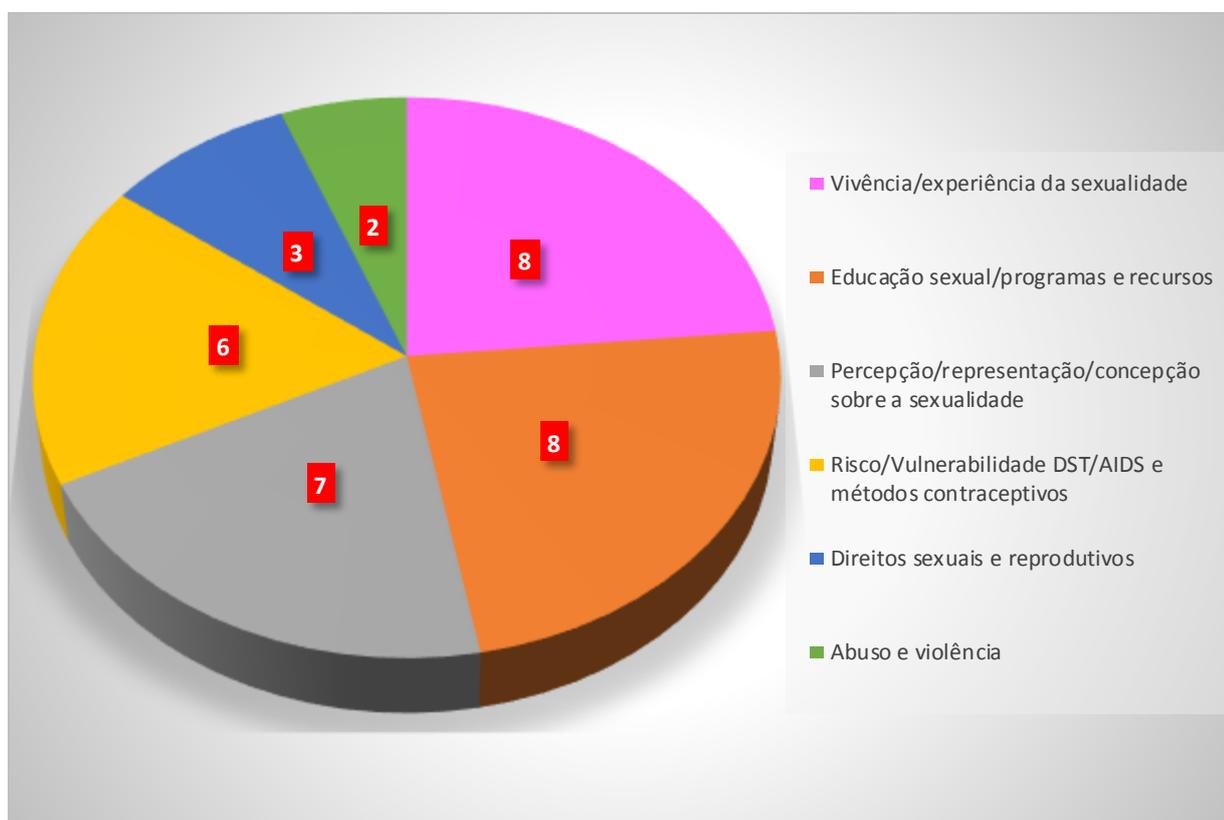
- Descrição do gráfico: Gráfico em barra horizontal, com fundo branco, apresenta os trabalhos por tipo de deficiência. Foi utilizada a cor laranja para representar o número de trabalhos. São quatro barras de cima para baixo que representam: treze trabalhos que envolvem a deficiência intelectual; onze trabalhos que versam sobre a deficiência física; sete sobre deficiência visual e três em que não foi mencionado o tipo de deficiência. Fim da descrição.

Ao analisar o gráfico acima, que traz os trabalhos pelo tipo de deficiência, destacamos que foram mapeados treze (13) pesquisas que versaram sobre a sexualidade envolvendo a deficiência intelectual, sendo todas elas dissertações de mestrado. Em Onze (11) trabalhos, o foco foi a sexualidade e deficiência física, sendo sete (07) dissertações e quatro (04) teses de doutorado. Na área da deficiência visual, foram mapeados 07 (sete) trabalhos, sendo (03) dissertações de mestrado e (04) teses de doutorado. Em três (03) trabalhos, sendo duas (02)

dissertações e uma (01) tese de doutorado foi utilizado apenas o termo “pessoas com deficiência”, não inclinando a pesquisa para um determinado grupo.

Após a coleta das pesquisas e leitura dos resumos, realizei uma categorização considerando as temáticas abordadas. É importante destacar que, embora alguns trabalhos contemplam outros temas e que esses entrelacem entre si, considerei a temática mais prevalente na pesquisa, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Trabalhos por temáticas



Fonte: Elaborado pela autora

- Descrição do gráfico: Gráfico em formato de pizza com fundo cinza. Apresenta o número de trabalhos por temáticas. Na cor laranja, oito trabalhos com a temática educação sexual. Na cor rosa, oito trabalhos com a temática vivência/experiência sobre sexualidade. Na cor cinza, sete trabalhos sobre percepção/representação concepção sobre sexualidade. Na cor amarela, seis trabalhos que tratam acerca de risco, vulnerabilidade/DST/AIDS e métodos contraceptivos. Na cor azul forte, três trabalhos que envolvem a temática direitos

sexuais e reprodutivos. Na cor verde, dois trabalhos que tratam de violência e abuso. Fim da descrição.

Na categoria Vivência/experiência da sexualidade, encaixam-se oito (08) trabalhos em que, por meio da escuta de adolescentes, jovens e adultos com deficiência, os/as autores/as buscaram discutir sobre vários aspectos tais como: conhecimentos, vivência e experiências, autoimagem, expectativas e maneira de conceber e experienciar sua própria sexualidade, desejos e afetividade.

Dentro dessa categoria, destaco a pesquisa realizada por GESSER (2010), que apesar de não ter como foco a deficiência intelectual, discute a sexualidade de mulheres com deficiência física imbricada com as questões de gênero. O estudo foi realizado com oito mulheres com deficiência física. Como resultados a autora menciona que o processo de constituição daquelas mulheres foi mediado por significações relacionados à infantilização e a um lugar social de assexuadas e incapazes de reproduzir as atribuições de gênero instituídas socialmente. Destaca, ainda, a necessidade da ampliação dos estudos na área da sexualidade e da deficiência física a partir de uma concepção crítica de gênero, vislumbrando a promoção do desenvolvimento de práticas mais implicadas no rompimento de mitos, tabus e preconceitos relacionados à sexualidade das pessoas com deficiência.

Rosilene Santos Baptista (2011) também realizou um estudo com seis mulheres com deficiência física. Teve como objetivo promover e valorizar ações de promoção à saúde, com vistas ao exercício pleno da sexualidade. Para tanto, promoveu dez sessões de grupos focais com temas geradores. Como resultados, a autora destaca que as mulheres participantes demonstraram-se desempoderadas quanto ao exercício da sua sexualidade. A falta de conhecimentos das famílias e dos/as profissionais que fizeram parte da vida dessas pessoas não favoreceram condições adequadas para a construção e vivência da sexualidade de maneira saudável dessas mulheres.

As temáticas relacionadas à educação sexual, programas e recursos concentraram oito (8) trabalhos, que se constituíram especialmente de pesquisas que envolveram oficinas, palestras e/ou programas de educação para jovens e adultos com deficiência. Dentre as reflexões tecidas pelos/as autores/as, aponta-se a necessidade de se trabalhar essas temáticas, visto que as pessoas com deficiência são privadas desses conhecimentos. Além disso, destaca-se a importância de formação continuada para professores/as, pois a sexualidade faz parte da vida e do desenvolvimento de qualquer pessoa, sendo necessário proporcionar-lhes possibilidades para adquirirem os devidos conhecimentos, podendo vivenciar sua sexualidade de maneira segura e saudável.

As percepções/representações/concepções sobre a sexualidade das pessoas com deficiência foram temas centrais em oito (08) trabalhos. Essas pesquisas analisaram e discutiram a representação social de diversos sujeitos/as, pais/mães/familiares, de diferentes profissionais, das mídias e das próprias pessoas com deficiência, em sua maioria, destacando-se, especificamente, os mitos, os tabus e os equívocos que permeiam a forma de conceber a sexualidade das pessoas com deficiência.

Teixeira (2011) realizou um estudo, buscando identificar as concepções de professores/as sobre a sexualidade de alunos/as com deficiência intelectual²⁰ em uma escola inclusiva. Para tanto, foram entrevistados quinze professores/as e os resultados da pesquisa corroboram a literatura existente sobre o tema. Segundo a autora, as concepções dos/as professores/as estão cercadas de mitos e tabus, ora vendo-os como assexuados, ora como hipersexualizados. A autora menciona a existência de um mal-estar dos educadores/as ao tratar sobre o tema. A compreensão da sexualidade é percebida como instinto incontrolável que se inicia apenas na puberdade, e as atitudes dos/as professores/as frente aos/as alunos/as com deficiência intelectual se restringiram a ignorar as manifestações da sexualidade ou de repreendê-las.

Sandra Maria Alexandre da Silva (2015) realizou uma pesquisa com mães de pessoas com deficiência intelectual, buscando identificar as formas de articulação entre corpo, gênero e sexualidade a partir das construções discursivas e não discursivas que agenciam a gestão familiar, particularmente no exercício das experiências da sexualidade pelos sujeitos narrados numa construção de anormalidade. Como resultados a autora destaca que os achados do estudo permitiram compreender sobre as hierarquias de poder que regulam a vida das pessoas com deficiência intelectual no campo da desigualdade nos serviços de saúde e educação e as implicações da sexualidade no atendimento das necessidades e cuidados.

A sexualidade, o que se pensa sobre ela e o que é entendido como autorizado ou não partem de uma construção social, que deve ser analisada num determinado contexto e momento histórico. (LOURO, 2001). Temos observado alguns avanços quanto à ampliação do diálogo sobre tais questões. No entanto, falar acerca do tema nem sempre seja simples. Isso é consequência de uma produção histórica a qual associou a sexualidade apenas ao ato sexual, entendendo-o como algo proibido, pecaminoso, patológico, promíscuo e ou perigoso.

²⁰ A autora utiliza deficiente mental, porém utilizo deficiência intelectual, como mencionado anteriormente, por acreditar que essa é a nomenclatura mais adequada.

Essas compreensões envoltas por ambiguidades e a falta de conhecimentos sobre o tema contribuem para a manutenção de concepções equivocadas. Debater, dialogar ou simplesmente conversar sobre sexualidade muitas vezes é visto como algo complexo e até inadequado em alguns espaços.

Nas escolas e nas formações universitárias, geralmente há um ocultamento dessas discussões, visto que muitas vezes o tema é concebido como algo complexo e polêmico. Quando mencionado, geralmente parte de uma perspectiva biológica, que contempla apenas ações de prevenção de DSTs, gravidez, etc. Promover espaços de discussões, que realmente estejam comprometidos com um processo de reflexão sobre o tema, demanda um exercício constante de desmistificação dos (pré)conceitos.

Em se tratando das pessoas com deficiência, existe maior dificuldade em superar os mitos que cercam a sua vivência e experiência da sexualidade. A sociedade geralmente compreende a condição de deficiência pelo viés biológico, amparado no modelo médico, que a compreende como “a falta de algo” ou “como um defeito a ser corrigido”. Assim, o mesmo estigma de incapacidade que essas pessoas carregam é estendido para as questões que envolvem a sua sexualidade. Os meios de comunicação, as famílias e profissionais tanto da área da saúde como da educação, em muitos casos, têm uma compreensão superficial, limitada, equivocada e até errônea, consequência da falta de conhecimentos e formações incipientes que ignoram esses aspectos.

Na categoria Risco/vulnerabilidade, no que diz respeito às doenças sexualmente transmissíveis e o uso de métodos contraceptivos, encontram-se seis (06) trabalhos que tiveram esse foco de discussão. Dentre as reflexões tecidas nas pesquisas, destaca-se os mitos e tabus que cercam a sexualidade das pessoas com deficiência, sendo esses aspectos, por vezes, responsáveis pela falta de informações e conhecimentos adequados sobre atitudes de prevenção. As dificuldades encontradas por essas pessoas, seja por barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e/ou do despreparo dos/as profissionais consistem em fatores a serem discutidos, visto que esses entraves promovem a falta de acessibilidade e têm contribuído para a maior vulnerabilidade dessas pessoas.

Nesse sentido, alguns trabalhos que compõem essa categoria versam sobre a produção e validação de tecnologias assistivas, que buscam proporcionar maior compreensão e autonomia para as pessoas com deficiência no que diz respeito a atitudes de autocuidado, prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e ao uso adequado de métodos contraceptivos.

Os direitos sexuais e reprodutivos foram tema central em (03) três trabalhos. As discussões versaram sobre a violação e invisibilidade dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência. Destaco o trabalho de Régis (2013), que, apesar de não envolver diretamente o tema da minha pesquisa, ou seja, as concepções de estudantes em processo de formação docente, contribui para a discussão, visto que a autora utiliza como referencial teórico a segunda geração do modelo social da deficiência, intersecciona gênero e deficiência e discute sobre sexualidade e deficiência intelectual, trazendo à tona outras dimensões que envolvem as questões de sexualidade.

A pesquisa de Régis teve como objetivo central problematizar a esterilização involuntária de mulheres com deficiência intelectual, através da escuta de pais/mães e familiares sobre a decisão pelo procedimento. Dentre os resultados, aponta que a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual ainda é cercada de mitos e tabus que são o pano de fundo para decisão pela esterilização. Durante todo o trabalho, a autora problematiza as atitudes dos profissionais, seja da área da saúde ou da educação sobre a banalização do processo de esterilização e a desconsideração ao direito dessas pessoas de decidirem sobre o seu próprio corpo. (REGIS, 2013).

A pesquisa de Luciana Steffen (2018) versou sobre as experiências de mulheres com deficiência, mais especificamente com relação aos seus direitos sexuais e reprodutivos. A autora empreendeu uma discussão sobre os desafios e contribuições que essas experiências apresentam para área da Teologia, tendo como base os debates sobre feminismo, gênero e deficiência. Partindo desse viés, a autora realizou uma revisão bibliográfica e analisou as postagens dos conteúdos no blog Sobre Rodas. Com base nas suas análises, Steffen menciona que as experiências das mulheres, especialmente da trajetória de vida de Carol, confirmam a invisibilidade e a violação dos direitos sexuais e reprodutivos.

Na categoria Violência e abuso, encaixam-se dois trabalhos, sendo que a pesquisa realizada por Lina Vilela dos Santos (2015) versa sobre um levantamento dos abusos sexuais contra mulheres com deficiência intelectual²¹ que fizeram um aborto legal. As mulheres violentadas eram pobres e jovens e, em relação ao aborto legal, apresentaram uma idade gestacional próxima do limite de semanas previsto em lei. A decisão pelo aborto foi tomada pelos familiares. A autora aponta para a necessidade de medidas protetivas contra violência

²¹ A autora utiliza em sua pesquisa “deficiência mental”, no entanto aqui será utilizado “deficiência intelectual”, como já citado anteriormente, por acreditarmos que essa seja a nomenclatura mais adequada.

sexual envolvendo as mulheres com deficiência intelectual, visto que essas são mais vulneráveis a esse tipo de violência. (SANTOS, 2015).

Já a pesquisa de Isa Maria de Souza Fernandes Ferrari (2016) tratou sobre a percepção das pessoas com deficiência intelectual e de seus familiares sobre a identificação de possíveis abusos sexuais. Os resultados apontam para necessidade da adoção de uma educação sexual, visto que raramente os familiares instruíram as pessoas com deficiência intelectual sobre habilidades de autoproteção, o que reforça a condição de vulnerabilidade. A autora pontua ainda que é necessário fortalecer o conhecimento da família quanto às questões da sexualidade da pessoa com deficiência intelectual, para que esses possam não só auxiliar na prevenção de abusos, como também apoiá-los e prepará-los para exercer sua sexualidade de maneira plena e consciente.

Diante do estudo realizado, podemos concluir que a sexualidade envolvendo as pessoas com deficiência precisa ser discutida. Vários/as pesquisadores/as apontam a presença de estigmas que contribuem para a invisibilidade e violação dos direitos sexuais e reprodutivos dessas pessoas. É possível afirmar que as mulheres com deficiência se encontram em dupla situação de vulnerabilidade, denunciando a emergência de estudos que discutam a deficiência e sexualidade em articulação com a categoria gênero.

A falta de conhecimentos por familiares e pelos profissionais, seja da área da saúde ou da educação aparece como barreira a ser vencida pelas pessoas com deficiência. A ideia de incapacidade, sustentada por crenças e valores equivocados, contribui para a falta de acessibilidade no que diz respeito ao acesso às informações adequadas para atitudes de prevenção e autocuidado.

O levantamento e a análise das teses e dissertações demonstraram que a formação docente aparece como uma questão importante para que as pessoas com deficiência possam ter acesso a informações sobre sexualidade. Apesar disso, não foram encontradas pesquisas que investiguem sobre as concepções de professores/as envolvendo as temáticas de deficiência, gênero e sexualidade de forma articulada. Também não foram encontrados trabalhos que mencionassem processos formativos envolvendo docentes, seja na formação inicial, seja na continuada que contemplem a discussão acerca da sexualidade das pessoas com deficiência em articulação com gênero.

Certamente a inexistência de pesquisas dessa natureza segue a ideia de desarticulação entre os estudos de deficiência e sexualidade em interface com as questões de gênero, como já mencionei na introdução deste trabalho. Os estudos realizados em nosso país sobre deficiência têm sido ocupados, principalmente, pelo campo da Educação Especial que, de maneira geral,

tem abarcado diversos temas, especialmente os centrados em práticas de ensino, processos de aprendizagem e formação de professores, sem contemplar outras dimensões que compõem a vida dessas pessoas. Sobre esse fato, advogo no sentido de que a deficiência não vem sozinha. Mesmo que essa pareça mais perceptível, essas pessoas são atravessadas por outras questões, demandando uma abordagem interseccional.

Outro aspecto importante a ser pensado é a escassez de pesquisas que tratam sobre a sexualidade das pessoas com deficiência. O total de 34 (trinta e quatro) estudos é um número pouco expressivo, considerando a população brasileira de pessoas com deficiência²² e a quantidade de trabalhos que são produzidos todos os anos nos diversos Programas de Pós-Graduação do nosso país.

Em relação especificamente ao grupo de pessoas com deficiência intelectual, esse teve maior incidência nos trabalhos mapeados, porém, ainda assim, faz-se necessário outros estudos que tratem da temática a partir da compreensão de deficiência por um viés social, que a conceba para além de um dado biológico, articulando outras categorias e que contribua para o rompimento das concepções capacitistas.

Diante do exposto acima, justifica-se o ineditismo da presente proposta de investigação, que se movimenta através da seguinte questão: Em que medida a oferta de uma DCG pode influenciar a construção/ressignificação das concepções e saberes sobre gênero e sexualidade das pessoas com deficiência intelectual?

Na tentativa de situar a aproximação entre as pesquisas sobre deficiência e os estudos de gênero, no tópico seguinte, serão discutidos alguns aspectos sobre os movimentos feministas e de mulheres e suas contribuições na construção da categoria gênero. Além disso, busco trazer elementos para enfatizar a necessidade de compreender a experiência da deficiência como categoria que perpassa outros marcadores sociais, conforme apresentado pelo modelo social da deficiência.

2.4 GÊNERO E DEFICIÊNCIA

Nos últimos anos, as discussões envolvendo a categoria gênero têm ganhado visibilidade nas pesquisas acadêmicas. Estudos sobre mulheres, sexualidade, diversidade sexual e de gênero, violência doméstica, entre tantos outros, compõem uma complexa gama de trabalhos com uma abordagem de gênero.

²² De acordo com os dados do último Censo do IBGE, realizado em 2010, na população brasileira, 45,6 milhões de pessoas apresentam algum tipo de deficiência. (IBGE, 2010)

Para compreender o surgimento do termo gênero, e como ele passou a ser utilizado e entendido posteriormente como uma categoria de análise, faz-se necessário empreender uma retomada histórica dos movimentos feministas e de mulheres e suas contribuições na elaboração desse conceito.

Os movimentos feministas²³ têm uma história marcada pela luta de direitos e busca por igualdade. Ela geralmente é contada a partir da divisão em ondas. Torres (2018) nos alerta que essa divisão linear é confrontada por diferentes grupos de mulheres, visto que as ondas mostram a história do feminismo branco, desconsiderando a participação desde o início das mulheres negras e de organização de mulheres em diferentes lugares do mundo que antecederam esse período e que foram invisibilizadas pela história. De qualquer forma optei por resgatar, de maneira sucinta essa história, na tentativa de situar a/o leitor/a na compreensão da aproximação entre os estudos feministas e de gênero com os estudos sobre deficiência, foco deste capítulo.

Antes de tecer a discussão sobre as “ondas feministas” e como a categoria gênero foi se constituindo no decorrer da história, é importante retomar algumas premissas que sustentaram o movimento feminista. Maria Amélia Teles contribui, esclarecendo que o “feminismo é uma filosofia universal, que considera a existência de uma opressão específica a todas as mulheres” (TELES, 1993, p. 10). Segundo a autora, essa opressão ocorre nas estruturas e superestruturas sociais, manifestando-se de diversas formas de acordo com as classes e camadas sociais, e nos diferentes grupos étnicos e culturais. (TELES, 1993)

Teles (1993) pontua ainda que, numa compreensão mais ampla, o feminismo pode ser entendido como um movimento político, que se propõe a questionar as relações de poder e a opressão de pessoas sobre outras pessoas. Além disso, ele contesta radicalmente o patriarcado²⁴, propondo uma transformação social que abranja as questões econômicas, políticas e ideológicas. (TELES, 1993).

No texto “Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica”, a historiadora e professora Joana Maria Pedro (2015)²⁵ se dedica a “narrar” como algumas categorias de análise utilizadas em discussões acadêmicas foram se constituindo a partir do diálogo com movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. A autora inicia a

²³ É importante destacar que os movimentos feministas se organizam a partir de diversas vertentes e possuem várias formas de compreender, teorizar, conceituar e reivindicar direitos. Não se tem aqui a intenção de generalizar e/ou desconsiderar a complexidade desse movimento, que emergiu em diferentes partes mundo. Trata-se de uma tentativa de situar possíveis leitores/as que não tenham nenhum conhecimento sobre o tema.

²⁴ Patriarcado é entendido como “o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens” (SAFIOTTI, 2004, p. 44).

²⁵ O artigo foi publicado inicialmente em 2005 e reeditado/atualizado no ano de 2015, sendo incluído no livro didático do Curso de especialização em Gênero e Diversidade, na Escola da UFSC.

discussão tecendo uma reflexão sobre a palavra “gênero”. Pedro menciona que, em gramática, na língua portuguesa, o gênero das palavras é feminino ou masculino, porém no latim havia o neutro. Cita como exemplo a palavra mar, que na língua portuguesa é masculina, porém, na língua francesa, “le mer” é feminina, e nos atenta que, em português, os seres animados e inanimados têm gênero, mas somente alguns seres vivos tem sexo. (PEDRO, 2015)

A autora, destaca que foi exatamente “pelo fato de que a palavra na maioria das línguas ter gênero, mas não ter sexo, que os movimentos feministas e de mulheres, nos anos oitenta, passaram a utilizar a palavra gênero no lugar de sexo” (PEDRO, 2015, p. 116). Assim, pretendia-se afastar o determinismo biológico e enfatizar que o sexo não determinava os comportamentos, sendo que esses estavam associados à condição cultural. Os movimentos feministas e de mulheres passaram a utilizar o termo gênero em busca de explicações para condição de subordinação das mulheres sob uma perspectiva social. (PEDRO, 2015).

As chamadas “ondas feministas” são períodos históricos que demarcam a efervescência da militância em torno de algumas pautas que foram emergindo nos debates sobre as demandas das mulheres. A primeira delas data do final do século XIX e início do século XX, na Inglaterra, tendo como principal reivindicação das mulheres o sufrágio feminino, que consistiu na luta pela aquisição dos direitos de votar e ser votada, ou seja, a luta pelos direitos políticos, ficando conhecido por movimento sufragista. (PEDRO, 2015).

O feminismo de segunda onda surgiu após a segunda guerra mundial. Nesse período outros direitos passaram a fazer parte da luta pela igualdade entre os sexos. As reivindicações incluíram outras pautas. A busca por salários iguais, o direito de tomar decisões sobre o seu corpo, o direito ao exercício da sexualidade com liberdade e prazer e a luta contra a subordinação masculina fizeram parte das reivindicações das mulheres nesse momento.

Guacira Lopes Louro (1997) menciona que foi no desdobramento da "segunda onda", momento histórico dotado de contestação e transformação social, que o feminismo ressurgiu, não apenas com a militância dos grupos de resistência, mas também da disseminação e demarcação teórica por meio de publicações de obras clássicas, tais como a da filósofa francesa Simone de Beauvoir “O segundo sexo” (1949), e a “Mística Feminina”, de Betty Friedman (1963). Louro relembra que mulheres militantes que integravam o mundo acadêmico passaram a incorporar no seu fazer as questões que mobilizavam o movimento, contribuindo para o surgimento dos estudos “da mulher”. (LOURO, 1997)

Dessa forma, nesse início do denominado movimento de “segunda onda”, ainda não se utilizava a palavra gênero, sendo que a categoria de discussão no momento era “mulher” em contraposição a homem. A palavra “homem” era utilizada para se referir aos seres humanos de

maneira universal. No entanto, esse “universal” era justamente o que o movimento feminista questionava, visto que as mulheres não se sentiam parte desse grupo e ele não incluía suas questões específicas como por exemplo: o direito de optar pela maternidade ou não, a luta contra violência doméstica, dentre tantas outras questões que diziam respeito às mulheres. (PEDRO, 2015).

Nesse momento, as estudiosas feministas buscavam realizar pesquisas que tornassem visível a questão da “mulher”, que foi ocultada e invisibilizada em diferentes esferas sociais²⁶. Os estudos contemplaram descrições da condição de vida das mulheres, sendo realizados em diversas áreas do conhecimento. Apontaram as desigualdades sociais e denunciaram as opressões e a submissão do feminino. (LOURO, 1997).

Simone Andrade Teixeira (2010) comenta que, ao problematizar o status da mulher na sociedade e na organização androcêntrica na qual a ciência se estabelece, o feminismo demarcou resistência contra a ordem patriarcal e suas normatizações sociais, políticas e familiares.

Pedro (2015) esclarece que o uso da categoria “mulher” passou a ser questionado, por se entender que a semelhança do corpo que exerce funções biológicas iguais (menstruar, engravidar etc.) não era suficiente para problematizar e compreender as opressões que as mulheres pudessem vivenciar ao longo da vida nem para mantê-las unidas em torno das mesmas reivindicações. Assim, diversas mulheres, oriundas de classes sociais e condições étnicas diferentes, especialmente as mulheres negras, passaram a reivindicar uma diferença, dentro da diferença. Isso se deve ao fato de que os contextos dessas mulheres eram distintos. Enquanto, para algumas, o direito para trabalhar fora de suas casas seria libertador, para outras isso já fazia parte da sua rotina. (PEDRO, 2015).

A autora menciona ainda que foi justamente no interior da categoria “mulheres” que surgiu a categoria gênero. Segundo a estudiosa, diversos/as pesquisadores/as passaram a agregar a categoria gênero²⁷ em suas pesquisas motivados/as pela publicação de “Gênero: uma categoria útil de análise”, da historiadora norte americana Joan Wallach Scott. O texto foi traduzido para o português brasileiro no ano de 1990 e serve como subsídio teórico para fundamentar o conceito de gênero adotado nesta pesquisa.

²⁶ No Brasil destaca-se o pioneirismo da tese de doutorado de Heleieth Saffioti: “A mulher na sociedade de classes: mito e realidade”, publicada em 1967, sendo mais tarde também divulgada em forma de livro

²⁷ Sabe-se que, mesmo dentro do movimento feminista, não há um consenso quanto ao uso da categoria gênero, e ela não significa uma evolução da categoria mulheres.

Nesta perspectiva, o conceito de gênero veio a problematizar as diferenças e as desigualdades atribuídas a homens e mulheres, que se constituem influenciadas por sistemas simbólicos culturais que definem as masculinidades e feminilidades como um conjunto de qualidades opostas e hierárquicas no marco do androcentrismo (homem como sendo o centro e a norma para os seres humanos) e do patriarcado (sexismo que promove a subordinação e opressão da mulher) (Maria Eulália de Carvalho, et al, 2010).

Não nascemos mulheres e homens, o meio social e cultural que vai construindo e atribuindo significados sobre o que é ser homem ou ser mulher. Dessa forma, a sociedade produz significados do que é ser feminino e do que é ser masculino, definindo os lugares sociais e constituindo relações desiguais entre homens e mulheres. Portanto, não são as características genitais que legitimam as desigualdades, mas sim os significados que são atribuídos a elas.

Sobre essa discussão, Louro (1997) pontua que:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p. 21)

Pedro (2015), ao discutir sobre os estudos de Joan Scott, destaca que, para conceituar gênero, a autora retomou a diferença entre sexo e gênero, já utilizada na década de 1960 pelo pesquisador Robert Stoller, e articulou como elemento fundamental a essa categoria de análise a noção de poder. Assim, para Scott:

O termo "gênero" torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções culturais" a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75)

Nesse sentido, Scott (1995, p. 78) define gênero como sendo “um elemento constitutivo de relações de poder fundadas sobre as diferenças, percebidas entre os sexos, sendo um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Para a autora, gênero é mais que um conceito que busca descrever as relações entre homens e mulheres. É uma categoria de análise, que busca entender os significados que foram/são construídos a partir dessas diferenças corporais. Gênero

não pode ser entendido como decorrente da realidade primeira, mas derivado do sentido que se constrói a partir dessa realidade. Para a autora, gênero está diretamente imbricado ao que constitui as relações sociais. (SCOTT, 1995)

Heleieth Saffioti²⁸ (2004), brasileira, feminista e marxista, ao discutir sobre o conceito de gênero proposto por Scott, alerta que ele apresenta uma certa neutralidade, pois não evidencia a existência de um sistema da desigualdade fruto da opressão das mulheres pelos homens. A autora propõe não abandonar o uso do patriarcado, pois, para ela, nenhuma relação social foge desse modelo de dominação/exploração.

Além disso, na compreensão dessa autora, as três contradições formadas por classe, gênero e raça/etnia compreendem um conjunto de relações que compõe um nó, estando interligadas. “Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta fusão” (SAFFIOTI, 2004, p. 115). Para a autora, essas contradições não atuam livres ou de maneira isolada, mas exatamente como um nó, pois juntas passam a se configurar de maneira própria.

Para Saffioti, o gênero é muito mais amplo que o patriarcado. Ela destaca que, enquanto no patriarcado as relações são hierarquizadas por seres desiguais, o gênero abrange também relações chamadas por ela como igualitárias. Nesse sentido, a autora entende o patriarcado como sendo “um caso específico das relações gênero” (SAFFIOTI, 2004, p. 119).

Saffioti (2004) enfatiza que a dominação patriarcal e a exploração capitalista estão associadas e, mesmo com os avanços em relação à emancipação feminina, a base do patriarcado material ainda está presente e operando nas relações sociais. Para essa autora, utilizar exclusivamente a ideia de gênero obscurece a exploração-dominação masculina. Portanto, ela não compactua com a substituição do conceito de patriarcado pelo conceito de gênero, sugerindo a articulação entre eles.

Apesar das tensões sobre o conceito de gênero e uma clara pluralidade de ideias sobre o uso dele, concordo com Teixeira (2010), ao mencionar que:

[...] a adoção de uma perspectiva relacional, a elaboração do conceito de gênero e sua utilização como categoria de análise fez com que, a reflexão sobre a situação de subordinação/opressão/exploração das mulheres avançasse para além dos clássicos debates sexo/classe. A partir de então, a teoria feminista ficou melhor instrumentada para desenvolver esses estudos (TEIXEIRA, 2010, p. 109)

²⁸ Heleieth Saffioti foi uma importante socióloga marxista, pesquisadora e militante feminista, sendo pioneira nos estudos sobre a condição das mulheres no Brasil. Publicou diversos livros, tais como: “A Mulher na Sociedade de Classes” (1976); “O poder do macho” (1987), “Gênero, Patriarcado e violência” (2004).

De acordo com Louro (1997), ao direcionar o foco de discussão para o caráter "fundamentalmente social", não se busca rejeitar que gênero "se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, **não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas**" (LOURO, 1997, p. 22-23, grifos meus). Nessa perspectiva, se busca centrar o debate no campo social, visto que é nele que as relações desiguais entre as pessoas são construídas e reproduzidas. Segundo Louro, as explicações das desigualdades devem ser procuradas nas relações sociais construídas historicamente, e não nas diferenças biológicas (LOURO, 1997).

Retomando a discussão sobre as "ondas feministas", é na "terceira onda" que se consolida a compreensão e necessidade de reconhecer as interseccionalidades das categorias raça, classe, sexualidade, geração, entre outras, que são fundamentais para se compreender quem são e como se constroem as experiências dessas mulheres. Passa a se reconhecer as diferenças, visto que as reivindicações das mulheres se diferenciavam. Assim, emergem, junto à visibilidade do movimento feminista de mulheres negras, a interseccionalidade como um instrumento para a compreensão da opressão vivenciada por elas.

O conceito de interseccionalidade é proposto pela feminista Kimberle Crenshaw (2002) e busca compreender as consequências estruturais e dinâmicas da interação de dois ou mais eixos da subordinação. Trata-se da forma em que o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios promovem a desigualdade. "A interseccionalidade trata da forma, como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, construindo aspectos dinâmicos ou ativos de desempoderamento" (CRENSHAW, 2002, p. 177). Para a autora, as desigualdades não são hierarquizadas nem devem ser compreendidas separadamente. As opressões se somatizam e provocam maior situações de desvantagem.

A perspectiva interseccional está presente na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006). O documento incorporou as questões de gênero, entendendo que esse marcador deve ser considerado para que se possa empreender esforços a fim de proteger e assegurar condições de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Além disso, a Convenção reconhece o recorte de classe, visto que menciona que a deficiência é tanto uma causa como uma consequência da pobreza.

Rosimarie Garland Thomson é uma pesquisadora e ativista que tem realizado estudos sobre deficiência na perspectiva feminista. Para a autora, a deficiência também deve ser entendida como uma categoria de análise. Destaca que a relação entre gênero e deficiência demanda reflexões e, assim como gênero, a deficiência é influenciada e mediada pela cultura, que produz e emprega significados sobre essas experiências (THOMSON, 2002).

Thomson (2002) defende que uma abordagem feminista da deficiência promove entendimentos complexos da história cultural do corpo. Compreender a experiência da deficiência sob a perspectiva feminista é percebê-la para além das questões explícitas como doenças, saúde, beleza, genética, eugenia, envelhecimento, tecnologias reprodutivas, próteses e questões de acesso.

A teoria feminista da deficiência aborda preocupações feministas tão amplas como a unidade da categoria mulher, o status do corpo vivido, a política da aparência, a medicalização do corpo, o privilégio da normalidade, a sexualidade, a construção social da identidade e o compromisso com a inclusão. A incorporação dos estudos sobre deficiência numa perspectiva feminista envolve a relação entre gênero e deficiência e acarreta reflexões sobre igualdade, justiça social, subjetividade e coletividade (LOPES, 2018).

Anahí Guedes Mello e Adriano Henrique Nuremberg (2012), em estudo sobre o tema, comentam que o ativismo feminista transcende os aspectos de gênero e apontam para a relevância das demais categorias. Apesar disso, ainda são poucos os trabalhos que propõem a articulação de gênero e deficiência. Destacam que em nosso país as políticas sociais que tratam sobre a promoção das igualdades mencionam raça, classe, gênero, sexualidade, mas não incluem a deficiência e não a interseccionam com as demais categorias que convivem com a experiência de opressão e da discriminação. No campo científico, grande parte dos estudos sobre a experiência da deficiência são discutidos de maneira isolada, sem abarcar outras formas de vulnerabilidades que as pessoas possam experimentar (MELLO E NUREMBERG, 2012). Pensar a condição de deficiência, através do entrelaçamento com outras pluralidades, tais como gênero, classe, raça e sexualidade permite ampliar a compreensão dessa experiência, visto que esses marcadores produzem desigualdades em graus diferentes (LOPES, 2018).

Mello e Nuernberg (2012) elencam três eixos nos quais é possível identificar pontos centrais em comum entre os Estudos Feministas e de Gênero e os Estudos sobre deficiência, sendo eles: o pressuposto da desnaturalização do corpo, a dimensão indenitária do corpo e a ética feminista da deficiência e do cuidado. O primeiro eixo diz respeito à relação e articulação do argumento da construção social da deficiência, que passa a ser entendida a partir de uma narrativa que se constrói socialmente sobre determinadas variações corporais. O segundo está relacionado com a centralidade do corpo com deficiência e o impacto dessa condição na construção da subjetividade da pessoa. Já o terceiro eixo pressuposto diz respeito à questão do cuidado, que foi colocado em pauta por mães e cuidadoras de pessoas com deficiência e traz à tona o cuidado para além da questão de gênero, mas como uma condição ética e inerente à vida

de qualquer ser humano, que necessita de cuidados desde o nascimento até a morte. (MELLO E NUERNBERG, 2012).

No mesmo estudo, Mello e Nuernberg (2012) discutem sobre algumas questões em que a intersecção de gênero e deficiência se faz profícua para a análise de fenômenos socioculturais. Dentre elas citam as temáticas como a corporalidade e deficiência, violência de gênero, cuidado e deficiência, sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos, entre outras.

Lopes (2018) comenta que, nas investigações que envolvem a relação gênero e deficiência, a mulher com deficiência encontra-se na contra direção da mulher sem deficiência, pois, enquanto as mulheres no geral são vistas como responsáveis pelos lares, pela reprodução e criação dos/as filho/as, as mulheres com deficiências são consideradas incompletas e incapazes de exercer tal papel. Essas questões foram fortemente problematizadas pelas feministas da segunda geração do modelo social da deficiência (LOPES, 2018).

Embora existam estudos que discutem a sexualidade, e/ou os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência, ainda são poucas pesquisas que tratam da temática em articulação com a categoria gênero. Pensar esses temas nos processos formativos de profissionais que trabalham diretamente com essas pessoas é refletir e problematizar sobre os impactos das narrativas culturais que contribuem para a manutenção de atitudes capacitistas.

Nesse sentido, é imprescindível que seja fomentada a produção de pesquisas e processos formativos nas diferentes áreas do conhecimento que partam de um viés interseccional. Na área da educação, em especial da educação especial, pouco tem se pensado sobre a condição de deficiência a partir dessa perspectiva.

Para elucidar a importância dessa articulação, quero mencionar a pesquisa de Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau Pereira (2018). Trata-se de um estudo em que foram mapeadas as matrículas na educação básica de pessoas com deficiência com base nos dados do CENSO de 2012. A autora concluiu que as mulheres e negros com deficiência têm menos acesso à escolarização. Salienta que a desigualdade se intensifica entre as alunas com deficiência declaradas negras, de acordo com o número de matrículas significativamente menor. As matrículas de mulheres com deficiência intelectual no ensino médio são em menor número do que o dos meninos (PEREIRA, 2018). Diante disso, é preciso atentar que a compreensão da deficiência não deve entendida como uma experiência única, e sim mediada por outros marcadores sociais que irão definindo sua subjetividade e sua experiência enquanto pessoa com deficiência.

As experiências das mulheres com deficiência são permeadas pela existência de barreiras atitudinais e de ideias que as colocam em um lugar de incapazes de estudar, construir

uma carreira, de manter um relacionamento amoroso, de vivenciar sua sexualidade e das diversas possibilidades, entendidas como naturais na atualidade às mulheres sem deficiências (LOPES, 2018).

Nessa seção, busquei narrar brevemente a história do movimento feminista e de mulheres e suas contribuições na construção da categoria gênero. Além disso, trouxe elementos que aproximam as categorias deficiência e gênero e a importância da interseccionalidade na compreensão da experiência na deficiência. Destaco que os debates dessas ideias são iniciais e estão longe de se esgotar, apontando para a necessidade de ampliar as discussões dessa natureza.

2.5 SEXUALIDADE, DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A sexualidade é uma manifestação natural que está presente na vida de qualquer pessoa. Sendo assim, ela assume grande importância, visto que é parte essencial da personalidade e da vida. Sérgio Carrara et al (2010) comenta que é comum pensar que a sexualidade é algo particular de cada indivíduo, limitando-se à esfera do privado. No entanto, o autor destaca que ela não é apenas uma questão de “instintos” ou de impulsos, regidos pela natureza e hormônios, ou tampouco que ela se resume às possibilidades corporais de vivenciar prazer e afeto. Para ele, a sexualidade deve ser compreendida como um fenômeno social.

Carrara et al (2010) menciona os estudos de John Gagnon (2006), para destacar que “a vida sexual se assemelha a toda a vida social, sendo uma atividade provocada pelas circunstâncias sociais e culturais, e uma atividade que difere de uma época histórica, ou de uma cultura para outra” (CARRARA et al, 2010, p. 21). Sendo assim, a sexualidade é concebida de maneira diferente em cada povo, cultura e momento histórico.

Cleiton José Senem e Sandro Caramaschi (2017), ao discutirem sobre as concepções de sexo e sexualidade e suas origens, destacam que os temas têm sido objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento e com perspectivas e concepções teóricas distintas. No entanto, esclarecem que sexo e sexualidade não podem ser compreendidos como sinônimos.

Para Senem e Caramaschi, o sexo está relacionado com a anatomia dos corpos e esta diz respeito ao fisiológico, podendo também ser utilizado para se referir ao ato sexual. A sexualidade nos dias de hoje é compreendida “como inerente à vida humana, desenvolvendo-se deste o nascimento até a velhice, não sendo possível confundir-la como genitalidade”. (SENEM E CARAMASCHI, 2017, p. 169).

Para a OMS (Organização Mundial de Saúde), a sexualidade deve ser entendida como:

[...] um aspecto central do ser humano ao longo da vida e engloba sexo, gênero, identidades e papéis, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experienciada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Enquanto sexualidade pode incluir todas estas dimensões, nem todas elas são sempre experienciadas e expressadas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, jurídicos, históricos, religiosos e espirituais (WHO. s.p 2008).

Então, a sexualidade compreende uma construção social, da qual cada pessoa se apropria durante a vida, sendo mediada pelas relações de gênero, por valores, relações de poder, regulamentos e normas sociais, que se transformam ao longo da história. (CARRARA et al, 2010; GESSER, 2010).

Para Louro, a sexualidade tem um conceito amplo que envolve uma questão pessoal, social e política, pois foi construída ao longo da vida, de muitos modos e por muitos sujeitos. A autora destaca que a sexualidade está interligada com as relações de gênero, estabelecendo normas, prescrições, naturalizações e hierarquizações no processo de delineamento de comportamentos, modos de vida e sentimentos em relação à expressão da sexualidade e dos afetos (LOURO, 1997).

Falar sobre sexualidade não é uma tarefa fácil e quando a discussão envolve as pessoas com deficiência, existe uma dificuldade ainda maior, pois o tema aborda os tabus da deficiência em si e da sexualidade. Ana Cláudia Bortoluzzi Maia et al (2010), em um estudo sobre o tema, retoma pelo menos cinco mitos que foram produzidos socialmente e que permanecem envoltos na sexualidade da pessoa com deficiência, sendo eles: as pessoas com deficiência são assexuadas, ou seja, não possuem pensamentos, necessidades e desejos sexuais; as pessoas com deficiência são dotadas de uma sexualidade exacerbada e não conseguem controlar seus desejos; as pessoas com deficiências não são atraentes, são indesejáveis e incapazes de vivenciar e manter relacionamentos amorosos; as pessoas com deficiências apresentam disfunções sexuais e não conseguem usufruir do sexo; as pessoas com deficiência não podem ter filhos, pois são estéreis, ou geram filhos com deficiência, ou ainda, não têm condições de cuidar deles (MAIA et al, 2010).

Para as autoras, a crença nesses mitos revela a forma que a sociedade compreende a sexualidade dessas pessoas, sendo que a ideia de “desviante” e fora dos padrões de “normalidade” promove obstáculos para a vida afetiva daqueles que são estigmatizados pela deficiência. (MAIA et al, 2010). As ideias preconceituosas que sustentam os discursos da sociedade sobre a sexualidades das pessoas com deficiência, sendo essa vista como a atípica e

infeliz, são sustentadas em estereótipos e crenças errôneas, que colocam as pessoas com deficiência no lugar de “limitado” e “incapaz” (MAIA 2006).

Diversos estudos apontam que é comum conceber que a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual ora é vista exagerada e descontrolada, ora como inexistente. Destaca-se que essas ideias estão sustentadas em uma concepção equivocada segundo a qual essas pessoas são vistas como “um ser demoníaco”, ou uma “eterna criança”, o que justifica a negação da sexualidade (GIAMI, 2004; GLAT e FREITAS, 2007). A condição de deficiência não exclui as dimensões que envolvem a sexualidade e que são pertencentes à existência humana. As limitações produzidas socialmente promovem dificuldades para a vivência da vida afetiva e sexual dessas pessoas (FRANÇA e RIBEIRO, 1995; GESSER e NUERNBERG, 2014; MAIA, 2016).

Patrícia Matos Caldeiras Littig et al (2012), em uma pesquisa com mães de pessoas com deficiência intelectual, destaca que essas não reconhecem uma identidade sexual em seus filhos e, por conseguinte, não fornecem uma educação sexual, reproduzindo a concepção social e cultural que nega a existência da sexualidade.

Em estudos realizados com professoras/es, destaca-se que muitos/as deles/as demonstraram que não se sentem capacitados para lidar com as manifestações da sexualidade dos/as educandos/as com deficiência e que suas concepções equivocadas refletem em como lidam com essas questões no espaço escolar. (MOUKARZEL, 2003; GIAMI, 2004; DALL’ALBA, 1992; MAIA, 2015). Para Windyz Ferreira (2008) a educação formal exerce um papel fundamental no esclarecimento das questões de gênero e sexualidade da pessoa com deficiência. Segundo ela, os diálogos sobre tais temas contribuem para minimizar as condições de vulnerabilidade a abusos sexuais que essas pessoas são sujeitas a sofrer (FERREIRA, 2008).

Rosana Glat (1992) defende que concepções equivocadas e a falta de uma educação sexual no ambiente familiar e nas instituições de ensino, geralmente, impulsionam a negação da sexualidade. A falta de informações e orientações, bem como atitudes de repressão, contribuem para a invisibilidade e para a manutenção de barreiras atitudinais que dificultam que as pessoas com deficiência possam vivenciar sua sexualidade (GLAT, 1992).

Olga Maria Bastos e Sueli Ferreira Deslandes (2005), destacam que a sexualidade é um aspecto fundamental na vida dos seres humanos e que a disseminação da informação sobre o tema são elementos que contribuem para que os tabus sejam revistos, e para que as pessoas com deficiência possam exercê-la de maneira saudável e segura (BASTOS; DESLANDES, 2005). Cabe destacar que mulheres com deficiência, considerando seu nível de compreensão, são capazes de consentir as relações sexuais e serem mulheres sexualmente ativas. No entanto, é

necessário reconhecer que a violência faz parte da vida cotidiana de grande parte das mulheres com deficiência e que essa violência traz consequências severas à saúde física e mental delas (SANTOS, 2015).

Gesser e Nuremberg (2014) retomam a pesquisa de Nosek e Simmons (2007), destacando que o isolamento social a que as pessoas com deficiência muitas vezes são submetidas dificulta o acesso a informações sobre sexualidade. Para eles, geralmente, o acesso a essas informações ocorre na escola e, em função das barreiras atitudinais ou arquitetônicas, essas pessoas não dão prosseguimento aos estudos. Esses autores mencionam ainda a falta de formação dos profissionais na área médica, pois muitas vezes sequer orientam as pessoas com deficiência para realizarem exames de rotina voltados à saúde reprodutiva.

Estudos demonstram que pessoas com deficiência intelectual têm sido submetidas à esterilização involuntária (GIAMI, 2004, RÉGIS, 2013). Para Maia (2006), essa atitude está implicada por práticas eugênicas, pela compreensão de que pessoas com deficiência não são capazes de cuidar dos filhos/as e para camuflar abusos sexuais de que essas pessoas muitas vezes são vítimas. Através do estudo realizado por Régis (2013), é possível identificar que são principalmente as mulheres que são submetidas a esse procedimento, demonstrando uma discriminação de gênero envolvida.

Lopes (2018) destaca que os mitos sobre a sexualidade das pessoas com deficiência perpetuados em nossa cultura têm causado, além da interdição da vivência da sexualidade, a vulnerabilidade no que diz respeito às violências sexuais e às doenças sexualmente transmissíveis, destacando que “as mulheres com deficiência intelectual são as mais afetadas, uma vez que por serem consideradas loucas e incapazes de gerir a si mesmas, foram frequentemente internadas ou isoladas” (LOPES, 2018, p. 23).

A manutenção de narrativas capacitistas, no que diz respeito ao direito ao exercício da sexualidade pelas pessoas com deficiência, está sustentada por uma compreensão biomédica da deficiência que a patologiza e a entende como sinônimo de incapacidade. É importante pensarmos que essas concepções promovem atitudes discriminatórias as quais contribuem para a falta de acessibilidade e acesso a informações necessárias para atitudes de prevenção e principalmente para a violação dos seus Direitos sexuais e Reprodutivos²⁹ previstos em lei³⁰.

²⁹ Direitos Reprodutivos são constituídos por princípios e normas de direitos humanos que garantem o exercício individual, livre e responsável, da sexualidade e reprodução humana. (VENTURA, 2009, p. 19)

³⁰ A Lei 13146/2015 apresenta no artigo 6º que “A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para: I - **casar-se e constituir união estável**; II - **exercer direitos sexuais e reprodutivos**; III - **exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar**; IV - **conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória**; V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à

Os Direitos sexuais e reprodutivos consistem em uma dimensão que compõe os direitos humanos. Mirian Ventura (2009) concorda com essa premissa e pontua que:

A atual concepção dos direitos reprodutivos não se limita à simples proteção da reprodução. Ela vai além, defendendo um conjunto de direitos individuais e sociais que devem interagir em busca do pleno exercício da sexualidade e reprodução humana. Essa nova concepção tem como ponto de partida uma perspectiva de igualdade e equidade nas relações pessoais e sociais e uma ampliação das obrigações do Estado na promoção, efetivação e implementação desses direitos (VENTURA, 2009, p. 14).

Teixeira (2010) comenta que a luta pelo reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos esteve atrelada à participação do movimento feminista. No Brasil, na década de 1980, através de uma articulação entre o movimento sanitarista e o movimento feminista, foi incorporada a ideia de saúde sexual e reprodutiva, a proposição da saúde como um direito, sendo conferido como dever do Estado a sua garantia. A autora destaca que o movimento feminista militou pelo direito à saúde integral das mulheres e pela visibilidade dos temas sobre sexualidade, aborto, violência, contracepção dentre tantos outros. Além disso, reivindicou que as discussões desses temas fossem integradas as dos Direitos Humanos (TEXEIRA, 2010).

Na contramão das demais mulheres, para quem a maternidade era considerada como algo natural, as mulheres com deficiência tiveram o direito à maternidade historicamente negado. Em discussão sobre o tema, Elisandra Carolina dos Santos e Luciana Steffen (2015) mencionam a Declaração Mundial de Saúde (OMS), para enfatizar que os direitos sexuais e direitos reprodutivo são direitos humanos e devem ser garantidos para todas as pessoas.

Além disso, destacam que os direitos sexuais abarcam os direitos de todas as pessoas, devendo ser livres de coerção, discriminação e violência, visando obter o mais alto padrão de saúde sexual. Isso inclui o acesso a serviços e informações sobre saúde sexual e reprodutiva; acesso a informações relacionadas à sexualidade e à educação sexual; o respeito à integridade corporal, à escolha dos/as parceiros/as; a decisão de ser ou não sexualmente ativo, a vivência apenas por relações sexuais consensuais; a liberdade de escolher se casar ou não; a decisão pela maternidade ou não, e a busca por uma vida sexual saudável e prazerosa (SANTOS e STEFFEN, 2015).

As reflexões tecidas acima fazem pensar que, ao falarmos sobre sexualidade, é inevitável abarcamos as discussões sobre os Direitos Sexuais e Reprodutivos, pois esses envolvem diversas áreas, inclusive a Educação. Os/as professores/as são profissionais que

lidam cotidianamente com as pessoas com deficiência e, como mencionado anteriormente, muitas vezes, por falta de formação, reproduzem mitos e concepções equivocados presentes na sociedade, concebendo a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual como descontrolada e selvagem e, por isso, perigosa (GIAMI 2004, SIMÕES, 2015).

Essas compreensões também foram identificadas no estudo realizada por Dall'Alba, (1992) no qual os/as professores/as apresentaram desinformação, opiniões preconceituosas e contradição sobre a sexualidade dos alunos com DI, evidenciando falta de preparo na sua formação. Na maioria das vezes por não terem formação adequada para lidar com essas questões, esses/as docentes pouco ou quase nada refletem sobre atitudes que contribuem para a violação dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência.

2.6 A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM: PROBLEMATIZANDO A (IN)EXISTÊNCIA DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

A Educação Especial foi construída a partir de um modelo médico, que concebia as pessoas com deficiência como alguém a ser curado/a. Valle e Connor, (2014), ao discutirem sobre o tema, comentam que a condição de deficiência, geralmente, é compreendida na educação especial de forma equivocada ou, nas palavras dos autores, “excessivamente restritiva e até mesmo errada”. Segundo os estudiosos, esse campo do conhecimento foi construído sob a ótica da medicina e das áreas afins, que enraizaram a diferença humana como “defeituosa, desordenada” e baseada nos déficits, sustentada em uma compreensão de anormalidade.

Os cursos de formação docente em educação especial se constituem consonantes à organização social e à concepção de deficiência que havia em determinado momento histórico. Esses aspectos fazem parte do bojo que ainda subsidiam a elaboração de políticas públicas que orientam e organizam os espaços, a formação de professores/as e, até mesmo, quem são as pessoas que devem ou não ser apoiadas pela educação especial.

É importante pensarmos que os cursos de formação em nível acadêmico, seja em qual área for, deveriam constituir-se em espaços privilegiados para a reflexão sobre as concepções construídas socialmente. Sem dúvida as discussões promovidas nas aulas, as leituras e as vivências durante o processo formativo promovem a construção do nosso conhecimento e vão delineando nosso modo de compreender e mais tarde influenciar nossa atuação na sociedade, pois essa é a função maior da educação superior: analisar, refletir sobre e construir concepções e saberes humanos.

Ângela Siqueira (1995), ao discutir sobre a relação da Universidade com a Sociedade, comenta que, na configuração social atual, esse lugar privilegiado de saber (universidade) tem sido objeto de interesses e disputas. Os empresários que lutam pela apropriação privada do saber; os que se preocupam com a divisão social e defendem que o saber de boa qualidade deve ser acessado por todas pessoas, sendo essa uma condição para a democratização do país e os governos, que vêm adotando uma perspectiva neoliberal e pregando o Estado Mínimo (SIQUEIRA, 1995).

Diante desse cenário, corroboro a autora quando ela defende a autonomia Universitária e que essa deve exercer múltiplas tarefas, dentre elas, articular diferentes demandas sociais e o ensino, a pesquisa e a extensão, numa perspectiva de construção da democracia e dos direitos. Além disso, “**insistir no seu compromisso crítico da sociedade, comprometido a questionar modelos sociais excludentes como o que está em curso, promovendo reflexão crítica, desvelamento da realidade e universalização dos saberes**”. (SIQUEIRA, s.p 1995, grifos meus).

A UFSM atualmente oferta três cursos diferentes de Licenciatura em Educação Especial, sendo um no período diurno, um no período noturno e outro na modalidade a distância. Durante a elaboração do projeto desta pesquisa, foi realizada uma consulta no site da universidade que demonstrou a inexistência de disciplinas obrigatórias que abordassem diretamente as discussões de gênero e sexualidade. Na ocasião havia uma disciplina de Gênero e Educação no Curso de Pedagogia que era ofertada na condição de DCG, podendo estudantes do Curso de Educação Especial cursá-la caso tivessem interesse.

É importante mencionar que o Curso de Licenciatura em Educação Especial diurno teve uma atualização recente, sendo que seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foi reestruturado. Desde o primeiro semestre do ano de 2020, o Curso passou a ser ofertado em outra configuração.

Atualmente Curso de Educação Especial diurno³¹ tem duração de 05 (cinco) anos e é dividido em 10 dez (semestres), o que totaliza uma carga horária de 3480 horas. A tabela abaixo apresenta a organização curricular com os componentes curriculares de cada semestre, carga horária e se eles são obrigatórios ou optativos³².

³¹ Será discutida apenas a composição Curricular do Curso de Educação Especial diurno, visto que as/os participantes da pesquisa são oriundas/os desse curso. Considerando que não houve estudante do Curso noturno, creio não ser necessário apresentar a matriz curricular correspondente a esse curso.

³² Os componentes optativos que compõem a matriz curricular não constam no site.

TABELA 2 – Organização Curricular do Curso de Educação diurno UFSM

(continua)

Semestre	Disciplina	Componente Curricular	Carga horária
1º	Direitos Humanos e Gênero	Obrigatório	45h
1º	Fundamentos da Educação Especial	Obrigatório	60h
1º	História da Educação	Obrigatório	60h
1º	Processos investigativos em Educação I	Obrigatório	45h
1º	Psicologia da Educação I	Obrigatório	60h
1º	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação Especial I	Obrigatório	60h
2º	Educação Especial Sujeitos e Culturas	Obrigatório	60h
2º	Estudos linguísticos de Aquisição da Linguagem	Obrigatório	45h
2º	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A	Obrigatório	60h
2º	Processos Investigativos em Educação II	Obrigatório	45h
2º	Psicologia da Educação	Obrigatório	60h
2º	Sociologia da Educação	Obrigatório	60h
3º	Didática	Obrigatório	60h
3º	Filosofia da Educação	Obrigatório	60h
3º	Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem	Obrigatório	60h

TABELA 2 – Organização Curricular do Curso de Educação diurno UFSM

(continuação)

3º	Libras I	Obrigatório	60h
3º	Psicologia da Educação III	Obrigatório	60h
4º	Aprendizagem e cognição	Obrigatório	60h
4º	Educação de Jovens e Adultos	Obrigatório	45h
4º	Educação Matemática I	Obrigatório	45h
4º	Libras II	Obrigatório	60h
4º	Metodologia das Ciências Humanas: Geografia		30h
4º	Metodologia das Ciências Humanas: História	Obrigatório	30h
4º	Metodologia o Ensino da Língua Portuguesa I	Obrigatório	30h
4º	Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	Obrigatório	45
5º	Artes Visuais e Educação Especial I	Obrigatório	45h
5º	Desenvolvimento Linguístico e Educação do Sujeito Surdo	Obrigatório	45h
5º	Educação Matemática II	Obrigatório	30h
5º	Educação Musical I	Obrigatório	45h
5º	Ensino de Língua Portuguesa Para Estudantes Surdos	Obrigatório	45h

TABELA 2 – Organização Curricular do Curso de Educação diurno UFSM

(continuação)

5º	Libras III	Obrigatório	60h
5º	Metodologia o Ensino da Língua Portuguesa II	Obrigatório	30h
5º	TIC Aplicadas à Educação Especial II	Obrigatório	60h
6º	Avaliação em Educação Especial	Obrigatório	60h
6º	Deficiência intelectual: Contextos e Práticas	Obrigatório	90h
6º	Deficiência Visual: Contextos e Práticas	Obrigatório	90h
6º	Dificuldades Para a Aprendizagem	Obrigatório	60h
6º	Fundamentos da Leitura e Escrita	Obrigatório	60h
6º	Jogo Teatral e Educação Especial	Obrigatório	45h
6º	Transtorno do Espectro Autista: Contextos e Práticas	Obrigatório	90h
7º	Altas habilidades/superdotação contextos e Práticas	Obrigatório	90h
7º	Educação e Infância	Obrigatório	45h
7º	Estratégias Metodológicas I Práticas Pedagógicas no Contexto do Espaço Especializado	Obrigatório	120h

TABELA 2 – Organização Curricular do Curso de Educação diurno UFSM

(conclusão)

7º	Políticas Públicas e Diversidade Cultural	Obrigatório	30h
8º	Estágio em Educação Especial I: Espaços Especializados	Obrigatório	180h
8º	Pesquisa em Educação Especial	Obrigatório	60h
8º	Práticas articuladas com o Ensino Regular	Obrigatório	60h
9º	Estratégias Metodológicas II: Práticas Pedagógicas no Contexto do Ensino Regular	Obrigatório	120h
9º	Trabalho de Conclusão de Curso I	Obrigatório	60h
10º	Estágio em Educação Especial II Escola Regular	Obrigatório	240h
10º	Trabalho de Conclusão de Curso II	Obrigatório	60h

FONTE: Elaborado pela autora a partir das informações disponíveis no site da instituição.³³

A partir da análise da estrutura curricular atual do curso, constata-se que, com a reformulação curricular, a disciplina de Direitos Humanos e gênero (ANEXO A), passou a ser ofertada. No entanto, cabe salientar que, antes disso, não havia nenhuma disciplina obrigatória que mencionasse especificamente essa discussão³⁴.

³³ Disponível em <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/informacoes-do-curriculo>> Acesso em: 28 de jan de 2020.

³⁴ Na última atualização da estrutura curricular do Curso de Educação Especial diurno e noturno, foi proposta a oferta de uma disciplina obrigatória sobre Gênero e Direitos Humanos, que contempla as discussões de gênero, porém, não aborda esse tema em articulação com as questões da deficiência.

A ausência de disciplinas formadoras que tratam dos temas deficiência, gênero e sexualidade certamente implica dificuldades para pensar sobre tais temáticas nos espaços escolares e de atendimento às pessoas com deficiência. Arrisco-me a afirmar que, quando os currículos não ofertam disciplinas obrigatórias que abarcam tais questões, muitos/as profissionais correm o risco de concluir seus cursos, dentro de uma perspectiva inclusiva, sem ter acesso a discussões tão necessárias e emergentes que perpassam a vida das pessoas, inclusive as com deficiência.

A professora da educação especial, colega e agora doutora, Mariana Thesing concluiu recentemente seu doutorado, no qual realizou uma pesquisa que teve como objetivo analisar as bases epistemológicas do curso diurno em Educação Especial da UFSM. Para tanto, fez uma análise das matrizes curriculares no período de 1980 a 2008, mapeou documentos relativos à historicidade do curso e realizou entrevistas com professores/as formadores/as e professores/as egresso/as dessa graduação.

Nessa investigação Thesing (2019) empreendeu uma discussão sobre a relação da formação docente, do trabalho exercido por esses/as professores/as e a sua relação com as legislações do campo educacional, bem como a função desse profissional nos seus contextos de trabalho. A autora explica que o currículo do Curso de Educação Especial diurno da UFSM foi se transformando, sendo que primeiramente os conhecimentos ministrados estavam pautados para atender um paradigma que buscava a reabilitação/readequação dos/as sujeitos/as para a integração na sociedade. Com as transformações, passou a formar um/a profissional a partir de um currículo que contempla uma perspectiva psicopedagógica e da diferença.

Thesing (2019) defende que, para pensar sobre o processo formativo de professores/as de educação especial, é necessário contemplar uma discussão para além da formação técnica, relativa aos conteúdos, mas promover uma formação de profissionais que seja crítica, em que os/as estudantes sejam capazes de refletir sobre sua condição de classe trabalhadora e sobre a história da educação do nosso país. Enfatiza, ainda, que a formação de professores deve contemplar uma dimensão política, capaz de despertar o sentimento de luta pelo direito constitucional de acesso à escolarização de todos os/as estudantes, independentemente de classe social, de etnia, de gênero, de deficiência, possibilitando o acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

Corroboro as ideias de Thesing (2019), enfatizando, ainda, que não é possível pensarmos a formação de professores/as em educação especial numa perspectiva inclusiva sem contemplar também as discussões de gênero e sexualidade.

A disciplina de Direitos Humanos e Gênero, que atualmente faz parte da matriz Curricular do Curso de Educação Especial diurno da UFSM, é um componente obrigatório, ofertado no primeiro semestre, e tem carga horária de 45 horas. Por meio da análise da ementa, é possível perceber que a disciplina tem como objetivos trabalhar a trajetória dos Direitos Humanos, entendendo-os como um processo fundamental para a discussão das políticas atuais de inclusão da educação. Além disso, a disciplina prevê o estudo de teorias feministas e de gênero, em diálogo com os temas educativos, numa perspectiva inclusiva que abarque as questões de gênero, classe e etnia/raça.

Contemplar essas discussões é sem dúvida um avanço, visto que até o momento o Curso não propunha nenhum componente obrigatório que tratasse sobre gênero. Apesar disso, ela não dá conta de envolver as questões de gênero em articulação com as da deficiência. Conforme já mencionei diversas vezes neste trabalho, existe e persiste um afastamento entre os dois campos do conhecimento.

O Curso de graduação em Educação Especial da UFSM diurno forma profissionais para trabalharem diretamente com as pessoas com deficiência. O atravessamento das questões de gênero e sexualidade é experienciado de modo distinto nesse grupo social, portanto, envolver a discussão articulando os dois campos de conhecimento é uma lacuna que precisa ser preenchida na formação desses/as futuros/as professores/as.

É preciso compreender a deficiência como um marcador social, que, assim como o gênero, promove barreiras na vida das pessoas, mas também precisa ser considerada na sua especificidade, assim como a condição étnica/racial.

Documentos importantes como a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (2006), que foi elaborada com participação das pessoas com deficiência e ratificada no Brasil pelo decreto 186/2008 (BRASIL, 2008), propõe a compreensão da deficiência centrada no modelo social e incorpora o recorte de gênero como um aspecto fundamental na garantia dos direitos dessas pessoas.

Os Estados Partes reconhecem que as mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas à discriminação múltipla e, portanto, deverão assegurar a elas o pleno e igual desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”, esclarecendo ainda que “os Estados Parte deverão tomar todas as medidas apropriadas para assegurar o pleno desenvolvimento, avanço e empoderamento das mulheres, a fim de garantir-lhes o exercício e desfrute dos direitos humanos e liberdades fundamentais estabelecidos na presente Convenção.(BRASIL, 2008, p. 20)

Na mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão (13.145/2015) prevê a garantia desses direitos, mencionando no artigo 6ª que:

A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para: I - **casar-se e constituir união estável**; II - **exercer direitos sexuais e reprodutivos**; III - **exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar**; IV - **conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória**; V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Grifos meus).

O referido documento destaca, ainda, no artigo 18 § 4º capítulo VI, que deve ser assegurado “o respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência”; e, no capítulo VII, “atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida” (BRASIL, 2015).

Sendo assim, o exercício da sexualidade e o dos direitos sexuais e reprodutivos perpassam a vida de todas as pessoas, sendo atravessados pelas questões de gênero. Essas dimensões não são menos importantes que os assuntos que dizem respeito aos conteúdos tradicionalmente escolares. Portanto, é fundamental que os Cursos de formação em Educação Especial contemplem em seus currículos disciplinas específicas que se comprometam com a discussão de tais temáticas.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Dúvidas, inquietações e incertezas são sentimentos que perpassam a vida de qualquer pesquisador/a, e são justamente esses sentimentos que servem de combustível para percorrer essa longa caminhada de estudos, que traz consigo a subjetividade de cada pessoa que se dispõe a se inserir no campo da pesquisa, buscando desvelar algo desconhecido.

Antônio Carlos Gil (2011) define pesquisa como sendo um procedimento relacional e sistemático que busca encontrar respostas para os problemas levantados. O autor destaca que, para realizar uma investigação, é necessário a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação e discussão dos resultados. Diante disso, encontrar o melhor caminho, ou seja, definir os percursos metodológicos é essencial para dar continuidade ao trabalho e desenvolver uma boa investigação.

Essa proposta de pesquisa foi pensada pela problemática da escassez de estudos que promovam discussões articuladas entre deficiência, gênero e sexualidade, principalmente as que envolvem a sexualidade da deficiência intelectual e pela constatação da inexistência de componentes curriculares obrigatórios que contemplassem essas questões nos Cursos de Formação inicial em Educação Especial da UFSM³⁵.

A partir dessas ideias, o presente estudo tem como objetivo conhecer e compreender as concepções das/os estudantes dos Cursos de graduação em Educação Especial da UFSM acerca das temáticas de gênero e sexualidade relacionadas à pessoa com deficiência intelectual e analisar em que medida a oferta de uma disciplina pode influenciar a construção/ressignificação dessas concepções e saberes.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois busca responder às questões particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 1994). Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994), ao tratarem sobre esse tipo de pesquisa, apontam cinco características, sendo elas: (1) na pesquisa qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se,

³⁵ Essa constatação foi feita durante a elaboração do projeto de pesquisa e se deu através da visualização das matrizes curriculares dos Cursos de Educação Especial da UFSM (curso diurno, noturno e EAD) e corroborados pelos relatos das colegas do mestrado, ou seja, egressas desses cursos.

acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Na abordagem qualitativa de investigação, “há a elucidação de pressupostos para se fazer uma investigação acerca do conhecimento dos sujeitos em seu cotidiano, propiciando que esses conhecimentos sejam reelaborados”. (BRASIL 2012, p. 22).

A fundamentação teórico-metodológica dessa pesquisa situa-se no aporte teórico dos estudos da Teoria Histórico-cultural, cujo principal representante é Vigotski (1998). Esse autor propôs a construção de uma psicologia cultural, na qual destaca a necessidade de novas metodologias para compreender os processos de constituição dos fenômenos psicológicos. Como já citado anteriormente, para ele, o ser humano é entendido como um ser social, seu desenvolvimento e suas subjetividades são construídas na e pela interação com os contextos históricos, cultural e social em que está inserido.

Para Vigotski, a cultura consiste não só em um conjunto de valores que exerce a função da transmissão das gerações, mas um elemento que está sujeito a transformação mediante a ação dos seres humanos, sendo ela um elemento fundamental para o desenvolvimento. Assim, a apropriação cultural e os processos psíquicos são reorganizados, pois todo ser humano é expressão de um tempo e de uma cultura, que é apropriada, mas também constantemente transformada. (NUERNBERG; ZANELLA, 2003).

Maria Teresa de Assunção Freitas (2010) destaca que a pesquisa qualitativa, sob os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, deve não somente mencionar a realidade, mas buscar explicá-la, propondo uma intervenção naquela realidade com o intuito de modificá-la.

Embasada nessas ideias e na tentativa de desenvolver um trabalho profícuo, que responda a problemática de minha pesquisa e promova mudança no contexto, ou seja, nas concepções das/os estudantes, optei pela pesquisa-intervenção. Nas concepções de Magda Damiani et al (2013, p. 58), esse tipo de pesquisa consiste em “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”.

As/os mesmas/as autores esclarecem que o termo intervenção tem sido empregado em pesquisas nas áreas de psicologia e medicina há muito tempo, porém, na área da educação, seu uso é pouco frequente e por vezes visto com “estranheza”. Ao discutir sobre isso, destaca-se a resistência ao termo intervenção por associá-lo ao “autoritarismo, cerceamento ou atribuição a uma perspectiva comportamentalista, vinculando a uma ideia de intervenção autoritária”. Apesar disso, os/as autores/as enfatizam que compreendem essas interpretações, mas não veem

problemas quanto ao uso do termo, visto que, em outras áreas do conhecimento, ele é utilizado sem “polêmicas”. (DAMIANI et al, 2013).

Clarice Vaz Peres Alves (2013), menciona o estudo de Sannino e Sutter (2011), para destacar que a palavra intervenção também pode ser usada na área da educação e que o “intervencionismo” tem uma posição de destaque na teoria Histórico-Cultural. Freitas (2010) explica que Vigotski não utilizou esse termo em suas pesquisas, mas que o autor menciona a ação humana como interveniente no objeto de estudo, no contexto e nos participantes, promovendo neles alterações, transformações e por isso compreendendo uma intervenção.

Sob a perspectiva de Damiani et al (2013), a proposta de pesquisa-intervenção deve ser utilizada para designar a investigação educacional em que as propostas de ensino são construídas, implementadas e avaliadas com o intuito de maximizar e avançar os conhecimentos dos/as estudantes. Para essa estudiosa, “as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado”. (DAMIANI, 2012, p.2).

Dessa forma, a autora afirma que a pesquisa intervenção demanda a descrição detalhada dos procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes.

A pesquisa-intervenção também tem sido utilizada em estudos pautados na perspectiva feminista interseccional. Para as pesquisadoras Marisa Lopes da Rocha e Katia Farias de Aguiar (2003, p. 64), pesquisas desse tipo “vêm viabilizando a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação”. Na mesma direção, Jaileila de Araújo Menezes et al (2018) destacam que essa abordagem compromete o/a pesquisador/a para além da investigação de um fenômeno. Para essas estudiosas, a pesquisa-intervenção encontra nesse ponto uma ruptura com o modelo tradicional da pesquisa científica e se caracteriza pelo entendimento do significado da implicação do pesquisador e, assim, seu engajamento na transformação pessoal e social de pesquisados/as e pesquisadores/as.

A pesquisa-ação consiste em um procedimento metodológico que já se consagrou, sendo bastante utilizado em pesquisas no campo da Educação. Damiani (2012) retoma as ideias de Tripp (2005) e Thiollent (2009), autores da pesquisa-ação resumindo em cinco pontos de convergência a pesquisa do tipo intervenção e a pesquisa-ação. Segundo a autora, ambas compartilham do mesmo paradigma investigativo, e. Sendo os pontos de contato entre elas os seguintes: 1) O intuito de produzir mudanças; 2) A tentativa de resolução de um problema; 3)

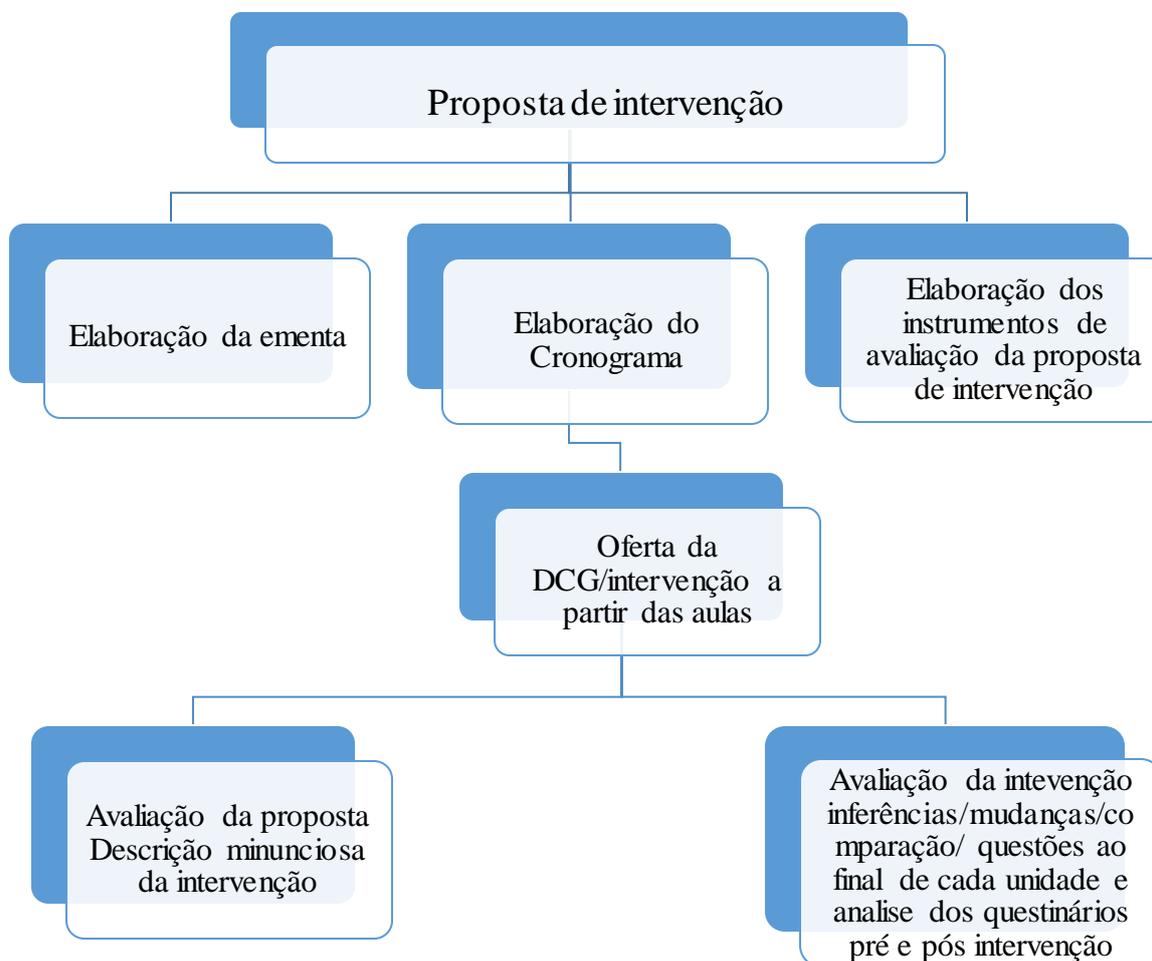
O caráter aplicado; 4) A necessidade de diálogo com um referencial teórico; 5) A possibilidade de produzir conhecimento.

Em suma, as pesquisas dessa natureza não se restringem a descrever ou explicar os fenômenos investigados, mas sim em produzir uma interferência. Em ambos os tipos de pesquisas, propõem-se ações e métodos que visam a resolução de problemas. São pesquisas que utilizam o prático, mas são adaptadas às exigências formais de trabalhos acadêmicos. Não dispensam o diálogo entre as teorias existentes e propõem ampliar os conhecimentos dos pesquisadores/as e pesquisados/as. Além disso, apresentam potencial para testar a pertinência das ideias teóricas que as embasam e podem contribuir para transformar e promover avanços para a produção de teoria no campo educacional. (DAMIANI, 2012).

Apesar de a autora mencionar esses pontos de convergência, ela nos alerta que as metodologias citadas não podem ser confundidas, pois existem diferenças entre elas. Damiani (2012) salienta que a principal distinção é que, nas pesquisas interventivas, é o/a pesquisador/a quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, ainda que continue aberto a sugestões críticas e possíveis adaptações, que levam em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho. (DAMIANI, 2012).

Damiani (2012, p. 62) destaca que “o método das pesquisas do tipo intervenção pedagógica envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos”. Com base nessas ideias, a figura abaixo apresenta os passos que segui na Proposta Intervenção.

Figura 1 – Descrição Da Proposta De Intervenção



Fonte: Própria, elaborada pela autora (2019).

- Descrição da figura: Fluxograma que apresenta os passos da proposta da pesquisa-intervenção. As figuras apresentam sombreamento azul claro. No primeiro retângulo, consta proposta de intervenção. Conectado abaixo há mais três retângulos alinhados, sendo que, no primeiro, cito elaboração da ementa; no segundo, elaboração do cronograma e, no terceiro, elaboração dos instrumentos da avaliação da proposta de intervenção. Abaixo, encontra-se outro retângulo em que está escrito oferta da DCG/intervenção a partir das aulas. Abaixo, há outros dois retângulos sendo que, em um aparece avaliação da proposta/descrição detalhada da intervenção e, no outro, avaliação das inferências/mudanças/comparação das questões ao final de cada unidade e análise dos questionários pré e pós-intervenção. Fim da descrição.

Sobre os relatórios da pesquisa-intervenção, Damiani (2012) esclarece a importância e cuidado que se deve ter quanto à separação entre a descrição do método da intervenção, que é aquele que consiste no relato da proposta, ou seja, da prática da intervenção, e a avaliação da intervenção, que está relacionada aos seus efeitos, isto é, as possíveis mudanças provocadas nos sujeitos/as pesquisados/as a partir dessa intervenção. Para a estudiosa, não diferenciar esses métodos pode prejudicar a identificação do componente investigativo, que, por sua vez, é o que caracteriza a intervenção educacional como pesquisa.

Com base nesses aspectos, a análise dos dados foi organizada por meio da Descrição da prática de intervenção e, posteriormente, da avaliação dos efeitos da intervenção com base na análise de conteúdo³⁶ (BARDIN, 2011). Como instrumentos de análise da intervenção, foram observados os questionários aplicados pré-intervenção, questionários pós-intervenção e as questões abertas respondidas pelas estudantes no final de cada unidade.

O questionário pré-intervenção (APÊNDICE B) contemplou o levantamento dos dados sociodemográficos, com perguntas relacionadas ao nível de escolaridade, estado civil, se já trabalha na área de formação, religião, condição socioeconômica e se já participou de cursos, palestras, eventos ou algum tipo de formação que abordasse os temas de gênero e sexualidade.

A segunda seção do questionário contemplou perguntas abertas, que serviram para identificar conhecimentos prévios e conhecer as concepções e saberes iniciais das/os estudantes acerca das temáticas que foram discutidas durante a formação. Para facilitar o preenchimento dos formulários e posterior análise, utilizei o formulário do Google, que foi enviado para os e-mails dos/as estudantes. Na ocasião reservamos o laboratório de informática para que cada um/a pudesse respondê-lo.

Ao tratar sobre o uso de questionários em pesquisas qualitativas, Gil (1999, p.128) o define como sendo “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. O mesmo autor menciona pontos positivos do uso dessa técnica. Dentre elas: o baixo custo, o anonimato dos/as participantes e não expor os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do/a entrevistado/a. O questionário foi elaborado contendo perguntas abertas, pois elas dão maior liberdade às/aos participantes de respondê-lo com maiores detalhes sem a influência de respostas pré-estabelecidas.

³⁶ Os passos seguidos na análise de conteúdo, durante a construção das categorias foram descritos durante a análise dos efeitos da intervenção.

Com o intuito de realizar o acompanhamento das concepções dos/as estudantes no processo, ou seja, durante a intervenção, no final de cada unidade, eles/elas responderam uma questão, para mencionar de que modo os conteúdos haviam contribuído na construção e ressignificação das suas concepções e saberes sobre determinado tema. As questões foram:

- Você acredita que discussões realizadas nas aulas contribuíram para construir/ressignificar suas concepções e seus saberes sobre deficiência? Explique.
- Você acredita que discussões realizadas nas aulas contribuíram para construir/ressignificar suas concepções e saberes sobre gênero e sexualidade? Explique.
- Você acredita que discussões realizadas nas aulas contribuíram para construir/ressignificar suas concepções e saberes sobre sexualidade envolvendo a pessoa com deficiência intelectual? Explique.

No último dia de aula da disciplina, o mesmo questionário (APÊNDICE C), aplicado inicialmente, foi reaplicado com o objetivo de fazer o mapeamento dos conhecimentos, concepções e saberes das/os estudantes após a participação na disciplina. Além disso, foi incorporado o questionário de avaliação da disciplina.

Cabe destacar que a presente pesquisa foi devidamente registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria dentro do Projeto Guarda Chuva: Educação Inclusiva: o fazer pedagógico diante das novas perspectivas conjunturais. Registro: 0004.0.243.000-11. (Anexo A).

Os/as participantes da pesquisa foram informados/as sobre os objetivos do estudo, momento em que leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), em duas vias, sendo que uma cópia entregue a/o participante e a outra ficando aos cuidados da pesquisadora. Além disso, lhes foi entregue o Termo de Confidencialidade (Apêndice E), assinado pelas responsáveis pela pesquisa, no caso, eu e minha orientadora, garantindo a confidencialidade dos dados e o anonimato dos/as participantes, reafirmando que esses serão utilizados apenas para fins de estudo.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 DESCRIÇÃO DO MÉTODO DE INTERVENÇÃO

A intervenção proposta nesta pesquisa teve a pretensão de promover um espaço de discussão que contemplasse a incorporação das temáticas: deficiência, gênero e sexualidade envolvendo as pessoas com deficiência intelectual. Tive como objetivo possibilitar que estudantes do Curso de Educação Especial pudessem adquirir/ressignificar seus conhecimentos sobre essas questões.

A Teoria Histórico Cultural, de Vigotski, na qual balizei essa proposta de intervenção entende a escola, nesse caso, a Universidade, como um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento humano. A ação pedagógica consiste no trabalho que media o processo de aprendizagem, através da utilização de instrumentos e signos como agentes essenciais para a internalização. As modificações no desenvolvimento têm origem na cultura. A pessoa é concebida por Vigotski como sujeito ativo e interativo, pois constrói seu conhecimento primeiramente no plano social e depois, pessoal. Assim, a construção do conhecimento acontece a partir das trocas que a pessoa estabelece e pelo processo de internalização.

Como já mencionei anteriormente, minha motivação esteve calcada na preocupação da formação de professores/as em Educação Especial em nível de graduação, que se apresenta num viés inclusivo, mas não aborda diretamente assuntos de Deficiência, Gênero e sexualidade com disciplinas específicas e obrigatórias. Pontuei, em diversos momentos desta dissertação, junto a outros/as autores/as, que a falta de conhecimento sobre o tema contribui para a manutenção dos preconceitos e impacta direta ou indiretamente a vida das pessoas com deficiência.

Dessa forma, concebi a oferta da disciplina como um espaço de discussão e de possibilidade para romper com o silenciamento em torno das questões de gênero e sexualidade, visando contribuir para uma formação acadêmica crítica, comprometida com a diversidade e que conceba as pessoas com deficiência como sujeitos/as de direitos, dotadas de sexualidade e atravessadas por outras questões.

Distante de compreender a oferta dessa disciplina como a solução para abranger aspectos da formação docente que consigam (des)construir concepções, crenças e valores cristalizados, a proposta constituiu-se em um objeto de pesquisa que se comprometeu com uma avaliação e análise, que buscou colaborar para as discussões de gênero e sexualidade das pessoas com deficiência intelectual na formação inicial de futuros/as docentes da área da Educação Especial. Desse modo, passo a apresentar e caracterizar essa proposta pedagógica.

4.1.1 Caracterização do Componente Curricular

A disciplina “Deficiência, Gênero e Sexualidade se configurou como um componente curricular optativo para os cursos de Educação Especial Diurno e Noturno da UFSM, sem limitação de um semestre específico, com carga horária de 30 horas. A elaboração da ementa da disciplina (APÊNDICE A) foi o primeiro passo para a execução dessa proposta de intervenção. Para tanto, foram necessários estudos relativos às temáticas que envolvem essa proposta. Posteriormente, foram definidos os objetivos, o programa com os conteúdos a serem trabalhados, o cronograma e a bibliografia básica e complementar.

A proposta para essa disciplina foi pensada seguindo eixos temáticos que buscaram proporcionar às/aos estudantes reflexões sobre as concepções da deficiência ancoradas no modelo social da deficiência (DINIZ, 2007), conceitos de gênero e sexualidade, e a necessidade de pensar a condição de deficiência em articulação com outras categorias identitárias.

Ao pensar sobre tais temas, abria-se um leque de possibilidades para também contemplar discussões sobre a história do movimento feminista, direitos sexuais e reprodutivos, relações e violência de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, dentre tantas outras temáticas importantes. Foi um desafio eleger referências que contemplassem discussões tão emergentes e necessárias.

Além disso, foi importante não perder de vista o tema central desta pesquisa, de modo a enfatizar a discussão sobre estudos que abarcassem a sexualidade envolvendo as pessoas com deficiência intelectual.

Após o processo reflexivo inicial, que demandou a elaboração da ementa, foi pensado um cronograma de atividades que se constituiu em um roteiro a ser seguido durante as aulas. Nele foram elencados os conteúdos, os objetivos e as referências que subsidiariam as discussões a cada encontro, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 - Roteiro da organização das aulas

(continua)

Data	Conteúdos	Objetivos	Referências
UNIDADE 1- Modelo social da deficiência			

Quadro 1 - Roteiro da organização das aulas

(continuação)

13/03		<ul style="list-style-type: none"> •Propor a apresentação dos/as alunos/as. •Apresentar a proposta da disciplina; •Apresentar a minha proposta de pesquisa, e das/os alunas/os. •Preencher os termos de Consentimento e confidencialidade; •Aplicar o questionário inicial da pesquisa. 	
20/03	1ª geração do Modelo social da deficiência Capítulos I, II.	<ul style="list-style-type: none"> •Conhecer os paradigmas históricos pelos quais o conceito de deficiência foi se construindo ao longo do tempo. •Refletir sobre os movimentos que deram origem à primeira geração do Modelo social da Deficiência. 	DINIZ, D. O que é deficiência? Brasiliense. São Paulo. 2007. Disponível em < https://pedagogiafadb.files.wordpress.com/2013/03/texto-1-o-que-c3a9-defic3ancia.pdf >
27/03	2ª geração do modelo Social da deficiência III, IV.	<ul style="list-style-type: none"> •Compreender as contribuições das feministas na constituição da segunda geração do modelo social da deficiência, identificando e problematizando aspectos centrais que não foram mencionados na primeira geração. 	DINIZ, D. O que é deficiência? Brasiliense. São Paulo. 2007. < https://pedagogiafadb.files.wordpress.com/2013/03/texto-1-o-que-c3a9-defic3ancia.pdf >
UNIDADE 2 – Deficiência gênero e sexualidade			

Quadro 1 - Roteiro da organização das aulas

(continuação)

03/04	Gênero e deficiência: intersecções .	<ul style="list-style-type: none"> •Discutir as contribuições do modelo social da deficiência e a importância da articulação entre deficiência, gênero e outras categorias indenitárias. 	<p>MELLO. A. G. e NUERNBERG. A. H. Gênero e deficiência: Interseções e perspectivas. Estudos Feministas. Florianópolis,20(3): 384, setembro-dezembro/2012. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003/23816></p> <p>GESSER, M., NUERNBERG, A. H., & TONELI, M. J. F. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. Psicologia & Sociedade. 24(3), 557-566. 2012.</p> <p>Disponível em http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/09.pdf</p>
-------	--------------------------------------	---	---

Quadro 1 - Roteiro da organização das aulas

(continuação)

10/04	História do movimento feminista.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer brevemente a história do(s) movimento(s) feminista(s) e demarcadores de cada onda. • Refletir sobre a incorporação das discussões do movimento feminista e suas contribuições na luta por uma sociedade mais justa. 	<p>Wolf, C.S e Silva, J.G. Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social. in GROSSI, Pillar Mirian et al. Livro 1 – Módulo I Livro didático - Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero//Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC - 2015 (Texto disponibilizado xerox)</p>
17/04	Conceito de gênero. Desigualdade e de gênero.	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre como o conceito de gênero foi se construindo. • Problematizar as desigualdades de gênero em nossa sociedade refletindo sobre suas implicações na vida das pessoas. 	<p>PEDRO.J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. in GROSSI, P. M. et al. Livro 1 – Módulo I Livro didático - Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero//Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFSC - 2015.</p>

Quadro 1 - Roteiro da organização das aulas

(continuação)

24/04	Violência contra a mulher. Lei Maria da Penha.	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a violência contra a mulher. • Conhecer a Lei Maria da Penha, compreendendo as proposições do referido documento. 	<p>BRASIL – Lei 11.340/06, Lei Maria da Penha. Distrito Federal: Senado Federal, 2006.</p> <p><http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm></p> <p>Palestra com advogada especialista no tema.</p>
08/05	Sexualidade (s) e diversidade sexual. Identidade de gênero. Orientação sexual.	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre os conceitos de sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, buscando desmitificar preconceitos que possam acarretar em atitudes discriminatórias. 	<p>CARRARA, S. [et al]. Sexualidade e Orientação sexual. Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade. V.3. Organizadores: Carrara, Sérgio... [et al]. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria de políticas para as mulheres, 2010</p> <p>Vídeo 01: Sexualidade <https://www.youtube.com/watch?v=XsJTCKzL-Gg></p> <p>Vídeo 02 : Por que criminalizar a homofobia <https://www.youtube.com/watch?v=KXYtmju2mkw></p>

Quadro 1 - Roteiro da organização das aulas

(continuação)

15/05	Deficiência e sexualidade.	<ul style="list-style-type: none"> •Discutir sobre a sexualidade das pessoas com deficiência e as barreiras que encontram para o seu exercício pleno e saudável. 	<p>MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo. III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. UEB. Salvador 2013, 13p</p> <p>< http://www.ueb.br/enlaçandosexualidades/files/2013/06/Corpo-G%C3%AAnero-e-Sexualidade-na-Experi%C3%AAncia-da-Defici%C3%AAncia-algumas-notas-de-campo.pdf></p>
22/05	Deficiência e sexualidade.	<ul style="list-style-type: none"> •Promover a articulação dos conteúdos discutidos com o filme que traz a história de uma jovem com deficiência. 	Exibição do filme “Margarita com Canudinho”

Quadro 1 - Roteiro da organização das aulas

(continuação)

29/05	Deficiência e sexualidade. Sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos.	<ul style="list-style-type: none"> •Discutir sobre os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência. •Conhecer a legislação que menciona a garantia desses direitos. 	<p>Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência Disponível em < https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf></p> <p>Lei Brasileira de Inclusão -13.145/2015 Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm</p> <p>Vídeo: Caminhos da reportagem: Mães com deficiência <https://www.youtube.com/watch?v=dSKwhXsjZvI&t=1s></p>
UNIDADE 03 - Deficiência intelectual e Sexualidade			
05/06	Deficiência intelectual, sexualidade. Sexualidade e Direitos sexuais e reprodutivos.	<ul style="list-style-type: none"> •Refletir sobre as dimensões que envolvem a sexualidade e quais aspectos sustentam a justificativa da esterilização de pessoas com deficiência intelectual. •Discutir sobre os mitos e tabus que fazem parte do imaginário social e que contribuem para a violação dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência. 	<p>REGIS.H.C.B. Mulheres com deficiência intelectual e a Esterilização involuntária: De quem é esse corpo? Dissertação de mestrado (Programa de Pós Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2013. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123020></p>

Quadro 1 - Roteiro da organização das aulas

(Conclusão)

12/06	Vivência da Sexualidade pelas pessoas com deficiência intelectual.	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a experiência da sexualidade a partir dos relatos das pessoas com deficiência intelectual. • Problematizar as barreiras que impedem/dificultam o exercício pleno da sexualidade pelas pessoas com deficiência intelectual. • Discutir sobre o exercício da sexualidade, entendendo-a como aspecto central da vida de todas as pessoas. • Pensar sobre as (im)possibilidades para a garantia desses direitos. 	<p>Maia, MAIA, A.C.B. Vivência da sexualidade a partir da vivência de pessoas com deficiência intelectual. <i>Psicologia em Estudo</i>, Maringá, v. 21, n.1 p. 77-88, jan./mar. 2016. Disponível em < http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/issue/view/1156></p> <p>Vídeo: Programa especial Cintia, mãe com deficiência intelectual Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AyHii8WZU88></p>
19/06	Deficiência intelectual, sexualidade, formação de professores/as e educação sexual.	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a importância da educação sexual para as pessoas com deficiência intelectual. • Discutir sobre qual é o papel da escola nas discussões sobre e sexualidade. • Problematizar o papel e a formação de professores/as para discussões sobre a sexualidade nos espaços escolares. 	<p>MAIA, A.C.B. et al. Opinião de professores sobre a sexualidade e a educação sexual de alunos com deficiência intelectual. <i>Estud. psicol. (Campinas)</i> [online]. 2015, vol.32, n.3, pp.427-435. <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v32n3/0103-166X-estpsi-32-03-00427.pdf></p>
26/06	Fechamento e avaliação da disciplina.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar o questionário pós intervenção. • Realizar uma dinâmica, possibilitando que cada um/a das/os estudantes possam expressar como a disciplina contribuiu para a sua formação pessoal e acadêmica, e de que forma ela contribui para construir e ressignificar suas concepções sobre os temas abordados. 	

A oferta desse componente curricular ocorreu de março a junho de 2019, todas as quartas-feiras, com início dos encontros às 17h e fim às 19h. A disciplina esteve sob responsabilidade da minha orientadora, professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas, que esteve presente em todas as aulas. Também contamos com a colaboração da doutoranda Natali Esteve Torres, que, desde o seu processo de formação no mestrado, vem estudando e promovendo discussões sobre a deficiência em articulação com as temáticas de gênero, feminismo e a Educação Superior. Ela ministrou uma parte da carga-horária da disciplina como docente orientada.

As metodologias utilizadas nas aulas contemplaram debates das questões relacionadas com os conteúdos, por meio de aulas expositivas, leitura e discussões de textos, como reportagens, exibição de vídeos e filmes, realização de dinâmicas e realização de atividades que promovessem a participação e a reflexão sobre os temas abordados.

Para atender às orientações metodológicas da pesquisa-intervenção, que prevê a descrição minuciosa da proposta pedagógica, apresento um resumo das atividades realizadas em cada aula.

O primeiro encontro foi reservado para apresentação das/os estudantes, da ementa da disciplina e do cronograma de atividades. Foi acordado que todos/as deveriam realizar a leitura prévia dos textos a serem discutidos em aula, pois a disciplina foi pensada para ser um espaço de diálogo e as leituras seriam essenciais para esse processo.

Nesse primeiro dia de aula, apresentei a minha proposta de pesquisa e convidei os/as estudantes para participarem. Em seguida foram preenchidos os termos de confidencialidade e de consentimento. Depois nos encaminhamos até o laboratório de informática do Centro de Educação (LINCE) para que as pessoas que aceitaram participar da pesquisa respondessem a primeira parte a partir do questionário prévio.

No segundo encontro, iniciamos a discussão sobre o Modelo Social da Deficiência. Com a intenção de estimular os/as estudantes a participarem do diálogo, utilizamos como disparador a dinâmica do concordo/discordo. Assim, foram feitas algumas afirmações referentes ao tema e os/as estudantes deveriam se manifestar se concordavam totalmente, parcialmente ou se discordavam totalmente ou parcialmente. Naquele momento a turma já se demonstrou muito interessada e envolvida pelo debate. Na sequência foi ministrada uma aula expositiva sobre a história do Modelo Social da Deficiência, seus precursores e os paradigmas pelos quais o conceito de deficiência foi se constituindo ao longo do tempo.

No terceiro encontro, foi estudada e discutida a chamada segunda geração do Modelo Social da deficiência, embasado pela crítica feminista. Nesse momento destacamos sobre os

elementos que aproximam as categorias deficiência e gênero, e a importância da interseccionalidade na compreensão da experiência na deficiência. Para promover um processo reflexivo sobre a ideia de privilégios, de interseccionalidade e da influência do meio social na nossa constituição, aplicamos a dinâmica dos privilégios³⁷. Cada estudante deveria pegar uma ficha com algumas características de um/a personagem fictício/a. Organizados lado a lado, a professora deu comandos, como por exemplo: Se você nunca sofreu preconceito pela cor da sua pele, dê um passo à frente. Se você nunca precisou ajudar nas contas de casa, dê um passo à frente. Se você nunca foi discriminado pela sua orientação sexual, dê um passo à frente. Ao final da atividade, os/as estudantes comentaram sobre a dinâmica e algumas pessoas sentiram-se confortáveis para relacionar com as suas experiências pessoais, trazendo questões que nortearam seus privilégios e suas dificuldades para adentrar alguns espaços da sociedade.

No quarto encontro, houve a apresentação dos grupos sobre os textos que abordavam as contribuições do modelo social da deficiência e a importância da articulação entre deficiência, gênero e outras categorias indenitárias. Na sequência, para a sistematização das ideias principais dos textos, realizamos uma dinâmica que consistiu em cada estudante retirar uma pergunta (formulada por nós) e falar sobre o texto.

No quinto encontro, nosso objetivo foi apresentar a história do movimento feminista, os demarcadores de cada onda e já situar as contribuições desse movimento e sua articulação na construção do conceito de gênero. Para tanto, foram apresentados alguns slides e, conforme íamos falando, fazíamos questionamentos sobre o que os/as estudantes pensavam sobre esse movimento, o que já haviam ouvido falar e se o reconheciam como um promotor da luta pelos direitos das mulheres.

O sexto encontro foi dedicado a discutir sobre o conceito de gênero. Para reflexão inicial sobre o tema, solicitamos que cada estudante escrevesse o nome de algum/a teórico/a, autor/a, filósofo/a, ou pessoa que haviam estudado durante a vida que contribuí na sua formação. Em seguida cada um/a deveria falar quem e por que lembrou desse(a) autor(a). Apesar de não ter sido a maioria, algumas das estudantes mencionaram autoras mulheres. Nesse momento, refletimos os motivos que levaram poucas pessoas a lembrarem de autoras mulheres.

Após essa reflexão inicial, começamos a apresentação dos slides com fotos de algumas pessoas tais como: Lélia Gonzales; Marilena Chauí; Milton Santos; Maria da Penha; Sônia Guajajara; Nise da Silveira; Katherine Coleman Golbe Johson; Djamila Taís Ribeiro e fomos perguntando se conheciam. Conforme íamos lendo quem eram essas pessoas e quais as suas

³⁷ A dinâmica dos privilégios foi inspirada nesta experiência: <<https://www.youtube.com/watch?v=1gHjBTM3ekk>> Acesso em: 18/11/2019.

contribuições para a sociedade, discutíamos sobre a invisibilidade e não reconhecimento de alguns grupos sociais na ciência e na história.

Ainda nesse encontro, tratamos sobre a formulação do conceito de gênero dentro da academia, o uso da categoria mulher/es nas pesquisas acadêmicas e as novas discussões que teóricos/as têm incorporado no campo dos estudos de gênero. Debates sobre a diferença existente entre a dimensão social e a biológica na construção da identidade das pessoas. Promovemos uma reflexão sobre a imposição da divisão sexual de tarefas através da análise de propagandas sobre produtos de limpeza e eletrodomésticos que circularam na década de 50 e 60 e eram direcionadas ao público feminino. Também problematizamos até que ponto essas divisões e definições de papéis ainda estão presentes na sociedade contemporânea.

O sétimo encontro foi pensado para discutir o tema da violência contra as mulheres e possibilitar que o grupo de estudantes tivesse conhecimento do conteúdo da Lei Maria da Penha. Considerando a relevância e urgência desse assunto na sociedade, decidimos que esse encontro seria realizado em formato de palestra aberta à comunidade acadêmica. Assim, convidamos a advogada especialista no tema, Amanda Rodrigues, para promover a palestra intitulada “Enfrentamento à violência contra a mulher: aspectos culturais e Jurídicos”. No final da apresentação/palestra, abrimos para a discussão. A aula foi realizada no auditório do Centro de Educação e teve uma participação expressiva.

Figura 2- Convite para palestra sobre violência contra a mulher



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

- Descrição da imagem: Com fundo rosa claro, oito mulheres com diferentes características físicas e condição étnica, com um dos braços levantados em sinal de protesto. No centro da imagem, em letras na cor lilás, há “Enfrentamento à violência contra a mulher: aspectos culturais e jurídicos”. Logo abaixo aparece o nome da palestrante, Amanda Rodrigues, e o local do evento, Audimax, prédio 16, Centro de Educação. Fim da descrição.

No oitavo encontro, tratamos sobre o conceito de sexualidade. Para iniciar a discussão sobre o tema, lançamos a seguinte questão: “Quando falamos em sexualidade, o que vem a sua cabeça?”. Nesse momento o grupo trouxe algumas vivências e experiências pessoais. Discutimos sobre os mitos e tabus que foram construídos e são perpetuados em torno da sexualidade. Pontuamos que essas questões são estudadas por diferentes vieses, vertentes e campos de estudos. Porém, pensar que a sexualidade não se restringe ao ato sexual é quase um consenso. Ao destacar que a sexualidade é uma construção histórico-cultural, e apresenta uma dimensão política, realizamos uma atividade em conjunto para ilustrar as diversas questões que ela abarca. Conforme os/as estudantes foram trazendo tópicos que se relacionam com a sexualidade, fomos escrevendo dentro dos círculos.

Ainda nesse encontro, exibimos um vídeo que traz a reflexão em torno do conceito de sexualidade e discutimos sobre o conteúdo dele. O mesmo foi feito com outro que promove a campanha: por que criminalizar a homofobia.

No nono encontro, promovemos discussões sobre sexualidade e deficiência, pontuando as barreiras que essas pessoas podem encontrar para exercê-la de maneira plena e saudável. As/os estudantes tiveram que ler antecipadamente o texto, selecionar um fragmento que chamasse sua atenção e enviar para mim por e-mail. Para tornar a aula mais dinâmica, confeccionei algumas placas com as imagens das mãozinhas com o sinal de positivo e negativo. Conforme eu mostrava os fragmentos selecionados por eles/as nos slides, deveriam levantar a placa e explicar se estava condizente com o texto ou não. Alguns fragmentos foram modificados para que questões importantes, mencionadas pela autora do texto, ficassem em evidência. Durante a atividade, cada estudante também poderia dizer se foi o fragmento que escolheu e por que esse havia lhe chamado atenção.

Para o décimo encontro, propomos uma “sessão de cinema”. O filme selecionado para articular as discussões sobre deficiência, gênero e sexualidade foi “Margarita com Canudinho³⁸”. A película indiana conta a história de uma jovem e suas descobertas de vida. O

³⁸ Margarita com canudinho. Direção de Shonali Bose e Nilesh Maniyar . Índia: Bollywood, 2014. (2h20 min),

roteiro foge do tradicional e centraliza as experiências de Laila, englobando sua busca por autonomia e enfrentamento dos preconceitos quanto à vivência e ao exercício da sua sexualidade³⁹.

No décimo primeiro encontro, realizamos a discussão sobre o filme assistido na aula anterior, relacionando as experiências da personagem com as questões apontadas na segunda geração do modelo social da deficiência. Ainda nesse encontro, discutimos sobre os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência e alguns documentos tais como: a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão, que mencionam a garantia desses direitos.

No décimo segundo encontro, trabalhamos a dissertação, “Esterilização Involuntária de Mulheres com Deficiência Intelectual: de quem é esse corpo?”, de Hebe Cristina Regis (2013). Como nosso foco principal era tratar sobre a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, a aula foi organizada da seguinte forma: primeiramente, fiz a apresentação de maneira geral do trabalho e posteriormente dividimos a turma em duplas. Cada uma delas ficou responsável por apresentar uma subcategoria do eixo de análise da dissertação que tratava sobre sexualidade. Conforme elas iam apresentando, fomos estimulando o diálogo na turma.

No décimo terceiro encontro, demos continuidade ao tema da sexualidade das pessoas com deficiência intelectual. Debatesmos o texto que traz o relato das próprias pessoas e suas experiências na vivência da sexualidade. Posteriormente, apresentamos o vídeo de Cíntia, uma mulher com deficiência intelectual que se casou e teve um filho⁴⁰.

No décimo quarto encontro, retomamos as reflexões do vídeo apresentado na aula anterior e trabalhamos sobre a importância da educação sexual e sobre o papel da escola e dos/as docentes nesse processo. Discutimos o texto que traz a opinião de professores/as sobre a educação sexual de alunos com deficiência intelectual, problematizando os mitos e tabus que cercam a manifestação da sexualidade desses sujeitos. Além disso, refletimos sobre a incorporação das discussões de gênero e sexualidade e qual seria o seu papel enquanto futuras educadoras especiais na articulação dessas questões no espaço escolar.

No décimo quinto encontro, as/os estudantes responderam o questionário pós-intervenção e, na sequência, realizamos uma dinâmica com o objetivo de fazer a avaliação da disciplina. Nesse momento cada um/a foi convidado/a a falar sobre a experiência da

³⁹Sinopse do filme <<https://deliriumnerd.com/2018/06/25/margarita-com-canudinho-critica/>> Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

⁴⁰ Programa Especial: Cíntia mãe com Síndrome de Down. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AyHii8WZU88>>

participação na disciplina, pontuando aspectos positivos e/ou negativos e de que modo ela contribuiu para sua formação profissional e/ou pessoal.

4.2 - OS ACHADOS DA INTERVENÇÃO

O cenário para o desenvolvimento da proposta foi a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foram disponibilizadas 30 (trinta) vagas para a disciplina, sendo inicialmente 25 (vinte e cinco) e posteriormente abertas mais 05 (cinco) devido à grande procura. Matricularam-se 26 (vinte e seis) estudantes e, efetivamente, frequentaram a disciplina até o final 22 (vinte e dois/duas) alunos/as.

Como critério para a participação na pesquisa foi estabelecido: estar presente na primeira aula, demonstrar interesse em participar desta pesquisa e frequentar a disciplina até o fim para responder o questionário pós-intervenção. O critério relacionado ao estar presente na primeira aula justifica-se pelo fato de desejar conhecer as concepções e saberes iniciais sem que as discussões ou possíveis leituras *a priori* pudessem influenciar nas respostas do questionário inicial.

Embora tenham sido ofertadas 30 (trinta) vagas e 22 (vinte e dois) estudantes tenham concluído a disciplina, para efeitos de análise, será considerado um total de 12 (doze) pessoas, que atenderam os critérios mencionados acima. Todos/as são discentes do Curso de graduação em Educação Especial diurno, sendo que na ocasião dez (10) cursavam o 5º semestre e (02) duas, o 7º semestre.

4.2.1 Participantes da pesquisa

Das doze (12) participantes deste estudo, onze são mulheres e apenas um é homem⁴¹, conforme mostrado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Apresentação dos/as participantes da pesquisa

(continua)

Participante	Sexo	Idade	Filhos (a)	Raça/cor	Religião em que foi criado/a	Religião atual	Atua na Educação Especial	Semestre que frequenta

⁴¹ Em função disso, vou empregar o feminino a partir de agora, pois as mulheres representam a maioria.

Quadro 2 – Apresentação dos/as participantes da pesquisa

(conclusão)

E1	F	20	Não	Branca	Evangélica	Evangélica	Não	5°
E2	F	31	Sim	Parda	Católica	Espírita	Não	5°
E3	F	19	Não	Parda	Católica	Católica e espírita	Não	5°
E4	F	20	Não	Branca	Católica	Espírita	Não	5°
E5	F	22	Não	Branca	Católica	Católica	Sim	7°
E6	F	19	Não	Preta	Católica	Católica	Não	5°
E7	F	32	Não	Branca	Católica	Umbanda	Sim	7°
E8	F	22	Não	Parda	Católica	Espírita	Não	5 ^a
E9	F	20	Não	Preta	Católica	Agnóstica	Não	5°
E10	F	20	Não	Branca	Católica	Católica	Não	5°
E11	F	21	Não	Parda	Católica	Umbanda	Não	5°
E12	M	20	Não	Branca	Católica e espírita	Espírita	Não	5°

Elaborado pela autora através dos dados da pesquisa (2019)

Com base no mapeamento dos dados sociodemográficos, é possível verificar que a idade das participantes varia de 19 a 32 anos e apenas umas delas é mãe. Sobre a condição étnica/racial, temos seis (06) participantes que se autodeclararam brancas, quatro (04) pardas e duas (02) pretas. No aspecto religioso⁴², é possível verificar que, em alguns casos, houve um trânsito ente a religião em que a pessoa foi criada para a religião que frequenta atualmente.

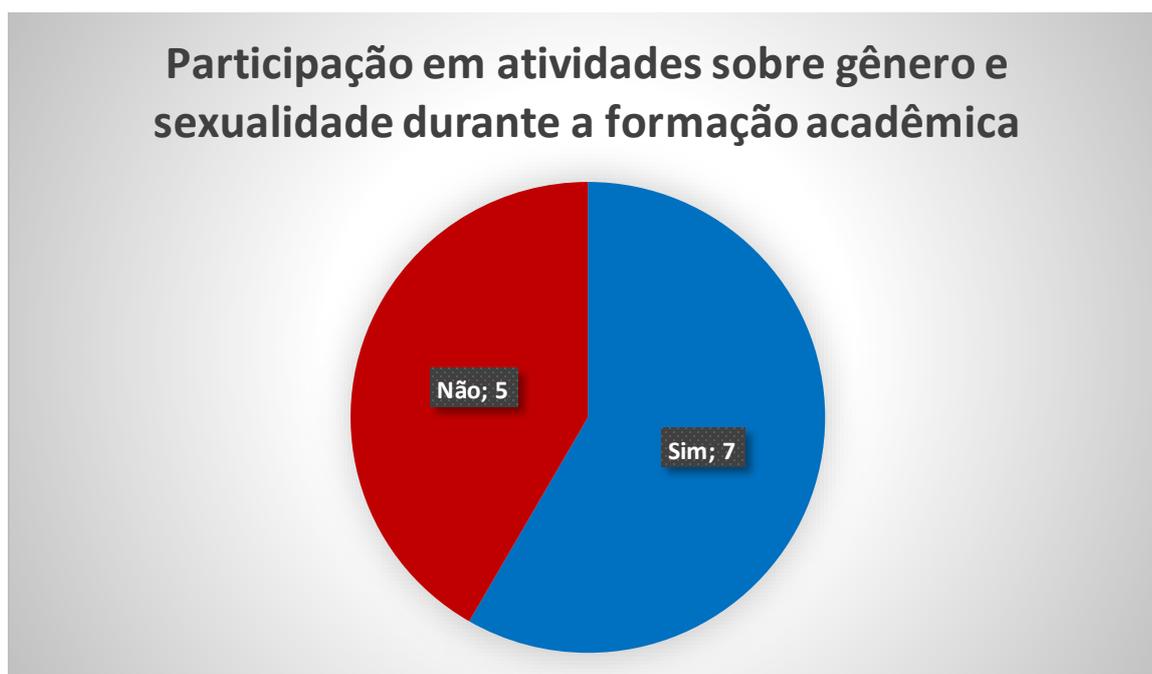
Sobre a situação profissional, apenas as participantes E5 e E7 mencionaram que já atuam na área da Educação Especial, embora em algum momento as estudantes devam ter exercido alguma atividade prática referente ao Curso. Pelo fato de ser um Curso presencial e as aulas serem ofertadas tanto no período da manhã quanto da tarde, no geral as pessoas precisam se dedicar exclusivamente a ele, não conseguindo se encaixar no mercado de trabalho antes de estarem formadas.

⁴² Essa pesquisa não teve esse foco de análise, mas cabe destacar que a condição étnica e religiosa faz parte da constituição da identidade das pessoas e são elementos que também medeiam suas concepções, conhecimentos e valores e produzem sentidos sobre deficiência, gênero e sexualidade.

Na ocasião 10 (dez) participantes frequentavam 5º semestre e 02 (duas), o sétimo semestre, sendo todas estudantes do Curso de Educação Especial diurno. Penso ser importante mencionar que um grupo de estudantes do 5º semestre cursaram a disciplina de Psicologia da Educação IV, turma em que realizei a docência orientada. Certamente a divulgação da minha proposta de pesquisa, que abarcaria a oferta da disciplina sobre deficiência, gênero e sexualidade, motivou essas alunas a se interessarem pela disciplina e se matricularem o quanto antes para garantir a vaga.

Sobre já ter participado em algum momento, durante a formação em Educação Especial, de atividades que envolvessem as discussões sobre gênero e sexualidade, a maioria das participantes disseram já ter acessado a esses temas, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 3: Participação em discussão sobre gênero e sexualidade durante a formação em Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

- Descrição do gráfico: Gráfico em formato de pizza com fundo cinza. Ilustra a participação das estudantes em atividades sobre o tema de gênero e sexualidade durante a formação acadêmica em Educação Especial. A opção sim está representada pela cor azul tendo sete respostas, já a opção não, na cor vermelha, teve cinco respostas. Fim da descrição.

Como podemos verificar, a maioria das participantes do estudo mencionaram haver acessado alguma discussão sobre os temas referentes a gênero e sexualidade durante a formação acadêmica em Educação Especial. Dentre elas, cinco pessoas mencionaram as disciplinas de Psicologia da Educação, uma fez referência à palestra sobre Gênero e deficiência, ministrada por Natali Esteve Torres, e outra, a DCG a respeito de Gênero e Educação que cursou.

4.3 OS EFEITOS DA INTERVENÇÃO

A interpretação das implicações da intervenção foi organizada com base na Análise de Conteúdo, que Laurence Bardin define como sendo: “Um conjunto de técnicas de análise [...] que visa obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicativos que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção e percepção das mensagens”. (BARDIN, 2011, p. 48).

Antônio Chizzotti (2006, p. 98) destaca que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Nessa técnica de análise, os dados são organizados e ordenados por meio da leitura fluente e associação de ideias que irão dar origem às categorias de análise. O processo de categorização, para Bardin (2011), apresenta-se como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas, ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos. (BARDIN, 2011, p. 147).

O autor indica que a análise de conteúdo deve ser feita considerando três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise foi a primeira etapa e consistiu na organização do material. Nesse primeiro momento, o objetivo foi realizar a leitura básica e flutuante dos dados para poder conduzir as operações que compõem o processo de análise. Nessa fase, elaborei uma planilha contendo as questões dos questionários aplicados no início e no final da disciplina e as questões respondidas nas aulas ao final de cada unidade. Consegui mapear algumas impressões iniciais, tais como: verificar que algumas estudantes já possuíam alguns conhecimentos prévios sobre os temas abordados na proposta de intervenção, de modo que a disciplina serviu para aprofundar e complementar os conhecimentos e saberes já existentes.

A segunda fase consistiu na exploração e tratamento dos dados. Assim, foi efetivada a leitura fluente, integral e exaustiva do material levantado. Essa fase consistiu fundamentalmente numa operação classificatória, por meio da qual busquei alcançar o essencial de compreensão e sintetização das respostas dadas pelos/as participantes. A partir disso, realizei um desmembramento e um processo de codificação que permitiu [...] atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”. (BARDIN, 2011, p. 133). Nessa fase foram construídas algumas unidades de significação que permitiram trazer núcleos de sentido que traduziram o que foi respondido pelas estudantes. Essas unidades foram ilustradas por quadros e gráficos para facilitar a visualização e comparação da frequência das respostas dadas pelas estudantes antes (saber prévio) e depois (saber posterior) da participação na disciplina.

A terceira fase correspondeu à interpretação dos resultados. Considerando o objetivo central da pesquisa –analisar em que medida a oferta de uma disciplina pode influenciar a construção/ressignificação das concepções e saberes acerca das temáticas de gênero e sexualidade envolvendo a pessoa com deficiência intelectual –, as decorrências da intervenção serão discutidas na próxima seção a partir da construção das seguintes categorias *a posteriori*: Deficiência: modelo médico x modelo social; Gênero e sexualidade: abordagem biológica ou social; Sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com DI e O papel docente da educação especial na articulação das discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar.

Cabe destacar que optei por mencionar os escritos das estudantes sempre citando o que foi respondido no questionário prévio (antes da intervenção) e posterior (depois da intervenção), na tentativa de elucidar as modificações ou as permanências em torno das concepções e saberes construídos pelas participantes do estudo.

4.3.1 Deficiência: modelo médico x modelo social

A compreensão que se tem em torno da deficiência reflete diretamente na elaboração e organização das políticas públicas, dos serviços educacionais e de saúde, entre outras ações direcionadas às pessoas com deficiência. Considerando que essas concepções permeiam as ações voltadas a esse grupo social, é importante problematizar o entendimento que se tem em torno dos significados da deficiência (BOCK e SILVA, 2019).

A partir disso, nesta categoria busquei analisar como as participantes do estudo compreendem e constroem suas concepções e saberes sobre a deficiência antes (saber prévio) e depois (saber posterior) da proposta de intervenção. O quadro abaixo apresenta uma síntese da frequência das respostas dadas por elas no início e no final da disciplina.

Quadro 3 – Frequência relativa à compreensão de deficiência

Compreensão sobre deficiência	Prévio	Posterior
Anormalidade/incapacidade/falta	09 (nove) registros E1, E2, E3, E5, E7, E8, E10, E11, E12	06 (seis) registros E2, E3, E5, E8, E11, E12
Uma característica da pessoa	02 (dois) registros E4, E6,	02 (dois) registros E1, E6,
Interação entre o biológico e meio social	0 (zero) registro	04 (quatro) registros E4, E7, E9, E10
Não formulou resposta	01 (um) registro E9	0 (zero) registro

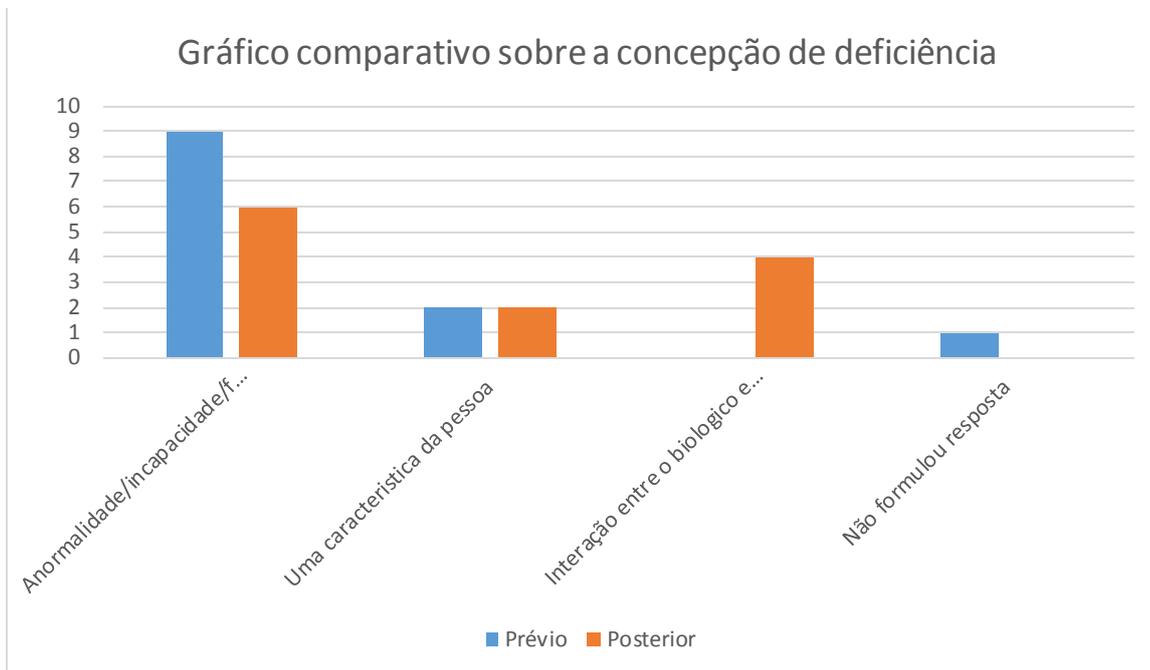
Elaborado pela autora (2020).

Na unidade “Anormalidade, incapacidade/falta”, tive a intenção de agrupar as respostas que descrevem a deficiência numa perspectiva patológica, centrada na pessoa e vista como uma condição de anormalidade.

A unidade “Característica da pessoa” busca agrupar as respostas nas quais a deficiência é entendida apenas como uma característica da pessoa. Já a unidade “Interação entre o biológico e o meio social” busca agrupar as respostas em que a deficiência é compreendida como resultante da condição biológica e da interação com meio social no qual a pessoa está inserida.

O Gráfico abaixo apresenta o comparativo sobre a compreensão de deficiência antes e depois da proposta de intervenção.

Gráfico 4 - Comparativo sobre a concepção de deficiência



Elaborado pela autora (2020).

- Descrição do gráfico: Gráfico em barra horizontal, apresenta o comparativo das respostas das estudantes sobre a compreensão de deficiência. Foi utilizada a cor azul para representar o conhecimento prévio e a cor laranja para o saber posterior. Da esquerda para a direita, as duas primeiras barras representam a unidade anormalidade, incapacidade/falta, que tiveram nove respostas previamente e seis posteriormente. As duas outras barras representam a unidade uma característica da pessoa, tendo duas respostas previamente e duas posteriores. A próxima barra representa a unidade interação entre o biológico e o social, que teve quatro respostas emitidas posteriormente. A última barra representa que não foi formulada resposta por uma estudante inicialmente. Fim da descrição.

Na unidade “Anormalidade, incapacidade/falta”, houve um decréscimo, sendo que inicialmente (09) nove respostas puderam se encaixar nessa unidade e, posteriormente à intervenção, foram (06) seis respostas. Na unidade “caraterística da pessoa”, inicialmente foram duas (02) e posteriormente também duas (02) respostas enquadradas nessa compreensão. Em interação entre o biológico e social, inicialmente nenhuma pessoa teve sua resposta

categorizada nessa unidade e (04) quatro posteriormente à intervenção. Apenas uma estudante não formulou resposta na primeira fase de aplicação dos questionários.

Podemos perceber que tanto no questionário prévio como no posterior, na maioria das respostas das participantes (inicialmente nove e posteriormente seis) a compreensão de deficiência esteve ancorada no paradigma biomédico. Isso porque seus registros demonstraram que a deficiência é entendida como fruto das limitações orgânicas, da falta e da incapacidade, sendo essas, por vezes passíveis de reabilitação. (DINIZ, 2007).

Com base na análise do gráfico, é possível verificar que as participantes, E2, E3, E5, E8, E11 e E12 não tiveram sua compreensão sobre deficiência significativamente modificadas, inclusive a estudante E11 teve suas respostas praticamente iguais, conforme podemos verificar em alguns fragmentos:

“Caracteriza como a **ineficiência** em alguma função, ou alguém que tem características atípicas” (E2, prévio) Grifos meus

“**Impossibilidade** de executar determinada tarefa/função ou similar “ (E2, posterior) Grifos meus

“Deficiência para mim é uma característica “ **anormal**” que alguém possua, que lhe dê uma certa **limitação** ou dificuldade em certos casos (E3, prévio) Grifos meus

“Deficiência para mim é algo que **se difere muito do que é considerado normal**, causando dificuldade ou não para o indivíduo (E3, posterior) Grifos meus

Deficiência para mim significa **a falta** de alguma capacidade, e nesses casos, necessitam de alternativas compensatórias. (E5, prévio)

Deficiência para mim, é um termo utilizado para justificar algo que **está fragilizado** e necessita ser compensado, achar meios de contornar **este "problema"**. (E5, posterior) Grifos meus

Deficiência é de alguma forma compreendida em meu ponto de vista, como uma **limitação** cognitiva, motora e que afeta o desenvolvimento da criança em sua plenitude. (E8, prévio) Grifos meus

Ter uma deficiência significa experimentar um corpo fora de norma. É as **limitações** funcionais **nos indivíduos** causados por fatores físicos, devemos entender como uma característica de cada pessoa” (E8, posterior) Grifos meus

É qualquer tipo de **perda ou anormalidade que limite funções**. (E11, prévio) Grifos meus

É qualquer tipo de **perda ou anormalidade que limite as funções físicas, sensoriais ou intelectuais da pessoa**. (E11, posterior) Grifos meus

É uma **condição fisiológica** em que a pessoa vai ter suas especificidades e precisar de **cuidados, próteses para a reabilitação**. (E12, prévio) Grifos meus

Entendo deficiência como **condição fisiológica específica**, que tem características peculiares a cada caso e generalizações de cuidados a serem tomados (**medicamentos ou uso de próteses**) (E12, posterior) Grifos meus

A estudante E8, apesar de enfatizar as limitações centrada na pessoa, ao final da disciplina, passou a considerar que a deficiência também deve ser vista como uma característica

da pessoa. A E1 modificou sua compreensão, destacando no questionário posterior à disciplina que a deficiência deve ser entendida apenas como uma “característica da pessoa”. A E6 manteve sua concepção, tendo essa mesma ideia.

Penso que, ao responder que a deficiência é uma característica da pessoa, houve por parte das estudantes uma tentativa de desmitificar essa condição como algo negativo ou ruim, e talvez até compreendê-la como uma variação humana. O modelo social da deficiência propõe que a deficiência seja entendida como tal. Porém, cabe destacar que entendê-la apenas como uma característica pessoal evidencia também uma compreensão orientada pelo modelo médico, visto que nesse a deficiência está centrada no corpo, sendo unicamente uma condição que demarca a falta, não estabelecendo a importância que o meio social exerce nesse processo.

Bock e Nuernberg (2018) nos lembram que o fenômeno da deficiência foi e ainda é compreendido por lógicas distintas. Destacam que essas pessoas foram/são vistas por três vieses que orientam/orientavam as práticas direcionadas a esse grupo. O primeiro é o modelo caritativo, que teve grande influência da cultura religiosa, tendo a caridade como um princípio balizador. Nesse modelo, as pessoas que experienciam a deficiência, são vistas como vítimas do infortúnio da vida e, por isso, merecem cuidados. Não foi observada a presença dessa concepção nos escritos das estudantes participantes deste estudo. Entretanto, Bock e Nuernberg (2018) dão indícios da presença dela no contexto social, citando exemplos de ações orientadas por esse modelo no cotidiano. A disseminação de vídeos com conteúdo emotivo, que destacam o lugar de piedade, de caridade ou tragédia, que exaltam o lugar de desgraça que é viver com uma deficiência. O segundo viés abrange o modelo biomédico, que traz o centro de discussão para a ciência. Nesse a deficiência está no corpo, sendo vista como passível de correção, conserto ou cura. Essa concepção favorece uma comparação do que é tido como normal e tudo aquilo que destoe é considerado anormal. Já o terceiro viés, traduzido pelo modelo social, se opõe ao reducionismo e ao determinismo do modelo médico e compreende a deficiência como uma condição resultante das desvantagens oriundas da relação de um corpo com lesões e sua interação com a sociedade. (BOCK E NUERNBERG, 2018).

França (2013) comenta que, por ter um viés acadêmico, o Modelo Social pode ser pouco conhecido e concebido como inovador, porém o autor enfatiza que a deficiência, como objeto sociológico, tem potencial analítico e contribui para discussões importantes do princípio normalizador que permeia a sociedade. Apesar dessa relevância, em termos práticos, há uma dificuldade em transcender a premissa centrada no corpo e conceber a deficiência numa perspectiva social, pois “a manutenção do distanciamento sociológico contribui para a permanência da deficiência como um assunto restrito aos especialistas, com ênfase às ciências

da saúde, o que colabora para invisibilidade e naturalização da opressão vivida pela pessoa com deficiência” (FRANÇA, 2013, p. 72).

Durante as aulas, na aplicação da proposta de intervenção pedagógica, as discussões sobre deficiência estiveram amparadas na compreensão do modelo social. Portanto, buscamos romper com a ideia de que deficiência é apenas uma condição da pessoa, mas a lesão que ela possa ter vai influenciar na sua relação com o mundo. Destaco, novamente, que esse modelo não nega a lesão, mas enfatiza que as barreiras não estão centradas na pessoa, mas sim na estrutura social, que não é capaz de atender as diferentes formas de ser e estar no mundo. (DINIZ, 2007; GESSER, 2010).

Essa compreensão vai ao encontro do conceito de deficiência proposto pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, documento ratificado no Brasil em 2008, que reconhece que a deficiência é um conceito em evolução, sendo essa resultante da interação de pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A compreensão de deficiência sob essa perspectiva não foi observada no questionário prévio, mas pode ser elucidada pelas participantes E4, E7, E9 e E10 no questionário posterior à intervenção, conforme os trechos abaixo:

É uma característica pessoal. (E4, prévio)

É uma característica da pessoa **que em contato com a sociedade, pode promover desigualdades** (E4, posterior) Grifos meus

É algo muito relativo, quando temos **ausência de algo** que nos prejudica no cotidiano, ou quando **somos ineficientes em questões sociais, físicas ou intelectuais, em comparação com maioria da sociedade**. (E7, prévio)

O sentido da palavra é algo que não tem total eficiência. Quanto as pessoas é quando ela apresenta algum impedimento **que no contato com a sociedade, tem seu cotidiano, sua participação prejudicada** (E7, posterior) Grifos meus

Não consegui formular resposta para essa questão” (E9, prévio)

“A deficiência, pode ser vista de diferentes modos. Pode ser vista como a privação de acesso à espaços e à informação, a incapacidade de autonomia, entre outros aspectos. **A deficiência vai depender de onde esse sujeito está inserido, fazendo com que ele se sinta ou não deficiente**. (E9, posterior) Grifos meus

É uma **condição clínica** da pessoa, **uma limitação** que pode comprometer ou não a vida profissional ou cotidiana. (E10, prévio)

É uma condição da qual o sujeito tem, mas que é **influenciado pelo fator social**. (E10, posterior) Grifos meus

A estudante E4 ampliou sua compreensão, demonstrando que, ao término da disciplina, passou a entender que deficiência não se trata apenas de uma característica da pessoa, passando a mencionar a questão social como um possível produtor de desvantagens.

Já a participante E9, que inicialmente não havia formulado uma resposta que definisse o conceito de deficiência, no final da disciplina, elaborou sua resposta em consonância com o que foi abordado nas aulas.

Ao refletir que a deficiência envolve o contexto em que a pessoa está inserida, a participante E9 deixa claro a importância dessa relação na compreensão da deficiência. O modelo social propõe justamente a ideia de que a deficiência resulta da combinação de limitações impostas pelo corpo e de uma organização social pouco sensível à diversidade corporal. A deficiência não se restringe às pessoas, mas também diz respeito às dificuldades de a sociedade prever e atender a diversidade humana. (DINIZ, 2007; GESSER 2010).

Ao analisar os relatos das participantes E7 e E10, é possível inferir que, ao final da intervenção, houve ressignificação dos seus conhecimentos sobre a deficiência, visto que inicialmente enfatizaram os aspectos clínicos e posteriormente passaram a sinalizar a importância da interação da pessoa com a sociedade para a construção do conceito de deficiência.

No comparativo das respostas dadas pelas estudantes, antes e depois da proposta de intervenção, é possível elucidar algumas proposições de Vigotski, nas quais destaca que a educação escolar e o/a docente exercem papéis fundamentais na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Para as estudantes E4 e E10, a intervenção agiu na ZDI, contribuindo para que as acadêmicas pudessem internalizar um conhecimento que ainda não dominavam, mas que se encontrava como “um broto”, ainda não amadurecidos.

No final da primeira unidade da disciplina, ao refletir se as discussões realizadas nas aulas contribuíram para construir/ressignificar suas concepções sobre deficiência, as acadêmicas destacaram que:

Com certeza. A disciplina **ampliou os conhecimentos que eu já tinha e trouxe novos conceitos** sobre a **construção da deficiência e a relação com a sociedade**. (E4) Grifos meus

Sim, **reforçou e aprimorou o que já tínhamos estudado em outras disciplinas** sobre a influência **da questão social na construção da deficiência**, sobre os paradigmas históricos e a visão de deficiência que muitas vezes atribuímos as pessoas com deficiência. (E7) Grifos meus

Sem dúvidas **contribui para desenvolver meu conhecimento**, tendo em vista que foram discutidos aspectos histórico-sociais da deficiência, **o que me fez refletir como chegamos e onde estamos na definição desse conceito**. Vale ressaltar que foi possível relacionar a temática com diversos outros assuntos que se encaixam na construção do conceito de deficiência como: feminismo, identidade, gênero, sociedade entre outros. (E9) Grifos meus

Sim, Antes de participar das aulas **meu entendimento do conceito de deficiência era mais médico**. Após a discussão passei a ver **a deficiência como um fator social**. (E10) Grifos meus

Diante das falas acima, destaca-se que a participação na disciplina produziu o amadurecimento dos conhecimentos apresentados previamente por essas estudantes, alcançando o nível real de desenvolvimento. Além disso, expressa um aspecto importante, para Vigotski (2009), de que o ensino deve ser organizado para atuar justamente na ZDI, pois, segundo o autor, o ensino seria desnecessário se estivesse centrado naquilo que já está maduro no desenvolvimento, não sendo ele (o ensino) o próprio promotor de desenvolvimento e articulador do novo.

Ainda sobre a contribuição das discussões realizadas nas aulas, é possível verificar nos registros citados abaixo que as estudantes, no final da unidade I, apreenderam elementos importantes da segunda geração do modelo social da deficiência.

Acredito que as discussões me auxiliaram nos conceitos que eu tinha como certos ou definidos, fazendo com que um assunto que era antes pouco pensado (talvez por falta de oportunidade), se transformar em algo interessante, **aumentando a minha percepção sobre a deficiência e relacionando-a com outras identidades**. (E2)

Sim, a disciplina possibilitou **ter uma compreensão compartilhada entre a deficiência, movimento feminista e minorias sociais**. (E5)

Sim, com os debates feitos em sala obtive **conhecimentos sobre outros lados da deficiência**, dos quais são poucos explorados, **como a questão da sexualidade e das peculiaridades de ser mulher com deficiência**. (E6)

Sim, uma vez que **ampliou minha visão sobre**. Conseguimos **lincar várias categorias que a deficiência está presente**. Gostei das leituras em que os autores trazem que as pessoas com deficiência devem levantar suas bandeiras assim como os movimentos feministas, LGBTs... entre outros. (E8)

Sim, as discussões e as leituras realizadas em aula **oportunizou ter uma visão articulada entre deficiência, sexualidade, movimento feminista e gênero**. (E12)

É importante lembrar que foram as feministas que trouxeram contribuições que marcaram a segunda geração do modelo social da deficiência. Essas mulheres defenderam que, para além do corpo com impedimentos, existiam outras variáveis como gênero, raça e gravidade na restrição corporal e funcional, alertando para outras demandas das pessoas com deficiência. Para essas teóricas, as mulheres com deficiência experimentam uma dupla condição de desvantagem, devido às discriminações baseadas em gênero e deficiência. Em consequência, enfrentam essa condição que pode se tornar ainda mais complexa a partir da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, sexualidade, geração, região e religião. (DINIZ, 2007).

Concluo essa categoria, destacando que apesar da disciplina não ter modificado inteiramente as concepções em torno da compreensão de deficiência, visto que algumas estudantes tenderam, mesmo após a intervenção, a assentar sua compreensão pelo viés médico, seus relatos, ao final da I unidade, evidenciaram que a disciplina contribuiu para refletir sobre tais concepções sob outra perspectiva e na articulação com outros atravessamentos, o que, obviamente, produziu um processo reflexivo em torno da temática.

4.3.2 Gênero e sexualidade: abordagem biológica x social

Esta categoria busca discutir como as estudantes constroem suas concepções e saberes antes (saber prévio) e depois (saber posterior) da proposta de intervenção, no que diz respeito aos conceitos de gênero e sexualidade. Para Louro, esses conceitos são distintos, porém, são dimensões da vida que estão extremamente articuladas, mas que por vezes são confundidas. Existe uma conexão entre gênero e sexualidade que estabelece padrões de comportamentos também na manifestação da sexualidade (LOURO, 1997).

No quadro abaixo, apresento uma síntese da frequência das respostas dadas pelas estudantes sobre a compreensão de gênero no início e no final da disciplina.

Quadro 4 – Frequência relativa a compreensão de gênero

Compreensão sobre Gênero	Prévio	Posterior
Identificação da pessoa	E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 08 (oito) registros	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 09 (nove) registros
Caraterística determinada biologicamente	E1, E11, E12 03 (três) registros	0 (zero) registros
Construção social	E10 01 (um) registro	E10, E11, E12 (03) registros

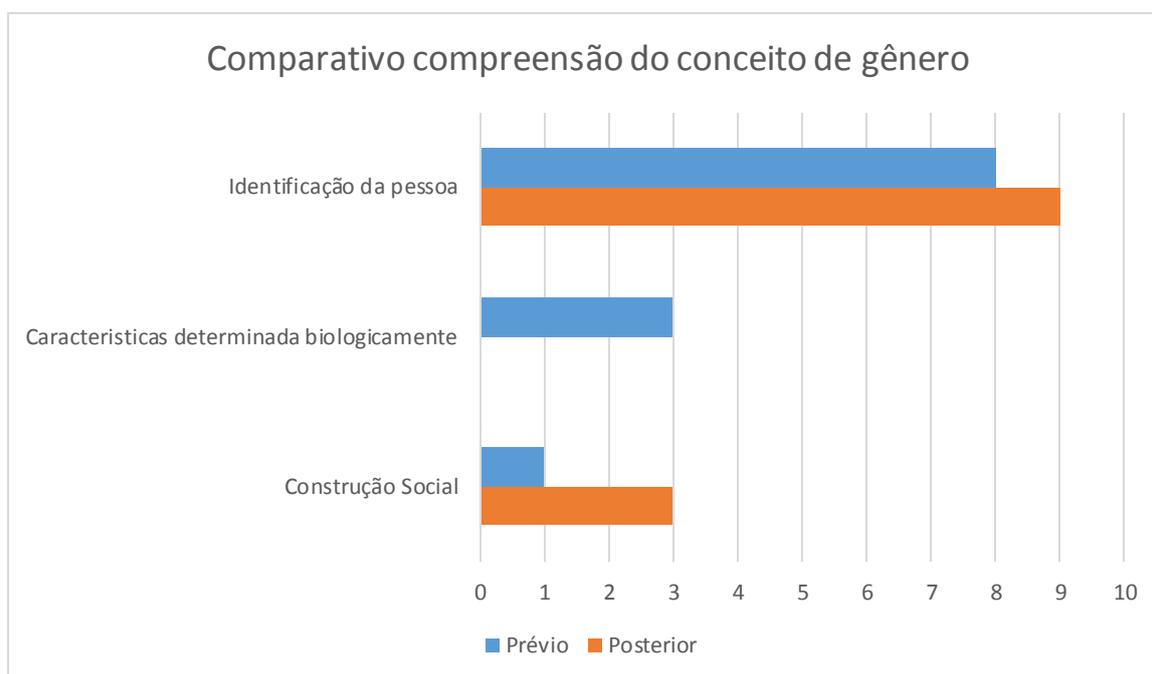
Elaborado pela autora (2020)

Na unidade “Identificação da pessoa”, tive a intenção de agrupar as respostas nas quais as participantes mencionaram que gênero está relacionado a como a pessoa se identifica,

independentemente do sexo biológico. A unidade “Característica determinada biologicamente” envolve as respostas em que o entendimento de gênero foi concebido como uma característica determinada biologicamente, ou seja, masculino e feminino. A unidade “Construção social” incorpora as respostas que trazem o entendimento de gênero como uma construção social.

O gráfico abaixo apresenta um comparativo em relação à compreensão de gênero das estudantes antes e depois da sua participação na DCG.

Gráfico 5 - Comparativo compreensão do conceito de gênero



Elaborado pela autora (2020)

- Descrição do gráfico: Gráfico em barra horizontal, com fundo branco, apresenta o comparativo das respostas das estudantes sobre a compreensão de gênero. Foi utilizada a cor azul para representar o conhecimento prévio e a cor laranja para o saber posterior. As duas primeiras barras representam a unidade identificação da pessoa, tendo oito respostas prévias e nove posteriores. Abaixo a barra que representa as respostas da unidade característica determinada biologicamente que teve três respostas prévias. Abaixo estão outras duas barras, que representam a unidade construção social, tendo uma resposta prévia e três posteriores. Fim da descrição.

A unidade “Identificação da pessoa” no questionário prévio apresentou 08 (oito) registros e 09 (nove) no posterior. A unidade “Característica determinada biologicamente” apresentou 03 (três) registros e posteriormente nenhum. Já a unidade “Construção social”, que inicialmente apresentava apenas 01 (um) registro, teve três (03) registros no final da disciplina.

Através da análise das respostas, é possível verificar que as estudantes E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9 permaneceram com a compreensão centrada em “como a pessoa se identifica”, conforme mostrado nos fragmentos abaixo:

“É a identificação que cada um tem sobre si” (E2, prévio)

“**A maneira como você se enxerga, sem necessariamente ter relação com a genitália**”. (E2, posterior) Grifos meus

“Gênero é como a pessoa se considera”. (E3, prévio)

“Gênero eu entendo como **algo que vai além do nosso sexo biológico**, sendo algo com que nos identificamos”. (E3, posterior) Grifos meus

“É como a pessoa sente e se identifica” (E4, prévio)

“**É como a pessoa se identifica e não o sexo pênis ou vagina**” (E4, posterior) Grifos meus

“**Gênero para mim é uma questão de identificação**, seja binária ou não-binária”. (E5, prévio)

“Entendo por gênero a **identificação atrelada a como a pessoa se sente independente do sexo**” (E5, posterior) Grifos meus

“Gênero é como uma pessoa se identifica, homem, mulher, não binário, trans.” (E6, prévio)

“**Gênero é a maneira que você se vê dentro de uma sociedade, como você se identifica cis gênero/ não binário / transgênero** .” (E6, posterior) Grifos meus

É como o indivíduo se identifica, se reconhece na sociedade. (E7, prévio)

É como **a pessoa se identifica que pode contrapor a classificação por sexo** (E7, posterior) Grifos meus

Gênero é a identidade que uma pessoa assume. (E8, prévio)

Gênero é a maneira como pessoa se sente. É uma construção que ocorre ao longo da vida e **não é determinado ao nascimento deste ser como o sexo biológico** (E8, posterior) Grifos meus

Gênero é aquilo que a própria pessoa se identifica depois que a sociedade lhe identifica (E9, prévio)

Gênero é a maneira como você se enxerga, como você se sente. Exemplo: Homem ou mulher; (Esses são os mais comumente falados, embora saibamos que existem dezenas de gêneros). (E9, posterior) Grifos meus

Ao analisar essas respostas, entendo que houve ampliação na compreensão de gênero apresentada pelas estudantes, porém elas mantiveram mesmo depois das discussões na disciplina, uma concepção que remete a identidade de gênero. Tal conceito diz respeito a como a pessoa se percebe, não tendo necessariamente relação direta com o órgão genital, sendo que

algumas pessoas apresentam uma identidade de gênero que não é compatível com a genitália (GRAUPE e LINS, 2018).

Martins (2017), embasado nas ideias de Stoller (1993) e Money (1998), aponta que o gênero com que a pessoa se identifica não terá necessariamente relação com o sexo biológico, podendo, por exemplo, uma pessoa nascer macho e não ter uma identidade masculina. O autor destaca que existem vários gêneros e que os gêneros não binários são muitos. Comenta que é comum chamar cisgênero⁴³ as pessoas que correspondem às expectativas sociais de gênero (fêmea = feminino; macho = masculino) e transgênero àqueles que não se encaixam a essa norma social, como o caso dos transexuais (nasce com determinado sexo e têm identidade de gênero para outro de acordo com o esperado). (MARTINS, 2017).

A participante E1 modificou sua compreensão, sendo que inicialmente concebia gênero como característica biológica de masculino e feminino e, posteriormente à intervenção, passou a entendê-la também como as participantes acima.

As participantes E11 e E12 apresentaram modificações em seus saberes, sendo que inicialmente compreendiam gênero como uma característica determinada biologicamente e, ao final da disciplina, passam a relacionar o conceito numa perspectiva de construção social.

Algo que diferencia homens e mulheres (sexo masculino ou feminino) (E11, prévio)
É uma construção social em torno das masculinidades e das feminilidades (E11, posterior) Grifos meus

Vejo o termo gênero como definição fisiológica entre o feminino e o masculino (E12, prévio)
 Compreendo gênero como sendo **uma construção social do que é ser homem ou mulher** (E12, posterior) Grifos meus

O conceito de gênero envolve não necessariamente as características sexuais, mas o que é construído em torno delas, definindo o que é feminino ou masculino. Portanto, para compreender o lugar e as relações de homens e mulheres, é importante observar tudo o que se construiu em torno dos sexos. (LOURO, 1997).

Dessa forma, gênero propõe a reflexão das construções culturais sobre os papéis sociais que são atribuídos aos homens e às mulheres. Com base nessa definição, gênero passa a ser entendido uma categoria social, que se detém no entendimento dos significados construídos e impostos aos corpos sexuados (SCOTT, 1995. p. 75).

⁴³ Saliento que a identidade de gênero é algo individual e não cabe a nós sentirmo-nos autorizados a “classificar” as pessoas.

No que diz respeito à compreensão em torno do amplo conceito de sexualidade, a maioria das estudantes assentaram suas concepções na perspectiva biológica. O quadro abaixo apresenta uma síntese da frequência das respostas dadas por elas no início e ao final da disciplina.

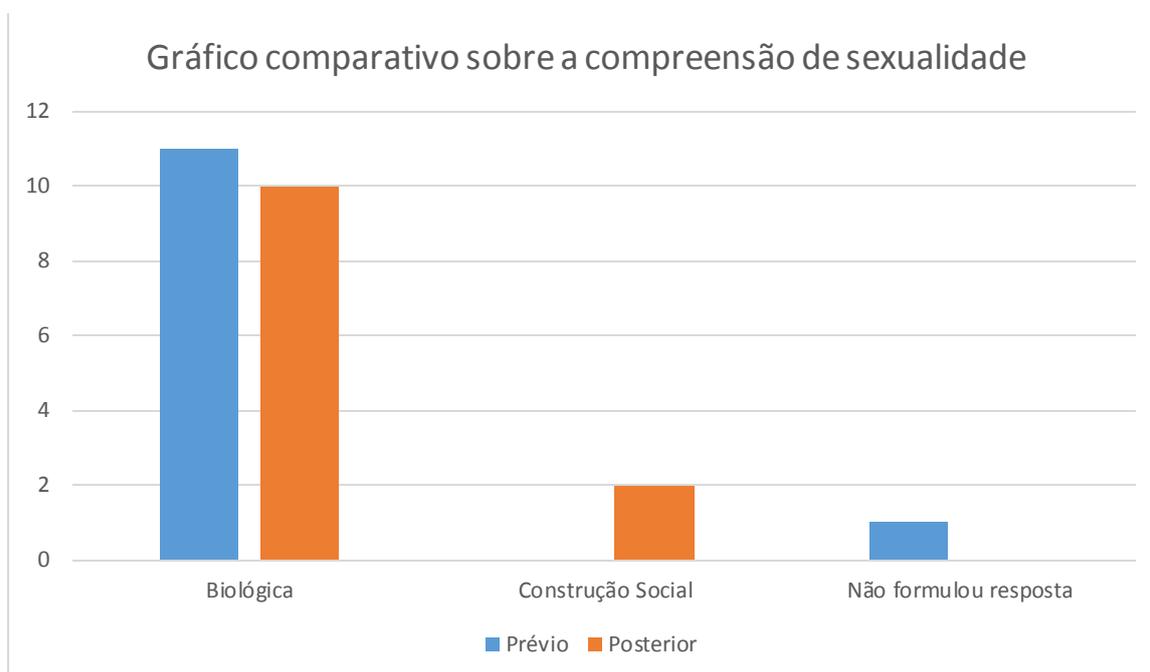
Quadro 5 – Frequência relativa a compreensão de sexualidade

Compreensão sobre sexualidade	Prévio	Posterior
Biológica	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12 11 (onze) registros	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E10, E11, E12 10 (dez) registros
Construção social	0 (zero) registro	E8, E9, 02 (dois) registros
Não formulou resposta	E2 01 (um) registro	0 (zero) registro

Elaborado pela autora (2020)

Na unidade “Biológico”, agrupei as respostas nas quais as participantes demonstraram compreender a sexualidade como manifestação inerente aos seres humanos, dos desejos sexuais, da orientação sexual e da vivência do prazer. Já na unidade “Construção social”, incorporei as respostas em que a sexualidade é entendida como uma construção social que engloba vários temas. O gráfico abaixo demonstra um comparativo em relação à compreensão de sexualidade manifestada pelas estudantes antes e depois da sua participação na DCG.

Gráfico 6 - Comparativo compreensão de sexualidade



Elaborado pela autora (2020)

- Descrição do gráfico: Gráfico em barra vertical, apresenta o comparativo das respostas das estudantes sobre a compreensão de sexualidade. Foi utilizada a cor azul para representar o conhecimento prévio e a cor laranja para o saber posterior. As duas primeiras barras da esquerda para a direita representam a unidade biológica, tendo onze respostas prévias e dez posteriores. Ao lado, uma barra que representa a unidade construção social, tendo duas respostas posteriores. Ao lado, outra barra que representa não formulou respostas, tendo uma resposta prévia. Fim da descrição.

Por meio dos dados apresentados no gráfico acima, é possível verificar que a unidade “biológico” inicialmente apresentou 11 (onze) registros e posteriormente à intervenção, 10 (dez). A unidade “construção social” no primeiro momento não teve nenhum registro e posteriormente foram 02 (duas) estudantes que passaram a ver a sexualidade nessa dimensão mais ampla. Apenas uma participante não formulou resposta no primeiro momento.

Ao analisar as respostas dadas pelas participantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E10, E11 e E12, percebe-se que seus saberes em torno do conceito de sexualidade não foram modificados e continuaram permeados por uma concepção biológica. Apesar de muitas delas destacarem que a sexualidade consiste em uma manifestação natural da condição humana, não deram

indícios de que ela deve ser entendida como um fenômeno social e não apenas como instintos naturais.

Desse modo, cabe lembrar que a sexualidade não é movida apenas pela natureza, envolvendo somente a questão biológica das manifestações e vivência dos desejos e do prazer. Ela deve ser compreendida como um fenômeno que é mediado pelas questões sociais e culturais de cada época e lugar. (CARRARA, et al 2010; GESSER, 2010).

Apenas as participantes E8 e E9 mencionaram após a participação na disciplina que a sexualidade é uma construção sociocultural, que envolve outros aspectos além da dimensão biológica da manifestação dos desejos sexuais.

Sexualidade em meu ponto de vista, está relacionada a diversos e amplos assuntos envolvendo a vida sexual de uma pessoa. (E8, prévio)

É uma construção sociocultural e histórica que vamos construindo ao longo da vida, envolve o respeito, emoção, orientação sexual, intimidade, desejos, sexo, gênero (E8, posterior) Grifos meus

Sexualidade é uma manifestação humana e trata de diversos assuntos, como por exemplo: educação sexual, abuso sexual, identidade de gênero, entre outros. (E9, prévio)

Um tema bem polêmico, que infelizmente não é tão bem visto por muitos conservadores na nossa sociedade. Para mim, **a sexualidade é uma construção sociocultural** e está relacionada a todos os assuntos que envolvem relações mais íntimas entre 2 ou mais pessoas, e essa relação estabelece um leque de opções a serem trabalhadas. Tais como: identidade de gênero, prevenção de DST's, reconhecimento de abuso sexual, reconhecimento de limite (até onde meu corpo realmente quer isso), desejos, entre outros. (E9, posterior). Grifos meus

Apesar de as estudantes E8 e E9 terem utilizado o termo sociocultural, ao analisar os registros acima é possível dizer que não apresentaram uma reflexão da dimensão social e política em torno da construção da sexualidade. Acredito que houve dificuldades para apreensão em torno desses conceitos, pois os temas de gênero e sexualidade são geradores e englobam outros assuntos que demandam um processo contínuo de (des)construção de concepções e valores que muitas vezes estão cristalizados em nossa cultura.

Ao serem questionadas, ao final da unidade II, se os debates realizados nas aulas contribuíram para construir/ressignificar suas concepções e saberes sobre gênero e sexualidade, algumas estudantes destacam que:

As aulas contribuíram para melhor construção das minhas concepções e agregaram para a minha formação pessoal e profissional, pois até o momento não tivemos espaços para refletir sobre o assunto. (E4)

Sim, mas acredito **que o assunto é bem complexo e deveria ser tratado mais vezes, em outras disciplinas.** (E5)

Sim, principalmente **porque muitas questões apresentadas não faziam parte do nosso curso.** (E7)

Sim, o tema **foi muito importante na minha formação, pois nunca tínhamos estudamos sobre isso.** As aulas **permitiram a construção de saberes sobre o que é gênero e sexualidade e a importância de ser trabalhado esse assunto nas escolas.** (E8)

Gênero e sexualidade são temas muito amplos que na minha perspectiva **deveriam ser trabalhados por muito mais tempo que apenas em um semestre.** (E9)

Sim, as aulas **contribuíram para pensar sobre gênero e sexualidade.** Esses conceitos **são pouco discutidos na escola, na família e sociedade por serem temas tabus.** (E10)

Gênero e sexualidade são esferas **importantes** na vida da pessoa, **o assunto deveria ser mais explorado durante o curso pois nunca tivemos nenhuma disciplina que tratasse sobre.** (E12)

Por meio dos relatos mencionados ao final da unidade, concluo esta categoria destacando que as participantes do estudo ainda não apresentaram elementos consistentes em torno dos conceitos estudados, pois não pontuaram que a definição de gênero e sexualidade envolve as construções sociais que mediam as relações humanas, sendo modificadas em cada época e cultura. Outro aspecto importante é que a compreensão de gênero está relacionada ao que foi construído historicamente e que a sociedade vai nos impondo como comportamento esperado ou adequado a partir do sexo biológico. Diante disso, gênero deve ser concebido como uma categoria que busca compreender os significados que são estabelecidos em torno do que é ser homem, ou mulher e como isso influencia na constituição das relações sociais.

Apesar de as estudantes não trazerem tais reflexões, elas reconheceram que a disciplina contribuiu para suscitar o tema, pontuando a importância e a necessidade dessas problematizações na sua formação acadêmica.

4.3.3 Sexualidade e Direitos sexuais e reprodutivos da pessoa com DI

Esta categoria busca discutir os saberes das estudantes antes (saber prévio) e depois (saber posterior) da proposta de intervenção acerca das concepções, manifestações e exercício da sexualidade, dos direitos sexuais e reprodutivos, além dos papéis de gênero em relação às pessoas com deficiência intelectual.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da frequência das respostas dadas pelas estudantes no início e no final da disciplina em relação à concepção de sexualidade das pessoas com DI. Na unidade “Inerente ao desenvolvimento”, foram agrupadas as respostas em que as estudantes declararam que as manifestações da sexualidade são algo natural e que os desejos sexuais das pessoas com deficiência intelectual não diferem das demais pessoas. Na unidade “depende do grau da deficiência”, foi respondido que a sexualidade e as manifestação dos desejos sexuais são diferentes para as pessoas com deficiência e dependem do grau de deficiência que elas possuem.

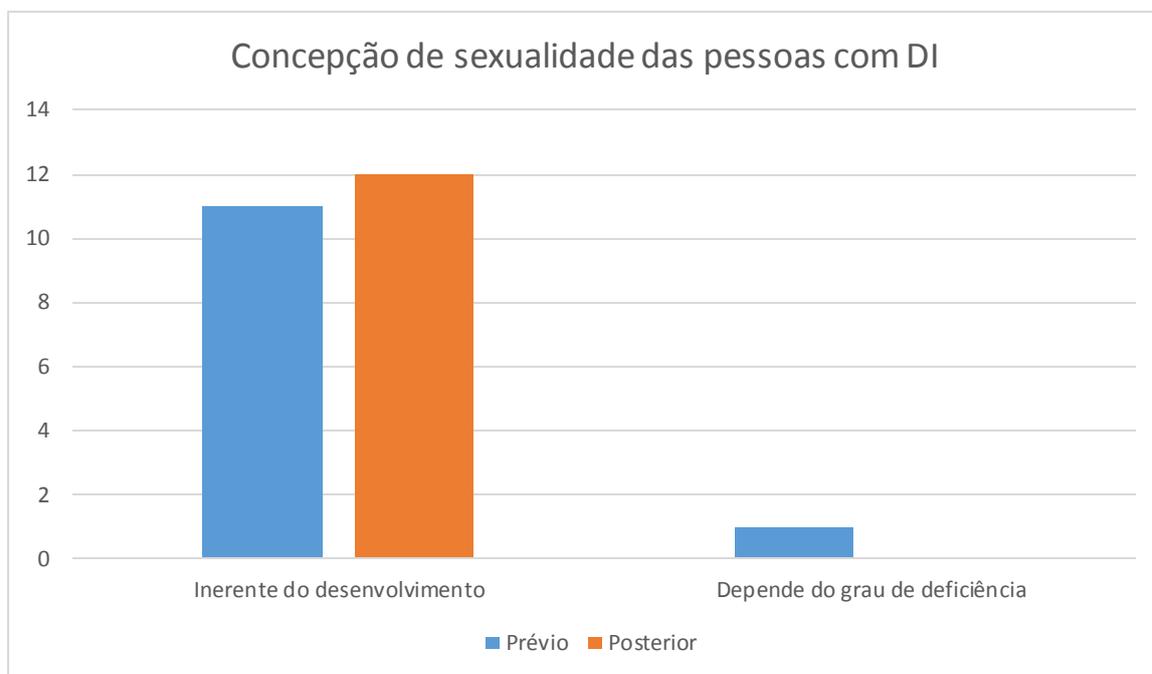
Quadro 6 – Frequência relativa à compreensão de sexualidade das pessoas com DI

Concepção sobre a sexualidade das pessoas com DI	Prévio	Posterior
Inerente ao desenvolvimento	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 11 (onze) registros	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12 12 (doze registros)
Depende do grau de deficiência	E12 (um) registro	0 (zero) registro

Elaborado pela autora (2020)

O gráfico abaixo demonstra um comparativo em relação à compreensão sobre sexualidade das pessoas com DI antes e depois da sua participação na DCG.

Gráfico 7 - Concepção da sexualidade das pessoas com DI



Elaborado pela autora (2020)

- Descrição do gráfico: Gráfico em barra horizontal com fundo branco, apresenta o comparativo das respostas dadas pelas estudantes sobre a compreensão de sexualidade das pessoas com deficiência intelectual. Da esquerda para a direita, as duas primeiras barras representam a unidade inerente do desenvolvimento, tendo onze respostas prévias e doze posteriores. Ao lado, há uma barra que representa a unidade dependendo do grau de deficiência, que teve uma resposta prévia. Fim da descrição.

Por meio da análise do gráfico acima, é possível verificar que, mesmo antes da proposta de intervenção, a maioria das estudantes já compreendiam que a sexualidade e as manifestações dos desejos sexuais das pessoas DI são inerentes do desenvolvimento humano, e não difere das demais pessoas, conforme podemos observar em algumas respostas dadas por elas:

A pessoa com DI tem os mesmos desejos sexuais e isso é natural da experiência humana; (E1, prévio)

Os desejos sexuais são naturais dos seres humanos (E1, posterior) Grifos meus

O Desejo é algo natural. (E2, prévio)

A sexualidade é uma manifestação natural de todas pessoas, ter uma deficiência não altera. (E2, posterior) Grifos meus

A sexualidade é natural, ter uma deficiência não muda isso. (E4, prévio)

A sexualidade da pessoa com deficiência é como as demais pessoas. O diferente é que eles são vistos pela sociedade como não apto para viver isso. (E4, posterior) Grifos meus

Apesar da pessoa ter uma deficiência, as necessidades biológicas não mudam por conta dessa patologia, ela vai sentir fome, frio, desejo, atração e etc., como qualquer outra. (E5, prévio)

O fato de ter uma deficiência, não menospreza sua sexualidade, seus desejos e vontades. (E5, posterior) Grifos meus

Desejo sexual é algo comum. (E6, prévio)

É normal, comum, hormonal de todos. (E6, posterior) Grifos meus

O Desejo existe, sua manifestação é algo normal das pessoas. (E7, prévio)

A sexualidade é algo comum na vida de todos humanos (E7, posterior) Grifos meus

As pessoas com deficiência intelectual têm desejos sexuais e expressam como qualquer pessoa (E8, prévio)

As pessoas com deficiência têm desejos com qualquer pessoa acontece que muitas vezes não são ensinadas e por isso expressam de forma inadequada. Sua sexualidade não é diferente nem exagerada (E8, posterior) Grifos meus

Acredito que é uma questão natural de todas pessoas (E9, prévio)

É algo natural, a pessoa tendo DI ou não. (E9, posterior) Grifos meus

Glat (1992) destaca que a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual não é diferente das demais, porém, a autora comenta que existe uma tendência equivocada que acaba por considerar que o comprometimento intelectual atravessa seus desejos sexuais e afetivos.

Para Maia (2001, p. 31): “É inegável que a sexualidade é inerente a todas as pessoas e que o exercício da sexualidade independe em sua manifestação da presença ou ausência de deficiência”. No entanto, essa compreensão vai de encontro com a maioria das concepções apresentadas por familiares e professores/as em pesquisas realizadas sobre o tema.

A sexualidade das pessoas com deficiência intelectual foi percebida de maneira preconceituosa por professores/as, sendo concebida como descontrolada, selvagem e até perigosa. (DALL’ ALBA, 1992; GIAMI, 2004; SIMÕES, 2015).

Marilda Novaes Lipp, (1996) comenta que a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual é uma área de conflito, tanto pais como professores reconhecem a sexualidade de seus filhos e alunos com deficiência. No entanto, sua maior preocupação centra-se em meios para controlar tais manifestações. Os estudos de outros/as pesquisadores/as (GIAMI, 2004;

GLAT E FREITAS, 2007) seguem na mesma direção, destacando as dificuldades de aceitação da sexualidade das pessoas com DI.

Diante do exposto, pode-se dizer que a concepção de sexualidade das pessoas com DI apresentada pelas estudantes é uma exceção, visto que a maioria das pesquisas já realizadas demonstram que a sexualidade dessas pessoas é percebida como algo anormal, exagerada e ou inexistente, cercada de mitos e tabus. Apenas a participante E12, no questionário prévio, demonstrou entender inicialmente a sexualidade das pessoas DI nessa perspectiva. Isso denota que a falta de conhecimentos sobre o tema contribui para esse tipo de compreensão, visto que, após a participação na disciplina, ela modificou sua compreensão, desmitificando tais ideias e atribuindo outros significados.

Dependendo do tipo da deficiência ela afeta a sexualidade da pessoa, apresentando desejos mais ou menos aflorados. (E12, prévio)
A manifestação da sexualidade é algo normal dos seres humanos tendo deficiência ou não. (E 12, posterior) Grifos meus

Glat e Freitas (2007) comentam que existe uma concepção social em que a deficiência intelectual se estende ao desenvolvimento emocional, afetivo e sexual, o que contribui para a criação de rótulos tais como a ideia de que essas pessoas são incapazes de estabelecer relações amorosas, se casar, ter filhos/as e vivenciar uma vida sexual.

Através dos registros apresentados pela estudante E12, é possível retomar a perspectiva de Vigotski, em que a mediação se apresenta como um conceito chave. A relação que a estudante estabeleceu por meio dos artefatos culturais que foram utilizados na disciplina reorganizou seu universo de significações, permitindo a construção e outra interpretação da realidade.

O entendimento de que as pessoas com deficiência intelectual podem namorar, casar e ter filhos/as foi praticamente unânime entre as respostas das estudantes, tanto antes, como depois da participação na disciplina, pois compreendem que isso faz parte da vida de todas as pessoas. É possível verificar que as reflexões tecidas nas aulas foram fundamentais para que as acadêmicas pudessem ampliar seus conhecimentos e reconhecer o ato de namorar, casar ou ter filhos/as não somente como constituinte da vida, mas também como direitos que estão amparados pela legislação vigente. Abaixo seguem algumas respostas dadas por elas sobre namorar:

Claro, **qualquer pessoa deveria poder** sem restrições. (E1, prévio)

Com certeza, isso faz parte da vida e dos direitos da pessoa. (E1, posterior) Grifos meus

Sim, de acordo com as suas capacidades, podem levar uma vida como qualquer outra. (E2, prévio)

Sim, podem e têm o direito de ter uma vida plena como qualquer pessoa. (E2, posterior) Grifos meus

Podem e devem. Namorar é um ato natural e impedir isso em função da deficiência é um todo de exclusão. (E5, prévio)

Sim. Toda a pessoa tem esse direito. (E5, posterior) Grifos meus

Sim, porque são pessoas como qualquer outra independente da deficiência. (E8, prévio)

Sim, porque é um direito de todos ter livre arbítrio e esses direitos são garantidos pelas Leis. (E8, posterior) Grifos meus

Sim. Os jovens com deficiência possuem desejos e vontades com qualquer outro e por isso podem namorar e aproveitar a vida como qualquer outra pessoa mesmo com as limitações que a deficiência impõe. (E10, prévio)

Sim as pessoas deficiência possuem desejos e vontades como qualquer outra e mesmo tendo uma deficiência devem ter esses direitos. (E10, posterior) Grifos meus

Sobre a possibilidade de poder se casar algumas estudantes também passaram a sinalizar no final da disciplina que esse é um direito das pessoas com DI e está previsto em Lei conforme podemos observar abaixo:

Sim, porque todos merecem decidir o rumo de sua relação e da vida. (E8, prévio)

Sim, porque merecem estabelecer o matrimônio e possuem esse direito conforme orientado pelas as leis.(E8, posterior) Grifos meus

Sim, como qualquer outra pessoa tendo deficiência ou não. (E10, prévio)

Sim, pois tem os mesmos direitos de qualquer pessoa isso está na lei de inclusão. (E10, posterior) Grifos meus

Durante a realização desta pesquisa, também busquei mapear o que as acadêmicas pensavam sobre a possibilidade das pessoas com DI terem filhos/as. Nesse aspecto as estudantes seguiram a mesma direção das questões anteriores, a maioria mencionou que sim. As estudantes E4 e E11 pontuaram em ambos os questionários que sim, mas destacaram a importância do apoio da família no auxílio para criar as crianças, além de terem condições financeiras para sustentar os filhos/as

Sim, contanto que tenham condições para criar a criança. (E4, prévio)

Sim, se desejarem com apoio da família e com condições financeiras pode. (E4, posterior) Grifos meus

Acredito que sim, se tiver essa vontade e contar com recurso financeiro (E11, prévio)

Podem, mas devem ter recurso financeiros e apoio da família para auxiliar na criação do filho (E11, posterior) Grifos meus

Para Maia (2006): “De fato, há muitas pessoas não-deficientes mentais com poucas condições para gerar, criar, sustentar e educar seus filhos, mas nesses casos a legislação não impede a reprodução e na comunidade não imperam sentimentos discriminatórios nem são propostas práticas de esterilização compulsória” (MAIA, 2006, p.159). Cabe destacar que a legislação⁴⁴ atual brasileira, proíbe a esterilização compulsória das pessoas com deficiência, porém tais discursos ainda permeiam e subsidiam atitudes discriminatórias. Por isso, corroboro as ideias da autora de que impedir a fertilidade não se sustenta na incapacidade de gerar, cuidar e sustentar seus filhos, mas sim em concepções preconceituosas em relação à deficiência intelectual.

Após as discussões realizadas na disciplina, algumas participantes passaram a mencionar novamente as leis para defender que a maternidade e/ou a paternidade fazem parte dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência e estão amparados em Lei. Além disso, duas estudantes (E5 e E10) refletiram sobre o recorte de gênero, destacando que a vivência da maternidade pelas mulheres com deficiência não atende às expectativas sociais, conforme verificamos nos fragmentos abaixo.

Podem e devem. Impedir isso pela questão da deficiência é exclusão. A questão do que eles podem ou não, é decisão deles. O que devemos, quanto profissionais, é aconselhar e ensinar como. (E5, prévio)

Sim, deve ser uma decisão de cada um. A família e alguns professores pensam que as pessoas com deficiência, principalmente as mulheres não tem capacidade de ter e cuidar de filhos, mas isso é um direito (E5, posterior) Grifos meus

Sim, eles podem ter filhos pois é direito deles constituir família assim como as demais pessoas. (E10, prévio)

Sim, possuem os mesmos direitos que qualquer pessoa tendo ela tendo deficiência ou não **apesar da sociedade achar que as mulheres com deficiência não podem gerar e criar os filhos.** (E10, posterior) Grifos meus

A mulher com deficiência, ao contrário das demais mulheres, é concebida como inapta para a reprodução e para ser responsável pela criação dos filhos/as. (LOPES, 2018). Esse fato corrobora o entendimento segundo o qual o gênero traz implicações na compreensão da deficiência, e as mulheres com deficiência sofrem preconceitos tanto pela deficiência, quanto pela relação com as construções de gênero⁴⁵.

⁴⁴ CDPD (2006), ratificada no Brasil pelo decreto 186/2008; Lei 13.145/2015.

⁴⁵ (MELLO e NUERNBERG, 2012)

Ao discutir sobre esse tema, Steffen (2018) nos lembra que a crítica feminista aos papéis de gênero tradicionais, como o das mulheres de serem esposas e mães não se estende às mulheres com deficiência, visto que essas são ensinadas e incentivadas a não se relacionarem, casarem e, menos ainda, a serem mães. A autora enfatiza ainda que:

Os papéis de gênero tornam-se obscurecidos pela deficiência, e quanto maior a severidade da deficiência, menores as expectativas em relação ao gênero. Porém “estar fora” desse sistema cultural das construções de gênero **não significa que estejam livres desses estereótipos de gênero, pois são desvalorizadas como pessoas pela crença de que não podem cumprir esses papéis.** E caso realmente não cumpram com essas expectativas, como serem esposas e mães, são discriminadas. Assim, elas estão contra todas as expectativas em torno das mulheres de acordo com os estereótipos de gênero, o **que reforça a noção errônea de incapacidade e a desvalorização das mulheres com deficiência.** (STEFFEN, 2018, p. 36, grifos meus).

Para Régis (2013), o direito à vivência e ao exercício da sexualidade estão intimamente ligados às questões de reprodução, pois muitas vezes as pessoas com deficiência têm esse direito negado, pela justificativa de que não podem procriar, para não correr o risco de terem filhos/as também com deficiência. Para a autora, “isso denuncia uma concepção eugênica, que encontrou respaldo na medicina, que historicamente foi reguladora da descendência através de procedimentos cirúrgicos que esterilizam as pessoas com deficiência” (RÉGIS, 2013, p. 42).

No que diz respeito ao processo de esterilização das pessoas DI, algumas estudantes mencionaram inicialmente que nunca haviam pensado sobre isso. No entanto, já no questionário inicial, grande parte delas demonstraram reconhecer essas pessoas como dotadas desse direito e ver esse procedimento como algo inadequado, conforme pode-se elucidar nos fragmentos abaixo:

Não há necessidade, pois **eles possuem capacidade para terem filhos** (E1, prévio)
Uma falta de respeito com o corpo do outro, uma violência aos direitos da pessoa.
 (E1, posterior) Grifos meus.

Penso que é **algo totalmente equivocado, levando em consideração que essas pessoas podem sim ter vontade própria.** (E2, prévio)
 Penso que **a esterilização não é o caminho correto a seguir**, pois muitas vezes a pessoa nem é informada do procedimento. **A informação e o cuidado são muito mais eficazes do que simplesmente esterilizar um ser humano** (E2, posterior)
 Grifos meus.

Acho um absurdo, pois eles também possuem direitos. (E3, prévio)
 Acho que **é algo errado de se fazer**, pois **tira o direito deles decidirem se terão filhos ou não.** (E3, posterior) Grifos meus

Não sei falar totalmente sobre, porém **acredito que se for algo que a pessoa queira e seja respeitado, aí é ela que decide.** (E8, prévio)

Ruim. Porque nega-se o direito da pessoa sobre seu corpo, sua sexualidade, sua intimidade, sua vida ao todo. Ninguém deve ter seu corpo violado. (E8, posterior)
Grifos meus

A estudante E5 destaca que é uma agressão que essas pessoas sejam submetidas a esse procedimento, no entanto, menciona que entende que alguns familiares e profissionais vejam essa atitude como sendo uma alternativa para evitar que tenham filhos/as indesejados/as. Ao final da disciplina, mantém essas ideias e comenta que o assunto é delicado e precisa ser mais discutido.

Penso que seja uma agressão para o corpo alheio. Mas entendo que em alguns casos com grau de deficiência intelectual mais profundo, os familiares (e profissionais) achem que a solução é essa, para não acarretar em filhos não desejados. (E5, prévio)

Acho que é um procedimento agressivo, mas em alguns casos a família e os profissionais acham que é uma solução para filhos indesejados. Esse assunto é muito delicado para mim, acho que devemos debater mais sobre (E5, posterior)
Grifos meus

Pensar sobre as relações familiares, na opção e decisão da maternidade e/ou paternidade é uma questão um tanto complexa, principalmente quando se trata de pessoas com DI.

Na pesquisa realizada por Régis (2013), foram identificadas vinte e três mulheres com DI que foram esterilizadas, sendo que sua participação nessa decisão foi quase insignificante. O estudo demonstrou que a família muitas vezes gerencia os corpos dessas pessoas, decidindo por elas e presumindo a incapacidade de terem filhos/as. Para a autora, há, nas entrelinhas da decisão pela esterilização, a negação da sexualidade das pessoas com deficiência, que é permeada por uma série de mitos que produzem preconceitos os quais são decorrentes do desconhecimento e não reconhecimentos dessas pessoas como sujeitos com vontades, desejos e direitos de viverem plenamente sua vida sexual e afetiva.

A estudante E7 mencionou inicialmente que esse assunto é complicado e que nunca havia buscado informações sobre isso. No segundo momento, destacou que se trata de um procedimento invasivo, porém também acha que é uma questão complexa para falar com propriedade.

Acho muito complicado quando outro decide sobre o corpo do outro. Nunca fui atrás de informações sobre este assunto (E7, prévio)

Acho muito invasivo um procedimento desses, principalmente sem o consentimento da própria pessoa. Ainda acho um assunto complexo, que envolve várias questões ainda é delicado para falar com propriedade. (E7 Posterior)
Grifos meus

Quando as estudantes dizem não saber falar com propriedade, ou que nunca pararam para pensar sobre isso, fica evidente o ocultamento de diálogos que abarquem as questões que envolvem os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência.

Steffen (2018) destaca que a sexualidade e a reprodução das pessoas com deficiência ainda são questões negligenciadas, pois se parte da premissa de que essas pessoas não têm direito ou vontade de vivenciar a sexualidade e, conseqüentemente, não gozam do direito de escolher sobre ter ou não filhos/as. Diante dessa realidade, a autora enfatiza a emergência da promoção de debates e estudos sobre esse tema.

As respostas das estudantes E9, E10 e E11 deixaram claro que, após a participação na disciplina, passaram a enfatizar a importância da pessoa com deficiência poder decidir sobre o próprio corpo, pontuando que somente com o consentimento dela o procedimento pode ser realizado.

Se a pessoa tiver interessada em realizar o procedimento eu não vejo problema. (E9, prévio)

Penso que **não deve ser realizada de forma escondida. A pessoa precisa ter consciência do que está sendo feito com o próprio corpo.** Se ela não tiver domínio sobre o próprio corpo, vai ter pelo quê? (E9, posterior) Grifos meus

É complicado pois está ferindo o direito das pessoas de terem uma vida sexual ativa e possuírem filhos. (E10, prévio)

É um assunto delicado de se abordar, pois acaba entrando em questões e crenças da família. **Mas se não for consentido fere o direito das pessoas com deficiência** (E10, posterior) Grifos meus

Não sei **nunca parei para pensar.** (E11, prévio)

Deve ser respeitado a escolha da pessoa. (E11, posterior) Grifos meus

Conforme já mencionado em outros momentos neste trabalho, cabe lembrar que o artigo 23º da CDPD (2008) menciona que as pessoas com deficiência devem ter resguardados seus direitos, destacando que:

Os Estados Parte deverão tomar medidas efetivas e apropriadas para eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência, em todos os aspectos relativos a **casamento, família, paternidade e relacionamentos, em igualdade de condições com as demais pessoas, de modo a assegurar que:** a) **Seja reconhecido o direito das pessoas com deficiência, em idade de contrair matrimônio, de casar-se e estabelecer família, com base no livre e pleno consentimento dos pretendentes;** b) **Sejam reconhecidos os direitos das pessoas com deficiência de decidir livre e responsabilmente sobre o número de filhos e o espaçamento entre esses filhos e de ter acesso a informações adequadas à idade e à educação em matéria de reprodução e de planejamento familiar, bem como os meios necessários para exercer esses direitos;** c) **As pessoas com deficiência, inclusive crianças,**

conservem sua fertilidade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2008, p.75, grifos meus).

Do mesmo modo, a LBI/2015 destaca que a deficiência não afeta a capacidade civil da pessoa, a ela deve ser garantida o direito de casar-se, exercer seus direitos sexuais e reprodutivos, podendo decidir sobre ter ou não filhos. Além disso, deve ter acesso a informações e conservação da sua fertilidade, não podendo ser submetida de forma compulsória ao procedimento de esterilização. (BRASIL, 2015).

Ao final da unidade III, conforme observamos nos registros abaixo, as estudantes destacaram que discussões realizadas nas aulas contribuíram para construir e ressignificar seus conhecimentos sobre sexualidade envolvendo as pessoas com DI, principalmente pontuando a experiência de opressão vivida pelas pessoas com deficiência, a importância do direito à liberdade de escolha, ao reconhecimento e exercício da sexualidade e o respeito ao corpo, direitos esses que devem ser garantidos. Nos registros citados abaixo observa-se que as estudantes dão ênfase nas dificuldades e limitações, embora também mencionam os preconceitos.

Acredito que as discussões contribuíram para o meu conhecimento sobre o tema, principalmente mostrando as dificuldades que indivíduo com deficiência não somente por suas limitações, mas pelo preconceito que a sociedade impõe para viver sua sexualidade. (E3) Grifos meus.

A discussão do assunto me proporcionou ressignificar principalmente sobre a importância das escolhas da pessoa com DI. Elas têm o direito de ser orientada e informada e ter a liberdade de escolher sobre sua filhos, relacionamentos e vida sexual, isso não deve ser ignorado como se essas pessoas não fossem capazes de ter a sua própria vida. Elas devem ter liberdade sobre seu corpo, sobre seus desejos como qualquer outra pessoa. (E8) Grifos meus.

Os debates contribuíram para entender que as pessoas com deficiência de um modo geral devem ser respeitadas no seu direito de expressar seu desejo sexual e podem se relacionar sexualmente como as demais pessoas da sociedade. (E10) Grifos meus.

Sobre a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, ressignifiquei minhas concepções, principalmente sobre o respeito a liberdade de escolha sobre suas próprias vidas. (E12) Grifos meus.

Algumas estudantes pontuaram as barreiras sobre a sexualidade das pessoas com deficiência, pontuando que o assunto é pouco debatido, reconhecendo a escassez de discussões que abordem tais temáticas.

Em relação as pessoas com deficiência intelectual, nada muda em relação as outras pessoas, **acredito que este assunto deveria ser abordado mais vezes tanto nas**

aulas como aberto ao público em forma de palestra, inclusive para os familiares. São muitas barreiras sobre a sexualidade das pessoas com deficiência e geralmente o assunto não é muito debatido, vejo que faz falta esses conhecimentos. (E1) Grifos meus.

Estudar sobre esses assuntos foi muito relevante, pois a sexualidade das pessoas com deficiência não é um tema muito falado. Elas são vistas como inaptas para ter uma vida sexual, **deveríamos aprender mais sobre,** principalmente por ser um direito onde a escolha da pessoa deverá sempre ser respeitada (E4) Grifos meus.

Os escritos das estudantes destacam aspectos importantes pontuados por Maia (2016): as pessoas com deficiência são seres sexuados, e os processos educacionais e sociais podem favorecer ou não a aquisição de autonomia para vivência plena da sexualidade. A autora enfatiza a necessidade de se investir em propostas educativas que envolvam familiares, profissionais, educadores/as e a população com DI, pois todas as pessoas devem ter direito à expressão da sexualidade com garantia de condições à saúde sexual e reprodutiva em uma sociedade que se propõe inclusiva. (MAIA, 2016).

Diante das análises tecidas acima, concluo esta categoria destacando que a disciplina contribuiu para que as estudantes tivessem acesso a um espaço reflexivo que abordasse a sexualidade das pessoas com DI, principalmente imbricada com as questões de gênero. A intervenção pedagógica suscitou debates sobre outras dimensões que incorporam a sexualidade, tais como os direitos sexuais e reprodutivos.

Ademais, destaco que as participantes deste estudo demonstraram que, apesar de terem tido poucas oportunidades para pensar sobre o tema, elas já superaram mitos e tabus que permeiam o imaginário social, entendendo que a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual é inerente ao desenvolvimento humano. Também evidenciaram que a condição de deficiência não deve ser um entrave para que as pessoas com DI tenham acesso a informações sobre o tema e que seus direitos sexuais e reprodutivos devem ser garantidos conforme definido pela legislação vigente.

4.3.4 O papel docente da Educação Especial na articulação das discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar

Esta categoria visa discutir como as estudantes, participantes desta pesquisa, constroem suas concepções e saberes antes (saber prévio) e depois (saber posterior) dessa proposta de intervenção, sobre o seu papel enquanto futuro/a educador/a especial no desenvolvimento do

trabalho voltado às questões de gênero e sexualidade dos/as estudantes com deficiência e as possibilidades dessas discussões no espaço escolar.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da frequência das respostas dadas por elas no início e no final da disciplina. Na Unidade “Orientar”, agrupei as respostas em que as estudantes mencionaram que seu papel seria orientar, conversar e tirar dúvidas. A unidade “prática de ensino” envolve os registros em que foi respondido que seu papel seria adotar uma prática de ensino. Na unidade “Não sei”, estão as respostas em que foi mencionado não saber qual seria seu papel.

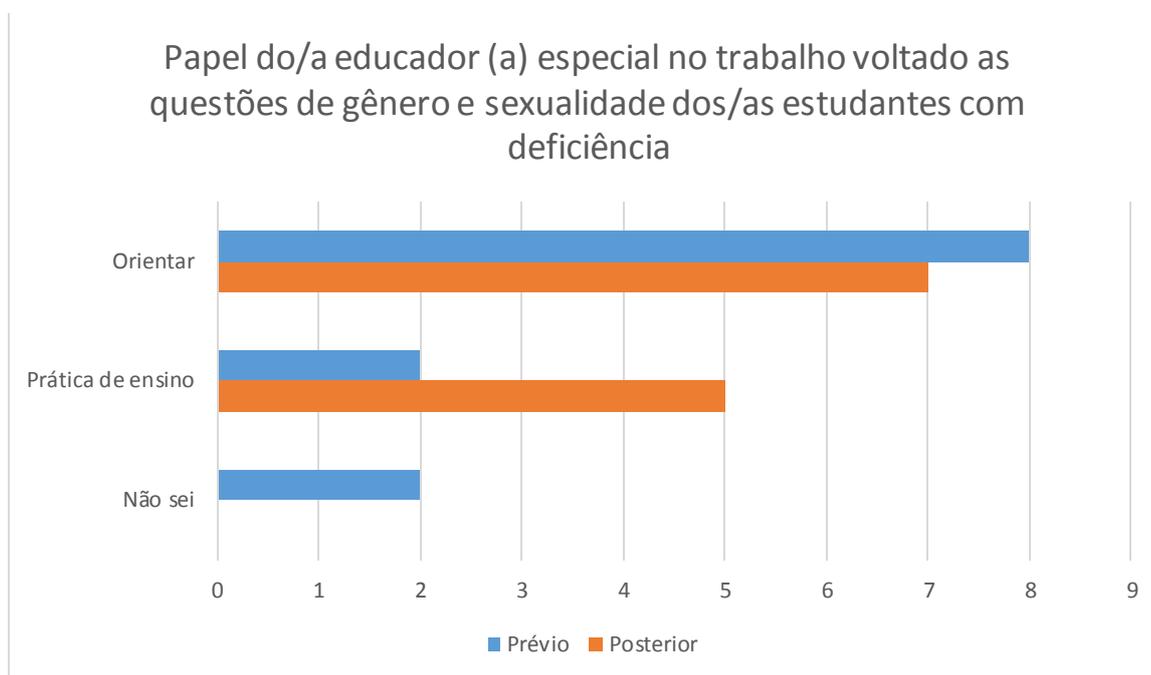
Quadro 7 – Compreensão sobre o papel do/a educador (a) especial no trabalho voltado às questões de gênero e sexualidade dos/as estudantes com deficiência no espaço escolar

Papel do/a educador (a) especial no trabalho voltado às questões de gênero sexualidade dos/as estudantes com deficiência	Prévio	Posterior
Orientar	E3, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E12 (08) oito registros	E1, E2, E3, E4, E7, E11, E12 (07) seis registros
Prática de ensino	E5, E6 (02) dois registros	E5, E6, E8, E9, E10 (05) cinco registros
Não sei	E1, E2 (02) dois registros	0 registro

Elaborado pela autora (2020)

O gráfico abaixo traz um comparativo em relação ao que as estudantes acreditam ser o seu papel enquanto futuros/as educadores/as especiais quanto ao trabalho voltado às questões de gênero e sexualidade dos/as estudantes com deficiência no espaço escolar.

Gráfico 8 - Papel do/a educador (a) especial no trabalho voltado às questões de gênero e sexualidade dos/as estudantes com deficiência



Elaborado pela autora (2020)

- Descrição do gráfico: Gráfico em barra horizontal, apresenta o comparativo das respostas das estudantes sobre a compreensão sobre o papel do/a educador(a) especial no trabalho voltado às questões de gênero e sexualidade dos/as estudantes com deficiência. Foi utilizada a cor azul para representar o conhecimento prévio e a cor laranja para o posterior. As duas primeiras barras de cima para baixo representam a unidade orientar, tendo oito respostas prévias e sete posteriores. Abaixo duas barras que representam a unidade prática de ensino com duas respostas prévias e cinco posteriores. Abaixo uma barra que representa a unidade não sei que teve duas respostas prévias. Fim da descrição.

Com base no gráfico acima, é possível perceber que oito (08) estudantes no início e sete (07) após a intervenção acreditam que, enquanto futuras educadoras especiais, seu papel seria orientar, ou seja, informar, conversar, tirar dúvidas. Inicialmente apenas duas (02) e posteriormente cinco (05) participantes, destacaram que seu papel seria adotar uma prática de ensino, ou seja, desenvolver um trabalho para além de ações isoladas e informais. Duas (02) estudantes no questionário inicial apontaram não saber qual seria seu papel.

A compreensão de que seu papel seria orientar permeou parte das respostas dadas pelas estudantes, tanto antes como depois das discussões realizadas nas aulas, conforme observamos nos fragmentos apresentados a seguir:

O meu papel seria primeiramente conversar com os responsáveis, após isso iria tentar o **orientá-los** da melhor forma possível. (E3, prévio)
Meu papel **seria orientar** da melhor maneira possível, tanto o aluno como a família. (E3, posterior) Grifos meus.

Auxiliar o aluno e a família para ter aceitação. (E4, prévio)
Orientar e auxiliar os alunos e sua família nas dúvidas que puderem ter sobre isso. (E4, posterior) Grifos meus

Orientar e auxiliar. (E11, prévio)
Orientar, conversar, dar informações aos alunos e família, ajudá-los no possível (E11, posterior) Grifos meus

O meu **papel** será de **suporte para tirar dúvidas do aluno e de familiares.** (E12, prévio)
De **sanar as dúvidas** que surgirem pelo aluno e familiares e evitar desde constrangimentos a atos que vão contra a integridade da pessoa (E12, posterior) Grifos meus

As estudantes E1 e E2, que, inicialmente, disseram não saber descrever exatamente qual seria seu papel, após a intervenção, passaram a externalizar, também, que seu trabalho deveria ser desenvolvido por meio de orientação.

Não sei, **nunca parei para pensar.** (E1, prévio)
Orientar, conversar e me colocar a disposição para apoiar aluno e sua família. (E1, posterior) Grifos meus

Não sei exatamente qual seria meu papel, mas tentaria ter empatia e **buscaria auxílio com os professores/orientadores,** pois até o momento não tive disciplinas que me fossem úteis nessa situação. (E2, prévio)
Encararia com a naturalidade como em qualquer ser humano, **faria as orientações e tiraria as dúvidas** sempre que necessário. (E2, posterior) Grifos meus

As estudantes E5 e E6 já no questionário prévio mencionaram que seu papel seria, além de orientar os/as alunos/a e a família, elaborar planos de ensino e desenvolver uma prática pedagógica que abordasse tais temáticas.

Trabalharia junto com a família e na escola faria um plano de trabalho paralelo, com palestras e trabalhos colaborativos dentro da sala, afim de evitar o bullying. (E5, prévio)
Assim como de qualquer outro professor na escola, **amparar e auxiliar o aluno.** Faria **também um plano de trabalho, através de palestras dentro da escola,** para evitar o bullying. Devemos estar preparados para que possamos ter capacidade de saber mediar essas manifestações. (E5, posterior) Grifos meus

O papel de um professor é ensinar, então deveria adotar uma postura de ensino e procurar conversar com o aluno, com os pais para que haja um entendimento sobre a situação, **aconselhando e propondo atividades sobre isso.** (E6, prévio)
O papel de um educador especial deve ser de orientar e educar, por isso deve adotar uma prática de ensino e trabalhar o assunto com atividades e recursos para todos os alunos. (E6, posterior) Grifos meus

Já as estudantes E8, E9 e E10, posteriormente às discussões realizadas em aula, passaram a mencionar a importância de um trabalho sistematizado que não seja apenas orientar e conversar com os/as alunos/as, como haviam respondido inicialmente, mas também utilizar a situação como estratégia para abordar o assunto nas aulas e também fora delas.

O meu papel seria de orientar, conversar sobre e explicar que faz parte do nosso desenvolvimento enquanto seres humanos. (E8, prévio)
Explicar que é natural dos seres humanos. A pessoa com deficiência deve ser informada sobre esse processo e não podemos negar isso a ela, pois todos merecem receber informações sobre as manifestações do seu corpo, sua sexualidade também faz parte dela, **não podemos negar e nem ser omissos.** Por isso, **iria trabalhar os assuntos nos atendimentos como conteúdo e através de um trabalho colaborativo com os demais professores da escola.** (E8, posterior) Grifos meus

Conversar não somente com o aluno mas também com seus familiares para tentar deixar tudo o mais transparente possível. (E9, prévio)
Orientar o aluno assim como qualquer um de seus colegas. Criar espaço de diálogo e uma proposta de ensino. Durante as aulas com os alunos mostrar que estamos ali para tratar disso também, é uma alternativa para se trabalhar sobre o tema (E9, posterior) Grifos meus

Auxiliar e explicar sobre o assunto com a criança/jovem e conversar com a família. (E10, prévio)
Orientar, dar auxílio com as dúvidas e propor aulas que tratem sobre o assunto. Todos os alunos deveriam ter acesso a educação sexual, muitas famílias não conversa sobre isso em casa. (E10, posterior) Grifos meus

Nos escritos das estudantes, é possível verificar, tanto antes, como depois da proposta de intervenção, um reconhecimento do seu papel docente no que diz respeito à abordagem das questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Seja num viés mais informal, ou por uma proposta de ensino mais articulada, elas se reconheceram como parte desse processo.

Outro aspecto pontuado pelas estudantes foi a necessidade de desenvolver um trabalho em conjunto como a família. Martins (2017) nos lembra que o saber educacional é influenciado pela família e que existe uma linha tênue entre o papel dela e o da escola na educação sexual. As propostas de discussão sobre o tema na escola, muitas vezes, são vistas como polêmicas. (MARTINS, 2017).

Apesar disso, há tentativas de se reconhecer a escola como um espaço privilegiado para discussão dessas temáticas desde o ano de 1998, por meio das orientações dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), que preveem a inserção de gênero e sexualidade com uma abordagem de educação sexual. O documento orienta transversalizar esses temas, de forma que sejam trabalhados nas diversas disciplinas, evidenciando o papel docente na mediação dessas temáticas. Desse modo, o/a educador/a deve reconhecer as manifestações da sexualidade como constituintes do desenvolvimento das crianças e jovens, colocando-se à disposição para os esclarecimentos de dúvida e se mostrando aberto/a para o diálogo. (BRASIL, 1998).

Gesser et al (2012) comenta que outra diretriz, no âmbito da educação, que coloca os/as professores/as em destaque para realizar o trabalho de educação sexual é o Plano de Saúde na Escola, que foi publicado em 2008. O documento apresenta orientações que versam sobre desenvolvimento de ações voltadas à promoção da saúde sexual e reprodutiva associada ao debate sobre gênero e orientação sexual. (GESSER et al, 2012).

Apesar dessas tentativas, nos últimos anos temos presenciado uma onda conservadora que, amparada em uma narrativa de defesa da família tradicional brasileira, vem se opondo à abordagem de tais temas nos espaços escolares. As discussões que abarcam o papel do Estado e, logo, da escola na educação sexual têm sido fruto de polêmicas, entre elas a “Escola sem Partido”, que pretende interferir nas funções docentes, cerceando a liberdade de expressão e de ideias no ambiente escolar. (MARTINS, 2017).

Com essas discussões atuais do movimento “Escola sem Partido” e “Ideologia de gênero” esse tema fica polêmico e difícil de ser abordado. Penso que tal situação contribui ainda mais para a desinformação de todos/as os/as estudantes e, principalmente, das pessoas com deficiência. Esse grupo social vem sendo tradicionalmente estigmatizado no exercício e vivência da sua sexualidade. Se na escola já existem dificuldades para abordagem do tema, no espaço familiar são reproduzidas as concepções equivocadas decorrentes da falta de informações. (GIAMI, 2004; MAIA e RIBEIRO, 2010).

Diversos estudos apontam que a pessoa com deficiência não tem acesso a programas de educação sexual eficazes, o que acarreta em precário acesso a informações sobre sexualidade. Maia e Vilaça (2017) comentam que muitas pessoas, por falta de acesso a esses conhecimentos, acabam expressando sua sexualidade de forma inadequada, apresentando comportamentos exibicionistas como, por exemplo, a masturbação em público.

Além disso, a falta de conhecimentos sobre o próprio corpo, sentimentos e comportamento sexuais desencadeia maior vulnerabilidade. Pesquisas⁴⁶ destacam que o acesso

⁴⁶ Mourkazel (2003); França-Ribeiro (2012); Gesser e Nuernberg (2014); Maia (2016); Maia e Sanches (2017).

à educação sexual é um direito, sendo esse fundamental para a aquisição de conhecimentos necessários para a superação de atitudes inadequadas e para a redução de vulnerabilidades.

Sobre as pessoas com deficiência intelectual terem a capacidade de assimilar conhecimentos e informações acerca da sua sexualidade, as estudantes responderam afirmativamente, nos dois momentos, pré e pós-intervenção. No entanto, algumas delas destacaram a importância de se levar em consideração o grau de comprometimento da deficiência:

Sim em alguns casos, pois acredito que **pode depender do nível do comprometimento destes indivíduos**. (E2, prévio)

Acredito que **sim, porém devemos levar em consideração que a deficiência intelectual tem um espectro, ou seja, muitas variações**. Logo não podemos generalizar. (E2, posterior) Grifos meus

Dependendo o grau da deficiência acho que são capazes sim. (E3, prévio)

Dependendo o grau da deficiência eu acredito que sim, pois são pessoas como quaisquer outras. (E3, posterior) Grifos meus

De modo geral sim, porém depende do tipo/o que a deficiência intelectual afeta. (E12, prévio)

Sim, porém depende do grau que a DI se manifesta. (E12, posterior) Grifos meus

Pesquisadores/as dedicados/as à área de estudo deficiência e sexualidade apresentam um consenso de que as pessoas com DI não costumam apresentar problemas nos aspectos afetivos, eróticos e sexuais. Independentemente dessa condição, as manifestações de sua sexualidade estarão imbricadas com a promoção de estratégias educacionais, que possam propiciar condições de aprendizagem adequadas para a expressão da sexualidade (DENARI, 1997; MAIA, 2006; FRANÇA-RIBEIRO, 2012). Essas pesquisas vão ao encontro do que a estudante E6, ao final da disciplina, destacou, sobre a necessidade que toda pessoa tem de receber orientações sobre esses assuntos, pontuando que as pessoas com DI podem demandar mais paciência e maior investimento para que possam adquirir tais conhecimentos:

Sim, dependendo do nível de deficiência intelectual explicar sobre sua sexualidade pode ser um processo vagaroso. (E6, prévio)

Sim, é preciso explicar e orientar sobre esses assuntos com todo mundo e pessoas com deficiência intelectual **o que pode diferenciar é de ter que se ter mais paciência e insistir mais**. (E6, posterior) Grifos meus

Na mesma direção, a estudante E10 menciona que as pessoas com DI podem apresentar dificuldades para assimilar os conhecimentos acerca da sexualidade, porém pontua que, com auxílio, elas são capazes de compreender essas informações:

Elas podem ter certa dificuldade em assimilar conhecimentos, mas com ajuda elas conseguem compreender sim a complexidade das informações acerca de sua própria sexualidade. (E10, prévio)

Depende. Elas podem ter dificuldade de assimilar acerca de sua sexualidade em virtude da deficiência intelectual. Entretanto, essa dificuldade poderá ser trabalhada e com auxílio ela poderá compreender as informações necessárias da sua sexualidade (E10, posterior) Grifos meus.

França-Ribeiro (2012) nos alerta que, no terreno da sexualidade, a limitação intelectual pode dificultar a assimilação de informações e a generalização dessas aprendizagens para situações cotidianas. Porém, o autor alerta que partir da premissa de que as pessoas com DI não irão aprender sobre tais assuntos e não ofertar/negar o acesso a propostas educacionais satisfatórias obscurece esse panorama.

As estudantes E7, E8 e E9 destacam, após a intervenção, a importância de não negar essas manifestações e de enxergar essas pessoas dotadas de vontades e desejos, como quaisquer outras. Pontuam ainda que a não aquisição dessas informações promove o desconhecimento do próprio corpo, sendo essas fundamentais para a construção da autonomia e vivência da sexualidade

Acredito que **dependa de cada pessoa.** (E7, prévio)

Sim, dependendo do grau de comprometimento da pessoa, ela é totalmente capaz de conhecer e entender as informações. Isso é fundamental para sua autonomia, e para viver sua sexualidade de forma segura. (E7, posterior) Grifos meus.

Acredito que **sim, mas depende muito da informação que ela recebe e nível de cognição dessa pessoa.** (E8, prévio)

Se não lhe é negada, sim. **O momento que se nega essas manifestações naturais do corpo da pessoa, então essa pessoa pode passar a não entender o que ocorre com seu próprio corpo** (E8, posterior) Grifos meus.

Sim, assim como uma pessoa que não possui essa deficiência. Se não acreditarmos que ela é capaz de assimilar, jamais iríamos tentar qualquer informação. (E9, prévio)

Sim, porque **cada corpo reage a uma maneira, não temos como limitar uma pessoa somente por sua D.I, devemos enxergá-la como um corpo que sente, que percebe, que tem desejos e vontades como qualquer outro.** (E9, posterior) Grifos meus.

A ausência de informações sobre sexualidade às pessoas com DI pode influenciar no desenvolvimento de problemas de interação social e na construção da identidade, repercutindo negativamente em carências afetivas e autoimagem distorcida. (PINEL, 1999).

Todas as doze (12) participantes do estudo mencionaram tanto no início, como depois da intervenção, que cabe à escola e à família abordar os assuntos que envolvem gênero e sexualidade. Por meio dos registros das participantes E1, E5, E6 e E10, é possível verificar que

elas passaram a reconhecer a escola como sendo o lugar mais adequado, pois o espaço familiar poderia não estar preparado para contemplar a diversidade que a abordagem do tema sugere:

Papel de ambos, pois um complementa o outro (E1, prévio)

Dos dois, **mas principalmente da escola que deve abordar a diversidade**. (E1, posterior) Grifos meus.

Tanto da escola, quanto da família, são complementadores para constituição do ser. (E5, prévio)

Não seria papel da escola, **se a família tivesse parâmetros e preparos para isso, mas como a negação muitas vezes atinge os familiares**. (E5, posterior) Grifos meus.

Compreendo que a **escola e a família devem esclarecer sobre isso**. (E6, prévio)

Ambos. As pessoas devem ter informação ao seu alcance. **Entendo que por ser um assunto polêmico a escola é o ambiente melhor**. (E6, posterior) Grifos meus.

Em ambos. Pois as vezes esses são os únicos ambientes que a pessoa com deficiência frequenta. Muitas famílias não se sentem à vontade para tratar destes assuntos em casa, e precisam de orientação. (E7, prévio)

Muitas famílias não se sentem à vontade para tratar destes assuntos em casa, e **reproduzem os preconceitos existentes na sociedade**. Por isso, **a escola deve trabalhar em conjunto**. (E7, posterior) Grifos meus.

A escola e a família devem orientar os alunos e esclarecer as dúvidas deles acerca do tema. (E10, prévio)

A família e a escola têm papel fundamental para auxiliar e orientar a criança/jovem/adulto sobre as dúvidas. Mas acredito que **a escola está mais preparada para assuntos de sexualidade, gênero, abusos, doenças, prevenção e diversidade** (E10, posterior)

Diante dos escritos das estudantes, é possível verificar que houve uma modificação nas suas reflexões, pois as alunas parecem conceber o espaço escolar como um lugar dotado de conhecimento e livre dos preconceitos. Sobre esses aspectos, Louro (1997) nos lembra que é indispensável reconhecer a escola não somente como reprodutora das concepções sociais de gênero e sexualidade, mas também ela própria como produtora. As práticas, a organização curricular, a seleção dos conteúdos e a condução da prática de ensino agem como instauradoras de identidades, definindo um padrão de comportamento e atitudes. (LOURO, 1997, MAIA, 2011).

Diante disso, ênfase que a formação docente em Educação Especial deve abarcar discussões dessa natureza para que as futuras e os futuros docentes possam refletir sobre suas próprias concepções e valores e consigam “agir diferente do campo coercitivo, dos padrões estáticos fundamentados em concepções normatizadoras de gênero e sexualidade, para se abrir para o campo da ética e dos direitos humanos”. (GESSER et al, 2012. p. 230).

Concluo esta categoria, ressaltando que as discussões realizadas nas aulas endossaram a compreensão das estudantes de que o debate sobre gênero e sexualidade deve compor a prática pedagógica na escola, sendo os/as professores/as, inclusive da área da Educação Especial, agentes nesse processo. As pessoas com deficiência intelectual foram entendidas como seres sexuados, capazes de assimilar tais conhecimentos e, mesmo que demandem maior investimento pedagógico, elas devem ter acesso a essas informações e esse trabalho deve ser realizado em articulação com a família.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso concluir, mas, de forma alguma, tenho aqui a intenção de findar as discussões que permearam esta pesquisa, pois acredito que a construção do conhecimento é algo contínuo. Espero que essa investigação traga outras indagações, outras possibilidades e que ela seja um instrumento, não somente para pensar gênero e sexualidade como dimensões constituintes da vida de todas as pessoas, mas também para refletir sobre a formação docente na área da Educação Especial, profissionais esses que exercem um trabalho direto com esse grupo social.

Ao chegar ao fim desta jornada, lembro que a minha trajetória acadêmica e pessoal foi o combustível que me conduziu na definição e elaboração desta investigação. O ingresso no mestrado permitiu o amadurecimento das minhas ideias e, a partir de outras leituras, do reconhecimento e da constatação da ausência de disciplinas específicas que tratassem sobre Deficiência, Gênero e sexualidade nos Curso de Formação inicial de Licenciatura em Educação Especial, fui traçando os próximos passos dessa caminhada.

O levantamento e análise das teses e dissertações que realizei endossou a relevância de este tema ser tratado de forma articulada, visto que descortinou uma defasagem no número de pesquisas em torno do tema deficiência e sexualidade, especialmente de estudos que compreendam a deficiência numa perspectiva social e que a articule a gênero e a outros marcadores sociais. A partir desse mapeamento, verifiquei que a formação docente apareceu como algo essencial para que as pessoas com deficiência possam ter acesso a informações sobre sexualidade. Porém, não foram encontradas pesquisas que investiguem sobre processos formativos e/ou concepções de professores/as envolvendo as temáticas de deficiência, gênero e sexualidade de forma articulada.

Com base nessas ideias, o objetivo geral que me conduziu nesta pesquisa foi: analisar em que medida a oferta de uma disciplina pode influenciar a construção e ressignificação das concepções e saberes sobre gênero e sexualidade, relacionadas a pessoas com deficiência intelectual. Amparada na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, que preconiza ser a constituição humana forjada na interação e na mediação de e com outros seres humanos, o percurso metodológico foi pautado pela abordagem qualitativa e pela pesquisa-intervenção. (DAMIANI, 2012; FREITAS, 2010).

A proposta de intervenção se materializou através da oferta da DCG “Deficiência, gênero e sexualidade”, para os cursos de Educação Especial diurno e noturno da UFSM. Por meio da implementação da proposta intervenção, busquei suscitar e incorporar na formação das estudantes as discussões que permeiam essas temáticas. A proposta também foi delimitada pela

Teoria Histórico-Cultural, com a ação pedagógica e a utilização de instrumentos e signos buscamos contribuir para aprendizagem e o desenvolvimento humano das estudantes.

Através da oferta da disciplina, foi possível estabelecer um espaço que contemplou a abordagem dos conceitos de deficiência, gênero e sexualidade sob uma perspectiva interseccional e da diversidade, em que pessoas com deficiência são concebidas como possuidoras de sexualidade e atravessadas por outros marcadores sociais. A estrutura teórica da disciplina foi organizada a partir dos estudos de Diniz (2007), Mello e Nuernberg (2012), Gesser, et al (2012), Régis (2013), Pedro (2015), entre outros(as). Durante os encontros, foi priorizada a reflexão sobre as temáticas através da interação das participantes, por meio de diálogos, leituras dos textos, vídeos e filmes, e da realização de atividades e dinâmicas.

Com base na análise dos efeitos da intervenção, percebe-se que a compreensão de deficiência de pelo menos quatro das estudantes, após a participação na disciplina, passou a incorporar uma concepção centrada no modelo social, destacando a relação do ambiente na definição desse conceito. Apesar disso, observei que existe uma tendência em as estudantes apresentarem uma compreensão ancorada no modelo médico, ressaltando a limitação e incapacidade centrada nos corpos. Isso evidencia que há dificuldades para romper com essas concepções, pois estamos inseridos em uma cultura que cotidianamente reproduz padrões estéticos e de normalidade, subjugando e colocando quem não se encaixa nessa norma em lugar de desvantagem.

A compreensão da deficiência sob a perspectiva do modelo social apresenta potencial analítico, pois problematiza esses princípios normalizadores que constituem a sociedade. Ademais, contribui para uma concepção que não seja limitada ao saber médico e que não naturalize as opressões a que as pessoas com deficiência são submetidas. (FRANÇA, 2013).

No que diz respeito à compreensão de gênero e sexualidade, foi possível verificar que a compreensão de gênero apresentada pela maioria das estudantes esteve relacionada ao conceito de identidade de gênero. Apenas duas delas, ao final da disciplina, passaram a mencionar que gênero é uma construção social, em torno das feminilidades e masculinidades. Sobre o conceito de sexualidade, mesmo que, ao final da disciplina, duas estudantes tenham destacado sua dimensão sociocultural, a compreensão das participantes continuou orientada por aspectos biológicos, não abarcando uma reflexão da dimensão social e política que o tema demanda. Além disso, os próprios registros das estudantes apontam para o ocultamento dessas reflexões na formação acadêmica.

Em relação às manifestações e ao exercício da sexualidade e dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com DI, as estudantes, mesmo antes da participação na disciplina,

as concebem como seres sexuados e percebem essas manifestações inerentes ao desenvolvimento humano. Isso significa que já superaram alguns mitos presentes na sociedade. Para elas, o estabelecimento de relações amorosas, o casamento e a decisão da maternidade/paternidade fazem parte da vida e a condição de deficiência não pode ser um obstáculo para acesso a informações sobre o assunto, sendo essas essenciais para o conhecimento do corpo e a vivência da sexualidade.

Do mesmo modo, a esterilização foi entendida como um procedimento invasivo e inadequado e, mesmo que algumas das estudantes mencionaram compreender que as famílias e/ou profissionais optam pelo procedimento para evitar filhos/os indesejados, acreditam que essas pessoas devem ter o direito de escolher sobre o que ocorre com o seu próprio corpo.

As discussões realizadas nas aulas contribuíram, especialmente, para que as estudantes pudessem compreender que o exercício da sexualidade e o respeito ao corpo fazem parte dos direitos sexuais e reprodutivos e que esses devem ser garantidos às pessoas com DI, conforme é mencionada na legislação. Duas estudantes mencionaram que o assunto é complexo e demanda maior reflexão para que possam falar com mais propriedade, o que evidencia a urgência de debates que abarquem os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência, especialmente nos Curso de formação docente da Educação Especial.

No que tange às reflexões em torno do seu papel enquanto futuro/a educador/a especial no desenvolvimento de um trabalho voltado às questões de gênero e sexualidade dos/as estudantes com deficiência, e nas possibilidades dessas discussões no espaço escolar, as participantes, mesmo antes da intervenção, já se reconheciam como parte desse processo, seja desenvolvendo um trabalho de orientação mais informal ou pela adoção de uma prática de ensino. De um modo geral, elas compreendem que as pessoas com DI são capazes de adquirir conhecimentos relativos à sexualidade, porém pensam que a deficiência intelectual se manifesta de diferentes formas e por isso não se pode generalizar. De qualquer modo, acreditam que essas pessoas devem ter acesso a informações sobre sexualidade e o trabalho deve ser realizado na escola em parceria com a família. Destacaram que o espaço escolar ocupa um lugar privilegiado, pois está mais preparado para lidar com a diversidade do que as famílias.

Chegando ao final desta trajetória, creio que o objetivo que orientou essa investigação foi atingido, pois, por meio da análise das concepções e saberes prévios (pré intervenção), e posteriores (pós intervenção) apresentados pelas estudantes, a intervenção pedagógica, ou seja, a DCG, consolidou um espaço de discussão e contribuiu para construir, ampliar e em alguns casos ressignificar os conhecimentos em torno das temáticas gênero e sexualidade, envolvendo as pessoas com DI.

Acredito que, em função de o grupo de estudantes desta pesquisa, na ocasião, estar frequentando o 5º e o 7º semestre do Curso de Educação Especial, já dispõe de um histórico de reflexões sobre diversas questões que permeiam a vida das pessoas com deficiência e, por isso, alguns mitos e tabus, principalmente os relacionados à sexualidade das pessoas com DI, já foram superados. Porém, os achados desta pesquisa sinalizam para a necessidade de haver outras disciplinas que abarquem as discussões propostas nesta DCG, pois entendo que não se pode pensar em um curso de formação, orientado por uma perspectiva inclusiva, não contemplar em sua matriz curricular disciplinas que se dirijam para tais reflexões.

A metodologia da pesquisa-intervenção se mostrou potente para a promoção de um espaço de reflexão coletivo e para a mediação da aprendizagem das estudantes. As pessoas são seres sociais e seu desenvolvimento e a construção das suas subjetividades vão se constituindo através das interações e dos contextos históricos e culturais em que se inserem. A sua formação acadêmica e profissional é um espaço cultural, no qual as estudantes não apenas se apropriam de um saber historicamente produzido, mas também o transformam constantemente e, reorganizando os processos psíquicos, promovem outras formas de pensar e agir. (VIGOSTKI, 1998; NUERNBERG, ZANELLA, 2003).

Cabe lembrar que, a partir deste ano, a disciplina de Direitos Humanos e Gênero foi incorporada ao currículo dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial diurno da UFSM, como componente obrigatório, o que se configura em um grande avanço, visto que até o momento a abordagem de gênero na formação era quase inexistente. No entanto, compreendo que, pela complexidade, pelo leque de possibilidades e principalmente pela urgência das discussões acerca de deficiência, gênero e sexualidade serem trabalhadas de forma articulada, essa disciplina deveria compor a matriz curricular como componente obrigatório.

Encerro esta dissertação, reafirmando que ela não é o fim, mas sim um (re)começo para continuar pensando sobre a importância das questões de gênero e sexualidade como aspectos fundamentais na constituição das pessoas com deficiência e também para traçar outras possibilidades, outras narrativas e outros caminhos que sirvam para refletir sobre a formação docente em Educação Especial e contribuir substancialmente com ela.

REFERÊNCIAS

ALVES, Clarice Vaz Perez. **A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir das ideias de L.S. Vygotski.** 2013. 232p. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2013.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência.** Brasília: Coorde, 2004.

AMARAL, Mariana Clivati do. **Sexualidade e deficiência mental: impacto de um programa de orientação para famílias.** 2004. 182p. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos. 2004.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos.** 4ª Ed.: Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1970.

_____. **O segundo sexo: a experiência vivida.** 4ª Ed. Difusão Européia do Livro. São Paulo, 1970.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo.** Edições 70, LDA, Lisboa/Portugal, 2011.

BAPTISTA, Rosilene Santos. **Sexualidade de mulheres com deficiência adquirida: enfermagem na promoção da saúde e empoderamento.** 2011. 93p. Tese (Programa de Pós-graduação em Enfermagem - Universidade Federal do Ceará) Fortaleza 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania.** Campinas, SP: Papirus, 1998. (Série Educação Especial).

BOCK, Geisa Letícia; NUERNBERG, Adriano Henrique. **As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas.** Disponível em <[file:///D:/Downloads/AS_CONCEPCOES_DE_DEFICIENCIA_E_AS_IMPLIC%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/AS_CONCEPCOES_DE_DEFICIENCIA_E_AS_IMPLIC%20(2).pdf)>. Acesso em 12 de agosto de 2019.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Declaração de Montreal da Pessoa com Deficiência Intelectual,** Montreal, 2004 Disponível em:<<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/index.php/bibliotecavirtual/cartilhas/43893-declaracao-de-montreal-sobre-a-deficiencia-intelectual>> Acesso em janeiro 2019.

_____. Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência- CORDE. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.** Brasília: CORDE, SEDH, 2007.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em mar. 2020.

BROGNA, Patrícia. **El Derecho a la Igualdad... ¿O el Derecho a la Diferencia? El Cotidiano**. Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco, Distrito Federal, México, n. 134, año/vol. 21, noviembre-diciembre 2005, p. 43-55.

CARRARA, Sérgio. [et al]. **Sexualidade e Orientação sexual**. Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade. V.3. Organizadores: Carrara, Sérgio... [et al]. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria de políticas para as mulheres, 2010.

CARVALHO, Maria Eulália P.; ANDRADE, Fernando César Bezerra. **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLAÇO, Veridiana de Fátima Rodrigues. Et al. **Implicações políticas na pesquisa-intervenção com jovens**. Revista De Psicologia, v. 9 n. 1, p. 8-17. 2018. Disponível em <<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/20638>> Acesso em abril 2019.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução de Liane Schneider. **Revista de Estudos Feministas**. Santa Catarina, n.1, p. 171-188, Jan./jun. 2002.

DALL'ALBA, Lucena. Educação sexual da pessoa caracterizada como deficiente mental: construção da autonomia. In: BIANCHETTI, Lucídio.; FREIRE, Ida. Mara. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: ENDIPE – Encontro nacional de didática e práticas de ensino, n.16. 2012, Campinas. **Anais ...**Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2012. Livro 3.

DAMIANI, Magda Floriana et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação (UFPEl), v. 45, p. 57-67, 2013.

DIAS, Sueli Souza; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169- 182, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 17 abril 2019.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** Brasiliense. São Paulo. 2007.

DINIZ, Débora.; BARBOSA, Livia. SANTOS, Wederson Rufino. **Deficiência, Direitos humanos e justiça**. Revista Internacional de Direitos Humanos v. 6, n. 11 dez/2009 p. 65-77

FERRARI, Isa Maria de Souza Fernandes. **Risco de abuso sexual em pessoas com deficiência intelectual e contexto familiar sobre sexualidade**. 2016. 119p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Especial- Universidade Federal de São Carlos) São Carlos, 2016.

FERREIRA, Windyz. Vulnerabilidade à Violência Sexual no Contexto da Escola Inclusiva: Reflexão sobre a Invisibilidade da Pessoa com Deficiência. REICE: Revista **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. v. 6 n. 2. 2008.

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para emancipação social**. Lutas sociais vol.17 n.31 p-59-73 jul/dez. 2013.

França Ribeiro, Hugues Costa de. (2012). A sexualidade e pessoas com deficiência intelectual: dos mitos às reflexões. In **Secretaria Municipal de Educação de São Paulo** (Org.), Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 16, p.21-39, jul. 2002.

FRIEDAN. Betty. **A Mística Feminina**. Vozes Limitada. Petrópolis. RJ. Brasil, 1963.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. **Integrating Disability, Transforming Feminist Theory**. *Feminist Formations*, v.14, n.3, p.1-32, 2002.

GESSER, Marivete. **Gênero, corpo e sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física**. 2010. 315p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2010.

GESSER, Marivete et al. **A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social**. *Psicologia & Sociedade*. v. 24 n. 3, 2012.

GESSER, Marivete.; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Psicologia, Sexualidade e Deficiência: Novas Perspectivas em Direitos Humanos**. *Psicol. cienc.* 2014, vol.34, n.4, p.850-863.

GESSER, Marivete.; NUERNBERG, Adriano Henrique. A Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Diferentes Níveis de Ensino: um desafio ético e político in GROSSI, P. M. et al. **Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola: Livro V – Módulo IV e VI**, Livro didático – Tubarão: Copiart, 2016.

GESSER, Marivete et al. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, 2012.

GIAMI, Alain. **O anjo e a fera: sexualidade, deficiência mental**. Instituição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200 p. 1 ed. 1999.

GLAT, Rosana. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.1, n.1, p.65-74, 1992.

GLAT, Rosana.; FREITAS, Rute Cândida. Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. In: GLAT, FREITAS, R. C. **Questões atuais em Educação Especial**, Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996. v. 2

GRAUPE, Marlei Eliane; LINS, Cleci. Terezinha de. Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar. **Revista Educação**. v.43 n.1 jan/mar. p. 141-156. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/27530/pdf>> Acesso em 12 de abril de 2019.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas. SP, 2006.

KITTAY, Eva. Feder. The Ethics of Care, Dependency, and Disability. **Ratio Juris**, 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: 10 de jun/2019

LIPP, Marilda Novaes. **Sexo para deficientes mentais: sexo e excepcional dependente e não dependente**. Cortez, 1986.

LITTIG, Patrícia Mattos Caldeira Brant et al. Sexualidade na deficiência intelectual: uma análise das percepções de mães de adolescentes especiais. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2012, vol.18, n.3, p.469-486. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300008>> Acessado em jun 2019.

LOPES, Paula Helena. **Eu posso ser mãe sim: processos de significação acerca da gestação e da maternidade de mulheres com deficiência**. 2018. 183p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Psicologia- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2018.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.7, n.1, p.35-46, 2001.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Vivência da sexualidade a partir do relato de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Psicologia em Estudo**. v. 21 n. 1. 2016. Disponível em <<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i1.29480>> Acesso em 14 de fev 2019.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi.; RIBEIRO, Paulo Remes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília: vol.16, n.2, p.159-176, mai./ago., 2010.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi.; VILAÇA, Teresa. Concepções de professores sobre a sexualidade de alunos e a sua formação em educação inclusiva. **Revista Brasileira de**

Educação Especial, V.30 n.59. 2017 disponível em <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313153445010/html/index.html>> Acesso em 15 de abril 2020.

MARTINS, Cícero Félix. Gênero e Sexualidade na Educação Contemporânea. Id on Line **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Janeiro de 2017, vol.10, n.33, Supl 2. p. 257-270.

MELLO, Anahí Guedes.; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência**: algumas notas de campo. III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. UEB. Salvador 2013.

MELLO, Anahí Guedes.; NUERNBERG. Adriano Henrique. **Gênero e deficiência: interseções e perspectivas**. Estudos Feministas, Florianópolis. 20 n. /2012.

MELLO, Anahí Guedes. Deficiência, Incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MOLON, Susana Inês. **Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem**. Psicologia em Estudo (Maringá), v. 16 n.4, p.613-622. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000400012>> Acesso em: 18 abril 2019.

_____. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vigotski**. Petrópolis: Vozes, 2003. 143p.

MORALES, Aida Souza. **Apropriação de práticas sociais relativas à sexualidade por jovens adultos com diagnóstico de deficiência intelectual**. Dissertação de Mestrado - UNICAMP. Campinas, SP, 2008.

MOUKARZEL. Maria das Graças Machado. **Sexualidade e deficiência**: superando Estigmas em busca da emancipação. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2004.

MUCCINI, Patrícia. **Estudantes com surdocegueira na Universidade**: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica. 2017. 118p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Os estudos sobre deficiência na educação**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 36, n. 131, p. 555-558, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200555>. Acesso em: 19 dez. 2019.

NUERNBERG, Adriano Henrique.; ZANELLA, Andréa. Vieira. A relação natureza e cultura: o debate antropológico e as contribuições de Vygotski. **Revista Interação**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 81-89, 2003.

PEDRO, Joana. Maria. **Traduzindo o debate**: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. In: GROSSI, P. M. et al. Livro 1 – **Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola** Livro I Módulo I e II Livro didático – Tubarão: Copiart, 2016.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. Deficiência, raça e gênero: uma análise de indicadores educacionais brasileiros. In BUENO, J.G.S. et al, organizador. 1 ed. **A produção do conhecimento no campo da educação especial**. Araraquara SP. Junqueira e Marin, 2018.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Queroz, 1984.

PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil** – repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

RÉGIS, Hébe Cristina Bastos. **Mulheres com deficiência intelectual e a esterilização involuntária: de quem é esse corpo?**. 2013. 288p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Psicologia- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2013.

REGO, Tereza Cristina. **Algumas implicações da abordagem vygotskiana para a educação**. In: Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**. V. 23 n. 4, p. 64-73, 2003.

SANTOS, Lina Vilela. **Deficiência mental: violência sexual e aborto legal**. 2015. 76 p. Dissertação - (Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde - Universidade de Brasília). Brasília DF, 2015.

SANTOS, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de Professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Revista Educar** V.35 nº73 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000100287> Acesso em dezembro de 2019

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, v. 20, n.2, p. 71-99, 1995

SENE, Cleiton José; CARAMASCHI, Sandro. **Concepção de sexo e sexualidade no ocidente: Origem, história e atualidade** Revista Barbarói. Santa Cruz do Sul-RS n. 49 p. 166 – 189. 2018 Disponível em <<http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i49.6420>>

SILVA, Adilson Florentino. et al. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2006.

SILVA, Sandra Maria Alexandre. **Cartografando a Gestão Familiar do Sujeito Narrado em uma Construção de Anormalidade Intelectual: Intersecções entre Gênero, Sexualidade e “Deficiência”**. 2015, 136p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Psicologia- Universidade de Fortaleza, Fortaleza CE, 2015.

SIMÕES, Julian. Deficiência Intelectual, Gênero e Sexualidade: algumas notas etnográficas em uma APAE do interior do Estado de São Paulo-Brasil. In **Rev. Fac. Med.** 2015 Vol. 63

SIQUEIRA, Ângela C. de. **As novas relações entre a universidade e a sociedade brasileira na era da revolução científico-tecnológica: o saber (poder) em disputa.** Texto apresentado na 18ª Reunião da ANPEd, 1995. Caxambu, MG.1995.

SOARES, Vera. **Movimento feminista: Paradigmas e desafios.** *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, número especial, 2º semestre 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16089/14633>>. Acesso em: 14 de abril. 2019.

SZYMANSKI, H; CURY, V. E. **A pesquisa-intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica.** *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 2, p. 355-36, 2004.

TEIXEIRA, Rita de Cássia Costa. **Concepção dos professores sobre a sexualidade do aluno nomeado como deficiente mental na escola inclusiva.** 2011. 108p. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Educação- Universidade do Estado de Minas Gerais) Belo Horizonte 2011.

TEIXEIRA, Simone Andrade de. **Matrizes e matizes das estratégias de inserção dos Direitos Sexuais e Reprodutivos engendrados por feministas no Brasil.** 2010. 187p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia) Salvador 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve História do Feminismo no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

THESING, Mariana Luzia Corrêa. **A epistemologia da formação de professores de Educação Especial: um professor polivalente “para dar conta da inclusão”?** 2019. 245p. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2019.

TORRES, Natali Esteve. **Trajetórias de mulheres com deficiência na educação superior: barreiras e possibilidades.** 2018. 132p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2018.

VAZQUEZ, Ana Carolina Brandão. **Fascismo e O conto da Aia: a misoginia como política de estado.** *Revista Katalysis*. V. 22 nº. 03 Florianópolis- SC. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802019000300597> Acesso em 31 mar de 2020.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas.** Porto Alegre: AMGH, 2014

VENTURA, Mirian. **Direitos Reprodutivos no Brasil.** UFPA – Fundo de População das Nações Unidas. Câmara Brasileira do Livro: São Paulo, 2009.

VYGOSTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.191

APÊNDICE A - EMENTA DA DCG – DEFICIÊNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA	
	DEPARTAMENTO: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO </div>	
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CÓDIGO	NOME	(T-P)
FUE	Deficiência, Gênero e Sexualidade	(2-0)
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de :		
<p>(Re)conhecer e compreender a condição de deficiência a partir dos referenciais do modelo social; Identificar a importância da intersecção da deficiência com outros marcadores sociais da diferença.</p> <p>Compreender a sexualidade numa perspectiva histórica, social e cultural, entendendo que suas manifestações são inerentes a vida de qualquer ser humano.</p> <p>Reconhecer e indentificar a legislação vigente, voltados a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência.</p>		
PROGRAMA:		
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES		
UNIDADE 1 - MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA 1.1 - Modelo social(1ª e 2ª geração) 1.2 - Deficiência,feminismo e cuidado UNIDADE 2 - DEFICIÊNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE 2.1 - Concepções de gênero e sexualidade UNIDADE 3 - SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 3.1 - Paradgmas, mitos e tabus 3.2 - Percepção docente; 3.3 - Educação sexual		

Bibliografia Básica

DINIZ, D. O que é deficiência? Brasiliense. São Paulo. 2015.

REGIS.H.C.B Mulheres com deficiência intelectual e a esterelização involuntária: De quem é esse corpo? Dissertação de mestrado(Programa de Pós Graduação em Psicologia)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2013

GESSER, M., NUERNBERG, A. H., & TONELI, M. J. F. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**. 24(3), 557566. 2012.

Bibliografia Complementar

CARRARA, S [et al]. Sexualidade e Orientação sexual. Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade. v.3 Organizadores: Carrara, Sérgio...[et al]. - Rio de Janeiro: CEPESC ; Brasília, DF : Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

GESSER,M et al. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. 16(2), 2012.

MELLO. A. G. e NUERNBERG. A. H. e. Gênero e deficiência: Interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo. **III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**. UEB. Salvador 2013, 13p

SCOTT Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, jul/dez 1990, 16(2):5-22.

Data: ____/____/____

Data: ____/____/____

Coordenador do Curso

Chefe do Departamento

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO

Seção 1 de 2



Pesquisa de mestrado

Caros/a estudantes;

Este questionário consiste no instrumento da pesquisa de mestrado intitulada: Gênero, sexualidade e deficiência intelectual uma proposta de formação para professoras/es em Educação Especial, sob a responsabilidade da pesquisadora Andressa da Silva Bobsin e da Professora Doutora Fabiane Adella Toneto Costas. A Investigação terá como objetivo central analisar como um processo formativo inicial influencia na construção/ressignificação das concepções e saberes acerca das temáticas de gênero e da sexualidade envolvendo as pessoas com deficiência intelectual. Sua contribuição é fundamental para que esta pesquisa possa alcançar seus objetivos e gerar resultados que contribuirão para a reflexão desses temas na formação de professores/as em Educação Especial. Contamos com a sua participação

Nome: *

Texto de resposta longa

Telefone de contato: **

Texto de resposta curta

Idade: *

Texto de resposta curta

Você está casada (o) ou nesse momento vive com algum/alguma companheiro/a?

Tem filhas/os? *

Sim

Não

Entre as seguintes alternativas qual você escolhe para melhor definir sua raça/cor

- Amarela
- Preta
- Parda
- Branca
- Indígena
- Outros...

Em qual religião você foi criada/o? *

- Católica
- Evangélica
- Umbanda
- Protestante
- Espírita
- Outros...

Atualmente qual religião você faz parte? *

- Católica
 - Evangélica
 - Umbanda
 - Protestante
 - Espírita
 - Outros...
-

Quem são as pessoas que moram com você? *

Texto de resposta curta

Na sua casa você desempenha alguma tarefa? Quais? *

Texto de resposta longa

Renda familiar em salários mínimos: *

- menos que 1
- entre 1 a 3
- entre 4 a 6
- entre 6 a 9
- mais 10

Qual o semestre do Curso de Licenciatura em Educação Especial você está frequentando? Diurno ou noturno?

Texto de resposta curta

Já atua como educador/a especial? Onde e há quanto tempo? *

Texto de resposta curta

Conhecimentos prévios e concepções das/os estudantes

Descrição (opcional)

O que é deficiência para você? *

Texto de resposta longa

O que você entende por educação inclusiva? *

Texto de resposta longa

Você considera que o nosso corpo e as marcas biológicas influenciam de alguma maneira no que somos? Explique sua resposta. *

Texto de resposta longa

O que você entende por gênero? *

Texto de resposta longa

O que você entende por sexo? *

Texto de resposta longa

Existem comportamentos, tarefas ou atividades que você considera próprios *
para os homens e outros que são típicos para as mulheres? Explique.

Texto de resposta longa

O que você entende por sexualidade? *

Texto de resposta longa

Como você se sente ao falar sobre sexualidade?

Texto de resposta longa

O que você entende por orientação sexual? *

Texto de resposta longa

O que você entende por identidade de gênero? *

Texto de resposta longa

Em algum momento da formação no Curso de Licenciatura em Educação *
Especial você teve a oportunidade de estudar sobre as questões de gênero e
sexualidade? Descreva

Texto de resposta longa

Você acredita que estudar sobre gênero e sexualidade é importante para a sua
atuação enquanto educador/a especial? Por quê?

Você compreende que é papel da escola ou da família trabalhar sobre as questões de gênero e sexualidade? Explique. *

Texto de resposta longa

Enquanto futura/o professor/a da educação especial, na sua opinião qual seria o seu papel diante de manifestações da sexualidade das/os alunas/os com deficiência no espaço escolar? *

Texto de resposta longa

Você acredita que os Cursos de formação deveriam preparar as/o professoras/es para trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade? Por quê? *

Texto de resposta longa

Você acredita que as pessoas com deficiência intelectual têm os mesmos desejos sexuais que as demais pessoas? *

Texto de resposta longa

Você acredita que as pessoas com deficiência intelectual são capazes de assimilar conhecimentos e informações acerca da sua sexualidade? Por quê? *

Texto de resposta longa

Você acredita que os desejos sexuais de homens e mulheres com deficiência intelectual são iguais ou diferentes? Por quê? *

Texto de resposta longa

Você acredita que as/os jovens e adultos com deficiência intelectual podem namorar? Por quê? *

Texto de resposta longa

Você acredita que as jovens e adultos com deficiência intelectual podem se casar? Por quê? *

Texto de resposta longa

Você acredita que as jovens e adultos com deficiência intelectual podem ter filhos?Por quê? *

Texto de resposta longa

O que você pensa sobre a esterilização de homens e mulheres com deficiência intelectual?Por quê? *

Texto de resposta longa

Você gostaria de fazer alguma consideração?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO

Seção 1 de 2



Pesquisa de mestrado

Caros/a estudantes;

Este questionário consiste no instrumento da pesquisa de mestrado intitulada: Gênero, sexualidade e deficiência intelectual uma proposta de formação para professoras/es em Educação Especial, sob a responsabilidade da pesquisadora Andressa da Silva Bobsin e da Professora Doutora Fabiane Adella Toneto Costas. A investigação terá como objetivo central analisar como um processo formativo inicial influencia na construção/ressignificação das concepções e saberes acerca das temáticas de gênero e da sexualidade envolvendo as pessoas com deficiência intelectual. Sua contribuição é fundamental para que esta pesquisa possa alcançar seus objetivos e gerar resultados que contribuirão para a reflexão desses temas na formação de professores/as em Educação Especial. Contamos com a sua participação

Nome: *

Texto de resposta longa

Telefone de contato: *

Texto de resposta curta

Idade: *

Texto de resposta curta

Você está casada (o) ou nesse momento vive com algum/alguma companheiro/a?

Tem filhas/os? *

Sim

Não

Entre as seguintes alternativas qual você escolhe para melhor definir sua raça/cor

- Amarela
- Preta
- Parda
- Branca
- Indígena
- Outros...

Em qual religião você foi criada/o? *

- Católica
- Evangélica
- Umbanda
- Protestante
- Espírita
- Outros...

Atualmente qual religião você faz parte? *

- Católica
- Evangélica
- Umbanda
- Protestante
- Espírita
- Outros...

Quem são as pessoas que moram com você? *

Texto de resposta curta

Na sua casa você desempenha alguma tarefa? Quais? *

Texto de resposta longa

Renda familiar em salários mínimos: *

- menos que 1
- entre 1 a 3
- entre 4 a 6
- entre 6 a 9
- mais 10

Qual o semestre do Curso de Licenciatura em Educação Especial você está frequentando? Diurno ou noturno?

Texto de resposta curta

Já atua como educador/a especial? Onde e há quanto tempo? *

Texto de resposta curta



Conhecimentos e concepções pós intervenção

Descrição (opcional)

O que é deficiência para você? *

Texto de resposta longa

O que você entende por educação inclusiva? *

Texto de resposta longa

Você considera que o nosso corpo e as marcas biológicas influenciam de alguma maneira no que somos? Explique sua resposta. *

Texto de resposta longa

O que você entende por gênero? *

Texto de resposta longa

O que você entende por sexo? *

Texto de resposta longa

Existem comportamentos, tarefas ou atividades que você considera próprios *
para os homens e outros que são típicos para as mulheres? Explique.

Texto de resposta longa

O que você entende por sexualidade? *

Texto de resposta longa

Como você se sente ao falar sobre sexualidade?

Texto de resposta longa

O que você entende por orientação sexual? *

Texto de resposta longa

O que você entende por identidade de gênero? *

Texto de resposta longa

Em algum momento da formação no Curso de Licenciatura em Educação *
Especial você teve a oportunidade de estudar sobre as questões de gênero e
sexualidade? Descreva

Texto de resposta longa

Você acredita que estudar sobre gênero e sexualidade é importante para a sua
atuação enquanto educador/a especial? Por quê?



Você compreende que é papel da escola ou da família trabalhar sobre as questões de gênero e sexualidade? Explique. *

Texto de resposta longa

Enquanto futura/o professor/a da educação especial, na sua opinião qual seria o seu papel diante de manifestações da sexualidade das/os alunas/os com deficiência no espaço escolar? *

Texto de resposta longa

Você acredita que os Cursos de formação deveriam preparar as/o professoras/es para trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade? Por quê? *

Texto de resposta longa

Você acredita que as pessoas com deficiência intelectual têm os mesmos desejos sexuais que as demais pessoas? *

Texto de resposta longa

Você acredita que as pessoas com deficiência intelectual são capazes de assimilar conhecimentos e informações acerca da sua sexualidade? Por quê? *

Texto de resposta longa

Você acredita que os desejos sexuais de homens e mulheres com deficiência intelectual são iguais ou diferentes? Por quê? *

Texto de resposta longa

Você acredita que as/os jovens e adultos com deficiência intelectual podem namorar? Por quê?

Texto de resposta longa

Você acredita que as jovens e adultos com deficiência intelectual podem se casar? Por quê?

Texto de resposta longa

Você acredita que as jovens e adultos com deficiência intelectual podem ter filhos? Por quê?

Texto de resposta longa

O que você pensa sobre a esterilização de homens e mulheres com deficiência intelectual? Por quê?

Texto de resposta longa

Você gostaria de fazer alguma consideração?

Avaliação da disciplina

Descrição (opcional)

Os conteúdos discutidos são relevantes para sua Formação? *

- Sim
- Não
- Parcialmente
- Sim
- Não
- Parcialmente
- Outros...

Os materiais didáticos (recursos audiovisuais, Power point, textos etc...) utilizados nas aulas foram suficientes? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

Especifique três aspectos que você considerou mais gratificantes e intelectualmente estimulantes.

Texto de resposta longa

Especifique três aspectos da disciplina que você considerou menos gratificantes e intelectualmente menos estimulantes.

Texto de resposta longa

Críticas ou sugestões :

Texto de resposta longa

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- Pesquisador responsável: Andressa da Silva Bobsin
- Orientadora do estudo: Fabiane Adela Tonetto Costas;
- Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Telefone para contato: (55) 981468026 E-mail: andressabobsin@gmail.com

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

- Objetivos da pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

- Analisar em que medida a oferta de uma disciplina pode influenciar a construção/ressignificação das concepções e saberes acerca das temáticas de gênero e sexualidade relacionadas a pessoa com deficiência intelectual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer as concepções e os saberes de um grupo de estudantes do Curso de graduação em Educação Especial da UFSM acerca das temáticas de gênero e da sexualidade envolvendo a deficiência intelectual;
- Analisar as contribuições de um processo de formação inicial com as temáticas “deficiência, gênero e sexualidade” como possibilidade para a construção/ressignificação dos conhecimentos e saberes acerca dessas temática.

Em caso de desconforto o participante tem liberdade para desistir de participar da pesquisa.

- Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo e o Comitê de Ética independente terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.
- O período de desenvolvimento desse estudo ocorrerá entre março de 2019 a julho de 2020 e os participantes tem o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo na frequência da disciplina.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Gênero e sexualidade na deficiência intelectual: a pesquisa de intervenção como mediação na formação inicial de professores/as da educação especial”. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo.

Local e data _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria _____, de março de 2019

Andressa da Silva Bobsin – Matrícula: 201870272

Pesquisadora responsável

APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDECIALIDADE (TC).

Título do projeto: Gênero e sexualidade na deficiência intelectual: a pesquisa de intervenção como mediação na formação inicial de professores/as da educação especial

Pesquisadora responsável: Andressa da Silva Bobsin

Professora orientadora responsável: Profª Drª Fabiane Adella Tonetto Costas

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Telefone para contato: (55) 9981468026

Local da coleta de dados: DCG - FUE 1104 (Disciplina Complementar de Graduação) de Deficiência, gênero e sexualidade que será ofertada para os Cursos de Licenciatura em Educação Especial – noturno e diurno da UFSM

As responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados das/os participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionários e entrevistas na DCG (Disciplina Complementar de Graduação) de Deficiência, gênero e sexualidade que será ofertada para os Cursos de Licenciatura em Educação Especial – noturno e diurno da UFSM dos meses março a julho de 2019. Informam, ainda, que os dados serão utilizadas no decorrer da execução do presente projeto de pesquisa e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas sob a responsabilidade da pesquisadora pelo período de cinco (5) anos e depois destruídas.

Santa Maria, de março de 2019

.....
Andressa da Silva Bobsin – Matrícula: 201870272

Assinatura da pesquisadora

.....
Profª Drª Fabiane Adella Tonetto Costas – SIAPE: 7382524

Assinatura da professora orientadora responsável

ANEXO A – EMENTA DIREITOS HUMANOS E GÊNERO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA	
DEPARTAMENTO: <p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO</p>		
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CÓDIGO	NOME	(T-P)
FUE 1127	DIREITOS HUMANOS E GÊNERO	(2-1)
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:		
<p>Compreender a trajetória dos direitos humanos historicamente e no mundo atual; Articular o conhecimento dos direitos humanos como um processo fundamental na discussão sobre a educação norteada pelas políticas atuais de inclusão em todos os níveis do processo educativo; Estudar as principais teorias feministas e de gênero, em diálogo com diversos temas educativos, sociais, culturais e éticos com abordagens a partir da epistemologia e da hermenêutica feministas; Discutir as relações vigentes nas escolas buscando uma perspectiva "inclusiva" que aborde as questões de gênero, classe, etnia/raça.</p>		
PROGRAMA:		
<p style="text-align: center;">TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES</p> <p>UNIDADE 1 - CONCEITOS FUNDAMENTAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS</p> <p>1.1 - O conceito de Direitos Humanos. 1.2 - Concepções diversas de Direitos Humanos. 1.3 - A teoria dos Direitos Humanos.</p> <p>UNIDADE 2 - EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E GÊNERO</p> <p>2.1 - Teorias e epistemologias feministas 2.2 - Relações de Gênero e Educação 2.3 - Práticas Educativas Feministas</p> <p>UNIDADE 3 - DIREITOS HUMANOS E GÊNERO NA PERSPECTIVA ÉTICA E DE CIDADANIA PLENA</p> <p>3.1 - Comprometimento ético e educação. 3.2 - Formação docente, Direitos Humanos e Gênero</p>		

ANEXO B – REGISTRO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA/UFSM

	<p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
---	--	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Educação Inclusiva: O fazer pedagógico diante das novas perspectivas conjunturais

Número do processo: 23081.001545/2011-47

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0004.0.243.000-11

Pesquisador Responsável: Fabiane Adela Tonetto Costas

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Agosto /2011 - Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 20/04/2011

Santa Maria, 26 de Abril de 2011..



Félix A. Antunes Soares
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.