



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO /INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

**EU NÃO TENHO CERTEZA DISSO, EU OUÇO FALAR:
CONVERSAS FORMATIVAS SOBRE AS SEXUALIDADES DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA**

LEONARDO DA SILVA PEREIRA

Sob a Orientação da Professora
Ana Maria Marques Santos

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Agosto de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436e Pereira , Leonardo da Silva , 1989-
 Eu não tenho certeza disso, eu ouço falar:
 conversas formativas sobre as sexualidades de pessoas
 com deficiência intelectual na escola / Leonardo da
 Silva Pereira . - Seropédica; Nova Iguaçu, 2025.
 193 f.: il.

 Orientadora: Ana Maria Marques Santos.
 Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
 de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
 Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

 1. Sexualidades. 2. Deficiência Intelectual. 3.
 Territorialidade. 4. Narrativas. 5. Queimados. I.
 Santos, Ana Maria Marques , 1964-, orient. II
 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
 Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
 Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 752 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.050777/2025-12

Seropédica-RJ, 03 de setembro de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

LEONARDO DA SILVA PEREIRA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 29/08/2025

Membros da banca:

ANA MARIA MARQUES SANTOS. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

JOYCE ALVES DA SILVA. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

VIRGINIA GEORG SCHINDHELM. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

FLAVIA FAISSAL DE SOUZA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA FAUSTINO. Dra. SME (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 03/09/2025 13:58)
ANA MARIA MARQUES SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1545891

(Assinado digitalmente em 03/09/2025 09:43)
JOYCE ALVES DA SILVA
PRO-REITOR(A) - TITULAR
PROAES (12.28.01.19)
Matrícula: 1742750

(Assinado digitalmente em 04/09/2025 12:37)
VIRGINIA GEORG SCHINDHELM
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1211671

(Assinado digitalmente em 03/09/2025 10:25)
SANDRA REGINA DE OLIVEIRA FAUSTINO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 589.954.127-04

(Assinado digitalmente em 05/09/2025 07:10)
FLAVIA FAISSAL DE SOUZA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 023.051.227-56

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **752**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **03/09/2025** e o
código de verificação: **9f753809e0**

DEDICATÓRIA

Aos alunos da escola pública que rompem barreiras, desconfiguram e desafiam
padrões e escancaram as portas de armários diariamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e às energias que me acompanham nos silêncios e nas travessias. Aos guias invisíveis que me sustentam quando o corpo cansa e a alma insiste em seguir. Como diz o samba da Mangueira: “Favela, pega a visão: não tem futuro sem partilha, nem Messias de arma na mão.”

Ao meu companheiro de vida, Leon, meu amor e meu porto. Obrigado por caminhar ao meu lado mesmo quando precisei me ausentar para estar inteiro na construção deste trabalho. Obrigado por entender, acreditar e continuar. Sua presença foi afeto e resistência.

Aos meus pais, Benedito e Leda, meu elo com a força ancestral. Obrigado pela coragem, pela firmeza e por nunca negarem ajuda, mesmo diante das tempestades. Vocês são a raiz.

À minha família: irmão, sobrinhos, afilhados. Cada um de vocês é afeto que me estrutura. Obrigado pelas alegrias partilhadas e pelos silêncios compreendidos.

À minha orientadora, professora doutora Ana Maria Marques Santos, agradeço pela sensibilidade, pelas orientações que foram farol e pelo afeto que me acompanhou mesmo nos dias nublados. Sua escuta foi luta, presença e formação. Como diria bell hooks, “o ato de ensinar é um ato de amor.” Obrigado por ser presença que inspira, provoca e fortalece.

Às professoras doutoras Flávia Faissal, Joyce Alves, Sandra Faustino e Virginia Georg, minha profunda gratidão por comporem a banca avaliadora desta tese, mas, mais do que isso, por contribuírem com saberes, olhares e gestos que ampliaram o meu próprio enredo de vida. Suas leituras, escutas e partilhas não foram apenas parte de um rito acadêmico, mas de uma travessia afetiva e política que reafirma meu compromisso com a educação como espaço de reinvenção.

À equipe SEMED Queimados, minha eterna gratidão. Nossas trocas cotidianas são sementes no solo da periferia que floresce em resistência. “Quem nunca viu vai ver de novo, o povo escrever a história.” (Império Serrano, 2019)

Aos queridos Glauco Kaizer e Cristiane Kaizer, obrigada por confiarem no meu trabalho, por respeitarem as diferenças e por caminharem juntos na construção de uma educação que acredita no diferente como potência.

Ao meu secretário de educação André Monsores, agradeço pelas trocas formativas, pelo entusiasmo com a educação e por sonhar junto em tantas possibilidades. A gestão se faz também com poesia.

À equipe de Educação Especial, com quem compartilho trajetórias desde 2021, minha profunda gratidão. Adriana Santos e Bianca Mensor, vocês foram pilares fundamentais na construção de um olhar sensível, potente e possível sobre a educação inclusiva. Com vocês, aprendi que não se trata apenas de adaptar, mas de acreditar – acreditar que toda pessoa tem o direito de aprender, de pertencer, de ser. Obrigada por sustentarem essa aposta radical na educação como transformação.

Aos membros da Subsecretaria Adjunta de Assuntos Educacionais e às queridas Rosemar Seixas, Ellen Cristine e Naiza Costa, minha admiração e carinho. Vocês são mistura intensa de sensibilidade e furacão, certezas e dúvidas que movem, riso e choro que acolhem. Em cada conversa, planejamento ou encontro, sei que posso contar com vocês. A força que brota da escuta mútua e da partilha de inquietações nos faz seguir, mesmo nos dias difíceis, com esperança renovada na potência da escola.

Aos meus amigos queridos, vocês são tantos que seria impossível nomear todos, mas deixo aqui a representatividade na figura da Amanda Santana. Amanda, por tudo que atravessamos – os risos, os choros, os encontros e desencontros, as descobertas e silêncios –, você me lembra que não caminhamos sozinhos. Cada amizade que construí ao longo dessa jornada foi e é um tesouro precioso, daqueles que sustentam, fortalecem e ressignificam. Aos meus amigos, já disse e repito: vocês são grandes tesouros.

Aos companheiros do LEGESEX e do GRUPEFOR, onde encontrei abrigo em meio à tempestade. Nas encruzilhadas da luta, nossas vozes se entrelaçam. Como diz Patricia Hill Collins, "a mudança social começa com a capacidade de ouvir, de narrar e de se reconhecer no outro".

Aos professores interlocutores da pesquisa, obrigada por acreditarem nas conversas formativas, por se inquietarem junto comigo e transformarem dúvidas em construção coletiva.

Aos alunos e responsáveis atendidos pela coordenação de educação especial, minha maior fonte de aprendizado. Vocês são bússola. São os verdadeiros especialistas da inclusão. Caminhar com vocês me dá sentido e orgulho.

A todos e todas que passaram pela minha formação e deixaram marcas de amor, crítica e esperança: minha mais sincera gratidão.

De perto ou de longe, levo um pouco de cada um na bagagem e deixo também minhas marcas por onde passo. O sonho segue vivo. Eu sigo acreditando na educação pública, gratuita e de qualidade, pois ela transforma a minha vida todos os dias. Como escreveu Paulo Freire: “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

Educar para outros mundos possíveis é educar para conscientizar, para desalienar, para desfetichizar. Educar para outros mundos possíveis é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. É também educar para a ruptura, para o nunca-mais, para rebeldia, para recusa, para dizer “não”, para “gritar”. Como sonhava Paulo Freire, a educação pode construir um outro mundo melhor, um mundo mais humanizado.

Moacir Gadotti

RESUMO

PEREIRA, Leonardo da Silva Pereira. ***Eu não tenho certeza disso, eu ouço falar: conversas formativas sobre as sexualidades das pessoas com deficiência intelectual na escola.*** 2025. 193 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação – Instituto Multidisciplinar – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu-RJ, 2025.

O presente estudo tem como objetivo investigar sobre como os professores da rede municipal de ensino de Queimados-RJ enxergam a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, e mais especificamente, observar os desdobramentos nas práticas pedagógicas desses professores; Apreender o entendimento dos professores acerca das categorias em estudo (deficiência intelectual e sexualidade) no processo educativo escolar; Compreender como essas representações orientam as práticas pedagógicas que circulam nos fazeres docentes na rede e discutir sobre educação, deficiência intelectual e sexualidades a partir das análises realizadas. O desenho metodológico desta pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa no campo da educação, ancorada na pesquisa narrativa como eixo estruturante. As conversas formativas foram adotadas como principal estratégia metodológica, acompanhadas do uso de questionários e entrevistas semiestruturadas, que contribuíram para aprofundar a compreensão das experiências dos sujeitos. Além desses instrumentos, as vivências do próprio pesquisador, enquanto membro atuante da comunidade educacional pública e escolar do município de Queimados, na Baixada Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, também compuseram uma importante dimensão formativa e reflexiva no processo investigativo. A pesquisa foi realizada com a participação de professores da Educação Básica que atuam na rede municipal, nos anos finais do Ensino Fundamental e de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O enfoque teórico segue os pressupostos de Collins (2024, 2022, 2021), Mussa e Simas (2024); Foucault (2007; 1997 e 1988); Rufino (2021); Louro (2018, 2012, e 1999), Glat; Freitas (1996), Sassaki (1997) dentre outros teóricos da perspectiva sócio-histórica da sexualidade, da inclusão, e das pesquisas narrativas. Acreditamos que o processo formativo desenvolvido ao longo desta pesquisa possa contribuir significativamente para o fomento de práticas educativas comprometidas com a perspectiva anticapacitista, promovendo ações que visem à superação de processos históricos de negação, repressão e apagamento da sexualidade da pessoa com deficiência intelectual. Que essas práticas, enraizadas na escuta ética, no diálogo e no reconhecimento das pluralidades, se tornem caminhos concretos para afirmar direitos, valorizar existências e ampliar sentidos de inclusão nas vivências escolares e sociais.

Palavras-chave: Sexualidades; Deficiência Intelectual; Territorialidade; Narrativas; Queimados.

ABSTRACT

PEREIRA, Leonardo da Silva Pereira. *I'm not sure about that, I hear about it: formative conversations about the sexualities of people with intellectual disabilities in schools*. 2025. 193 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education – Multidisciplinary Institute – Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu-RJ, 2025.

This study aims to investigate how teachers in the municipal school system of Queimados, Rio de Janeiro, view the sexuality of people with intellectual disabilities and, more specifically, to observe the developments in pedagogical practices of these teachers. Furthermore, it aims to grasp the teachers' understanding of the categories under study (intellectual disability and sexuality) in the school educational process; to comprehend how these representations guide the pedagogical practices that circulate in teaching activities in the network; and to discuss education, intellectual disability, and sexualities based on the analyses carried out. The methodological design of this research is based on a qualitative approach in the field of education, anchored in narrative research as its structuring axis. Formative conversations were adopted as the main methodological strategy, accompanied by the use of questionnaires and semi-structured interviews, which contributed to a deeper understanding of the subjects' experiences. In addition to these instruments, the researcher's own experiences, as an active member of the public education and school community in the municipality of Queimados, which is located in the region of Baixada Fluminense, a metropolitan area of the State of Rio de Janeiro, also provided an important formative and reflective dimension in the investigative process. The research was conducted with the participation of Basic Education teachers working in the municipal school system in the final years of Elementary School and teachers working in Specialized Educational Services (AEE). The theoretical approach follows the assumptions of Collins (2024, 2022, 2021), Mussa and Simas (2024); Foucault (2007; 1997 and 1988); Rufino (2021); Louro (2018, 2012, and 1999), Glat; Freitas (1996), Sassaki (1997) among other theorists of the socio-historical perspective of sexuality, inclusion, and narrative research. We believe that the educational process developed throughout this research can significantly contribute to fostering educational practices committed to an anti-ableist perspective, promoting actions aimed at overcoming historical processes of denial, repression, and erasure of the sexuality of people with intellectual disabilities. We aspire to these practices, rooted in ethical listening, dialogue, and recognition of pluralities, become concrete paths to affirming rights, valuing existences, and expanding senses of inclusion both in school and social experiences.

Keywords: Sexualities; Intellectual Disability; Territoriality; Narratives; Queimados.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Na passarela do samba.....	33
Figura 2. Diálogos a partir de palavras.....	65
Figura 3. Entrada da cidade de Queimados.....	77
Figura 4. Ponto turístico da cidade de Queimados.....	79
Figura 5. Panorama da Rede Municipal.....	83
Figura 6. Mapa da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.....	84
Figura 7. Dados do IDH.....	88
Figura 8. Mitos?	103
Figura 9. Formação em palavras	133
Figura 10. Sobre SEXUALIDADES em palavras.....	135
Figura 11. Sobre DEFICIÊNCIA em palavras.....	137
Figura 12. Sobre SEXUALIDADES em palavras I	138
Figura 13. Sobre DEFICIÊNCIA em palavras I	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Religião no território queimadense.....	87
Gráfico 2. Sobre orientação sexual.....	130
Gráfico 3. Sobre religião.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Trabalhos encontrados na BDTD.....	55
Tabela 2. Trabalhos encontrados na BTB CAPES.....	61
Tabela 3. Dados da Rede Municipal de Ensino.....	81
Tabela 4. Marcadores legais dispostos historicamente	110
Tabela 5. Os interlocutores da pesquisa.....	125
Tabela 6. Tempo de atuação na docência.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAEEQ	Centro de Atendimento Educacional Especializado de Queimados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEADQ	Centro de Educação a Distância de Queimados
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação
DCG	Disciplina Complementar de Graduação
DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETAP	Equipe Técnico-Pedagógica
FPeeBF	Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense
GRUPEFOR	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Políticas Educacionais, Formação de Professores, democracia e direito à educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano do Município
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LB	Lei Brasileira de Inclusão
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEGESEX	Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais e outras identidades de gênero e orientações sexuais
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Atenção ao Estudante
ObEE	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
PCD	Pessoa com Deficiência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pro-Inclusão	Programa Intersetorial de Formação Continuada de Inclusão Educacional e Laboral de Pessoas com Deficiência

RJ	Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
TAI	Termo de Anuência Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMS	Universidade Federal
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

ABRE ALAS PARA UM POUCO DE MEMÓRIA, ALGUMAS PALAVRAS E UMA BUSCA POR CAMINHOS NA EDUCAÇÃO.....	18
ALA 1- SEXUALIDADES, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO: UM PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....	54
1.1 Levantamentos de Dissertações e Teses:.....	54
1.2 Outras possibilidades para referenciar o constructo do enredo.....	59
1.3 Síntese e reflexões a partir dos textos levantados.....	65
ALA 2- A UMA VISITA À EDUCAÇÃO NA BAIXADA FLUMINENSE: conhecendo o município de Queimados.....	77
2.1 Baixada Fluminense: um lugar com muitos enredos.....	83
2.2 O município de Queimados em suas nuances: questões históricas, socioeconômicas e culturais.....	85
2.3 A Educação Especial no município de Queimados.....	90
ALA 3- TEORIAS E CONCEPÇÕES: UMA BUSCA POR ENREDAR O PROCESSO DE PESQUISA.....	95
3.1 Interseccionalidade: sexualidades e deficiência intelectual na escola	96
3.1.1 Interseccionalidade na realidade escolar: entre inclusão, deficiência e sexualidades silenciadas.....	98
3.2 Sobre sexualidades e educação.....	101
3.3 Aspectos relativos ao conceito de deficiência.....	106
3.4 Deficiência Intelectual: um conceito vivido na escola.....	117
ALA 4- PERSPECTIVAS DOCENTES NA AVENIDA: UM OLHAR INTERSECCIONAL A PARTIR DAS CONVERSAS FORMATIVAS.....	121
4.1 Sobre aqueles que dialogam com o enredo.....	123
4.2 Um olhar sobre sexualidades e deficiências.....	135
4.3 Perspectivas formativas: caminhos a partir de conversas e narrativas.....	142
4.4 Concepções sobre sexualidades e seus desdobramentos na formação.....	145
4.5 E as pessoas com deficiência intelectual, como vemos a sua sexualidade? Quais os panoramas possíveis nas narrativas docentes.....	148
4.6 Há Fragilidades no processo? Sobre o que podemos falar na escola?.....	152
4.7 Currículos oculto, clandestino ou práticas ocultas e clandestinas?.....	157
APOTEOSE: UM LUGAR DE RECOMEÇOS	165
REFERÊNCIAS.....	171
ANEXO I Termo de Anuência.....	183
ANEXO II Protocolo Plataforma Brasil.....	184
ANEXOIII Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	185
ANEXO IV Termo de Autorização de uso de imagem e voz.....	190
APÊNDICE I Carta de apresentação	191
APÊNDICE II E III Questionário e Roteiro de Entrevista	192

ABRE-ALAS PARA UM POUCO DE MEMÓRIA, ALGUMAS PALAVRAS E UMA BUSCA POR CAMINHOS NA EDUCAÇÃO

Tem fita vermelha e branca
Alma na ponta da lança
Ensina nossas crianças: Destino é lutar
Memórias o vento não pode levar
Escritas à luz do luar
Roda yabá é ginga!
Canta pra firmar curimba!
(G.R.E.S. Porto da Pedra¹)

A presente tese busca enredar a história, ou melhor, as narrativas, que a escola, na maioria das vezes não se permite contar. O estudo, em sua essência, constitui uma tentativa de construir uma alegoria a partir de interlocuções narradas no espaço formativo, que acompanham a docência e atravessam a educação por meio de seus marcadores: sexualidades, formação docente e inclusão.

O texto em epígrafe traz consigo a proposta de pesquisa, estruturada a partir de perspectivas na e da educação, atreladas à produção cultural e vivencial do corpo, dos nossos corpos. Aponto o corpo, pois todo emaranhado de questões que serão apresentadas parte de um lugar (ou não lugar) do pesquisador – sujeito histórico, docente, gay e amante do carnaval – e seus (des)fazeres na educação, nas educações que se forjam no cotidiano em diversos espaços, como o espaço escolar.

Considerando o processo e os contextos da educação, enfatizo a conceituação trazida por Rufino (2021, p. 5, grifo do autor) sobre educação. Tal conceituação dialoga direta e politicamente com as premissas e os apontamentos que compõem o enredo desta tese:

Educação radical vivo que monta, arrebatada e alumbrada os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja, festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade.

¹Samba Enredo 2022, O caçador que traz alegrias, G.R.E.S. Porto da Pedra. Composição: Abílio Junior / Ailson Picanço / Clairton Fonseca / Guga Martins / Leandro Gaúcho / Nando Tavares / Obá Adriano Abiodun / Passos Júnior / Wagner Rodrigues.

A partir das concepções de educação e do apontado por Rufino (2021, p. 5) compreendo inclusão como uma categoria teórico-política que ultrapassa a noção limitada de acesso e permanência de grupos historicamente excluídos. Inclusão é um campo de disputas que exige participação efetiva, reconhecimento simbólico e legitimidade epistemológica de sujeitos atravessados por diferentes marcadores sociais das diferenças. Mais do que adaptar indivíduos a normas pré-existentes, inclusão significa questionar estruturas que produzem desigualdades e propor práticas educativas que valorizem a pluralidade. Nesse sentido, meu próprio lugar de fala orienta a concepção de inclusão como compromisso ético de transformar a escola em espaço de resistência, reconhecimento e invenção coletiva.

O espaço escolar e toda conjuntura na e da educação, seja como aluno, docente ou mesmo da comunidade externa, trouxeram à minha história movimentos ricos, fruto de constructos que impactaram o sujeito histórico que sou – com esse corpo marcado pelos atravessadores que serão apresentados ao longo de toda essa pesquisa, considerando: educação escolar, deficiência intelectual, inclusão, religião, carnaval, sexualidades e docência.

No percurso escolhido e no caminho percorrido, recorro a Prado e Soligo (2007, p. 47) ao pontuarem que “a História é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias”, pois “a memória não é algo dado, mas algo construído no presente a partir de olhares sobre o passado.” (p. 52) É nesse emaranhado entre tempo, memória e experiências que também se inscrevem os corpos.

Nossos corpos são produzidos desde o momento em que nascemos, e, na contemporaneidade, essa produção ocorre até mesmo antes do nascimento. Os corpos produzem e reproduzem sentidos, pois são elementos sócio-históricos atravessados por discursos e práticas que os moldam ao longo do tempo. Como nos alerta Foucault (2010), os corpos são investidos por relações de poder e saber, sendo constantemente regulados por instituições como a escola, que define normas de comportamento, aparência e desempenho. O corpo, nesse sentido, não é apenas matéria biológica, mas superfície na qual se inscrevem as marcas da cultura, da política e da história.

Butler (2018) reforça essa compreensão ao afirmar que os corpos performam os discursos sociais que os reconhecem e os produzem. Assim, a escola, lugar sociopolítico e sutil na fabricação de sujeitos e suas subjetividades, atua como espaço normativo que

deixa marcas profundas nos corpos que a frequentam, seja por meio das avaliações, dos espaços segregados, dos currículos, das práticas pedagógicas ou das hierarquias visíveis e invisíveis ali presentes.

O corpo-sujeito traz consigo normas, representações, conceitos e explicações da vida diária. Permite articulações ímpares para o processo de letramentos e aprendizagens socioculturais. Para além de construções e aprendizagens, o corpo é marcado pela interação com valores, motivações e conhecimentos diversos. Ressaltamos que desde a mais tenra idade, nosso corpo se estrutura a partir das normas e valores atribuídos ao indivíduo. De acordo com Foucault (2007, p. 23),

Sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito.

Nessa conjuntura, considerando o corpo e seus enredos, as sexualidades, categorias enredadas em nossos corpos, sempre estiveram ao longo de toda história, em um movimento de exposição, repressão, exploração e, muitas vezes, negação. A sexualidade é um aspecto vital amplo, com dimensões diversas e de experiências subjetivas, que sofre influências políticas, sociais, culturais, éticas, estéticas, morais, históricas, religiosas dentre tantas outras.

A sexualidade constitui-se como expressão dos sujeitos em relação aos seus corpos e aos corpos que os rodeiam, participando ativamente da constituição e da produção de histórias, pois o corpo, em si, produz narrativas. Nas contribuições de Denari (2002, p. 10),

Quando me refiro à sexualidade, não estou tratando apenas de aspectos biológicos ou genitais; penso em aspectos importantes e imprescindíveis ao entendimento da pessoa, em todas as suas dimensões, a partir de todas as fases do ciclo vital.

Neste processo de comunicação e de estruturação social sobre sexualidades e deficiências, Goffman (1988) contribui de forma reflexiva, inquietante e propulsora, pois a pesquisa aqui delineada aborda um estigma duplo nas vivências sociais e culturais que adentram os espaços escolares: os estigmas relacionados à deficiência e à sexualidade. Neste sentido, existem em espaços sociais como a escola, posturas de

negação e silenciamento dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo a negação da vivência de suas sexualidades.

O desafio de elaborar e partilhar conhecimentos sobre sexualidade entre professores e no contexto de suas práticas pedagógicas ainda se mostra incipiente, quase irrisório diante das circularidades presentes no bojo pedagógico das escolas — como será apontado e observado no levantamento bibliográfico utilizado para mapear os trabalhos que fundamentam esta pesquisa, bem como nas experiências acumuladas ao longo de quase quinze anos de docência. A sexualidade é, nesse contexto, concebida como algo complexo, desafiador e controverso.

As vivências da sexualidade são atravessadas por lógicas socialmente estruturadas que hierarquizam os corpos, orientações e identidades. O próprio ato de falar sobre sexualidade nas formações existentes e nos campos educativos já provoca perplexidades no bojo social, pois as questões que tangenciam a sexualidade são forjadas por tabus, distorções, mitos e medos que reproduzem sentimentos de preconceitos e discriminação, conforme constatado nos estudos de Denari (2002).

A autora ainda aponta que

a sexualidade pressupõe, pois, formas de sentir, pensar e agir, típicas condutas humanas: como homens e mulheres vêem o mundo e como este vê homens e mulheres, interagindo, entendendo a realidade, imprimindo a esta uma marca, um significado (Denari, 2002, p.10).

Considerar a sexualidade como um caminho para produzir sentidos na e pela escola é uma ferramenta fundamental, que lança sobre ela a possibilidade de construir valores e posturas que elimine barreiras, preconceitos e padrões que negam nossas diferenças. Afinal, a sexualidade é parte integrante do processo vital, presente em nuances do desenvolvimento psicológico, afetivo, cognitivo, social e físico.

No entanto, essa possibilidade ainda encontra obstáculos concretos dentro do espaço escolar, pois há, na escola, pensando a sexualidade, limites instituídos que regulam e moralizam nossas vivências e nossos corpos. Toda essa estrutura pertence à lógica cisheteronormativa, que impõe a heterossexualidade como uma lógica correta, aceitável e normal no seio social, marginalizando outras identidades e orientações. A heteronormatividade se firma em apontamentos com uma lógica regulatória, biologizante e repressora. Pensar a sexualidade como um processo inclusivo é oportuno

e urgente, caracterizando a escola e suas práticas como um espaço plural e conectado com a vida em sociedade.

Assim como em outros temas e marcadores, a sexualidade é uma encruzilhada vivida e questionada nos ambientes educativos. Logo, refletir sobre os apontamentos trazidos por Rufino (2019) nos auxilia a considerar outras possibilidades nos processos de formação, que ora se aproximam e ora se distanciam de nossas identidades.

A obra *Pedagogia das Encruzilhadas* constitui-se como um convite potente à desobediência epistêmica, desafiando os modos cristalizados de ensinar, aprender e narrar a experiência educativa. Ao lançar mão da imagem da encruzilhada, espaço simbólico e real de travessia, disputa e transformação, o autor propõe uma pedagogia que se recusa a seguir caminhos únicos ou previamente definidos. Trata-se de uma pedagogia que valoriza o entre, o híbrido, o múltiplo; uma pedagogia que emerge das margens, dos corpos marcados pelo racismo, pelo patriarcado e pela heteronormatividade, e que se ancora na oralidade, na ancestralidade e nos saberes insurgentes. Rufino não apenas teoriza sobre esse lugar, mas escreve a partir dele, utilizando a escrita como gesto de provocação e existência, o que se alinha à perspectiva de bell hooks (2017), para quem a sala de aula deve ser um espaço de transgressão e não de reprodução.

Dialogar com essa proposta no contexto desta tese implica reconhecer que a escola não é um terreno neutro, mas um território de disputas políticas, simbólicas e afetivas. A interseccionalidade, nesse cenário, não é um adorno teórico, mas uma ferramenta imprescindível para compreender como diferentes marcadores sociais se articulam na produção de exclusões e possibilidades. A encruzilhada de Rufino se entrelaça, portanto, com o giro decolonial de autores como Walsh (2009) e com o pensamento de Mbembe (2018) sobre as políticas da vida, pois propõe uma ruptura com os modelos de conhecimento centrados na colonialidade e no epistemicídio.

Nesse contexto, ao trazer para o centro do debate os sujeitos e saberes historicamente empurrados para as bordas, esta tese se inscreve também como um gesto político-pedagógico de deslocamento, resistência e criação de novos sentidos para uma educação inclusiva, plural e libertadora.

Assim, faz-se oportuno apresentar as questões que atravessam este recorte de pesquisa e, consequentemente, como o eu pesquisador se situa frente aos

atravessamentos pontuados, visto que o trabalho aqui estruturado é desenvolvido em um período de disputas por processos democráticos e inclusivos, em contraposição ao avanço do neoconservadorismo. Nesta atmosfera, considero importante narrar o marco histórico a partir do ano de 2013, momento em que muitas pessoas tomaram as ruas, inicialmente por conta de centavos alusivos ao transporte público, e, em seguida, muitas pautas foram evidenciadas, como as questões de saúde e educação de qualidade, o combate à corrupção, além das lutas por menos impostos para a população. Esse marco temporal reflete meu posicionamento enquanto educador e defensor de direitos no seio social.

A tese ora estruturada configura-se, também, como um processo vívido e formativo a partir do recontar, de uma reconstrução particular da minha escolarização e do meu processo de auto(formação) em lembranças e narrativas de vivências, desde aluno até docente. Por meio de escritas, imagens, sambas, gráficos, autores e professores, aqui me encontro com corpo, vivências, ideias, reflexões e experiências.

Considerando esses processos, Rufino (2021, p.17) aponta que

Somos seres de experiência. Tudo o que se passa na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um de nós seja único, mas habitado por muitos – e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagens. A encantaria da educação é parir seres que não cessam de renascer ao longo das suas jornadas.

Nesse sentido, todos os (des)encontros se configuram como algo inerente à construção do sujeito na interação dialética entre o espaço social e o espaço pessoal.

Os lugares visitados serviram de base para uma autoformação e reflexão. Brockmeier e Harré (2003, p. 531) reiteram essa concepção quando afirmam que “[...] narrativas são formas inerentes em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos”.

Ao refletir sobre meu processo histórico, percebo o quanto a educação estruturou muitas certezas e normatizações nas identidades que me forjam cotidianamente. Estudei numa escola periférica, no município de Queimados, entre 1996 e 2000; nessa unidade, o que me foi ofertado foi um mundo calcado nas letras, números e regras. De acordo com as premissas de Vygotsky (1989), considerando a historicidade dos sujeitos e a questão da individualidade, o pensamento científico ocasiona aos indivíduos uma

interação com as mudanças sociais, frente a uma educação com conhecimentos descobertos tanto na coletividade quanto na individualidade, impulsionados por uma conjuntura de interações. Nesse movimento, há ênfase na tarefa de transmissão do conhecimento social, objetivo da escola em confronto com uma concepção de escola e de educação que estrutura os conhecimentos e saberes nas concepções de mundo dos sujeitos e nas suas dinâmicas frente às demandas sociais. Ler e escrever eram o que a escola me oportunizava naquela comunidade, refletindo os anseios das famílias que veem na escola uma preparação para a vida adulta e para a inserção no mundo do trabalho.

Identificava-me como uma criança alegre, embora tímida, que adorava os jogos coletivos e recreativos; contudo, as normatizações nas aulas de recreação e Educação Física me frustravam um pouco, pois eu não sabia jogar futebol como meus colegas e sempre me aproximava dos jogos desenvolvidos pelas meninas. Na escola, não existia o bordão “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”, mas as práticas realizadas perpetuavam tais representações, reafirmando papéis de gênero e silenciando outras formas possíveis de estar e brincar no mundo.

A partir de 2001, meu universo escolar se ampliou. Na ocasião, fui matriculado no segundo segmento do Ensino Fundamental em uma escola de grande porte, no mesmo município da escola dos anos iniciais, com mais de três mil alunos. As sensações eram diversas: o medo, as surpresas e as incertezas tornaram-se rotina nesse novo universo que se descobria cotidianamente. Os atravessamentos relacionados a religião, gênero e sexualidades passaram a fazer parte da minha vivência escolar, pois a interação com outros adolescentes e jovens, além da chegada da puberdade, estabeleciam tais questões.

Nessa escola, comecei a confrontar algumas certezas que me acompanhavam. Questões como namoro, a visibilidade da nudez dos colegas durante o banho após a aula de Educação Física, a possibilidade de cantar músicas seculares sem culpa ao participar do coral da escola, as inúmeras brigas e confusões no recreio, onde cerca de trinta turmas compartilhavam o mesmo pátio, entre outras experiências. Na escola, pude encontrar o diferente e perceber o quanto o “eu diferente” estava inserido em um contexto que fazia sentido no cenário sociocultural, embora ainda trouxesse

desconfortos pelas marcas religiosas reforçadas diariamente no âmbito não escolar, advindas das vivências cristãs e familiares.

Ao entender a escola como um campo plural, pontuamos necessariamente a contradição entre seu potencial como espaço de possibilidades libertárias e outras formas de ser e fazer dos estudantes, e, ao mesmo tempo, a entrada da religião como forma de contenção social dos corpos e sexualidades que ali pertencem. Nesse panorama, podemos elucidar dois movimentos que problematizam tais vivências na sociedade e que chegam à escola como marcadores: a Parada LGBTQIA+ e a Marcha para Jesus².

A presença desses movimentos no imaginário social e suas reverberações nos discursos escolares revelam disputas simbólicas em torno da moralidade, da corporeidade e da expressão de identidades dissidentes. A Parada LGBTQIA+, por exemplo, emerge como um ato político e performático que afirma a diversidade de corpos, desejos e modos de existência, reivindicando visibilidade, cidadania e direito à diferença. Embora não formalmente incluída no currículo escolar, provoca reflexões acerca da heteronormatividade presente no cotidiano das instituições educativas, desafiando concepções cristalizadas sobre gênero e sexualidade e tensionando a escola a revisar suas práticas, conteúdos e relações pedagógicas.

Por outro lado, a Marcha para Jesus expressa um movimento de matriz religiosa com forte apelo midiático e social, que muitas vezes reafirma discursos normativos e conservadores sobre família, gênero e sexualidade. Sua influência, dentro e fora da escola, pode ser observada em posicionamentos que buscam delimitar o que é considerado “aceitável” no espaço escolar, legitimando certas condutas enquanto silenciam ou marginalizam outras. Essa tensão entre liberdade e controle evidencia o quanto a escola é atravessada por forças socioculturais que moldam suas políticas de reconhecimento e exclusão, sendo fundamental compreendê-la como um espaço em disputa, onde projetos de mundo, muitas vezes antagônicos, se confrontam e coexistem.

Neste sentido, percebemos que ações ancoradas no ensino religioso, no ensino formal, no informal, as propostas políticas, econômicas, culturais e partidárias, tomam

²A Marcha para Jesus é um evento de cunho religioso, criado no Brasil na década de 1990 pela Igreja Renascer em Cristo. O evento reúne elementos que combinam a fé com a demonstração pública de poder político-religioso. Sua organização é financiada por doações, patrocínios privados e, em alguns casos, recursos públicos, o que gera críticas por possível violação do princípio do Estado laico.

conta dos nossos espaços trazendo evidências contraditórias às vivências estabelecidas em territórios como o da escola.

Com minha trajetória escolar foi construída toda no território queimadense, no ano de 2005, comecei uma nova vivência na educação e em meu processo histórico, pois ingressar em uma escola de Curso Normal me permitiu vivenciar e confrontar práticas libertárias com dogmas estruturados para contenção social. A imersão e o ingresso numa escola de Curso Normal (Formações de Professores) foi um grande presente para o sujeito que me tornei.

Com o passar do tempo, minhas vivências escolares se ampliaram e ganharam novas camadas de significação. O grêmio estudantil, o time de vôlei, o coral, o teatro, os passeios, as imersões culturais e as disputas políticas que adentravam o espaço escolar compuseram um cenário formativo diverso e instigante. No Curso Normal, as interações estabelecidas trouxeram novos ares para minha formação social, política e cultural. As vivências na escola foram permeadas por debates, apresentações culturais, esporte e lazer. Para além das didáticas e metodologias diversas ensinadas, o confronto com a realidade do menino periférico se configurava a cada ação e reação das dinâmicas ali presentes. O Curso Normal era organizado em um currículo de quatro anos, que passaram muito rápido diante das inúmeras experiências vividas e aprendidas.

A predominância de mulheres no Curso Normal foi um aspecto que me fez refletir sobre temas como namoro, sexualidades, drogas e, novamente, a religião. Todos esses temas se fizeram presentes no cotidiano da/na escola, considerando normas regulatórias impostas e as possíveis transgressões. Conhecer e vivenciar momentos com adolescentes, jovens e adultos que confrontavam a norma me trouxe muitas inquietações, que frutificaram com o passar dos anos.

No CIEP Gravatinha, ou CIEP da Light, como era nomeado na cidade de Queimados, as diferenças circulavam de tal modo que foram me encorajando a permitir-me viver o que era proibido por meus familiares. Em tais vivências que se circunscrevem a partir da escola de curso normal, via o círculo dos debates sobre gênero e sexualidades que desdobravam nos fetiches sobre os corpos femininos a partir do uniforme escolar (o portão da escola ficava cheio de homens de diversas idades, como pescadores em alto mar à espera da pesca), a opressão e violência contra gays afeminados, e as incansáveis indagações aos homens gays que estavam sob as trancas de

seus armários. Naquele cenário, o meu armário era guardado em uma atmosfera inimaginável, marcada pela negação, repressão e medo de exposição social e religiosa.

Em 2008, concluí o curso de formação, habilitando-me para a docência nos anos iniciais. No mesmo ano, prestei o vestibular para a UFRRJ, no curso de Pedagogia, motivado por uma contribuição relevante recebida no Ensino Médio que me fez optar pelo curso em questão, como minha primeira e única opção.

No ano de 2009, realizei minha matrícula na universidade centenária situada na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, que circulou conhecimentos fundamentais para minha construção, inclusive política. Em 2010, prestei meu primeiro concurso público para professor dos Anos Iniciais e, a partir da docência, busquei criar estímulos à prática científica, à formação em serviço e à reflexão sobre processos e alternativas ainda latentes no chão da escola.

Durante a graduação, iniciei um estágio não obrigatório na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), onde atuei como mediador escolar, acompanhando um aluno com deficiência intelectual durante o período de um ano. Essa experiência foi decisiva para aprofundar meus questionamentos sobre o processo de inclusão, sobre as formas de dar visibilidade às minorias e, principalmente, sobre o papel da educação como espaço de inquietação e ruptura com lógicas excludentes.

Durante esse período, observei que o aluno já se encontrava na fase da puberdade e começava a expressar seus afetos e desejos de maneira própria. Costumava escrever pequenas cartas para possíveis namoradinhas da turma, jogava beijos de forma brincalhona e tentava se aproximar de algumas colegas, buscando estabelecer vínculos afetivos e ser reconhecido em sua singularidade. No entanto, essas iniciativas eram frequentemente ignoradas ou interpretadas de modo estigmatizado, revelando o quanto sua individualidade e seus modos de existir ainda eram pouco acolhidos no ambiente escolar.

A convivência cotidiana com a diversidade e as barreiras enfrentadas por esse estudante me provocou a olhar para a escola como um território de disputa, mas também de criação de novas possibilidades. Foi ali que compreendi, de forma concreta, que a inclusão não se realiza apenas por meio de diretrizes ou leis, mas pela escuta, pelo afeto e pela disposição política de transformar relações.

No ano seguinte à minha experiência como mediador escolar na SME-RJ, iniciei minha trajetória como docente em uma rede pública da Baixada Fluminense. Logo em minha primeira turma, encontrei uma aluna com deficiência intelectual que expressava, de maneira profunda e dolorosa, um sentimento de culpa pelo lugar que ocupava na escola. Era como se ela mesma não se reconhecesse como pertencente àquele espaço, como se sua presença precisasse ser constantemente justificada.

Nos primeiros meses de convivência, essa aluna era percebida pelos colegas quase como uma figura à parte, um “quasímodo” da turma — alguém cuja diferença era olhada com estranhamento e distância. Mantinha-se retraída, evitava o contato visual e raramente participava das conversas, demonstrando visível desconforto em interagir, especialmente com os meninos. Parecia carregar uma vergonha silenciosa de si mesma e de seus próprios desejos, como se não se sentisse autorizada a pertencer plenamente àquele grupo. Seu corpo e sua presença denunciavam uma luta interna entre o querer estar e o medo de não ser aceita.

Tal vivência provocou em mim novas e urgentes indagações: o que significa, de fato, incluir? Que práticas sustentam ou desafiam a lógica da inclusão posta? Recorrendo a Rufino (2021), compreendi que muitos dos corpos ditos “incluídos” permanecem reduzidos à docilização, à contenção e ao silêncio, reiterando as exclusões que se pretendia superar.

Entender a educação como um movimento de desaprendizagens, no sentido de desfazer verdades naturalizadas e confrontar normatividades, tornou-se, então, parte do meu percurso. A partir dessa inconformidade, comecei a refletir sobre a necessidade de estruturar práticas outras, que potencializem uma educação ética, política e possível, centrada no reconhecimento das singularidades e na valorização dos saberes de sujeitos historicamente marginalizados.

Atualmente, continuo esse processo formativo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nas circularidades de teoria, prática e reflexão a partir das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Realizar uma proposta de pesquisa em educação traz consigo o processo de desumanização do capital frente às políticas educacionais e de inclusão. As forças de interesses que forjam o nosso ser/estar na escola impactam os corpos que vivem a educação estruturada para todos nós. As políticas educacionais traduzem, no chão da

escola, as contradições que reverberam quem somos, de onde somos e o que nos motiva na produção de interesses. Diante do exposto, os marcadores políticos trazem para o nosso cenário uma estruturação contraofensiva que tenta tolher a estrutura educacional de debater pautas extremamente urgentes. A negação de uma educação para a sexualidade é um desses pontos.

O debate acerca da inclusão e os marcadores legais têm contribuído para ampliar o espaço escolar como potência para a emancipação de todos os sujeitos inseridos nesse espaço. Há uma estruturação progressista a partir da educação que busca promover a autonomia dos educandos, a superação de marcas e barreiras que padronizam corpos, e a superação de rótulos e hierarquias que tentam normalizar o cenário social a partir da escola.

Um dos momentos mais marcantes desse período crítico foi o contexto pós-pandemia, que evidenciou, de forma ainda mais gritante, desigualdades já presentes no processo educacional. As profundas mazelas sociais se manifestaram intensamente no cenário escolar, atingindo principalmente os corpos historicamente marginalizados. Essas desigualdades imprimem marcas que desprotegem, deslegitimam, negam direitos e, muitas vezes, empurram sujeitos à exclusão. O que antes era perceptível nas entrelinhas tornou-se explícito: a educação ainda opera dentro de estruturas que reproduzem violências e silenciamentos.

Não longe deste cenário sociopolítico, a religião marcou e ainda marca as vivências nos diversos espaços sociais e na Baixada Fluminense³ essa realidade é cada vez mais acentuada. A luta por direitos perpassa o cenário religioso, frente às formas de viver num cenário de feições que expõem nossas diferenças enquanto sujeitos históricos que somos.

O diálogo com as questões que permeiam às diferenças e a condição da deficiência me é apresentado na docência. É crucial estruturar a docência a partir de uma formação permanente, pois meus primeiros anos na docência foram instituídos tendo o Curso Normal como caminho percorrido para a investidura no cargo de professor da Educação Básica. Compreender a dinâmica das vivências na escola nos possibilita um olhar que se estrutura para construções de pensamentos e

³Há na Baixada Fluminense um diálogo que se estrutura no racismo religioso e no narcopentecostalismo, fruto de um processo histórico que se constitui em marcas assombrosas da intolerância religiosa e da violência em suas diversas ordens.

comportamentos que cada sujeito possui em suas pluralidades. Discutir questões relativas à deficiência, ao racismo, ao capacitismo, à intolerância religiosa, dentre outras, inquietaram-me de tal maneira que a formação foi o elemento que escolhi para me acompanhar até o atual momento.

No processo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), anos depois, em uma das minhas escolas de atuação, fui confrontado sobre meu fazer pedagógico ao atender uma aluna com Síndrome de Down. Na ocasião, a orientadora educacional da unidade solicitou que o atendimento ocorresse de portas abertas, justificando que eu, sendo homem, estava em contato direto com uma aluna em situação de vulnerabilidade. Ainda, orientou a responsável que evitasse vestir a menina com saias. Essa experiência, atravessada por camadas de vigilância moral, gênero e normatizações, provocou em mim uma série de inquietações. Comecei a indagar meu lugar no cenário escolar, os limites e preconceitos que atravessam o corpo docente masculino no trabalho com o cuidado e a educação, especialmente quando se trata de alunos com deficiência. Questionei também como a diversidade sexual é percebida (ou silenciada) no espaço educativo, e de que forma os discursos sobre sexualidade, vulnerabilidade e proteção podem, ao mesmo tempo, evidenciar tensões estruturais e reafirmar estigmas. As intersecções entre gênero, deficiência e docência me colocaram diante de uma encruzilhada ética e formativa, expondo como a sexualidade na escola é constantemente regulada, temida e pouco discutida em sua complexidade.

Em um processo formativo mais recente, entre os professores especialistas do AEE, pude vivenciar e ouvir diversas representações acerca das sexualidades das pessoas com deficiências e os (des)fazeres na escola. Em diversas narrativas, o medo, a insegurança e o não saber ficavam evidenciados nos confrontos de ideias e na troca de saberes. Ao pensar educação e inclusão, articulando a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, caminhos propostos na pesquisa, evidenciamos uma comunidade que é cotidianamente marginalizada, excluída e vista numa ótica que perpassa o capacitismo recreativo.

Essa realidade não se limita ao ambiente escolar. Atrelado às vivências na escola e em outros espaços de interação social, como em templos religiosos, clubes e praças, é significativo refletir sobre o processo de formação docente a partir de atravessamentos outros, como as questões de gênero, sexualidades, religião, deficiência, inclusão, dentre

outros pontos. Essa ampliação do olhar permite tensionar os silêncios e as ausências nos currículos, nos discursos pedagógicos e nas práticas educativas, possibilitando novas reflexões nos desdobramentos temáticos que emergem na escola e desestabilizam os saberes instituídos.

Diante de tantas questões e tensões, e envolvido neste processo, me encontro como sujeito da educação, atuando na subsecretaria adjunta de assuntos educacionais, de uma rede municipal de ensino e pertencente a uma comunidade marginalizada e excluída. Sigo acreditando que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2012, p. 16).

No envolvimento entre políticas, culturas e práticas no território queimadense, compartilhei saberes de forma intersetorial e, a partir desses, pude contribuir em esferas que antes não vislumbrava. Participar das conferências dos direitos da pessoa com deficiência nas esferas municipal, estadual e nacional foi uma experiência rica em escuta, trocas e reflexões sobre acessibilidade, inclusão, políticas públicas e garantias de direitos fundamentais. Contudo, ao longo desses encontros, tornou-se evidente a ausência de um debate mais profundo e estruturado sobre as sexualidades das pessoas com deficiência. Apesar dos avanços em diversas frentes, o tema da sexualidade ainda é tratado com silêncio ou desconforto, como se fosse um aspecto menor ou secundário na vida dessas pessoas. Essa omissão evidencia o quanto o capacitismo ainda estrutura muitas das discussões, mesmo em espaços destinados à promoção de seus direitos.

É fundamental reconhecer que pessoas com deficiência são sujeitos de desejo, afeto, prazer e identidade, e suas vivências sexuais e de gênero não podem ser ignoradas nos debates sobre cidadania e dignidade. O silenciamento desse tema não apenas perpetua tabus, como também desumaniza, reforçando a ideia equivocada de que corpos com deficiência não são corpos desejantes ou que não têm direito ao amor, à autonomia e ao exercício pleno da sexualidade. É urgente que essa pauta seja trazida com centralidade, garantindo espaço para escuta ativa, protagonismo das próprias pessoas com deficiência e construção de políticas públicas que contemplem a diversidade de suas experiências afetivas e sexuais.

Ao longo da vida, obtive diversos momentos de construção de saberes e aprendizagens que me oportunizaram vivenciar ou circular por diversos saberes, mas sobre alguns não pude vivenciar ou, ao menos, me aproximar. Esses saberes foram

menosprezados, ridicularizados e alguns até demonizados. Como pontuado, nasci, cresci e vivencio ainda hoje as certezas e incertezas de um corpo orquestrado pelas demandas da periferia. E este corpo, com suas marcas, pontua que, ao longo do (não) viver, o que não se escreve o tempo pode apagar.

Também, como pesquisador atravessado pelas experiências sensíveis do carnaval e do samba, reconheço que esses afetos não apenas me mobilizam subjetivamente, mas também se traduzem em reconstruções fundamentais do meu estar no mundo, na docência e nas conversas formativas que emergem no cotidiano.

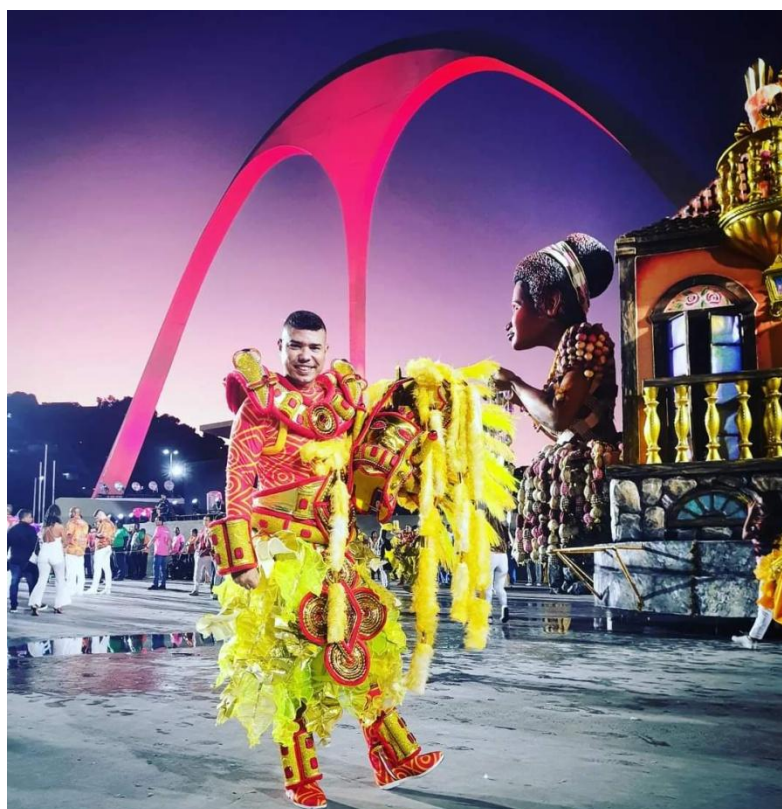
O samba, enquanto expressão cultural pulsante, tem me ajudado a me reencontrar com a vida e com a potência de narrar outras histórias e outras memórias. Compreendo que a história é, por natureza, um campo de disputas, de sentidos, de memórias e de narrativas. Nesse contexto, os sambas-enredo e as histórias contadas na avenida desafiam a narrativa histórica hegemônica, que por vezes silencia sujeitos plurais e privilegia a centralidade de elites brancas nos processos de construção da memória coletiva.

Incorporar esses enredos carnavalescos ao currículo torna-se, portanto, um gesto político e pedagógico decolonial. O samba, enquanto linguagem acessível e enraizada no cotidiano, amplia as possibilidades de envolvimento com as vivências na escola e favorece a construção de uma consciência histórica situada, crítica e afetiva, fomentando a compreensão das dinâmicas de poder que estruturam a sociedade. É nesse cruzamento entre afeto e crítica que encontro sentido para seguir pesquisando, ensinando e aprendendo.

Percebo, como sujeito periférico, que o samba traz e faz conexões fundamentais com o meu cantar, com minhas pautas na educação, pois como enfatizado no samba-enredo da escola nilopolitana de 2018⁴, “Mas o samba faz essa dor dentro do peito ir embora, feito um arrastão de alegria e emoção, o pranto rola, meu canto é resistência no ecoar de um tambor, vem ver brilhar mais um menino que você abandonou.”

⁴ Samba Enredo 2018 - Monstro É Aquele Que Não Sabe Amar (Os Filhos Abandonados da Pátria Que Os Pariu). Composição: Bakaninha / Manolo / Kiraizinho / Júlio César Assis / JJ Santos / Diogo Rosa / Diego Oliveira / Di Menor / Rafael Prates.

Figura 1- Na passarela do samba



Fonte: Acervo pessoal; Apoteose do samba, 2023.

As reflexões aqui apresentadas partem das inquietações sociais, pessoais, acadêmico-profissionais, que possuem o feliz encontro com contextualizações no carnaval – aqui, mais especificamente, dos sambas-enredos e das produções corpóreas que eles proporcionam na construção de quem somos.

O samba escolhido pela comunidade da escola Porto da Pedra, em São Gonçalo, para o carnaval de 2022 traz para o nosso debate a epígrafe registrada no início destas reflexões. Esse samba retrata duas vivências que me possibilitaram ver outro lugar dentro do meu próprio lugar, enxergando que existe vida para além dos meus saberes e certezas — ou sobre as certezas que me marcaram ao longo de quase vinte e cinco anos. Carnaval e religião foram o caminho que o enredo da escola me permitiu apresentar, a partir do meu lugar, o que hoje consigo enxergar ou desmistificar. Carnaval, religião, sexualidades e educação dão o tom das entrelinhas da tese a germinar.

Na escrita do samba evidenciado na epígrafe, a menção à fita vermelha e branca, e também à lança, simboliza um marco que se estrutura aqui, nesta pesquisa, a partir da

luta e da resistência pela valorização e união das pessoas, mesmo diante de suas diferenças. O desafio de uma educação que valorize as diferenças e que contribua para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e donos de seus desejos e sexualidades. É importante pontuar o samba como um legado de resistência, o carnaval como movimento de luta que nos ensina a história que a história não contou e que se nega cotidianamente a contar.

O carnaval, em sua etimologia, abre campos para representações, para o conhecimento, para vivências e alegrias transgressoras. Afinal, o carnaval é caminho, é sempre um recomeço, mesmo diante de tantas (des)construções na/pela história. Carnaval é conexão em arte, interlocução, sonho, grito, possibilidade; são nomes, histórias e memórias. A partir do rito, construímos possibilidades formativas, um caminhar que vislumbra a dignidade de todos que estão no espaço escolar com seus corpos, seus desejos e seus modos de ser/estar.

A festa carnavalesca é regada de arte, história, sorrisos e (in)certezas. Nas estradas trilhadas por enredos ímpares, os protagonistas do carnaval somos nós, o povo em reflexão e em movimento de luta. Nesse contexto, a arte atua como potência formadora, atravessando e ampliando nossas sensibilidades interseccionais.

Na força e alegria de transgredir e de ser quem se é, os excluídos, marginalizados e que compõem uma minoria, ou uma grande parcela da sociedade que tem sua história inferiorizada, se conectam com suas narrativas, com seu povo e afins, para redirecionar toda lógica que ainda insiste em opressão e apagamentos.

Até o início de 2016, as representações, construções e interpretações que me acompanhavam seguiam uma lógica e lacuna preenchida por um sujeito ordenado por uma visão e representação cristã/neopentecostal. A educação religiosa que subscrevo negligenciava quem eu era/sou, as diferenças e as minorias, inclusive as identidades sexuais transgressoras nas quais estou inserido.

O óbvio não havia sido dito, e mesmo assim, com minhas práticas e vivências “pecaminosas”, participava ativamente de todas as atividades propostas e ações na instituição religiosa da qual fazia parte. Muitas destas propostas eram planejadas e executadas por mim, principalmente no que tange à musicalização e ao canto. No referido ano, a estação primeira de mangueira homenageou a grande cantora da música popular brasileira Maria Bethânia, na ocasião a escola do morro da Mangueira foi a

campeã do carnaval, o que me motivou a assistir ao desfile das escolas consagradas campeãs naquele ano. Fui ao desfile das campeãs e, na minha rotina religiosa, tive que ser disciplinado e suspenso das atividades que sempre desempenhei na igreja. É importante ressaltar que sempre me via apaixonado pelo carnaval, porém sempre me guiava por um olhar atravessado sobre ele, fruto de diversas projeções feitas a partir da religião.

No exame de qualificação que fui submetido para defender as ideias iniciais da minha dissertação de mestrado, outra defesa precisou acontecer: a defesa da aceitação e do reconhecimento de quem sou e da minha contribuição para questões identitárias na educação e nos desdobramentos sociais que meu corpo perpassa. Assumir-me gay foi a maior lição e conquista que o processo acadêmico-humano me possibilitou. O óbvio foi dito, e segue ecoando nas artimanhas traçadas com o objetivo de defender uma educação plural, humana e justa. A culpa que em mim pairava nas representações criadas e vividas foi reorganizada; afinal, toda condenação que nos perpassa socialmente por diferentes lógicas foi ressignificada.

A ótica que eu seguia era confrontada por ser quem eu de fato era; por confrontar minha religiosidade ao ver fotos de revistas do nu masculino nas madrugadas, por pecar ao ler seus contos quando utilizava *internet* discada depois de certo horário e até nas aventuras de comprar clandestinamente revistas para o público gay. Essas revistas trouxeram muito alento para os desejos, mas muitas inquietações por reforçar uma imagem, uma ideia de masculinidade e padrão que não representa um grande percentual dos corpos que estão nas vivências, militâncias e movimentos LGBTQIA +, inclusive o meu corpo.

Com toda essa construção e vivências, foi na academia que tal aceitação foi amadurecendo e ganhando elementos fundamentais para que hoje esse corpo de um sujeito periférico, docente na Baixada Fluminense e gay, escrevesse mais um capítulo de reflexões e inquietações em sua história na/pela educação. O processo de me assumir gay põe em xeque a inclinação sociocultural normatizadora que centra em nossos corpos a noção de uma sexualidade natural e rígida, que funde em tempos e espaços diversos uma sexualidade circunscrita ao estranhamento, às desigualdades e opressões.

Neste movimento identitário, Foucault (2010) contribui apontando que, a partir do século XVIII, há uma vinculação das identidades sociais e individuais à identidade

sexual. As subjetividades instauradas, com seus desejos, prazeres e práticas, dão tônus às sexualidades e verdades nos corpos dos sujeitos. Com a invenção da homossexualidade no século XIX, os corpos são evidenciados na constituição das identidades homossexuais. O corpo homossexual é apontado e marginalizado pelo que sente, deseja e pelo que pratica.

A partir do samba e da festa carnavalesca (que me ensinaram religiosamente a representar como festa profana e diabólica), pude evidenciar que o que não se escreve, o tempo apaga; o fundamentalismo sufoca e o conservadorismo ataca até minar ou matar. É importante frisar que a sociedade conservadora, moralista e cruel mata, a cada 26 horas, uma pessoa LGBTQIA+. A maioria desses assassinatos é direcionada aos corpos de mulheres transexuais e travestis. Todos esses dados são trazidos pelo dossiê da ANTRA (2019) e pelo Relatório Grupo Gay da Bahia (2019).

Em um movimento de reflexão e contextualizado com a proposta de Bakhtin (2010) sobre Rabelais, podemos compreender como as manifestações da cultura popular, em especial o riso carnavalesco, operam como formas simbólicas de resistência e subversão. Bakhtin destaca que, ao explorar o grotesco corporal e as inversões típicas do carnaval, Rabelais oferece uma linguagem que rompe com o discurso oficial e hierárquico da época. Esse riso, ambíguo e regenerador, suspende temporariamente as ordens instituídas e permite a emergência de vozes antes silenciadas, num movimento de transgressão que questiona as normas e celebra a vitalidade popular.

Assim, pensar a escola como espaço onde múltiplas vozes convivem implica reconhecer também as marcas desses saberes não hegemônicos, muitas vezes expressos em práticas, discursos e corpos que a instituição tenta normatizar ou silenciar. Nesse sentido, os corpos e sexualidades que escapam à norma, tal como o corpo grotesco de Rabelais, desafiam o lugar da escola como aparelho disciplinador e abrem margem para práticas mais plurais, sensíveis e libertadoras.

A festa que me ensinaram ser profana trouxe outro olhar para a vida e para as histórias que são recontadas nas avenidas da vida. No carnaval, entendo que sou sujeito de um enredo que traz perspectivas nas identidades que me constituem. Nas contribuições de Furlani (2009, p. 12),

Todo saber é uma construção humana. Em meio a disputas e relações de poder, as muitas intuições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como hegemônicos, muitas vezes transformando a

diferença “do outro” em desigualdade social. E isso deveria interessar, sobretudo, à escola e suas educadoras e educadores.

Nas construções de saberes e no prisma vivido, passado e presente se encontram centrados no corpo. Um corpo carregado de marcas, estigmas, representações, (in)certezas, memórias e angustiantes histórias, no qual a educação se coloca como um caminho significativo para identificar e eliminar as barreiras postas socioculturalmente. Hoje, esse corpo me ensina que o nosso destino é lutar. A luta acontece no enfrentamento por uma educação plural, democrática e que evidencie e respeite as diferenças do nosso povo. Neste enfrentamento, considerando as contradições fundamentalistas, capacitistas e opressoras, nascem problemas, hipóteses e objetivos que nos auxiliarão nas reflexões sobre sexualidades, inclusão e educação.

Problema de estudo:

Com base nas afirmações pontuadas, apresento como problema central desta tese a seguinte questão: quais são as narrativas dos docentes da rede municipal de Queimados acerca das sexualidades das pessoas com deficiência intelectual no espaço escolar?

Como objetivo geral da pesquisa opto por: Investigar sobre como os professores da rede municipal de ensino de Queimados percebem a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual.

E, mais especificamente,

Apreender o entendimento dos professores acerca das categorias em estudo (deficiência intelectual e sexualidade) no processo educativo escolar;

Compreender como essas narrativas orientam as práticas pedagógicas que circulam nos fazeres docentes na rede;

Discutir sobre educação, deficiência intelectual e sexualidades a partir das análises realizadas.

Justificativa e Relevância:

A pesquisa busca trazer contribuições para a estimulação da prática científica na formação continuada e reflexiva dos professores, considerando os processos escolares e as temáticas que emergem do chão da escola como estímulos à criação de alternativas pedagógicas que dialogam com demandas sociais e que estabeleçam estratégias para práticas de leituras e de reflexões sobre a função social da escola e de todos os seus envolvidos.

De acordo com os objetivos estabelecidos, elenco algumas questões para um possível acesso às narrativas dos professores sobre o estudo. As questões partem dos seguintes pontos:

- a) O que pensam os professores sobre as sexualidades da pessoa com deficiência e seus desdobramentos na escola?
- b) Quais os discursos produzidos, reproduzidos e partilhados sobre deficiência intelectual e sexualidades na rede municipal de Queimados?
- c) Existem práticas consolidadas a partir das categorias propostas na pesquisa?
- d) Quais indagações permeiam o fazer docente a partir das dinâmicas cotidianas de inclusão, pautando-se em deficiência intelectual e sexualidades?
- e) Quais práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas para contemplar sexualidades, inclusão e educação?

Os teóricos convidados para o diálogo com os recortes enredados:

A sexualidade tem se constituído como um alicerce importante na formação de um imaginário social que estrutura normas e múltiplas formas de ser e estar no mundo. É interessante pensar que tais normatizações variam conforme as diversas sociedades e inúmeros contextos. O processo de inclusão na educação sempre foi uma luta, pois, em diferentes contextos históricos, grupos excluídos foram constantemente marcados. Inclusão e exclusão sempre estiveram entrelaçadas em questões sociais amplamente debatidas na educação.

As concepções que alicerçam este estudo partem das contribuições de Souza (2013), que traz um panorama para o processo inclusivo a partir de políticas públicas e dos conflitos históricos e sociais, além das demandas políticas e econômicas que estruturam vivências ao pensarmos o processo dual de inclusão/exclusão, além de elucidar a concretude da escola como um campo propício para demandas significativas e desafios históricos na contemporaneidade.

Pontuam-se também as contribuições de Pletsch (2010), que elucidam a proposta de uma educação inclusiva que traz para além do acesso e permanência, condições para o desenvolvimento pleno dos sujeitos e a garantia de suas aprendizagens. As aprendizagens que são asseguradas nas políticas e práticas da inclusão reverberam uma não hierarquização de sujeitos, e tem em si o alicerce dos Direitos Humanos como um caminho sem fim.

Segundo Pletsch (2015), o conceito de inclusão educacional se fundamenta numa perspectiva ampla e calcada nos direitos humanos, segundo a qual sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades e aprender. A inclusão implica a combinação de três elementos: desenvolvimento dos sujeitos, pluralidade cognitiva e convivência com a diversidade cultural, numa escola para todos e com todos.

Para contextualizar práticas em educação a partir da formação docente, optamos por compreender as experiências e narrativas dos sujeitos por meio do referencial da interseccionalidade e da pesquisa narrativa através das conversas formativas. De acordo com Collins (2021, p.16) “A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas”.

Nesse percurso, a pesquisa narrativa, conforme delineada por autores como Clandinin e Connelly (2000), apresenta-se como um instrumento potente para compreender a formação docente a partir das histórias de vida dos sujeitos. Esses autores destacam que as narrativas não apenas relatam experiências, mas constroem significados sobre elas, possibilitando ao sujeito revisitar sua trajetória e (re)significá-la à luz do presente.

Ao considerar os contextos temporais, espaciais e relacionais das experiências, a pesquisa narrativa permite que o educador se enxergue como protagonista de sua formação, e não apenas como receptor de conteúdos e prescrições. Assim, as conversas

formativas se consolidam como dispositivos que ativam essas narrativas, promovendo um movimento reflexivo e autoral sobre ser e tornar-se professor.

Josso (2007) também contribui para essa perspectiva ao afirmar que narrar é um gesto de formação em si, pois implica um trabalho de elaboração existencial que permite aos sujeitos integrarem vivências fragmentadas, reconstruindo suas identidades e visões de mundo. Já Brockmeier e Harré (2003) enfatizam o caráter discursivo e social das narrativas, entendendo-as como formas de organizar a experiência humana e expressar posicionamentos identitários.

Nesse sentido, Prado, Ferreira e Fernandes (2011) nos convidam a reconhecer a narrativa como um campo de escuta sensível e ético, onde o vivido adquire densidade epistemológica. Assim, ao incorporar essas vozes teóricas, reafirmamos que a pesquisa narrativa, ancorada nas conversas formativas, não apenas investiga, mas forma; não apenas coleta dados, mas (re)constrói subjetividades.

As conversas formativas surgem como uma estratégia metodológica que se ancora na escuta ética, na construção coletiva de sentidos e no reconhecimento da pluralidade de experiências que atravessam os sujeitos da pesquisa. Longe de serem apenas entrevistas ou instrumentos de coleta de dados, as conversas formativas assumem o caráter de encontros formativos e transformadores, em que as vozes dos participantes não são apenas ouvidas, mas acolhidas como legítimas produtoras de conhecimento. Segundo Duarte (2004, p. 215), as “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados”.

Inspiradas na pedagogia do diálogo freireano, as conversas formativas rompem com a lógica verticalizada do saber acadêmico para inaugurar uma relação horizontal entre pesquisador e participante. É no exercício da escuta atenta e amorosa – aquilo que bell hooks (2017) compreende como “a prática do amor como ato de liberdade” – que se revela o potencial pedagógico e político desses encontros, pois é na troca que se constroem novos sentidos sobre o mundo, a educação, os corpos e as existências.

As conversas formativas também se afirmam como um espaço interseccional de produção de saberes, no qual marcadores como deficiência, gênero, raça, sexualidade e classe social não são vistos como adereços identitários, mas como categorias estruturantes das experiências vividas. Seguindo as contribuições de Collins (2016),

compreende-se que a escuta das narrativas de mulheres, pessoas com deficiência, negras, LGBTQIA+ e outros sujeitos historicamente silenciados é fundamental para reconfigurar os paradigmas do conhecimento tradicional e reconhecer outras epistemologias.

Assim, mais do que uma técnica, as conversas formativas constituem-se como um dispositivo ético-político, fundado no respeito às singularidades e na construção compartilhada do saber. Trata-se de um processo sensível ao contexto, comprometido com o diálogo intercultural e com a valorização dos saberes produzidos na experiência, que aposta na potência da palavra narrada como ferramenta de transformação.

Nesse sentido, as conversas formativas são também atos de resistência e reexistência. Quando a pesquisa se abre ao outro com genuíno interesse, humildade epistêmica e disposição para aprender com a diferença, aproxima-se daquilo que Freire (1996) chamou de “inéditos viáveis”: possibilidades novas de ser, conhecer e educar, que emergem da escuta sensível e da prática reflexiva.

Tal escolha permite acessar as múltiplas camadas que compõem a vivência escolar, reconhecendo que marcadores sociais como deficiência, gênero, raça, classe e sexualidade não operam isoladamente, mas se entrecruzam de maneira complexa na constituição dos sujeitos e de suas experiências educativas. As conversas formativas, nesse sentido, emergem como dispositivos sensíveis de escuta, capazes de captar sentidos e afetos que atravessam o cotidiano escolar e as relações entre estudantes e docentes.

Essa abordagem se ancora em autoras como Crenshaw (2002) e Collins (2022), que enfatizam a importância de reconhecer os cruzamentos estruturais e sociais que moldam as vivências individuais e coletivas, especialmente em contextos de vulnerabilidade. As conversas formativas, ao priorizarem a escuta ativa e a troca de saberes entre pesquisador e participantes, tornam-se práticas metodológicas potentes para desvelar as desigualdades naturalizadas nos espaços escolares. Com isso, a pesquisa não busca apenas descrever experiências, mas compreender as dinâmicas de poder e exclusão que as atravessam, apostando na construção de uma educação mais equitativa, plural e sensível às diferenças.

Viver e dividir as concepções de mundo com os outros é um exercício da vida em sociedade. Logo, as representações sociais são importantes na vida cotidiana, nas

ações e reações, nas crenças, no tecer de ideias e no embasamento e compartilhamento de conhecimentos a partir do senso comum, como um movimento distinto e diferenciado. Nesse emaranhado de questões e representações, a religião tem orquestrado ações no território da Baixada Fluminense, inclusive nos espaços e nas comunidades escolares, merecendo, portanto, um olhar atento às especificidades dessa categoria no estudo proposto. Educação e religião são elementos culturais presentes em toda sociedade, e essa relação interfere na formação individual, gerando desdobramentos diversos nos grupos socialmente organizados.

A movimentação política e ideológica que se estrutura no fundamentalismo religioso propõe um manual de fé como fonte absoluta e inquestionável. Tal manual ataca direitos fundamentais, frutos dos movimentos sociais e das diversas formas de resistência que aprendemos a estruturar e lutar. As agendas fundamentalistas tentam impedir o diálogo sobre gênero, sexualidades, direitos humanos, direitos reprodutivos e criminalizam os direitos da comunidade LGBTQIA+. Em suma, visam um retrocesso nos direitos conquistados.

A partir de marcadores legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI, 2008), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) trabalharemos com o conceito de deficiência e de deficiência Intelectual (DI) como utilizado nesses documentos estruturantes. Em relação às contribuições teóricas, parto dos estudos que fundamentam o campo e suas discussões a partir de aspectos históricos, concepções contemporâneas e suportes necessários para as especificidades demandadas do processo inclusivo. (Sassaki, 1997; Diniz, 2015; Glat & Freitas, 1996).

Quanto aos conceitos de gênero e sexualidades, recorro aos estudos e pesquisas que trazem à baila a urgência do debate e da efetivação de lutas que ancoram uma perspectiva que atendam às demandas contemporâneas e identitárias (Louro, 2018, 2012 e 1999; Foucault, 2010; 2007, 1996; Butler, 2018; hooks, 2017). Não se pode discorrer sobre inclusão, corpo e deficiência sem considerar o capacitismo. Capacitismo é um termo recente que requer uma compreensão do seu significado a fim de combater uma opressão fundada socialmente/historicamente. O conceito tem sido discutido e ampliado a partir de diversas contribuições (Gesser; Böck; Lopes, 2020; Mello, 2016; Segalla, 2021).

Mello (2016, p. 3267) defende que

Minha proposta é que, a exemplo de Portugal, passemos a adotar no Brasil a tradução de *ableism* para capacitismo na língua portuguesa, por duas razões principais: a primeira é a demanda de urgência para visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência e, por consequência, dar maior visibilidade social e política a este segmento; a segunda deriva do próprio postulado da teoria *crip*, ou seja, para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer.

Os corpos com deficiência são políticos e geram impactos por onde passam. Quase sempre, esse impacto é gerado e vivenciado pela falta de acessibilidade, pela omissão e por comportamentos capacitistas que se instauram socialmente na cultura de invisibilizar e negar direitos às pessoas com deficiência. De acordo com Ignara (2023, p. 26), “Assim como o machismo ou o racismo, a discriminação contra as pessoas com deficiência existe, é sistêmica e ainda é pouco percebida”.

Nas contribuições de Pagaim e Melo (2021), o capacitismo está presente em nossas falas cotidianas, nos julgamentos e atitudes que se expressam, mesmo que de forma involuntária e inconsciente. Assim, a reflexão tecida neste emaranhado de fios dispostos até aqui requer de todos um olhar atento para ações anticapacitistas.

Caminhos Metodológicos:

A pesquisa foi desenvolvida no território da Rede Municipal de Ensino de Queimados, localizada na Baixada Fluminense, envolvendo professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), totalizando quarenta participantes. A escolha desse campo empírico justifica-se pela potência formativa que emerge das práticas cotidianas desses profissionais e pela relevância de compreender como as temáticas da deficiência intelectual e das sexualidades são experienciadas e interpretadas nas escolas públicas municipais. O estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa de natureza narrativa, reconhecendo que os sentidos produzidos no diálogo com os professores constituem uma via de acesso privilegiada às dimensões simbólicas, políticas e afetivas da docência. Essa abordagem oferece caminhos para compreender as experiências vividas

por sujeitos com deficiência intelectual no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito às questões de sexualidade. Valoriza-se a escuta, a linguagem e as interações sociais como elementos essenciais para captar os sentidos atribuídos a vivências muitas vezes silenciadas ou invisibilizadas.

Como ferramentas metodológicas, foram utilizados um questionário diagnóstico – empregado como termômetro inicial para a entrada no campo e mapeamento das percepções docentes – e entrevistas semiestruturadas, que deram origem às conversas formativas. Essas conversas foram compreendidas como espaços de escuta, troca e construção coletiva de saberes, nos quais o diálogo assumiu centralidade enquanto prática ética e epistemológica.

O tratamento dos dados foi orientado pela análise de conteúdo (Bardin, 2011), articulando-se à escuta sensível e à interpretação das narrativas produzidas, em um movimento comparável ao batuque das rodas de conversa: ritmado, coletivo e plural. Essa opção metodológica permitiu compreender os significados atribuídos pelos docentes às experiências de inclusão e às múltiplas formas de viver as sexualidades no cotidiano escolar. Assim, foi possível ir além da aparência do discurso, desvelando categorias latentes que atravessam as falas dos sujeitos. No contexto desta pesquisa, a análise de conteúdo se mostrou especialmente adequada por possibilitar a organização das narrativas em eixos temáticos que emergiram a partir das experiências relatadas, respeitando a singularidade de cada fala e, ao mesmo tempo, buscando compreender regularidades, tensões e contradições presentes nos discursos.

O processo analítico desenvolveu-se de forma cuidadosa e reflexiva, passando pelas etapas de pré-análise, codificação, categorização e interpretação dos dados. As transcrições das conversas foram lidas em sua totalidade diversas vezes, com o intuito de captar sentidos mais amplos e recorrências simbólicas. As categorias não foram previamente definidas, mas emergiram do próprio material empírico, em consonância com os princípios da análise qualitativa. Ao considerar a interseccionalidade como referencial teórico, buscou-se compreender como os marcadores sociais de deficiência e sexualidade se entrelaçam nas falas e experiências dos participantes, contribuindo para uma leitura mais profunda das realidades narradas. Dessa forma, a análise de conteúdo foi conduzida não apenas como técnica, mas como um gesto ético-político de escuta e valorização das vozes que compõem esta pesquisa.

O amparo teórico-metodológico deste estudo se ancora na abordagem interseccional, que permite tensionar as múltiplas opressões que atravessam os corpos e as experiências, articulando-se à metodologia narrativa e às conversas formativas como caminhos potentes de escuta e elaboração coletiva. Tais escolhas conferem densidade aos processos de produção e análise dos dados, valorizando os saberes situados e as enunciações que emergem das vivências. A pesquisa busca compreender como as experiências e percepções sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual são construídas e compartilhadas no cotidiano escolar pelos professores, levando em consideração os atravessamentos de gênero, deficiência, classe e outros marcadores sociais que constituem as práticas pedagógicas.

As narrativas emergentes desses encontros são tomadas como expressões situadas de saberes, produzidas na vivência e na relação com o outro, evidenciando as tensões entre normatividades e resistências nos espaços educativos.

Acreditamos em uma educação que evidencie práticas anticapacitistas e repleta de ações que permitam à sociedade de eliminar processos de negação e repressão em relação à sexualidade da pessoa com deficiência intelectual, mesmo quando, ao longo de toda história, essas pessoas tiveram seus corpos atrelados a crenças limitantes e infantilizantes, estigmatizantes e inferiorizantes.

Em função dos desdobramentos da pesquisa e da temática abordada, tem-se como hipóteses:

- a) Há uma carência de reflexões na formação docente levando à negação da sexualidade das pessoas com deficiência;
- b) Os diálogos acerca das sexualidades das pessoas com deficiência intelectual se configuram como tabu e mitos nos ambientes educativos/escolares;
- c) A infantilização dos corpos com deficiência permanece enraizada nas estruturas sociais e simbólicas, manifestando-se também em práticas pedagógicas cotidianas. Essa lógica se expressa, por exemplo, na negação da sexualidade dessas pessoas, na superproteção excessiva, na limitação da autonomia, na ausência de escuta qualificada e na recusa de responsabilidades compatíveis com sua faixa etária.
- d) A forma como tratamos as sexualidades no seio social ainda está fortemente atrelada a moralismos, pudores e normatividades que regulam os corpos e os

desejos. Tais construções operam como dispositivos de controle que silenciam, interditam e hierarquizam experiências, especialmente quando atravessadas por marcadores como deficiência, gênero, classe, raça e religiosidade.

As hipóteses apresentadas são consideradas elementos provisórios, frutos de vivências e experiências no campo educativo, contribuições teóricas e estudos com campos de pesquisas semelhantes. De acordo com as contribuições de Deslandes (2012, p. 43), “A hipótese é também um diálogo que se estabelece entre o olhar criativo do pesquisador, o conhecimento existente e a realidade a ser investigada”.

Assim, esta pesquisa visa contribuir para a produção de sentidos nas práticas pedagógicas a partir das narrativas docentes sobre sexualidades. O que se intenta colocar em evidência, por meio de estudos e pesquisas, é o quanto as esferas educativas precisam ressignificar o olhar sobre as sexualidades no espaço escolar, assim como estranhar, questionar e possibilitar novas vivências e reflexões que rompam com as imposições neoliberais e reacionárias, as quais hierarquizam e normalizam corpos, empobrece formas de ser e estar, além de reproduzir práticas e posturas discriminatórias e excludentes.

Tratar sobre sexualidades, deficiências e educação na Baixada Fluminense, um lugar marcado pelo neoconservadorismo e por exclusões advindas de marcadores como a religião é de um ineditismo que ramifica possibilidades. Um estudo que se propõe a produzir possibilidades na tríade educação, inclusão e deficiência intelectual como produtos da indignação crítica. Essas possibilidades serão “relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (Minayo, 2012, p. 16)”.

Este estudo inscreve-se, portanto, no campo da Educação com uma abordagem interseccional e dialógica, estabelecendo interlocuções a partir das narrativas e experiências compartilhadas pelos professores. Tais interlocuções revelam nuances diversas, entre observações, tensões, contradições, consensos e complementaridades que enriquecem o tecido da pesquisa. Fundamenta-se, de modo essencial, nos princípios de uma educação inclusiva, não capacitista e humanizada, que reconhece a singularidade dos sujeitos e valoriza seus saberes situados. Ao movimentar-se entre práticas educativas e reflexões críticas, esta investigação busca costurar sentidos e possibilitar a

emergência de novos olhares sobre as questões que atravessam a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, especialmente no que tange às sexualidades e à constituição de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O espaço escolar, nesse sentido, é reconhecido como um território simbólico, onde circulam múltiplos significados e disputas sobre o que pode ou não ser dito, sentido e vivido. Assim, compreender o social como um campo de significações permite investigar os modos pelos quais a sexualidade é percebida, vivida e, por vezes, negada às pessoas com deficiência no cotidiano educacional.

No contexto desta pesquisa, optei por conduzir conversas formativas como estratégia metodológica central para a produção de dados. Inspiradas na abordagem qualitativa e em diálogo com Ribeiro (2008), essas conversas foram compreendidas como momentos privilegiados de escuta, capazes de revelar sentidos mais profundos, emoções e nuances subjetivas que atravessam as experiências dos participantes. Diferentemente de uma entrevista tradicional, as conversas formativas assumem uma dinâmica mais fluida, ainda que sustentadas por um roteiro semiestruturado. Essa escolha metodológica se justifica por permitir ao interlocutor maior liberdade na construção de suas respostas, sem a limitação imposta por alternativas fixas, como aponta Manzini (1990, p. 154), ao destacar o valor de respostas “não condicionadas a uma padronização de alternativas”.

Tal movimentação epistemológica se ancora na interseccionalidade como eixo analítico, reconhecendo que as falas produzidas nessas interações são atravessadas por marcadores sociais como gênero, deficiência, classe e raça, que não operam isoladamente, mas se entrecruzam na constituição das experiências e subjetividades. Assim, a escuta atenta e os espaços de fala compartilhada tornaram-se fundamentais para compreender os sentidos atribuídos à sexualidade e à inclusão no ambiente escolar, respeitando a complexidade das identidades que emergem nesse processo.

O planejamento de pesquisa considerou os aspectos do pesquisador e do campo de pesquisa, assim como uma base flexível que possibilite abarcar aspectos variados e relativos às categorias em questão, pois a realidade que atravessa o fenômeno pesquisado considera o sujeito escolar, com atravessamentos a partir da deficiência intelectual, que possui uma sexualidade e um corpo, os quais são interpretados e

trabalhados (ou não trabalhados) por uma comunidade escolar, mais precisamente pelos professores desses sujeitos.

As histórias do sujeito pesquisador, suas leituras como docente e sujeito periférico inserido numa comunidade minoritária, e sua relação com o samba como leitura de mundo contribuem para o emaranhado de questões dessa viagem exploratória. Conforme hooks (2021, p. 25), “Ao tornar público o que é pessoal, muitos indivíduos experimentam transformações de pensamentos significativas que levam a grandes mudanças de vida (...)”

Partindo dessa vivência pessoal que se entrelaça com o fazer científico, optei por uma abordagem exploratória, a fim de investigar com maior profundidade as múltiplas camadas que compõem o problema em questão. Nesse contexto, e ancorado em Selltitz (1967, p. 63), “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Tendo em vista o caráter aberto da investigação e o interesse em apreender, de forma aprofundada, os significados e as experiências envolvidos no fenômeno estudado, a adoção de uma abordagem exploratória revela-se compatível e coerente com os pressupostos de uma perspectiva qualitativa. A estruturação da pesquisa evidencia que o problema de estudo, as situações investigadas, os objetivos e hipóteses delineados, bem como todo o percurso metodológico adotado, se alinham a uma abordagem qualitativa.

O primeiro movimento da pesquisa envolveu a solicitação e autorização formal junto à Rede Municipal de Ensino de Queimados, por meio do Termo de Anuência (Anexo I). Também foi realizada a estruturação documental necessária para o pedido de aprovação no Comitê de Ética da UFRRJ, via Plataforma Brasil. O protocolo de pesquisa, registrado sob o número CAAE 79435424.2.0000.0311 (Anexo II), seguiu todos os trâmites éticos exigidos, sendo aprovado em sua totalidade pela Plataforma Brasil.

O segundo movimento da pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico, inspirado na metodologia do Estado da Arte. Esse levantamento foi realizado em duas etapas distintas. A primeira envolveu a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), resultando na identificação de onze trabalhos que dialogavam, de alguma forma, com os conceitos delineados na investigação.

Com o objetivo de ampliar o escopo da busca e enriquecer o mapeamento do campo investigado, procedeu-se a uma segunda etapa do levantamento bibliográfico, reorganizando os critérios e estratégias de busca.

Na segunda etapa, foram selecionados artigos e trabalhos acadêmicos publicados entre 2013 e 2023, consultados no banco de dissertações e teses do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram considerados apenas os materiais disponíveis na íntegra. Adotou-se como critério de exclusão a eliminação de estudos fora do recorte temporal, bem como duplicações ou trabalhos que não se adequavam ao foco da pesquisa.

Para a produção dos dados, serão utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. Esse percurso metodológico será acompanhado pela formalização de documentos estruturados, como o Termo de Anuência Institucional (TAI) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente compartilhados com os sujeitos participantes. No que tange aos questionários e entrevistas (Apêndices I e II), participaram professores que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escolha por professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) justifica-se pelo contato direto que mantêm com estudantes em fase de puberdade e adolescência, período marcado por intensas descobertas e transformações. Esse público, em especial as pessoas com deficiência intelectual, encontra-se inserido tanto nas turmas do ensino regular quanto nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Nesse cenário, considera-se que esses profissionais têm potencial para colaborar na construção de teias formativas por meio de narrativas e experiências advindas de suas práticas pedagógicas e das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

A leitura e compreensão desses documentos garantem aos participantes o esclarecimento quanto aos objetivos, procedimentos e eventuais riscos da pesquisa, bem como o compromisso com a confidencialidade das informações e o respeito ao direito de desistência a qualquer momento do estudo.

O campo empírico situa-se no município de Queimados, na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada com professores da Educação Básica que atuam na rede municipal de Queimados.

A partir de visitas às unidades escolares e após a apresentação do Termo de Anuência e do desenho da pesquisa, utilizei os instrumentos de pesquisa para a composição, identificação e comunicação dos professores para participação do questionário/entrevista, considerando os critérios de inclusão e exclusão. A pesquisa foi realizada na unidade de origem do professor, em espaço reservado, combinado e organizado pela unidade escolar.

O questionário constituiu um movimento inicial e básico no processo de coleta de dados, com o propósito de levantar informações de identificação dos interlocutores e traçar um panorama preliminar de suas experiências e atuações no contexto escolar. Esse instrumento possibilitou um primeiro contato com os participantes, preparando o terreno para a etapa seguinte, composta pelas entrevistas semiestruturadas. Estas desempenharam papel central na estruturação das reflexões, funcionando como espaço de escuta qualificada e aprofundamento das questões emergentes nas conversas formativas, permitindo a emergência de narrativas mais densas sobre o fazer docente e as experiências no tempo-espaço escolar.

A interação entre pesquisador e participante teve duração de até 20 minutos cada, ocorrendo por meio de trocas, diálogos, escuta e aprendizados a partir de roteiro previamente organizado. É importante destacar que um dos participantes ultrapassou o tempo previsto, enquanto muitos outros foram tão objetivos em suas falas que o tempo utilizado foi cerca da metade do inicialmente proposto.

Participaram da pesquisa 40 professores, sendo 20 docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e 20 do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todos foram previamente convidados e aceitaram integrar o estudo, compondo um grupo diverso e representativo das práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no ensino regular quanto nas Salas de Recursos Multifuncionais. Esses profissionais participaram das conversas formativas, trazendo reflexões fundamentais que foram aprofundadas a partir das experiências compartilhadas no contexto escolar.

Ademais, foram destacados no TCLE, os riscos submetidos aos processos de pesquisa com seres humanos, a saber: o desconforto durante o processo de entrevista,

possibilidade de constrangimento/vergonha diante de questionamentos levantados, estresse e alteração no comportamento durante a interação com o pesquisador, além da desconfiança no que tange aos instrumentos de coleta de dados e ao anonimato da pesquisa. Saliento que os dados obtidos no campo e a identificação dos interlocutores estão preservados, e, portanto, não foram expostos.

Como medidas para amenizar tais riscos, foram adotadas ações como: garantia de local reservado, possibilidade de não respostas às questões constrangedoras, atenção a sinais verbais e não verbais de desconforto e garantia de acesso aos resultados de pesquisa por meio de devolutiva às participações individuais, a fim de compartilhar os principais achados e reflexões construídas coletivamente, respeitando as contribuições individuais e fortalecendo o compromisso ético com a participação.

É importante salientar os benefícios da pesquisa, como a possibilidade de ampliar a visão sobre as narrativas no campo educacional e promover ações que melhorem tanto a qualidade da escolarização quanto às práticas pedagógicas, numa perspectiva reflexiva baseada em estudos acerca das sexualidades de pessoas com deficiência, com enfoques anticapacitistas nas políticas e práticas educacionais.

Como técnica de coleta e análise, utilizei a análise de conteúdo aplicada a materiais textuais, com foco na linguagem empregada em discursos orais e escritos. Com base no processo técnico-metodológico exposto por Bardin (2011), esse método pode ser utilizado em discursos diversos e em diferentes formas de comunicação, visando compreender a realidade pesquisada a partir da percepção dos sujeitos.

Levando em consideração os processos culturais, históricos e sociais, a deficiência e a sexualidade são representadas como marcadores narrados na contemporaneidade, atuando no campo normativo, no campo das (in)certezas e no processo de reforço de diferenças, superioridades e inferioridades. Socialmente, existe uma inclinação sociocultural normatizadora que centra nos corpos a noção de uma sexualidade natural e rígida, a qual, em tempos e espaços diversos, circunscreve uma sexualidade marcada pelo estranhamento, desigualdades e opressões.

Na escola, tal inclinação aponta os corpos vivíveis e os não vivíveis, utilizamos o verbo “viver” nas suas mais diversas amplitudes. A escola é um espaço diverso e plural que, na soma de diversos esforços, resiste e, na medida do possível, preserva sua diversidade. O foco da pesquisa, na periferia, é destacar a potência dos professores da

região pelo protagonismo exercido, que, mesmo diante de tantas adversidades e dificuldades ímpares continuam fazendo com que temas emergentes continuem sendo destaque nos ambientes escolares.

A partir das conversas formativas e das questões interseccionais, os conhecimentos forjados no ceio social são compreendidos. Neste movimento, “a interseccionalidade enquanto lente para examinar como a análise crítica e a ação social podem se influenciar mutuamente” (Collins, 2022, p. 15), pois, elas traduzem os modos pelos quais as pessoas apreendem ideias, valores e as formas que circulam no mundo, num processo concreto a qual pertence o grupo. Afinal, “a interseccionalidade é ‘muito mais ampla do que imagina a maioria das pessoas, inclusive muitas que a utilizam na prática’”. (p. 14)

Diante do exposto, acreditamos que a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, quando silenciada ou infantilizada no espaço escolar, evidencia a persistência de práticas capacitistas e moralizantes que comprometem uma educação verdadeiramente inclusiva. Defendemos, portanto, que a escuta por meio de conversas formativas e a abordagem interseccional contribuem para ressignificar a formação docente, promovendo práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da sexualidade como dimensão legítima da existência humana e com a garantia do direito das pessoas com deficiência intelectual de ser, sentir e viver plenamente em sociedade.

Da organização da tese, como ficou o enredo:

A presente tese está organizada em um abre-alas, quatro alas centrais e, por fim, as considerações finais. O abre-alas parte de uma memória afetiva, tendo o carnaval como fio condutor, que se entrelaça com as primeiras aproximações conceituais e reflexivas acerca do tema, com o intuito de contextualizar e justificar a escolha do objeto de estudo. Nessa seção inicial, são apresentados o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e as justificativas que sustentam a relevância do trabalho.

A ala 1 dedica-se à revisão da literatura, inspirada na metodologia do Estado da Arte, visando mapear e dialogar com produções acadêmicas relevantes que abordam a

temática em foco. O objetivo é reconhecer as contribuições existentes e situar a pesquisa no cenário contemporâneo das investigações educacionais.

Já na ala 2, apresentamos o município que constitui o lócus da pesquisa, localizado na Baixada Fluminense, contextualizando o território e os aspectos sociais e educacionais que permeiam a rede municipal de ensino. Essa ala busca evidenciar as características do espaço institucional onde a investigação foi desenvolvida, destacando seus desafios e potencialidades.

A ala 3 tem por finalidade estabelecer o diálogo com a fundamentação teórica que embasa a análise desenvolvida ao longo do trabalho. Nela, são apresentados os referenciais que subsidiam os conceitos-chave e os caminhos metodológicos adotados, compondo o alicerce epistemológico da pesquisa.

Por fim, na ala 4, expomos a construção e aplicação dos instrumentos metodológicos, bem como a análise dos dados à luz de uma abordagem interseccional. A partir das relações estabelecidas em campo, realizo um passeio na avenida com vistas a delinear uma teia de sentidos, a partir de conversas formativas, que revelam a complexidade dos sujeitos, das práticas e das narrativas que emergiram durante o processo investigativo.

Nas considerações finais, compartilharemos a sinopse de todo um enredo que, a partir das conversas formativas, contou uma história de pesquisa que traz reflexões, inquietações e potencialidades no espaço-tempo escolar.

Salientamos, ainda, que os marcadores sociais de deficiência e sexualidades serão analisados frente às vivências na escola, tendo como foco as relações de poder e as imposições normativas que circulam e que circunscrevem os corpos na escola. As considerações finais funcionarão como uma ponte para reflexões baseadas no que foi produzido, lido e estruturado, abrindo possibilidades de novos caminhos e estruturas após toda reorganização teórica, metodológica e a imersão em campo para a pesquisa.

ALA 1- SEXUALIDADES, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO: UM PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O presente capítulo apresenta a revisão de literatura inspirada no Estado da Arte. Os aspectos metodológicos desta pesquisa ancoram-se, também, no desdobramento de cunho bibliográfico, com base na revisão de literatura orientada pelo estado da arte, visando à complementação das concepções e teorias estruturadas para o tema investigado.

A revisão de literatura possibilita conhecer o que já foi pesquisado e relatado sobre um determinado objeto de estudo. Tal proposta permite revisitar discursos produzidos e pesquisas em diversos aspectos, identificar lacunas do tema a serem respondidas e a possibilidade de criar percepções em diálogo com o campo de pesquisa. De acordo com Noronha e Ferreira (2000, p. 191), os trabalhos de revisão são

estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas idéias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Nesse sentido, a revisão de literatura, além de mapear o conhecimento já produzido, também atua como um dispositivo analítico que sustenta e orienta os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa. Ao compreendermos os movimentos do campo, torna-se possível identificar não apenas as contribuições consolidadas, mas também os silêncios e os tensionamentos ainda pouco explorados, o que justifica e fortalece a relevância do estudo em curso. A partir dessas considerações, apresento a seguir os principais referenciais que dialogam com esta investigação, compondo a tessitura teórica que embasa as reflexões aqui apresentadas.

1.1 Levantamentos de Dissertações e Teses:

Com o objetivo de compreender como a produção acadêmica brasileira tem abordado a articulação entre educação, inclusão, sexualidades e deficiência intelectual, foi realizada uma busca sistemática em repositórios institucionais de acesso público. Essa etapa visou mapear o estado da arte sobre a temática, identificar lacunas existentes

na literatura e subsidiar a construção teórica da pesquisa a partir de investigações anteriores. A intenção foi não apenas reunir estudos que compartilhassem objetos similares, mas também observar como diferentes abordagens metodológicas e referenciais teóricos vêm tensionando e ressignificando esses campos interseccionais.

O levantamento de produções acadêmicas foi realizado por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como descritores os termos: Educação, Inclusão, Sexualidades e Pessoas com Deficiência Intelectual. A estratégia de busca foi deliberadamente ampla, visando capturar pesquisas que, mesmo em diferentes recortes metodológicos ou institucionais, abordassem o entrelaçamento entre os campos temáticos centrais da presente tese.

Como resultados da busca, foram encontrados 11 trabalhos, dos quais um se repetia, resultando em 10 resumos distintos para análise, conforme imagem abaixo:

Tabela 1-Trabalhos encontrados na BDTD

Título/Ano	Palavras-chave	Autor
Gênero, sexualidades e direitos sexuais e reprodutivos da pessoa com deficiência intelectual: a pesquisa-intervenção como mediação na formação docente da educação especial (2020)	Deficiência Intelectual; Gênero; Sexualidade	Andressa da Silva Bobsin
Experiências da maternidade de mulheres com deficiência intelectual (2024)	Maternidade; Deficiência intelectual; Transtorno do Desenvolvimento Intelectual; Direitos sexuais e reprodutivos.	Priscila Foger Marques Penna
Deficiência, políticas públicas e questões étnico-raciais: tecendo a educação especial na perspectiva inclusiva em uma comunidade quilombola (2024)	Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual; Questões étnico-raciais.	Jéssica Maria Dornelas de Souza Marques
Violência intrafamiliar contra pessoas com deficiência: discutindo vulnerabilidade, exclusão social e as contribuições da Psicologia (2012)	deficiência; violência; vulnerabilidade; inclusão social; políticas públicas	Aline Wanderer

Trajetórias da inclusão e caminhos de formação: percurso escolar de estudantes com deficiência visual no curso técnico em agropecuária do IFCE <i>CAMPUS</i> CRATO (2018)	Deficientes visuais. Educação inclusiva. Trajetórias escolares.	Cleonice Almeida da Silva
Ser profissional de saúde com deficiência no ambiente hospitalar (2018)	Pessoas com deficiência; Pessoal de saúde; Hospitais; Trabalho; Humanização da Assistência.	Joyce Mara Gabriel Duarte
Dúvidas, incertezas e inquietações de professoras/es: tessituras a partir de um curso de formação continuada em gêneros e sexualidades na escola (2023)	Gênero. Sexualidades. Escola. Formação Continuada de Professores	Luiz Otávio Ferreira da Luz
Qualidade de vida e qualidade do cuidado de pessoas com incapacidades físicas e intelectuais: Grupos focais do Projeto Dis-Qol no Brasil (2009)	Qualidade de vida; qualidade da assistência à saúde; Assistência à saúde; Qualidade do cuidado; Pesquisa qualitativa; Grupos focais; Pessoas portadoras de deficiência; Pessoas com deficiência; Deficiências; Incapacidades; Brasil.	Betina Suñé Mattevi
O direito do trabalho como instrumento de inclusão social das minorias e de grupos vulneráveis (2020)	Direito do Trabalho; Minorias; Grupos Vulneráveis; Direitos Humanos Fundamentais; Dignidade; Igualdade.	Marília Lustosa Ferreira
Educação Especial na perspectiva das Humanidades Digitais: o que dizem os Bancos de dados da Capes e do IBICT sobre síndrome congênita do zika vírus? (2021)	Humanidades Digitais. Educação Especial. Educação Inclusiva. Síndrome congênita do Zika vírus.	Vânia D. G. Silva Machado Viana

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do BDTD

Dentre os trabalhos encontrados, três dissertações revelaram-se diretamente articuladas às temáticas investigadas, por abordarem de forma explícita e fundamentada os atravessamentos entre sexualidade, deficiência intelectual, práticas educativas e formação docente. A seguir, apresentamos as principais contribuições e aproximações identificadas nesses estudos.

No trabalho de Bobsin (2020), a autora explora, por meio de uma pesquisa-intervenção, as possibilidades de ressignificação de saberes sobre gênero e sexualidade na formação de docentes da Educação Especial, a partir de um curso complementar ofertado a estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A dissertação emerge de inquietações pessoais e profissionais construídas ao longo de sua trajetória na Educação Especial, especialmente no contato com a temática da sexualidade de pessoas com deficiência intelectual. A autora reconhece a carência de discussões estruturadas, nos cursos de formação docente, sobre gênero, sexualidade e deficiência, e propõe uma intervenção com estudantes da UFSM, por meio da oferta de uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG), como espaço formativo. Amparada pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e pelos estudos de gênero, a pesquisa busca compreender e provocar a ressignificação de saberes cristalizados, frequentemente carregados de mitos e preconceitos, a respeito da sexualidade de pessoas com deficiência intelectual.

A intervenção pedagógica, realizada com 12 estudantes, evidenciou o potencial da formação inicial na desconstrução de concepções capacitistas e normativas que permeiam as práticas escolares. Por meio da análise qualitativa de questionários e das interações durante o curso, foram identificadas mudanças significativas nas percepções das participantes em relação ao modelo social da deficiência, às abordagens sobre gênero e sexualidade, e ao papel docente frente a essas temáticas.

O trabalho de dissertação se destaca ao aproximar as vivências escolares da deficiência intelectual às dimensões da sexualidade e dos direitos sexuais, apontando a formação como espaço potente para o enfrentamento de preconceitos e a ampliação do repertório pedagógico. Os resultados reforçam a importância de uma formação docente que articule as dimensões da diferença, da interseccionalidade e dos direitos humanos, reafirmando a urgência de incluir tais discussões nos currículos da Educação Especial, como forma de promover uma prática pedagógica mais inclusiva, crítica e humanizada.

No estudo de Penna (2024), a autora investiga, por meio de uma abordagem qualitativa, os relatos de mulheres com deficiência intelectual acerca de suas experiências com a maternidade. A pesquisa lança luz sobre essas vivências, ainda atravessadas por discursos capacitistas que, ora negam a sexualidade dessas mulheres, ora deslegitimam seu direito à maternidade. A autora propõe uma escuta sensível e dialógica, valorizando os relatos como formas legítimas de produção de saber e denúncia das barreiras simbólicas e institucionais enfrentadas. Evidencia-se, assim,

como desejo, cuidado e vínculo afetivo coexistem com experiências de controle, tutela e silenciamento.

A investigação aponta para a urgência de ações educativas e de políticas públicas que reconheçam os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência intelectual de maneira interseccional, considerando marcadores como gênero, classe, escolarização e apoio familiar. Ao transcender os limites escolares, o estudo contribui significativamente para os campos da educação e dos direitos humanos, ao oferecer subsídios para práticas inclusivas que respeitem a autonomia e os projetos de vida dessas mulheres. A maternidade, nesse contexto, emerge não como exceção, mas como possibilidade concreta de exercício da cidadania e expressão da sexualidade.

Nas contribuições do trabalho de Marques (2024), discute-se a implementação de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva em uma escola quilombola, com foco em estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa, de natureza qualitativa e interseccional, investiga as práticas de inclusão escolar em uma escola localizada na região Norte de Minas Gerais. A autora recorre a entrevistas, observações e rodas de conversa para evidenciar como o pertencimento étnico-racial, a territorialidade e as condições estruturais da escola impactam diretamente as experiências desses estudantes. O estudo revela a persistência de uma cultura escolar marcada por discursos hegemônicos, que desconsideram as especificidades e saberes das comunidades quilombolas e, frequentemente, reproduzem práticas capacitistas que invisibilizam as singularidades das pessoas com deficiência.

A partir do diálogo com as docentes e da análise dos dados empíricos, a dissertação aponta para a urgência de uma formação continuada que integre, de forma crítica e situada, os marcadores de raça e deficiência. Ainda que a temática da sexualidade não seja abordada diretamente, o estudo contribui ao reforçar a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta das diferenças e com a ruptura das normatividades que operam na exclusão de corpos dissidentes. Ao valorizar saberes ancestrais, comunitários e escolares, Marques tensiona o modelo tradicional da Educação Especial, propondo caminhos para uma inclusão verdadeiramente plural, emancipatória e antirracista.

Esses estudos foram fundamentais para a construção de um panorama crítico e atual sobre as produções que tratam da sexualidade de pessoas com deficiência

intelectual no contexto da educação inclusiva. Além disso, evidenciam a escassez de pesquisas que tratem diretamente dessa temática sob um enfoque interseccional, o que reforça a originalidade e a relevância da presente investigação. Tais achados subsidiam teoricamente a proposta de construção do conceito de conversas formativas, concebido como dispositivo ético-metodológico de escuta e análise das narrativas de sujeitos que vivenciam, produzem ou são afetados pelas práticas escolares em torno das sexualidades e da deficiência.

1.2 Outras possibilidades para referenciar o constructo do enredo

Considerando a possibilidade de ampliar o olhar sobre o campo pesquisado e valorizar as contribuições presentes nos repositórios acadêmicos, realizei uma segunda estruturação no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Este dispositivo eletrônico da Capes configurou-se uma das ferramentas utilizadas para o acesso a pesquisas relacionadas às temáticas abordadas nesta investigação, a partir de um recorte temporal específico. O ambiente em questão se constitui como um recurso fundamental no universo acadêmico, sendo um canal referencial de credibilidade para fins acadêmicos, contribuindo significativamente com um amplo e diversificado acervo de produções que fortalecem os movimentos metodológicos da pesquisa.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir dos seguintes descritores: “Sexualidades, Deficiência Intelectual e Inclusão”. A perspectiva de tal procedimento visava explorar reflexões e possibilidades, presentes nos trabalhos apurados, de pensar o corpo e a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual como uma questão cultural, o que contribui para as reflexões teóricas desenvolvidas nesta pesquisa. Nas diversas áreas do conhecimento, obtive um total de 1.143.241 resultados distribuídos entre diversas áreas do conhecimento. Para refinar o escopo da análise, o foco foi direcionado especificamente para estudos vinculados ao campo da Educação. O recorte temporal delimitou os trabalhos publicados entre 2014 e 2023. A escolha desse intervalo decenal está relacionada a uma conjuntura marcada por transformações políticas e sociais, caracterizadas por avanços do conservadorismo, do fundamentalismo religioso, de ações antidemocráticas e de um processo de desmonte e desestruturação da escola pública e de seus profissionais.

Dentre as inúmeras questões que perpassaram a década elencada, é importante destacar as influências e movimentações conservadoras e fundamentalistas acometidas no Plano Nacional de Educação (PNE), e consequentemente nos planos estaduais, distrital e municipais. Temas como sexualidades, gênero, orientação sexual, equidade de gênero, pautas inclusivas e de valorização da diversidade foram covardemente atacadas, assim como todas as comunidades que historicamente defendem essas pautas.

Com um novo plano em processo de elaboração, já se percebem movimentações nos bastidores, inclusive por meio de plataformas digitais, em torno de discursos pautados por setores conservadores que defendem a mercantilização da educação, o ensino domiciliar (*homeschooling*) e o retorno de propostas como o “Escola sem Partido”. O ataque à ciência também se intensificou ao longo desses anos, resultando no sucateamento das universidades e dos institutos federais. Neste íterim, pesquisas atreladas às minorias desse país sofreram impactos significativos. Porém, pesquisadores e pesquisadoras, junto a seus trabalhos, seguem resistindo de forma consistente.

No que tange a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, muitas foram as tentativas de alterações das políticas públicas de educação especial. Um dos ataques foi orquestrado a partir da proposição de uma atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008. Em setembro de 2020, publicaram o Decreto 10.502, que logo foi suspenso por ser um documento inconstitucional. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida foi proposta com muitos retrocessos frente às conquistas fruto de lutas, embates nos movimentos populares, avanços teóricos e no campo da educação. Não temos um processo de inclusão ideal, mas o real é fruto de muito trabalho, diálogos intersetoriais e ações colaborativas. A política inconstitucional previa um “aprendizado ao longo da vida”, ou seja, um movimento de exclusão dos sujeitos do ambiente escolar. A política não dava ênfase ao processo de escolarização dos sujeitos público da Educação Especial, ferindo assim o princípio elementar da inclusão escolar.

Outro ponto importante refere-se à presença de uma visão alinhada a organismos internacionais e à lógica da privatização da educação. Nesse cenário, a escola pública, principal desbravadora na garantia de uma educação inclusiva, sofre com a ausência de investimentos estatais, o que abre margem para o seu desmonte, o fechamento de

unidades escolares e a descontinuidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em diversas localidades.

A primeira busca no portal resultou em 35 trabalhos que envolviam os termos “sexualidades”, “deficiência” e “inclusão”. Durante a triagem inicial, observamos que um mesmo trabalho aparecia repetido mais de quatro vezes e outro estava registrado em diferentes idiomas, também se repetindo. Os trabalhos listados na tabela a seguir foram analisados com base em seus resumos, sendo selecionados, para uma etapa posterior de aprofundamento, aqueles que apresentaram maior convergência com os objetivos desta pesquisa:

Tabela 2- Trabalhos Encontrados na BTd CAPES

Título/Ano	Palavras Chaves	Autores
A ecopedagogia como difusora de práticas educativas em torno das questões de gênero e diversidade cultural (2023)	Movimento Ecopedagogia; Práticas ecopedagógicas; Cidadania Planetária	Suelen Bomfim Nobre, Franciele Schilling da Silva, Priscila Maria Souza da Silva e Dinora Tereza Zucchetti
A Lei Brasileira de Inclusão e a ‘tomada de decisão apoiada’: uma possibilidade para a emergência de sujeitos de sexualidade? (2022)	Lei Brasileira de Inclusão; deficiência intelectual; sexualidade; tomada de decisão apoiada.	Julian Simões
A sexualidade da pessoa com deficiência nas capas da Revista Sentidos: inclusão ou perpetuação do estigma? (2018)	fotografia; sexualidade; deficiência; revista de segmento.	Karla Garcia Luiz e Adriano Henrique Nuernberg
Análise da produção Científica Brasileira sobre pessoas com deficiência na última década (2018)	Pessoa com Deficiência; Diversidade; Deficiência; Inclusão.	Marco Antonio dos Santos Solange Muglia Wechsler
Da Universidade à Escola: a diversidade presente na sala de aula (2018)	Projetos de extensão; Diversidade; Matemática; Formação de professores.	Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus, Marcos Lübeck e Priscila Gleden Novaes da Silva

Novos diálogos dos estudos feministas da Deficiência (2018)	feminist disability studies; gênero; deficiência; interseccionalidade.	Ruthie Bonan Gomes, Paula Helena Lopes, Marivete Gesser e Maria Juracy Filgueiras Toneli
Os corpos da inclusão: mídia e relações com a diferença (2018)	Inclusão; Relação com a diferença; Mídia.	Betina Hillesheim e Amanda Cappellari
Questões de gênero e sexualidade para todos/todas: discussão e inclusão (2022)	Ensino de Ciências; Deficiência visual; Formação docente; Jogo didático	Jéssica Gomes das Mercês Costa e Patrícia Machado Moreira
Reflexões contemporâneas sobre trabalho, sociedade e os processos de saúde (2017)	O texto não apresenta palavras-chaves.	Daniela da Silva Rodrigues, Mara Takahashi, Éverton Luís Pereira e Livia Barbosa
Sexo e deficiência: discursos de jovens diagnosticados com deficiência intelectual e de seus familiares (2022)	Pessoa com deficiência; Sexualidade; Educação especial.	Marlon Jose Gavlik Mendes Fátima Elisabeth Denari
Sexualidade e Síndrome de Down: combinação possível? (2002)	O texto não apresenta palavras-chaves.	Talita Borges Castelão, Pedro Jurberg e Márcio Ruiz Schiavo
Um olhar cronotópico sobre as narrativas biográficas relacionadas às pessoas em situação de deficiência no cinema (2021)	Cinema; Educação; Inclusão; Narrativas biográficas.	Maria Jaqueline de Grammont

Deficiência visual e sexualidade: rompendo paradigmas com as questões contemporâneas (2016)	Deficiência visual; Sexualidade; Inclusão; Orientação Sexual; Educação.	Maria Elizangela Ramos Junqueira e Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva
Sexualidade e reprodução como direitos das pessoas com deficiência intelectual e suas interfaces com as políticas públicas nacionais de educação e saúde: lacunas e possibilidades (2013)	Direitos sexuais e reprodutivos; deficiência intelectual; políticas públicas.	Renato Barboza
Subalternas e marginalizadas: as mulheres gordas e a moda nas capas da revista Donna (2021)	Mulheres gordas; Revista Donna. Moda plus size; Interseccionalidade; Lugar de fala.	Caroline Roveda Pilger e Ana Gruszynski
Um estudo sobre imagens nos livros didáticos dos anos iniciais: a representação das diferenças (2024)	Currículo escolar; Discurso foucaultiano; Diversidade; Identidade	Neusete Machado Rigo, Hedi Maria Luft e Deise Taliane Ávila da Silva
E-camino del diálogo: entornos virtuales como espacio colectivo de construcción ética (2022)	Bioética. Educação. Deliberações. Inclusão social. Vulnerabilidade social.	Marta Luciane Fischer, Caroline Filla Rosaneli, Marina Kobai Farias e Gerson Zafalon Martins
Entre corpos e interdições: discutindo sexualidades dos sujeitos com deficiência física e/ ou cognitiva (2020)	Corpos, Sexualidades, Sujeitos com deficiência, Relações sociais, Narrativas.	Rodrigo Lemos Soares e Ariana Souza Cavaleiro
Amor e sexualidade: modos de subjetivação do sujeito com deficiência no discurso midiático (2017)	Corpo, Sexualidade, subjetividade	Maria Eliza Freitas do Nascimento; Durval Muniz Albuquerque Junior
Discentes descritos com deficiência intelectual (DI): as permissões de suas expressões sexuais na escola e as representações existenciais de seus docentes (2020)	Deficiência Intelectual, sexualidade, escola inclusiva.	Hiran Pinel, Paulo Roque Colodete e Rodrigo Bravin

Possibilidades de discussão sobre os processos de inclusão/exclusão: as universidades federais da região sul em foco (2021)	Inclusão; Formação Docente; Educação Física.	Beatriz Mendes, Roberta Gomes e Michele Pereira de Souza da Fonseca
Um Mar de (Re)Existência: a Arte dos/nos Corpos LGBTQIA+ com Deficiência em uma História de Vida (2022)	LGBTQIA+. Pessoa com deficiência. Educação. Arte. História oral.	Emerson Takumi Yamaguti, Viviane Melo de Mendonça e João Henrique da Silva
A fábrica do corpo: discutindo gênero, interseccionalidade e poder em um Projeto de Extensão no Ensino Médio/Técnico (2022)	Corpo, Educação, Poder, Gênero, Interseccionalidade	Pedro Fornaciari Graboís e Fayla de Souza Silva
Analisando processos de formação de tutoria em questões de gênero e diversidade na escola nos cursos “Gênero e Diversidade na Escola” da UFSC (2020)	Gênero e Diversidade na Escola; Formação de professoras/es; Estudos de gênero; Políticas Públicas de gênero e diversidade	Marie-Anne Stival Pereira e Leal Lozano e Miriam Pillar Grossi
A formação continuada cultura digidown e a construção dos saberes sobre a sexualidade das pessoas com Síndrome de Down (2017)	Sexualidade, Formação de Professores, Síndrome de Down.	Daniella Borges Vieira, Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira e Vanessa Helena Santana Dalla Déa
Uma travesti da/na educação: Entrevista com Sara Wagner York	Entrevista	Sara Wagner York e Fabrício Marçal Vilela

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do BTB CAPES

Após a leitura do resumo dos trabalhos apresentados no quadro acima, foram selecionados nove estudos para uma leitura aprofundada, por dialogarem diretamente com as proposições desta pesquisa. A fim de ampliar as reflexões e debates, como também evidenciar a partir de representação visual, os termos que aparecem com frequência nas fontes consultadas, apresento abaixo um infográfico ou uma nuvem de palavras, gerado pelas palavras-chave presentes nos textos selecionados.

Figura 2- Diálogos a partir de palavras



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

1.3 Síntese e reflexões a partir dos textos levantados:

Os textos analisados são fruto da busca bibliográfica realizada no segundo movimento de levantamento de dados no Portal de Periódicos da CAPES. Foram utilizados como descritores os termos Sexualidades, Deficiência Intelectual e Inclusão, respeitando os recortes metodológicos e temporais anteriormente apresentados. Ao longo deste texto, o uso do itálico será adotado como recurso gráfico para destacar os títulos das obras analisadas, bem como para a inserção de palavras ou expressões em língua estrangeira, conforme as normas acadêmicas.

Como parte do conjunto de estudos identificados na revisão bibliográfica sobre o tema, *A formação continuada cultura digidown e a construção dos saberes sobre a sexualidade das pessoas com Síndrome de down*, trabalho de Vieira, Oliveira e Déa (2017) a partir de uma pesquisa qualitativa, analisa os impactos da formação

continuada sobre a construção de saberes no que tange a sexualidade das pessoas com Síndrome de Down. Vieira, Oliveira e Déa (2017) apresentam um curso de formação continuada “Cultura Digidown”, como forma de contribuir e dirimir os (des)encontros sobre as sexualidades das pessoas com deficiência intelectual. Segundo os apontamentos de Vieira, Oliveira e Déa (2017, p.103) o curso com base nos seguintes eixos:

Desconstruindo estereótipos e mitos para minimizar o preconceito em relação a sexualidade das pessoas com Síndrome de Down; O namoro e a possibilidade das pessoas com Síndrome de Down vivenciar relações afetivas; O casamento e a paternidade/maternidade de pessoas com deficiência intelectual.

Proposto para 40 professores das redes municipal, estadual e privada do estado de Goiás, o curso investigou “a percepção dos professores sobre a sexualidade de alunos com Síndrome de Down e os impactos da formação continuada sobre essas concepções” (Vieira; Oliveira; Déa, 2017, p. 105).

As referidas autoras pontuam a sexualidade com base em evidências midiáticas e refletem sobre a importância de compreendê-la como um direito a ser exercido para além de grupos restritos e de padrões expostos socialmente.

Obviamente só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade das pessoas com deficiência, se compreendermos que a mesma se constrói mediante as relações de poder. Desse modo, parece haver sempre uma relação desigual, marcada pelo poder colonial dos ditos “normais” sobre aqueles que têm alguma deficiência (Vieira; Oliveira; Déa, 2017, p.101).

Assim, a necessidade de promover reflexões sobre a sexualidade das pessoas com deficiência, a partir da formação docente, torna-se urgente para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. As reflexões trazidas no texto apontam para uma realidade escolar, e para os sujeitos que a compõem, que ainda constrói suas concepções sobre a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual com base em mitos e estereótipos, os quais se configuram como entraves ao processo inclusivo. As autoras pontuam que “o curso cultura digidown” contribuiu para mudança de representações em relação a esses sujeitos, subvertendo e desestabilizando as certezas em relação à sexualidade e a vida das pessoas com Síndrome de Down” (p. 111).

O trabalho de pesquisa apresenta inquietações, provocações e caminhos que contribuem para que todos e todas vivenciem em suas formas de ser/estar, em diversos ambientes, inclusive na escola, de acordo com as atribuições de cada um como sujeito de direitos na contribuição de um processo inclusivo cada vez mais coerente e democrático. Nessa mesma direção, outras produções analisadas também problematizam o lugar da pessoa com deficiência intelectual como sujeito de direitos e de sexualidade, como é o caso do texto a seguir.

Intitulado *A Lei Brasileira de Inclusão e a ‘tomada de decisão apoiada’: uma possibilidade para a emergência de sujeitos de sexualidade?* de Julian Simões (2022), este trabalho acadêmico se propõe a discutir aspectos da LBI⁵ como o conceito jurídico de deficiência e a tomada de decisão apoiada, considerando as pessoas com deficiência intelectual sujeitos de sexualidade. Neste movimento, o autor indaga e reflete sobre “como as mudanças no conceito jurídico de deficiência promoveram transformações do status jurídico de pessoas com deficiência intelectual e os efeitos na emergência destas como sujeitos de sexualidade” (p. 266).

O artigo é apresentado em três partes/momentos. O primeiro aborda os fundamentos teórico-metodológicos relacionados à LBI e a outros dispositivos legais correlatos. Em seguida, o autor analisa a tomada de decisão apoiada, aspecto emergente na nova figura jurídica da pessoa com deficiência. Por fim, questiona as possibilidades de vivência da sexualidade por parte das pessoas com deficiência intelectual, reconhecendo-as como sujeitos plenos de direitos. Frente às compreensões dos marcos legais, Simões (2022) propõe analisar a LBI como um artefato etnográfico, uma vez que o entendimento da lei vem como uma prática social e dinâmica, com disputas e tensões. O autor pontua que “penso que entender a LBI como um artefato etnográfico é mais do que dar conteúdo à estrutura da Lei de Inclusão. Antes, é tomar como tarefa analítica a descrição detida de sua forma, de seus conteúdos normativos e das conexões que tais enunciados estabelecem com demais diplomas legais” (p. 267).

Dessa forma, as reflexões de Simões extrapolam a dimensão jurídica e alcançam discussões mais amplas sobre os sujeitos de direitos e os processos que os constituem. É de extrema relevância as inquietações apontadas sobre sujeitos de direitos a partir da Lei de Inclusão, uma vez que múltiplos processos compõe e circunscreve corpos, vivências,

⁵ A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) também é conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

experiências e o ser sujeito de direitos. Simões faz uma enunciação sobre norma e lei ao apontar “que norma é um dispositivo variável cultural e historicamente e persiste enquanto tal à medida que é atualizada e reatualizada na prática social”, enquanto “a lei também é um construto social produzido pelas e nas relações, todavia, não é a única relação eminentemente normativa” (p. 270).

Na segunda parte do artigo, ao discutir a LBI, o autor já introduz os aspectos da tomada de decisão apoiada, destacando, por exemplo, o disposto no artigo 85 da referida lei, que estabelece que a curatela não alcança o direito ao próprio corpo, à sexualidade, entre outros aspectos.

A Lei nº 13.146/2015, oficialmente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015b), é a normativa jurídica mais importante sobre direitos e deveres para pessoas com deficiência no Brasil. É composta por 127 artigos e apresenta importantes e polêmicas atualizações quanto a garantia e extensão dos direitos relativos às pessoas com deficiência (Simões, 2022, p. 271).

O autor realiza um percurso pelos marcos legais, comparando definições jurídicas sobre o termo “deficiência” e suas contextualizações ao longo do tempo, a partir dos diferentes ordenamentos jurídicos. Destaca, ainda, práticas sociais que anteriormente eram interditadas, mas que passaram a ser vividas, ou ao menos desejadas, por pessoas com deficiência intelectual, como o namoro, o casamento e o exercício da sexualidade. Tais transformações são efeitos da promulgação da LBI, embora não se revertam, de forma imediata, em mudanças nas práticas sociais, gerando, ao contrário, inúmeros dilemas.

Em continuidade a essa reflexão sobre os impactos da LBI e os desafios ainda presentes nas práticas sociais, na terceira e última parte, denominada *Pessoas com deficiência intelectual como sujeitos de sexualidade?* o autor aponta para as vivências dos direitos sexuais e reprodutivos, direitos que emergiram como direito humano, e enaltece os movimentos de lutas que combatem o silenciamento de temas tão emergentes como a sexualidade e propõem desconstruções cotidianas. Simões destaca que “É salutar destacar a importante atuação dos movimentos feministas e de mulheres, dos movimentos de gays e lésbicas e, mais recentemente, os esforços empreendidos pelos movimentos trans em reivindicar direitos sexuais e reprodutivos” (p. 284).

Por fim, o autor evidencia as dicotomias presentes nos próprios marcos legais: ao mesmo tempo em que reconhecem as pessoas com deficiência como sujeitos de sexualidade, persistem práticas sociais e jurídicas que as identificam com incapacidades, assexualidade ou, por outro lado, com uma hipersexualidade estigmatizada. Experiências e práticas que evidenciem as pessoas com deficiência intelectual como sujeitos de direitos, também em suas sexualidades, trazem para as práticas sociais ações que assumem uma luta contra problemas morais, repressões religiosas e vivências ignoradas.

Em consonância com as discussões sobre as contradições e estigmas que atravessam as vivências da sexualidade das pessoas com deficiência, no texto *A sexualidade da pessoa com deficiência nas capas da Revista Sentidos: inclusão ou perpetuação do estigma?*, Luiz e Nuernberg (2018) analisam as representações sobre a questão da sexualidade das pessoas com deficiência a partir das estampas (capas) da Revista Sentidos, uma revista que trabalha na perspectiva de e para a deficiência.

Os autores supracitados propõem um trabalho reflexivo acerca dos sentidos e enunciados sobre o corpo das pessoas com deficiência na contemporaneidade a partir de uma imersão no universo midiático, uma vez que “a abordagem sobre as pessoas com deficiência nos meios de comunicação ainda é bastante simplista e legitima posições retrógradas e fora de contexto” (p. 59). Eles apontam a deficiência a partir de desdobramentos sociais e salientam que “a deficiência é um tema transversal, complexo, tenso e que é fundamental identificar as esferas culturais, sociais e os principais agentes históricos e processos envolvidos nos enquadramentos da deficiência” (p. 58). À luz do modelo social de deficiência, evidenciam que há muitas formas/modos de vida, e sendo a deficiência uma condição inerente ao ser humano, essa é um dos possíveis modos de vida. Recorrendo ao trabalho de Mello e Nuernberg (2012, p. 636) salientam que

[...] concebemos o fenômeno da deficiência como um processo que não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais. Nesse sentido, a deficiência consiste no produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e um ambiente incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social.

Ao abordar as duas capas da *Revista Sentidos* selecionadas para análise, os pesquisadores destacam nuances significativas no modo como a sexualidade é tratada: afinal, essas edições contribuem para a inclusão ou apenas reforçam estigmas? A primeira capa refere-se ao sexo, representando-o como algo obscuro, velado e desprovido de clareza quanto aos corpos envolvidos. A segunda apresenta o amor como um possível caminho para a vivência da sexualidade, porém a abordagem central da matéria está vinculada à figura da família da pessoa com deficiência, a quem é atribuído o protagonismo e o gerenciamento da vida de outrem. Em ambas as edições, a sexualidade é apresentada de forma estigmatizada, construída a partir de uma visão estereotipada e patologizante da pessoa com deficiência.

Os autores concluem que a *Revista Sentidos* se constitui como “um terreno fértil de conflito, contradições e tensões entre editores e leitores” (Mello; Nuernberg, 2012, p. 64). Reforçam, ainda, a necessidade de ampliação de políticas públicas e práticas educativas que reconheçam as pessoas com deficiência como sujeitos sexuados e detentores de direitos. Nesse mesmo campo de discussão, outras pesquisas também se dedicam a analisar as representações midiáticas sobre a sexualidade das pessoas com deficiência, como o estudo apresentado a seguir.

O texto *Amor e sexualidade: modos de subjetivação do sujeito com deficiência no discurso midiático* visou analisar o discurso da inclusão social a partir da *Revista Sentidos* e, também, nas redes sociais digitais (*blog* Pedagogiando), que reproduz os dizeres do discurso da revista para dar mais visibilidade e contribuir na circulação de sentidos sobre a sexualidade do sujeito com Síndrome de Down. O texto traz contribuições importantes ao apontar o dispositivo da sexualidade como um campo de inscrição de posições-sujeito e de produção de subjetividades. Destacam-se também as relações de poder e saber que se manifestam em estratégias diversas de governo de si e do outro, traduzindo à pessoa com deficiência formas socialmente aceitáveis, ou impostas, de viver a sexualidade: por meio do amor, do namoro, do desejo, do sexo e do prazer.

Os autores recorrem aos fundamentos da Análise do Discurso, compreendendo o discurso como prática discursiva que produz efeitos e sentidos. Além disso, recorrem aos conceitos de Michel Pêcheux, no que tange à memória discursiva e ao interdiscurso, e às contribuições de Michel Foucault, no tocante às relações entre discurso, poder-saber, dispositivo da sexualidade e construção de subjetividades.

Do modelo médico ao modelo social, os autores destacam as dicotomias presentes ao se pensar a deficiência e o corpo. Este é apontado como uma categoria circunscrita por elementos históricos e por uma produção discursiva que discute os padrões sociais de normalidade. O corpo com deficiência evidencia a dicotomia entre o normal e o anormal, um movimento que contribui para práticas de exclusão e influencia as formas de ser e estar, a partir de um corpo estabelecido dentro de um processo de padronização, associado à beleza e à perfeição. Além disso, considerando os princípios defendidos pela sociedade neoliberal, esse corpo precisa oferecer sua força de trabalho, suas subjetividades e suas produções ao sistema capitalista.

Ao recorrer à análise da *Revista Sentidos*, eles observam que ela contribui para a manutenção de ideias alinhadas à estratégia de governamentalidade. A inclusão social apresentada é restrita e sempre condicionada à mediação de outros agentes, posicionando as pessoas com deficiência em um lugar de constante dependência, impotência e incapacidade. Os enunciados veiculados pela revista e pelo blog traduzem sentidos construídos na representação de atores sociais, legitimando a ideia de que o sujeito com deficiência é incapaz de desenvolver plenamente sua sexualidade. Na ordem discursiva, considerando o dispositivo da sexualidade, o cuidado com o outro e consigo mesmo, a constituição do sujeito com deficiência e a produção de suas subjetividades precisam ser fortalecidas nas práticas sociais cotidianamente construídas.

Junqueira e Silva (2016) propõem uma reflexão a partir de um relato de experiência, partindo de uma oficina com a seguinte temática, e que gerou o texto *Deficiência visual e sexualidade: rompendo paradigmas com as questões contemporâneas*. Nas reflexões tecidas, a pesquisa evidenciou que, embora as categorias sexo e sexualidade (ou o exercício sexual) sejam vividas como construções temporais e culturais desde o início da humanidade, os discursos sobre essas categorias ainda hoje não ocorrem de forma natural nos espaços sociais. A compreensão discursiva da sexualidade ainda perpassa questões contraditórias e estigmatizadas, em grande parte influenciadas por discursos de cunho religioso. Ao se pensar o exercício da sexualidade, destaca-se o papel central da escola na construção de orientações, possibilidades, vivências e no uso do corpo mediado pelo conhecimento. Dessa forma, foram pontuados os objetivos propostos para a oficina, a saber:

promover a interação social de pessoas com deficiência visual, a partir da compreensão da própria sexualidade; desenvolver a consciência, a linguagem e a imagem corporal, por meio da ludicidade; possibilitar o desenvolvimento

da autonomia e atenção aos cuidados com o corpo; dialogar acerca das questões contemporâneas que envolvem a sexualidade e a deficiência visual; discutir sobre o abuso sexual e o estupro e suas implicações na vida social, emocional e afetiva dos sujeitos e estimular a autoestima através de vivências que propiciem o contato e a concepção de valorização pessoal (Junqueira; Silva, 2016, p. 151).

Com diversas abordagens educativas e a participação de profissionais de diferentes áreas, a proposta serviu como um disparador para problematizar e construir caminhos em torno da deficiência visual e da sexualidade. A dúvida e o diálogo abriram possibilidades ao se refletir sobre inclusão social e respeito às diferenças, promovendo às pessoas com deficiência experiências significativas e coerentes com seu tempo e espaço. Ressalta-se que neste movimento muitos são os desafios e percalços para viabilizar a proposta, uma vez que os questionamentos sobre a legalidade de debate da temática tomam conta do universo social, mas a contribuição se faz necessária, pois “ao pensar no trabalho em grupo com o tema sexualidade e deficiência visual, é necessário derrubar nossas próprias barreiras, para que paradigmas limitantes possam ser superados” (p. 171).

Essa necessidade de superar barreiras e repensar paradigmas também é destacada no texto *Entre corpos e interdições: discutindo sexualidades dos sujeitos com deficiência física e/ ou cognitiva*, de Soares e Cavalheiro (2020), que trata do binômio deficiência-sexualidade, e da sua necessidade de debates e reflexões em diferentes campos, a partir de uma compreensão de ser mais uma produção sócio-histórica-cultural.

Nessa mesma direção, a pesquisa de vertente pós-estruturalista e apoiada nos Estudos Culturais, traz para o debate o entendimento de que a sexualidade assume um papel para além das visões bio-reprodutivas, sendo compreendida como um constructo social. Apoiase, ainda, nas contribuições foucaultianas, considerando a sexualidade como um dispositivo.

Em uma perspectiva de questionar normas, de dialogar com as bases, instituição familiar e instituição escolar, o estudo traz nuances sobre os lugares das sexualidades dos sujeitos com deficiência. Ações explícitas, implícitas, por meio de olhares, vigilâncias, medos, negações e proibições ajudam consolidar saberes e representações sobre sexualidades.

De forma dialógica e em interação com professores, e com o entendimento de que a sexualidade abrange também as questões de gênero, sendo um conceito amplo, os autores se debruçaram sistematicamente sobre a temática, considerando dois eixos principais: orientação sexual e educação sexual. A orientação sexual exige um trabalho fundamentado em uma visão ampliada e diversificada do conceito de sexualidade, pois tal abordagem contribui para disseminar informações coerentes, erradicar tabus e eliminar preconceitos. Já a educação sexual se constitui como um processo vital, um desencadeamento de ações e informações, que contribui para o desenvolvimento dos sujeitos, desde o contexto familiar até outros grupos sociais, como a escola.

Soares e Cavaleiro (2020, p. 190) concluem o trabalho apontando que a sexualidade e deficiência ainda trazem marcar de estigmas e preconceitos, necessitando assim, de um processo de conhecimento desses sujeitos em contextos diversos, afinal “pensar a sexualidade dos sujeitos com deficiência é cada vez mais urgente para que se desmistifiquem essas questões e não se cometa injustiças que possam vir a comprometer a vida de muitas pessoas.”.

Já no artigo *Questões de gênero e sexualidade para todos/todas: discussão e inclusão*, a partir de uma pesquisa qualitativa com ênfase na coleta de dados por grupo focal, Costa e Moreira (2022) discutem gênero, sexualidade e inclusão de pessoas com deficiência visual. A proposta do artigo estrutura-se no debate de gênero e sexualidade com estudantes videntes e com deficiência visual. Em um segundo momento, abordam as reflexões e avaliações adquiridas a partir de um jogo didático *Trilhando Conhecimentos sobre Gênero e Sexualidade* e sua funcionalidade entre os envolvidos no processo formativo do jogo didático. Por fim, apresentam as considerações finais.

O jogo “consiste em 39 cartas digitadas em braile, um tabuleiro impresso em banner (no qual está a trilha em alto relevo com as casas correspondentes às cartas com variadas texturas), dados adaptados e peões com diferentes texturas” (p. 252). Nota-se que o jogo, assim como o lúdico, se configuram como forças motrizes para a apresentação de conceitos e orientações pedagógicas fundamentais aos temas emergentes vividos socialmente.

É interessante pontuar a urgência de uma formação adequada para lidar com a diversidade humana, pois, segundo os autores, a formação nas licenciaturas ainda apresenta algumas lacunas, como as questões de gênero e sexualidades, que muitas vezes não são debatidas ou são apresentadas de forma simplista. Neste sentido, pontuam

que “discutir sobre os corpos e suas deficiências na escola é buscar uma transformação na sociedade, a fim de que as alunas e os alunos tenham uma inclusão verdadeira no espaço físico escolar, para uma educação adequada e adaptada às particularidades.” (p. 247).

Contudo, essa transformação enfrenta desafios significativos dentro da escola contemporânea, que opera sob a influência de dois movimentos principais: o primeiro, alinhado à ideologia neoliberal, busca aplicar uma metodologia empresarial para dinamizar a cultura escolar; o segundo, apoiado em grupos neoconservadores, baseia-se na repressão moral, na defesa da “família tradicional” e nos valores hegemônicos promovidos pela religião.

Por fim, a formação docente – inicial e continuada – constitui-se como um caminho sólido para enfrentar as invisibilidades, repressões e silenciamentos que ainda permeiam os debates sobre gênero e sexualidades. A escola, nesse contexto, mantém-se como um espaço potente e necessário para que essas reflexões ocorram de forma crítica, respeitosa e transformadora.

Mendes e Denari (2022) propõem um trabalho com vistas a explorar os discursos e as experiências de jovens com deficiência intelectual e de seus familiares sobre deficiência e sexo. Em *Sexo e deficiência: discursos de jovens diagnosticados com deficiência intelectual e de seus familiares*, os autores realizaram entrevistas semiestruturadas com jovens com deficiência intelectual e seus familiares, sob análise das contribuições da arqueogenealogia de Foucault.

A partir dessa perspectiva foucaultiana, os autores evidenciam o sexo como correspondente ao uso do corpo na vivência de prazeres. Pontuam, também, os cerceamentos por meio de dispositivos de controle social, sustentados pelas relações entre saber e poder, presentes em instituições como a Igreja, o Estado e a escola. Nessas instituições, o controle dos corpos se manifesta na produção e disseminação de noções sobre o corpo ideal (belo, produtivo e normativo), relegando o corpo das pessoas com deficiência ao status de abjeto.

De acordo com Mendes e Denari (2022, p. 266) “O desenvolvimento psicológico, afetivo, social e sexual das PcD é marcado pelos saberes e poderes normalizadores do sexo, os quais divulgam mitos e ideias preconceituosas”. Assim, nota-se a necessidade de uma educação sexual de qualidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Os discursos trazidos pela pesquisa apontam para

um controle e uma vigilância exacerbados sobre os jovens entrevistados, além de evidenciarem a infantilização dos corpos de pessoas com deficiência, a percepção desses corpos como assexuados e, paradoxalmente, a hipersexualização, processos que se revelam desfavoráveis e que reforçam estereótipos e preconceitos. A condição de deficiência intelectual, nesse contexto, é frequentemente utilizada para invalidar processos vitais desses sujeitos de direitos, especialmente no que se refere à vivência de seus corpos e afetos.

O debate desenvolvido no texto evidencia o desafio complexo de abordar a relação entre sexo e deficiência, mas também aponta possibilidades interdisciplinares para ampliar as reflexões e ações nesse campo. A família se apresenta como reprodutora de discursos hegemônicos, o que revela a necessidade de um processo formativo que questione os saberes cristalizados sobre sexo e deficiência.

Os estudos e pesquisas aqui apresentados, em seus diversos campos teóricos, trazem reflexões importantes sobre as categorias abordadas neste trabalho, além de promover um olhar atento ao processo inclusivo como um direito das pessoas com deficiência. Também reafirmam a possibilidade de compreender a inclusão como uma relação dinâmica, vivenciada nas demandas sociais, políticas, educacionais e culturais entre todos os sujeitos no contexto escolar.

Os textos analisados a partir da revisão de literatura evidenciam a urgência do debate em torno da tríade sexualidade, deficiência e inclusão. Apesar do número significativo de trabalhos existentes, o campo é vasto e atravessa múltiplos caminhos. O território pesquisado é apresentado nos textos como um espaço propício para indagações, reflexões e importantes contribuições ao cenário contemporâneo, além de apontar para a consolidação de direitos. Os marcos legais representam um avanço significativo no campo, porém, a necessidade de transpor o que está garantido em lei para o cenário sociocultural ainda sucumbe diante de embates e posturas conservadoras.

Ao nos debruçarmos sobre o processo inclusivo como uma responsabilidade coletiva, observamos que a instituição familiar e a escola surgem, em diversos momentos, como bases fundamentais para sua efetivação. No entanto, essas instituições também se mostram como grandes reprodutoras de culturas, práticas e até políticas que limitam a vivência dos direitos assegurados nos marcos legais. Professores e professoras são frequentemente destacados na literatura como profissionais fundamentais para o

rompimento de barreiras, atuando na construção de novas possibilidades e perspectivas para a inclusão. A presente pesquisa destaca, portanto, a necessidade de novas abordagens nas formações inicial e continuada, que contemplem temas emergentes como gênero, sexualidades, inclusão, raça, entre outros.

Outro elemento que se destacou nas linhas visitadas foi sobre o campo da religião. A religião, em seus discursos e avanços na religiosidade, se constitui como um marcador que reforça uma cultura hegemônica, produz representações e que nega essência, descaracteriza corpos e viola direitos. Ademais, acreditamos no poder transformador da educação e na função da escola, em seus marcos, projetos e propostas pedagógicas, para trazer respostas às necessidades de todos e todas que vivem na urgência e eminência de uma educação plural, democrática e inclusiva.

Estas contribuições estão em diálogo com os próximos capítulos desta tese. Vamos evoluindo esse enredo.

ALA 2- UMA VISITA À EDUCAÇÃO NA BAIXADA FLUMINENSE: CONHECENDO O MUNICÍPIO DE QUEIMADOS

O tempo passou
Leprosário ficou na lembrança
Nordestino encontrou a bonança
Italiano chegou pra ficar
Com a emancipação
A região ganhou destaque
Manteve a chama da cultura popular
Charles Chaplin, Unidos do Oriente
A Roça é Nossa e São Nicolau
Futebol, paixão nacional
O progresso com o polo industrial
A rádio anunciou que
O meu Império vai brilhar no carnaval.
(G.R.E.S. Império da Uva⁶)

O presente capítulo está centrado na apresentação da rede municipal de ensino de Queimados, RJ, lugar escolhido como locus de pesquisa, e apresenta o município em questão. O campo empírico encontra-se no município de Queimados, na Baixada Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Figura 3- Entrada da Cidade de Queimados



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

⁶ Samba Enredo 2018, Dos Trilhos da História, Queimados Na Estação do Futuro, G.R.E.S. Império da Uva. Composição: Alerx Diniz / Cavanha / Douglas Silva / Jon Jon / José Soares / Juruna / Lair / Lourenço / Luan / Márcio Oliveira / Marquinho Valério / Michel Monteiro / Naval / Roberto Dória / Sandro Jr.

Antes mesmo de apresentarmos alguns pontos da história do município, é importante enfatizar o processo de enredar Queimados em uma escola que atualmente desfila na Série Prata do carnaval carioca. Em 2018, a escola Império da Uva, de Nova Iguaçu, levou para a avenida a cidade de Queimados.

O samba-enredo de 2018 da escola Império da Uva, intitulado “Nos Trilhos da História, Queimados na Estação do Futuro”, foi uma vibrante homenagem ao município de Queimados, na Baixada Fluminense. Com um enredo cuidadosamente elaborado pelo carnavalesco Miro Freitas, a escola desfilou na Série C do Carnaval Carioca, levando para a avenida uma narrativa que entrelaçava passado, presente e futuro da cidade.

O enredo destacou marcos históricos e culturais de Queimados, como a inauguração da estação ferroviária por Dom Pedro II, a importância das culturas da laranja e do café, a fé representada pela Igreja de Nossa Senhora da Conceição e a luta pela emancipação do município. Além disso, foram homenageadas instituições culturais locais, como as quadrilhas “Charles Chaplin” e “A Roça é Nossa”, e a primeira rádio comunitária do Brasil, a Rádio Novos Rumos.

O desfile do Império da Uva em 2018 foi mais do que uma apresentação carnavalesca, foi uma celebração da identidade e da história de Queimados, com tamanho impacto e relevância para a memória do território. Ao trazer para a avenida elementos tão significativos da cidade, a escola fortaleceu o sentimento de pertencimento e orgulho entre os moradores, além de apresentar ao público do carnaval carioca a rica trajetória do município.

Na atmosfera da pesquisa, a escolha do município de Queimados como lócus não se deu de forma aleatória. Ao contrário, partiu da percepção de que a cidade, embora muitas vezes invisibilizada nas narrativas sobre a educação fluminense, revela uma potência singular, além de ser um elemento fundamental no meu constructo formativo.

O município se constitui como um marcador essencial na trajetória do pesquisador, como apontado anteriormente. Da classe de alfabetização à Subsecretaria Adjunta de Assuntos Educacionais, muitas foram as narrativas formativas que

contribuíram para a constituição do “eu pesquisador”. Das imagens registradas desde a infância às paisagens fixas da cidade, tudo compõe o processo histórico.

Figura 4 - Ponto turístico da cidade de Queimados



Fonte: Acervo Pessoal, 2021.

A Baixada Fluminense, historicamente marcada por desigualdades sociais, também é palco de resistências, reinvenções e protagonismos. Nesse sentido, Queimados figura como território emblemático para compreender como a educação pública se entrelaça com as lutas locais por dignidade, cidadania e reconhecimento. Como afirma o educador Paulo Freire (1996, p. 69), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Inserida nesse contexto, a rede municipal de ensino atua com um duplo desafio: por um lado, garantir o acesso à educação de qualidade em um território marcado por precariedades históricas; por outro, promover uma educação comprometida com a equidade e a diversidade.

No que tange às precariedades, podemos elencar diversos pontos como a ausência de creches que atendam efetivamente a população, a falta de saneamento básico em muitos pontos do município, o panorama da violência no território, a alta

⁷Imagem da Praça Nossa Senhora da Conceição, Lugar de passagem no centro de Queimados. Um lugar histórico, popular e de pertencimento aos queimadenses.

demanda e baixa cobertura nas frentes de saúde, dentre outras situações de vulnerabilidades.

Isso se torna ainda mais sensível quando se trata do atendimento a estudantes público da educação especial, que exigem uma rede que compreenda e respeite suas singularidades, indo além da simples inclusão física no espaço escolar, inclusão que garante apenas acesso. A presença de estudantes da educação especial em salas comuns, por si só, não garante o pertencimento nem o aprendizado efetivo. É necessário que a escola se movimente para além do currículo tradicional, incorporando escutas sensíveis, estratégias interdisciplinares e o fortalecimento de vínculos entre escola, família e comunidade.

A transformação exige compromisso político, sensibilidade ética e coragem institucional para tensionar o capacitismo que ainda estrutura o cotidiano escolar. Glat e Fernandes (2005, p. 33) ressaltam que “a inclusão escolar implica garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso do aluno na escola”.

Além do esforço em ampliar o acesso, destaca-se o movimento recente da Secretaria Municipal de Educação no sentido de integrar práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras. A atuação do CEADQ, por exemplo, tem representado uma oportunidade de democratização do conhecimento, especialmente em contextos de afastamento escolar, como foi evidenciado durante o período da pandemia da COVID-19. A consolidação desse centro como referência em ensino a distância demonstra que, mesmo diante de limitações orçamentárias, a rede busca caminhos para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Belloni (2001, p. 48) destaca que “a educação a distância representa um dos meios mais promissores de democratização do saber”.

O trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais e pelo CAEEQ e CAEEQ Itinerante revela o esforço de um município que, mesmo com restrições, aposta na formação continuada de seus docentes, no fortalecimento das políticas públicas de inclusão e no reconhecimento de que toda criança e jovem tem direito à educação que considere suas potencialidades, condições e modos próprios de aprender. Isso exige, por parte da gestão pública, um olhar atento às necessidades das escolas, escuta ativa dos professores e investimento constante na formação docente e na infraestrutura. Pletsch

(2010, p. 117) aponta que “a escola inclusiva exige um novo olhar, capaz de reconhecer a diversidade como valor e não como obstáculo”.

Ao refletir sobre a realidade educacional de Queimados, é necessário compreender que a educação ali não se faz apenas com políticas públicas, mas com a força de comunidades escolares que, diariamente, reescrevem as possibilidades do aprender. Professores, gestores, estudantes e famílias compõem um mosaico de experiências que resistem às adversidades e constroem, com esforço coletivo, práticas educativas que dialogam com a vida, a cultura local e os desafios de um mundo em constante transformação. Como sintetiza Arroyo (2011, p. 150), “a escola é território de vivência, de subjetividades, de pertencimento e de esperanças”. A pesquisa ora estruturada é marca desse mosaico territorial ao pensarmos educação, conversas formativas e inclusão. Há caminhos trilhados e outros a surgir; só precisamos continuar a caminhada.

A educação pública do município de Queimados/RJ é atravessada por muitos desafios, muitos dos quais são antigos e acompanham a história do então distrito de Nova Iguaçu. Os novos desafios surgem cotidianamente, fruto das interações sociais, das novas tecnologias, do desenvolvimento global e de suas crises. Deve-se considerar, nesse panorama, o quadro de desigualdade que envolve o território queimadense e as demandas exigidas à sociedade numa ótica de transformação mundial.

Considerando o quadro da rede de ensino, a pesquisa foi realizada com professores da Educação Básica que atuam na rede municipal de Queimados.

Tabela 3 - Dados da Rede Municipal de Ensino

Profissionais da Rede	Quantitativo
Professor I	267
Professor II	649
Orientador Pedagógico	57
Orientador Educacional	66
Supervisor Escolar	14

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

De acordo com a estrutura da rede municipal de ensino, que dispõe de 19 escolas com Salas de Recursos Multifuncionais e um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEEQ), observamos, com base nos dados da própria rede, a atuação de aproximadamente 50 profissionais da carreira de Professor II no desenvolvimento das ações do Atendimento Educacional Especializado, seja nas Salas de Recursos ou no referido centro especializado.

A presente pesquisa foi realizada com um recorte intencional de participantes, tendo em vista o universo de aproximadamente 50 profissionais atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino. Desse total, foram contemplados 20 professores do AEE. Para estabelecer um diálogo proporcional e comparativo, também foram selecionados 20 docentes que lecionam no segundo segmento do Ensino Fundamental, dentro de um universo de 267 professores da categoria Professor I. A escolha desse número visou equilibrar a representatividade entre os dois grupos, permitindo uma análise mais equitativa das percepções e práticas no contexto investigado.

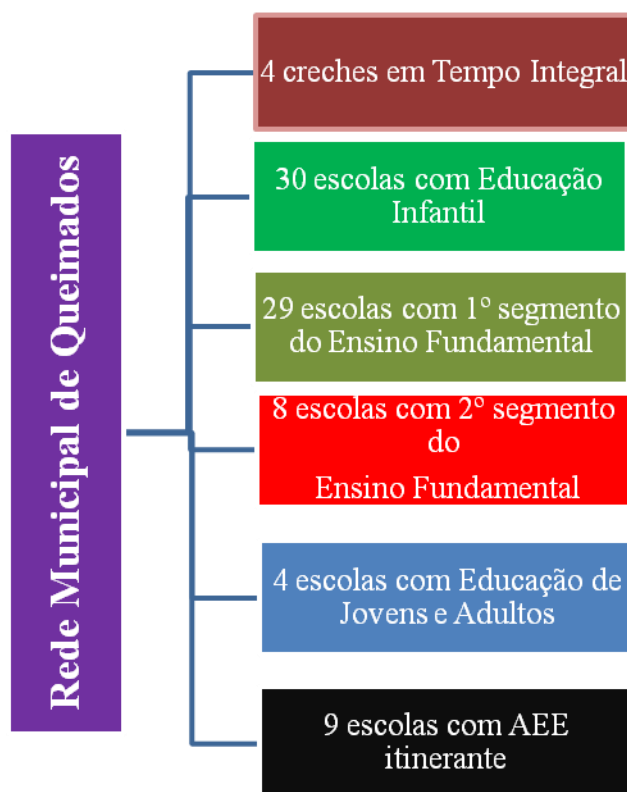
Atualmente, a rede conta com 35 escolas que atendem cerca de 13.602 alunos, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Considerando os dados da Diretoria de Censo e Matrículas da rede municipal de ensino, atualmente há 564 estudantes com algum tipo de deficiência matriculados. Desse total, aproximadamente 168 alunos estão sinalizados com deficiência intelectual (D.I.), o que representa uma parcela significativa. Além disso, cerca de 450 desses estudantes recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando um trabalho em rede para a promoção de uma educação inclusiva, ainda que os dados também apontem para desafios no que se refere à organização e à efetividade das práticas pedagógicas voltadas para esse público.

Em sua estrutura, há 1.133 professores à disposição da Secretaria Municipal de Educação. Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a rede conta com o Centro de Atendimento Educacional Especializado de Queimados (CAEEQ) e com o CAEEQ Itinerante. Pensando na Educação a Distância e no ingresso à realidade escolar, a rede dispõe do Centro de Educação a Distância (CEADQ), que atende todo o Ensino Fundamental. No processo escolar que envolve o Atendimento Educacional

Especializado, a rede conta com 19 unidades escolares que ofertam o AEE em Salas de Recursos e 9 unidades que são atendidas pela *van* do CAEEQ Itinerante.

Figura 5 - Panorama da Rede Municipal



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

2.1- Baixada Fluminense: um lugar com muitos enredos

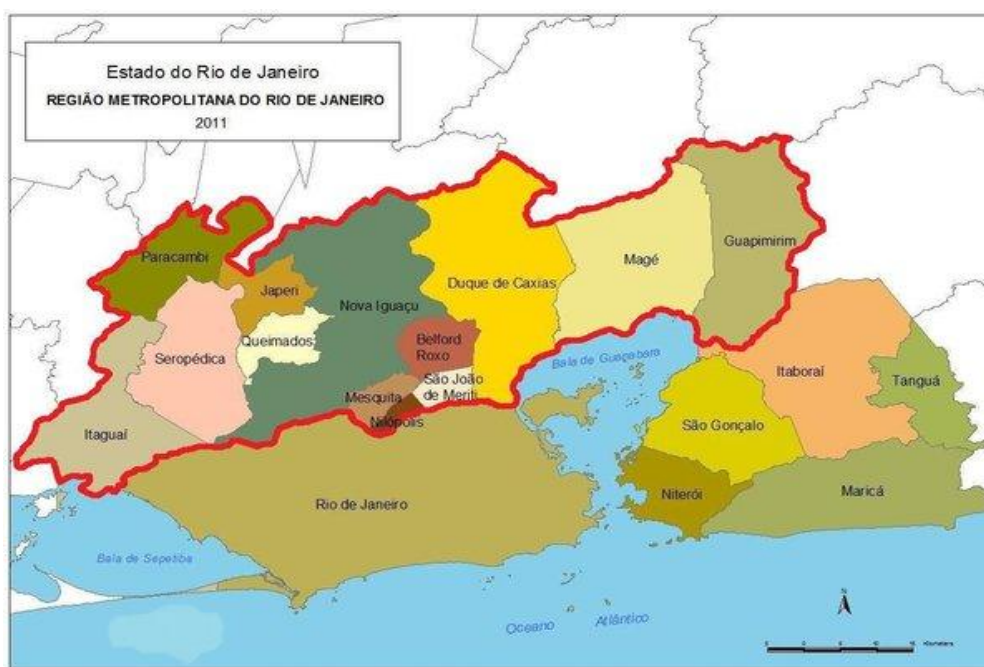
A Baixada Fluminense, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, é marcada por características socioculturais comuns e apresenta problemas sociais como violência urbana e a falta de assistência das esferas públicas em saúde, educação e saneamento. Esses pontos são marcas dos municípios que compõem essa região.

A região da baixada enfrenta desafios significativos principalmente na educação, uma vez que esta é vista como uma possibilidade para promover o desenvolvimento social, econômico e cultural da localidade. Um dos desafios está relacionado à baixa taxa de escolarização da população, causada pela falta de acesso e permanência nos espaços educativos.

Nesse contexto, encontra-se o que combatemos cotidianamente em todas as esferas sociais. De acordo com estudos de Bezerra e Laurentino (2016, p. 31) “Na Baixada Fluminense, lugar de população majoritariamente afrodescendente, as marcas e as memórias da escravidão, ainda são muito presentes, sobretudo ao que diz respeito a sua maior herança: o racismo”.

Apontar para o racismo constitui uma forma de escancarar as desigualdades e repressões impostas a partir da lógica de favorecimento de um grupo em detrimento de outro. Essas posturas e vivências são paulatinamente combatidas na Baixada Fluminense, pois racismo recreativo⁸, racismo ambiental⁹, capacitismo são armas utilizadas para oprimir e preterir nosso povo no acesso à saúde, à educação, à segurança pública e, em suma, a uma vida digna.

Figura 6 - Mapa da Região Metropolitana do Rio de Janeiro



Fonte: Portal Quora

⁸ O racismo recreativo refere-se às práticas de discriminação racial manifestadas por meio de piadas, brincadeiras ou comentários supostamente inofensivos, mas que reforçam estereótipos e hierarquias raciais. Essas manifestações, ao serem naturalizadas no cotidiano, contribuem para a manutenção do racismo estrutural e para a deslegitimação das identidades negras.

⁹ O racismo ambiental refere-se à distribuição desigual dos impactos ambientais entre diferentes grupos sociais, afetando de forma mais intensa populações negras, indígenas e periféricas. Esse conceito evidencia como fatores raciais e socioeconômicos determinam quem sofre mais com a degradação ambiental, a falta de saneamento e a exposição a riscos ecológicos, revelando uma dimensão estrutural das injustiças socioambientais.

Essa região tem uma enorme contribuição histórica para o Estado do Rio de Janeiro, uma vez que esse território foi porta de entrada e saída de riquezas, inclusive servindo como caminho do ouro pelas estradas de ferro. É importante lembrar que essa localidade fora uma das maiores produtoras de laranjas, alavancando o Brasil mundo a fora neste ramo. Por um longo período, a Baixada foi esquecida, sofrendo também com a política coronelista ou com o clientelismo¹⁰. Neste sentido, os problemas e aspectos sociais deixaram reflexos que persistem até hoje.

Atualmente, o território da Baixada Fluminense conta com a presença de grandes indústrias, diferentes realidades imobiliárias e um crescimento acadêmico (escolas técnicas, institutos e universidades), que se constituem em ganhos inquestionáveis. É um espaço diverso e plural que, na soma de diversos esforços, resiste e, na medida do possível, preserva sua diversidade. O foco da pesquisa em educação, na periferia, é destacar a potência dos professores da região, pelo protagonismo exercido, que, mesmo diante de tantas adversidades e dificuldades singulares, continuam fazendo com que temas emergentes sejam destaque nos ambientes escolares.

2.2- O município de Queimados em suas nuances: questões históricas, socioeconômicas e culturais:

O início do processo de emancipação de Queimados se deu na década de 1950, com a movimentação política de lideranças locais que buscavam, à época, uma independência administrativa por meio de um discurso pró-emancipação. O segundo distrito de Nova Iguaçu buscava meios de se desenvolver social e economicamente, uma vez que não havia muitos investimentos por parte da sede administrativa. A história do município de Queimados está intimamente ligada à região da Baixada Fluminense e aos outros municípios que compõem esse território, principalmente aos traços históricos de Nova Iguaçu, o primeiro município da Baixada Fluminense. Até sua emancipação, em 1990, a história do município segue desde a colonização com as nuances históricas atreladas à Nova Iguaçu. De acordo com Costa (2014, p.17):

O surgimento do município de Queimados inscreve-se na dinâmica da fragmentação espacial e política de Nova Iguaçu. O início do processo de

¹⁰ A política coronelista e clientelista caracteriza-se pela concentração de poder nas mãos de líderes locais – os chamados “coronéis” – que mantinham sua influência por meio de redes de favores, dependência econômica e controle eleitoral. Essa prática, comum em várias regiões do Brasil, consolidou relações de subordinação e troca de benefícios, dificultando a participação democrática e perpetuando desigualdades sociais, especialmente em territórios como a Baixada Fluminense.

fragmentação iguaçuana remonta a década de 1940, quando ocorreram as emancipações de Duque de Caxias, em 1943 e de Nilópolis e São João de Meriti, ambas em 1947.

As marcas históricas ressaltam o expoente traço agrícola da região, com suas plantações de café, cana-de-açúcar, mandioca, além de atividades relacionadas à criação de gado e à fabricação de materiais como tijolos. O nome dado ao município segue algumas lógicas onde a mais aceita e inclusive divulgada no site ¹¹oficial da prefeitura aponta sobre o costume dos chineses de queimar os seus mortos (corpos), criando assim o costume de indicar e dizer que o caminho que passavam era a “estrada dos queimados”, o que acabou por dar nome à localidade.

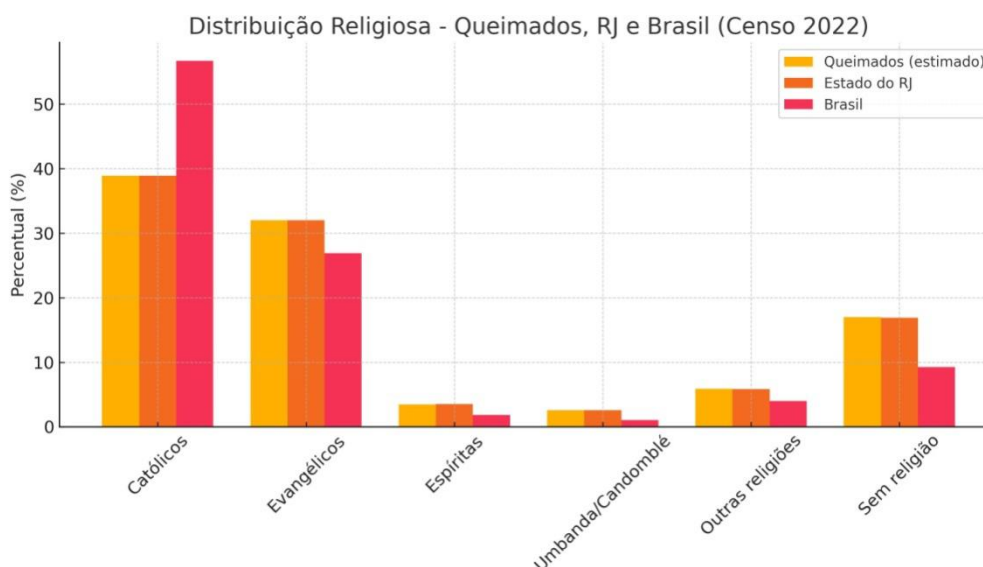
O município de Queimados, um dos mais jovens da Baixada Fluminense, segue com seu processo de desenvolvimento a partir de aparelhos fundamentais para o povo queimadense, como a ampliação de equipamentos de saúde, ampliação e universalização da educação básica, democratização das vivências de esporte, lazer e cultura, além do investimento na infraestrutura urbana. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹², Queimados tem uma população com cerca de 140.523 habitantes, distribuída em uma área que apresenta densidade demográfica de 1.850,76hab/km².

Em relação às questões religiosas, segue um comparativo a partir dos dados do Censo de 2022, considerando o panorama nacional.

¹¹ A informação pode ser consultada em: <https://www.queimados.rj.gov.br/municipio>.

¹² Dados obtidos em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/queimados.html>. Acesso em 05/03/2024

Gráfico 1 - Religião no território queimadense



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico comparativo revela a distribuição estimada das religiões em Queimados (RJ) em relação aos dados consolidados do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil, com base no Censo de 2022. Observamos que a proporção de católicos em Queimados (38,9%) segue a tendência de queda registrada em todo o estado (38,92%), ficando abaixo da média nacional (56,7%). Em contrapartida, os evangélicos representam um percentual expressivo no município (32,0%), refletindo o crescimento desse segmento religioso no cenário fluminense.

As religiões de matriz africana, como Umbanda e Candomblé, além do espiritismo, mantêm representatividade superior à média nacional, evidenciando a presença dessas expressões no contexto cultural e religioso do estado. O percentual de pessoas sem religião também se destaca em Queimados (17,0%), acima da média nacional (9,28%), indicando transformações nos modos de viver a espiritualidade e nas identificações religiosas locais. Esses dados sugerem uma diversidade religiosa significativa e a necessidade de considerar esse pluralismo nas políticas públicas e práticas pedagógicas do município.

Esses números contrastam com os percentuais estaduais e nacionais, nos quais os católicos ainda mantêm a maioria, o que sinaliza transformações importantes na forma como a fé é vivida no cotidiano local. A expressiva adesão a grupos evangélicos, somada ao crescimento de outras manifestações religiosas e ao aumento daqueles que

não se vinculam a nenhuma religião institucional, convida à reflexão sobre as dinâmicas sociais, culturais e históricas que têm redesenhado o cenário religioso em Queimados. Trata-se de um retrato que, longe de ser apenas estatístico, revela mudanças nas formas de pertencimento, espiritualidade e organização comunitária no território.

O município de Queimados sofre com grandes impactos decorrentes de diversas formas de violência em seu território. Quando consideramos os marcadores sociais das diferenças, as minorias acabam por viver uma negação de direitos básicos, fruto da homofobia, do capacitismo, da intolerância religiosa, das drogas, entre outros fatores.

O município de Queimados, localizado na Baixada Fluminense, é composto por 38 bairros e um distrito industrial, ocupando cerca de 76 km² de extensão territorial, o que representa aproximadamente 1,6% da área da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Para além de suas delimitações geográficas, Queimados apresenta uma configuração religiosa bastante singular. Em termos de infraestrutura, o município está integrado ao sistema viário e ferroviário da capital do estado, tendo como principal via de acesso à Rodovia Presidente Dutra.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) de 0,707, a cidade ocupa o 47º lugar no Estado e 2002º no país, conforme apresentado na tabela abaixo.

Figura 7 - Dados do IDH

IDHM	0,707
Posição no Estado	47^a
Posição no país	2002^a

Fonte: IBGE Cidades. Índices de Desenvolvimento Humano de Queimados, 2024.

Em relação à saúde, o município de Queimados enfrenta graves desafios, marcados por uma alta demanda por serviços e uma cobertura insuficiente, tanto na atenção básica quanto nas especialidades médicas. As unidades de saúde da cidade

operam frequentemente no limite de sua capacidade, com escassez de profissionais, equipamentos e estrutura adequada diante da imensa demanda. Essa precariedade compromete o acesso universal à saúde e intensifica a desigualdade entre os moradores dos diferentes bairros, sobretudo os mais periféricos. A demora no atendimento, a rotatividade de profissionais e a limitação de exames e tratamentos especializados impactam diretamente a qualidade de vida da população, evidenciando a fragilidade da rede municipal diante das necessidades reais do território.

No que tange ao saneamento básico, os dados são igualmente alarmantes. Segundo o IBGE, mais de 30% da população de Queimados vive sem acesso à coleta adequada de esgoto, o que contribui para a contaminação dos recursos hídricos e a proliferação de doenças de veiculação hídrica, como hepatites virais, diarreias e leptospirose. Os surtos epidemiológicos, sobretudo em períodos chuvosos, tornam-se frequentes e afetam de maneira mais severa crianças e idosos, refletindo nas altas taxas de mortalidade infantil e na recorrência de doenças evitáveis. Historicamente, há uma ineficiência e negligência no investimento em saneamento e saúde preventiva, revelando uma lógica de exclusão estrutural, onde os direitos fundamentais à saúde e a um ambiente saudável seguem sendo negados a parcelas significativas da população. Analisar essa realidade no contexto de Queimados possibilita tensionar os limites das políticas públicas universais e pensar estratégias específicas de cuidado e justiça territorial.

As juventudes vêm construindo formas próprias de resistência e expressão por meio de manifestações culturais como o funk, o hip-hop, o teatro de rua, os grêmios estudantis e os coletivos periféricos. Essas expressões, muitas vezes marginalizadas pelo discurso institucional, revelam-se como potentes dispositivos de educação informal, nos quais saberes circulam, identidades se afirmam e subjetividades se fortalecem. Nos becos, praças e centros culturais alternativos, jovens protagonizam experiências educativas que escapam à lógica escolar tradicional, mas que ensinam sobre pertencimento, desigualdade, racismo, gênero e luta por direitos. Essas práticas culturais constituem redes de apoio e afeto que funcionam como estratégias de sobrevivência e elaboração crítica da realidade. Assim, pensar a juventude em Queimados é também reconhecer os territórios como espaços pedagógicos vivos, onde a cultura é instrumento de denúncia, autocuidado e invenção de futuros possíveis.

O mapeamento de iniciativas locais em Queimados revela uma trama potente de resistências e cuidados construída por ONGs, coletivos culturais, grupos de juventude, movimentos sociais e centros comunitários que atuam, muitas vezes, onde o Estado se faz ausente. Esses espaços, geralmente autogeridos e nascidos das urgências do território, desenvolvem ações voltadas à garantia de direitos fundamentais, como o acesso à educação, à cultura, à alimentação, à saúde e à cidadania. São projetos de reforço escolar, oficinas artísticas, rodas de conversa, mutirões de assistência e campanhas de solidariedade que criam vínculos entre a escola, a família e a comunidade. Temos como exemplo desse movimento potente, o recente fato do coletivo “Mulheres do Ler” ser evidenciado na tese de Verônica da Cunha Andrade Santos (2024) sobre as escrevivências. A tese *Mulheres do ler: fios-escrevivência que ensinam a transgredir e formam teias de transformação social no município de queimados*, é fruto de subjetividades do território, de resistência e de um apelo sócio-histórico, político e cultural.

O território é potente, singular e, ao mesmo tempo, plural. Ao promoverem a escuta ativa e o protagonismo local, essas redes desafiam as lógicas institucionais excludentes e constroem outros modos de fazer educação e política pública. Nesse contexto, torna-se essencial reconhecer tais iniciativas como parte de uma pedagogia territorializada e comprometida com a transformação social, sobretudo quando articuladas a propostas escolares que valorizem a experiência comunitária como saber legítimo.

2.3 A Educação Especial no município de Queimados:

Segundo dados do PME de 2009, a modalidade de Educação Especial no município de Queimados foi implantada em 20 de junho de 1995. Esse movimento foi estruturado com a criação de duas classes especiais que funcionavam na Escola Municipal Metodista de Queimados. As escolas passaram a organizar seus espaços físicos e pedagógicos, a fim de adequá-los para o atendimento educacional de alunos que apresentavam características do público-alvo da Educação Especial. Também eram consideradas questões como comunicação, acessibilidade, mobilidade e ações diferenciadas, com foco na valorização das diferenças.

No ano de 1997, a Escola Municipal Metodista contou em seu quadro com duas profissionais da área clínica para interlocução com propostas educativas e intersetoriais,

a fim de atender os alunos das classes especiais. Já no ano de 1998, o município contou com a inauguração de sua primeira Sala de Recursos, movimento que alavancou o debate e os olhares para o processo inclusivo na rede de ensino (mesmo que o debate colocasse em “xeque” o direito de todos à educação). Com uma interlocução dos movimentos históricos, em Queimados, no período entre 1995 e 2001, a Escola Municipal Professora Maria Corágio Pereira Xanchão recebeu um posto avançado da Pestalozzi Brasil que ofertava aos alunos da rede de ensino atendimento multidisciplinar contando com especialistas como psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e profissional de serviço social.

A Escola Municipal Carlos Pereira Neto, no ano de 1999, recebeu uma Classe Especial com o objetivo de atender à demanda de alunos da modalidade naquela comunidade. É interessante ressaltar que, à época, o atendimento aos alunos com deficiência ainda era realizado predominantemente em classes especiais. No ano de 2001, a referida unidade recebeu sua Sala de Recursos, como forma de ampliar o atendimento e garantir o direito à educação. Também em 2001, a Escola Metodista de Queimados implantou sua segunda Sala de Recursos, devido ao elevado número de matrículas de alunos com deficiência no município. Já em 2007, foi implantada uma Classe Especial para alunos com deficiência visual na mesma escola, que funcionou por três anos consecutivos.

A interlocução entre todos os responsáveis pelo processo inclusivo na rede de Queimados foi se estruturando a partir de 2006, com o serviço de itinerância. Outro ponto interessante que devemos mencionar é que projetos pilotos ainda são vivenciados e seguem como práticas exitosas a partir da itinerância, a exemplo CAEEQ Itinerante. O CAEEQ itinerante se constitui como uma política municipal que garante aos alunos das escolas afastadas do centro urbano, e que não dispõe de Sala de Recursos, o Atendimento Educacional Especializado. O serviço é ofertado em uma van estruturada para que o atendimento aconteça dentro do veículo – um atendimento sobre rodas.

Em relação ao serviço de itinerância, profissionais especialistas circulam pelas escolas do território com o propósito de dialogar e criar ações para o processo de escolarização dos alunos com deficiência incluídos nas escolas da rede municipal. Toda estruturação é realizada na interação dos profissionais especializados com a ETAP (Equipe Técnico Pedagógica) das Unidades Escolares e todo corpo docente.

O processo de formação em rede trouxe muitos ganhos para o cenário municipal e, a partir do ano de 2010, as reflexões acentuaram a necessidade de avanços no processo inclusivo. A Secretaria Municipal de Educação estruturou um trabalho de formação e conscientização dos seus profissionais com a necessidade de inserir seus estudantes com deficiência em classes comuns. Esse movimento em rede resultou em uma reflexão que visava o término das classes especiais e o aumento das salas de recursos na rede de ensino. Nesse cenário, as classes especiais só seriam encerradas com a inclusão de todos os nossos alunos público-alvo da educação especial. Entre tantos complicadores, a rede municipal contava com um quantitativo de alunos jovens e adultos que já frequentavam as classes especiais há muito tempo e que, naquele momento, por diversos motivos, não conseguiam ser incluídos em turmas comuns.

Para alcançar o desdobramento de um processo de inclusão em turmas regulares, e pensando nesses jovens e adultos que estavam nas classes especiais, em 2012, a SEMED formou uma Classe Especial na modalidade EJA, com vistas à inserção desses alunos na realidade das escolas regulares. Essas turmas funcionavam no turno da tarde, em uma escola regular, com o objetivo de prepará-los para a transição e para a vivência do movimento inclusivo em turmas regulares. Após um ano nessa experiência, os estudantes foram inseridos em classes comuns da Educação de Jovens e Adultos no terceiro turno. A partir desse movimento, a rede de ensino deixou de oferecer atendimento em Classe Especial e/ou escola especial.

No ano de 2010, foi implantado no município o Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE). O núcleo se constituía como um programa que identificava, com interlocução dos professores regentes das turmas comuns, problemas relacionados à aprendizagem, criando estratégias e condições para eliminar tais problemas possibilitando no universo escolar um processo de ensino-aprendizagem fluido e eficaz. Anos depois, em 2018, houve uma reformulação, e o NAE dá lugar ao CAEEQ (Centro de Atendimento Educacional Especializado de Queimados). De acordo com a Deliberação do CME nº 23, o CAEEQ tem como objetivo

fortalecer os processos de aprendizagem, inclusão escolar e/ou socialização das crianças e adolescentes que apresentem dificuldades no desenvolvimento socioeducacional, acompanhar os alunos encaminhados, qualificar o suporte pedagógico e retorno às escolas, sugerindo intervenções pedagógicas adequadas ao perfil de cada caso, propor, planejar e realizar formações específicas para os profissionais de educação (Queimados, 2024).

A partir de 2014, a rede de ensino passou a contar com intérpretes de Libras para o atendimento de alunos com deficiência auditiva e surdez, visando à eliminação de barreiras na comunicação. Também foram contratados cuidadores para atender à demanda de alunos em questões como mobilidade, alimentação e higiene. Com a chegada desses profissionais de apoio, houve um crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência, e, a cada ano, esse quantitativo tem aumentado.

Em relação aos processos formativos e às parcerias na modalidade de Educação Especial, Queimados estruturou, promoveu e participou de diversas ações que trouxeram ganhos significativos para o cenário educativo da cidade. Dentre essas ações, destaca-se o Programa Intersetorial de Formação Continuada de Inclusão Educacional e Laboral de Pessoas com Deficiência (PRÓ-INCLUSÃO), estruturado a partir do movimento de pesquisa e extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por meio do seu Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), e destinado, com enfoque intersetorial, a profissionais que atuam na Baixada Fluminense.

O PRÓ-INCLUSÃO propõe processos formativos e reflexivos que dialogam com os marcos legais e com práticas intersetoriais locais, a fim de garantir a inclusão educacional e laboral das pessoas com deficiência. A máxima do programa é criar estratégias e ações que permitam uma mudança estrutural no território, garantindo acessibilidade em diversas esferas.

Articulando uma estruturação no território da Baixada Fluminense a partir da atuação dos seus gestores, o município de Queimados tem participado ativamente do Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF). O fórum tem contribuído para os debates e para a consolidação de políticas que se estruturam de forma cada vez mais coerente, democrática e inclusiva. Nesse mesmo movimento, o município participa do Fórum Intermunicipal de Gestores do Estado do Rio de Janeiro, que atualmente conta com cerca de 80 municípios.

No que tange à formação continuada e em serviço, Queimados tem estruturado alternativas e possibilidades, inclusive por meio de parcerias com instituições públicas de ensino superior, com o objetivo fundamental de promover mudanças no cenário escolar, especialmente no que diz respeito à eliminação de barreiras para uma educação que amplie o debate contemporâneo e ofereça respostas às demandas sociais e locais presentes na escola. Possibilitar outras práticas pedagógicas é auxiliar o professor, em

um exercício reflexivo, a criar condições para responder, em seu fazer docente, às demandas inclusivas que emergem na rotina escolar.

ALA 3- TEORIAS E CONCEPÇÕES: UMA BUSCA POR ENREDAR O PROCESSO DE PESQUISA

Aquele sorriso meu, e o abraço teu
 O verde e branco afeto
 Prazer, poesia mora aqui
 Batizada Laudeni
 Cognome Beto
 Avante, Imperiano!
 Mostrando a patente do teu Pavilhão
 Do samba sou expoente
 Pouca coisa não vai me jogar no chão.

(G.R.E.S. Império Serrano¹³)

O presente capítulo tem como foco apresentar as concepções, conceitos e teorias que subsidiaram todo o estudo em proposição. Busca-se explorar a possibilidade de pensar o corpo e a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual como uma questão cultural, instigando um olhar mais perspicaz sobre este tema. Levando em consideração os processos culturais, históricos e sociais, a deficiência e a sexualidade são representados como marcadores narrados na contemporaneidade no campo normativo, no campo das (in)certezas, e no processo de reforçar diferenças, superioridades e inferioridades.

Considerando toda contribuição do samba-enredo, utilizamos um fragmento do samba imperiano de 2025. O samba-enredo de 2025 do Império Serrano, intitulado “O que espanta miséria é festa”, presta uma homenagem ao compositor Laudeni Casemiro, conhecido como Beto Sem Braço. A obra destaca não apenas sua contribuição ao samba, mas também sua trajetória de vida, marcada por superações e pela luta contra o capacitismo.

Beto Sem Braço, que perdeu o braço direito ainda jovem, tornou-se um dos grandes nomes do samba carioca. O enredo celebra sua resiliência e talento, evidenciando como ele superou barreiras impostas pela deficiência para se destacar na música. A letra do samba enfatiza esse aspecto ao mencionar: “Ver teu filho vencer com um braço só”. Essa abordagem reconhece o protagonismo de Beto como pessoa com deficiência, destacando suas conquistas e sua importância cultural.

¹³ Samba Enredo 2025, O que espanta miséria é festa, G.R.E.S. Império Serrano. Composição: Xande de Pilares / Aluísio Machado / Henrique Hoffmann / Carlos Senna / Jefferson Oliveira / Leandro Maninho.

O samba-enredo também aborda questões sociais mais amplas, incluindo críticas ao capacitismo, a discriminação contra pessoas com deficiência. Ao destacar a trajetória de Beto, a obra confronta estigmas e preconceitos, promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa. A celebração de sua vida e obra serve como um contraponto às narrativas que frequentemente marginalizam pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de reconhecimento e valorização de suas contribuições.

Ao colocar Beto Sem Braço no centro do enredo, o Império Serrano promove uma representatividade significativa para pessoas com deficiência. A escolha de homenagear um artista com deficiência física e destacar sua influência no samba contribui para ampliar a visibilidade e a inclusão dessas pessoas na cultura popular. Essa representatividade é crucial para desafiar estereótipos e fomentar uma sociedade mais equitativa.

3.1 – Interseccionalidade: sexualidades e deficiência intelectual na escola

O debate sobre sexualidades e deficiência intelectual no ambiente escolar exige olhares teóricos comprometidos com a complexidade das experiências humanas. A abordagem da interseccionalidade oferece uma via potente para esse enfrentamento, uma vez que permite compreender como diferentes marcadores sociais, como deficiência, gênero, sexualidade, raça, classe e religião, se articulam de maneira simultânea e indissociável, produzindo formas específicas de opressão, exclusão e resistência. Nesse contexto, pensar a interseccionalidade na escola é reconhecer que a desigualdade não se estrutura de forma isolada, mas atravessa corpos e trajetórias de modo múltiplo e dinâmico.

A utilização da interseccionalidade neste estudo emerge como uma possibilidade analítica de atravessar as múltiplas avenidas identitárias que compõem o campo investigado, permitindo compreender como diferentes marcadores sociais se entrecruzam na produção das desigualdades. Reconhecemos que o conceito, cunhado inicialmente no seio das lutas das mulheres negras, situa-se no diálogo fundante entre gênero, raça e classe, conforme aponta Kimberlé Crenshaw (1989). Entretanto, ao expandir sua aplicação para o contexto da deficiência intelectual, evidenciamos que, assim como o racismo opera como um sistema de opressão direcionado às pessoas negras, o capacitismo atua como estrutura que inferioriza, invisibiliza e subalterniza as pessoas com deficiência. Desse modo, a interseccionalidade, aqui, não é apenas uma

categoria analítica, mas um gesto político-epistemológico de enfrentamento às hierarquias que atravessam corpos e experiências.

A interseccionalidade, conceito cunhado por Crenshaw (1989) a partir da crítica ao feminismo hegemônico e ao direito, tem se expandido como uma ferramenta teórica e metodológica crucial para o campo da educação. Essa perspectiva não apenas amplia as formas de ver os sujeitos, como também denuncia as camadas de invisibilização que recaem sobre aqueles que vivem simultaneamente diferentes formas de marginalização – como é o caso das pessoas com deficiência intelectual e identidades sexuais e de gênero dissidentes. Quando essas experiências chegam à escola, não o fazem de forma neutra, mas carregam em si histórias de exclusão, estigmas e também de resistência.

A articulação entre interseccionalidade, inclusão e sexualidades é uma das frentes mais urgentes para a construção de uma escola efetivamente democrática. O discurso da inclusão, muitas vezes limitado à deficiência, precisa ser revisto à luz da interseccionalidade, de modo a abarcar outras dimensões da diferença que impactam o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Como argumenta Skliar (2006), pensar a inclusão apenas como integração é manter as estruturas que produzem a exclusão. É preciso avançar para uma perspectiva verdadeiramente transformadora, que questione as normas estabelecidas e abra espaço para a pluralidade de sujeitos, saberes e experiências no ambiente escolar, uma perspectiva capaz de problematizar as normas que produzem a exclusão.

A escola, enquanto espaço social e político, reproduz e, ao mesmo tempo, pode tensionar as estruturas que marginalizam determinados sujeitos. Por isso, a interseccionalidade convida educadores, gestores e pesquisadores a olharem para a formação e atuação docente não mais de forma fragmentada, mas compreendendo que as múltiplas identidades dos estudantes – e também dos profissionais da educação – são atravessadas por sistemas de poder que influenciam o cotidiano escolar. Assim, a deficiência intelectual, quando analisada apenas por uma lógica biomédica ou individualizante, perde a potência de ser compreendida como uma questão política, relacional e cultural. Isso vale para as sexualidades, que, muitas vezes, são tratadas como temas secundários ou tabu dentro do currículo escolar.

Ao mobilizar a interseccionalidade como chave interpretativa, é possível construir uma leitura mais comprometida com a justiça social, que considere como as

experiências de alunos e alunas com deficiência intelectual são afetadas não apenas pela deficiência em si, mas também por outros marcadores identitários e contextuais. Essa compreensão é vital para a efetivação de uma educação inclusiva que vá além da presença física na sala de aula, envolvendo práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas camadas de exclusão.

Além disso, compreender as interseções entre deficiência intelectual e sexualidades exige desconstruir normatividades que organizam o espaço escolar. A expectativa de corpos e comportamentos “normais” ainda regula fortemente o que se considera apropriado dentro do ambiente escolar, silenciando corpos dissidentes, inclusive aqueles com deficiência. Como aponta Collins (2019), é preciso interrogar os regimes de poder que constroem hierarquias entre saberes, corpos e experiências, inclusive dentro das práticas pedagógicas e do currículo.

Nesse sentido, a proposta interseccional não se limita à análise; ela convoca a ação. Ao invés de enquadrar os sujeitos em categorias fixas, ela permite visualizar as articulações e tensões que atravessam suas vivências, contribuindo para que as práticas educativas deixem de reforçar estereótipos e passem a afirmar a pluralidade. Isso exige o enfrentamento das desigualdades estruturais, mas também a produção de novos sentidos sobre o que é educar, conviver, acolher e ensinar.

A abordagem interseccional, portanto, não substitui uma teoria por outra, mas reposiciona o olhar: ao invés de buscar essencializações, promove o reconhecimento da complexidade humana. Ao ser incorporada nas pesquisas e práticas educacionais, ela amplia o debate sobre direitos, cidadania e inclusão, convidando a escola a transformar-se em espaço de reconhecimento, escuta e pertencimento para todos os sujeitos, especialmente aqueles historicamente silenciados.

3.1.1 – Interseccionalidade na realidade escolar: entre inclusão, deficiência e sexualidades silenciadas

Pensar a realidade escolar a partir da interseccionalidade é reconhecer que os sujeitos que ocupam esse espaço não estão marcados apenas por uma única identidade, mas por múltiplas dimensões que se entrecruzam, como classe, gênero, raça, deficiência e sexualidade. No caso das pessoas com deficiência intelectual, essa sobreposição de

marcadores torna-se ainda mais evidente diante das barreiras que enfrentam para serem plenamente reconhecidas como sujeitos de direitos e desejos no contexto escolar.

Como propõe Crenshaw (2004, p. 2), “a interseccionalidade é uma lente analítica por meio da qual podemos examinar como diferentes formas de desigualdade operam conjuntamente e se reforçam mutuamente”. Essa perspectiva amplia a compreensão sobre as violências simbólicas e institucionais que recaem sobre corpos marcados por múltiplas opressões, como aqueles que vivem simultaneamente a deficiência e a dissidência sexual.

No campo educacional, a interseccionalidade tem se afirmado como um referencial crítico indispensável para a análise das desigualdades escolares. Essa perspectiva permite apreender como as políticas e práticas educacionais muitas vezes perpetuam, mesmo que de forma não intencional, estruturas de exclusão baseadas em múltiplas opressões. Conforme Davis (2018), a escola é um espaço onde desigualdades interseccionais se materializam – por exemplo, nas formas diferenciadas de tratamento que estudantes negras com deficiência recebem, em comparação com outros grupos.

A escola, enquanto espaço estruturado por normas sociais e institucionais, frequentemente reproduz padrões normativos que invisibilizam a sexualidade das pessoas com deficiência, tratando o tema como tabu ou ignorando-o completamente. Esse silenciamento se agrava quando atravessado por outras categorias, como o gênero e a orientação sexual. Em muitos casos, a deficiência é usada como justificativa para negar a autonomia dos sujeitos e restringir sua expressão afetiva e sexual, reforçando estereótipos capacitistas que os infantilizam ou os consideram assexuados. Nesse sentido, Foucault (2010, p. 34) nos alerta que “a sexualidade não é apenas um aspecto privado da vida, mas um campo atravessado por saberes, práticas e poderes que a regulam e normatizam”.

A interseccionalidade, nesse cenário, emerge como uma ferramenta essencial para compreender como essas opressões se articulam e se retroalimentam. Ela permite romper com uma visão fragmentada da inclusão escolar e amplia a percepção sobre o que significa garantir o direito à educação de forma integral. Não se trata apenas de assegurar o acesso físico à escola ou a permanência nos espaços comuns, mas de garantir que todas as dimensões da existência dos sujeitos – inclusive aquelas relacionadas à afetividade e à sexualidade – sejam respeitadas e valorizadas. Como

defende Mantoan (2003, p. 44), “incluir é reconhecer o outro naquilo que ele tem de diferente, é garantir que todos participem da vida escolar com as mesmas possibilidades de pertencimento e aprendizagem”.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que o discurso da inclusão, por vezes, é mobilizado de forma superficial, desconsiderando as experiências concretas dos estudantes com deficiência. Quando a sexualidade entra em cena, surgem resistências por parte de educadores, gestores e familiares, muitas vezes por falta de formação, medo de lidar com o tema ou por influência de valores morais e religiosos. Isso evidencia a necessidade de uma formação docente comprometida com uma educação crítica e emancipatória, que considere as múltiplas opressões vividas pelos estudantes e que os reconheça como sujeitos complexos, capazes de amar, desejar, sentir e construir relações. Junqueira (2009, p. 17) reforça que “a escola é um dos espaços onde a homofobia e a exclusão de sexualidades dissidentes mais se manifestam, ainda que de forma velada”.

A interseccionalidade também permite visibilizar como as desigualdades se expressam de maneira distinta entre diferentes sujeitos com deficiência. Por exemplo, uma menina com deficiência intelectual negra e lésbica pode enfrentar camadas de opressão muito mais intensas do que um menino branco com deficiência, mesmo frequentando o mesmo espaço escolar. Essa compreensão é crucial para o desenvolvimento de políticas educacionais e práticas pedagógicas que não reproduzam a lógica da homogeneização, mas que valorizem a diversidade e combatam todas as formas de exclusão. Collins (2019, p. 101) afirma que “a opressão é estruturada por sistemas interligados, que não atuam isoladamente, mas em conjunto, criando realidades complexas para mulheres negras e outros sujeitos subalternizados”.

Portanto, refletir sobre a interseccionalidade na realidade escolar é um convite à escuta, à revisão de práticas e à construção de um projeto educativo que promova, de fato, a inclusão em sua dimensão mais ampla. É reconhecer que a sexualidade das pessoas com deficiência não deve ser um tema proibido ou negligenciado, mas sim parte integrante da formação de sujeitos plenos e autônomos. A escola, nesse sentido, tem um papel fundamental na construção de espaços de convivência baseados no respeito às diferenças, no reconhecimento das múltiplas identidades e na luta por justiça social.

Como aponta Skliar (2006, p. 12), “a diferença não é um problema a ser resolvido, mas uma condição constitutiva da existência humana e da convivência”.

A própria Lei Brasileira de Inclusão já aponta nessa direção ao afirmar que “é dever do Estado, da família, da sociedade e da escola assegurar à pessoa com deficiência a igualdade de condições para o exercício de seus direitos, inclusive os direitos sexuais e reprodutivos” (Brasil, 2015, art. 6º). Logo, é papel da escola reconhecer e garantir o pleno exercício da cidadania, o que inclui, também, o direito ao afeto, à identidade e à expressão das sexualidades das pessoas com deficiência intelectual.

3.2- Sobre sexualidades e educação

Socialmente, a sexualidade, categoria que é um dos marcadores sociais das diferenças, é tida como um marcador complexo nas relações humanas, embora esteja presente nos contextos familiares, religiosos, na mídia e nos espaços escolares. Como as sexualidades se estruturam no contexto socioeducacional? Quais os desdobramentos e representações que chegam à escola e são vivenciados pelos diversos atores que compõem este espaço? Quanto aos alunos público-alvo da educação especial, como é vista e discutida a sexualidade destes no espaço formativo? Quais as representações dos docentes acerca das sexualidades das pessoas com deficiência intelectual no espaço escolar?

Glat e Freitas (1996) apontam que, por muito tempo, a temática sobre sexo e sexualidade foi considerada um tabu, e a situação se acentuava ainda mais no tocante à sexualidade das pessoas com deficiência. Mesmo com os apontamentos das autoras, ainda hoje, no cenário educativo, falar sobre sexualidades ainda permanece um tabu entre muitos profissionais que estão nos espaços escolares. São razões diversas, como as estruturais, religiosas, políticas e morais que impedem, incidem e até criminalizam corpos e seus arranjos em diferentes óticas, inclusive no tocante às sexualidades. Nas contribuições de Foucault (1984, p. 26),

A sexualidade é algo que nós mesmos criamos – ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Nós devemos compreender que, com nossos desejos, através deles, se instauram novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação.

Pensar a sexualidade é entender que o desdobramento parte de invenções, criações, algo gerado nas/pelas relações estabelecidas socialmente, fruto de políticas e práticas que se sustentam historicamente. Nesse processo, de comunicação e de estruturação social sobre sexualidades e deficiência, Goffman (1988) contribui de forma reflexiva, inquietante e propulsora, pois a pesquisa aqui delineada traz um estigma duplo nas vivências sociais e culturais que adentram os espaços escolares, os estigmas por conta da deficiência e da sexualidade. Nesse sentido, existem posturas de negação e silenciamento aos direitos das pessoas com deficiência incluindo a negação da vivência das sexualidades.

No tocante às vivências da sexualidade nos espaços escolares, Louro (2012, p. 85) pontua que “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir””. Mesmo nas tentativas de negar o discurso, os movimentos das sexualidades e dos corpos na escola, a ausência e o silenciamento ao tratar desses temas não farão com que a sexualidade fique fora dos muros da escola, pois ela está inscrita em quem nós somos, nos sujeitos. Falar de sexualidade tem sido desdobramentos de políticas de resistência e avanços no campo social, político, cultural, nos meios de comunicação e na educação. Embora haja uma estrutura fundamentalista que insiste em nos silenciar na tentativa de negar os avanços na pós-modernidade.

A escola, em seus fazeres e numa visão dual, tem seu espaço/lugar visto por muitos como uma forma de manter os ensinamentos resguardados do avanço social, um lugar para reprodução de representações e posturas preconceituosas e violentas acerca do gênero e das sexualidades, inclusive pensando na dita “proteção das crianças, adolescentes e jovens e na manutenção da família”. Por outro lado, em uma visão progressista, nós vemos na escola também esse lugar de movimento e do seu papel de resistência na construção de uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

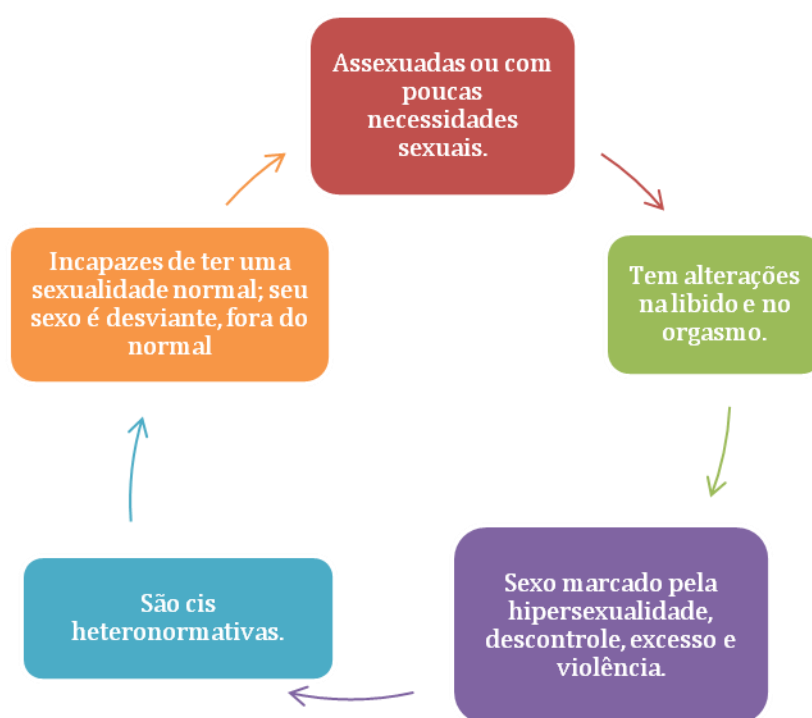
Nas contribuições de Pinel (1999), a escassez de conhecimento sobre educação sexual pode resultar em dificuldades na convivência social e na formação de uma identidade social, acarretando desafios emocionais e falta de afeto, que por sua vez contribuem para o surgimento de uma imagem distorcida de si mesmo, bem como crenças e expectativas equivocadas. O desafio de elaborar e partilhar conhecimentos acerca da temática da sexualidade entre os professores e suas práticas no espaço escolar

é algo meio que irrisório frente às circularidades que estão no bojo pedagógico de nossas escolas. A sexualidade é tida como algo complexo, desafiador e controverso.

De acordo com Costa (2024), a falta de informações produz preconceitos e estigmas. No tocante à sexualidade, faz-se necessário o conhecimento com vista a valorização dos direitos assegurados na LBI.

Costa (2024) apresenta algumas questões sobre a sexualidade das pessoas com deficiência apoiada em mitos, como apresentado no esquema a seguir:

Figura 8- Mitos?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Muitas das questões apresentadas não são evidenciadas a partir de estudos e pesquisas, elas partem de uma representação distorcida da realidade. Atualmente temos um conhecimento mais amplo, que insistem em limitá-lo acerca da presença e variabilidade de crenças e estereótipos culturais sobre as categorias de gênero e sexualidades em diferentes contextos escolares. As questões que tangenciam a sexualidade são forjadas por tabus, distorções, mitos e medos que reproduzem sentimentos de preconceitos e de discriminação. Considerar a sexualidade como um caminho para produzir sentidos na/pela escola é uma ferramenta fundamental, que lança

sobre a escola a possibilidade de construir valores e posturas que elimine barreiras, preconceitos e padrões que negam nossas diferenças. De acordo com Weeks (1993, p. 6) a “sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo”. Complementando essa visão, segundo as contribuições de Altmann (2001, p. 575-587),

A sexualidade é o que há de mais íntimo nos indivíduos e aquilo que os reúne globalmente como espécie humana. Está inserida entre as “disciplinas do corpo” e participa da “regulação das populações”. A sexualidade é um “negócio de Estado”, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade.

A sexualidade se constitui como um dos marcadores sociais que instituímos e nomeamos a partir das diferenças e desigualdades, forçando-nos a entrar em caixas postas socialmente para atender às demandas do Estado, da religião, dos processos de educação, das demandas familiares, dentre outras. Essas diferenças instauram redes de poder que nos levam a argumentar e refletir sobre as questões sociais e políticas da sexualidade, das desconstruções, dos desencaixar. Gagliotto (2009, p.18) pontua que

a sexualidade configura-se numa das dimensões humanas mais complexas por constituir-se de um elo entre aspectos subjetivos do ser humano (filosóficos, sociais, históricos, antropológicos, pedagógicos e psicológicos) e aspectos biológicos (genéticos, reprodutivos, identidades genitais).

Entendemos que a sexualidade é um mecanismo multidisciplinar e transversal, como apresentado anteriormente, ao apontar os aspectos subjetivos e os aspectos biológicos. Pensar as sexualidades é um movimento com múltiplas interfases, interferências e dimensões, uma vez que ela abarca processos sociais, culturais e políticos. De acordo com Foucault (1996), na obra *A Ordem do Discurso*, o autor atribui importância aos discursos como veiculadores das verdades e aponta como o verdadeiro e o falso são definidos por sua condição de interioridade ou de exterioridade em relação ao que está instituído no processo histórico do momento. Tal perspectiva faz com que os discursos sejam entendidos como práticas constituidoras de significados, que se sustentam em circunstâncias históricas para instituir o que pode ser dito, em determinado campo discursivo e num determinado momento histórico.

A sexualidade e toda sua contextualização se estruturam no jogo sócio-histórico do interdito, das práticas discursivas, dos significados e significantes que se constroem a partir de nossos corpos e nas disputas estabelecidas nos discursos em ordem. A prática discursiva aceitável resulta de uma disputa de poder travada com outras práticas discursivas, políticas e sociais. Assim, o discurso relaciona-se, ao mesmo tempo, por meio de seus códigos de formação, com outros discursos e com as instâncias sociais e o poder que elas representam. O poder estabelecido nos discursos não somente interdita, proíbe e tolhe, mas no poder gerador produz os corpos, institui comportamentos, constitui e regula condutas. Em torno do debate das sexualidades, e dos contextos que abarcam a formação a partir de práticas discursivas, Bakhtin (2010, p. 47) nos auxilia na reflexão ao apontar que:

[...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valores contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolvem a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel [...].

Nesse mesmo movimento, ressalta-se os discursos e movimentos morais e religiosos que produzem verdades e regulações acerca das sexualidades. Louro (1999) aponta que “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (p. 6). Louro (2010, p. 21) aponta, também, que “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento [...] é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”.

A sexualidade está presente na escola, pois trata-se de uma questão inerente ao ser humano. Logo, todas as construções sociais, inclusive a sexualidade chega e é vivenciada na escola. Sobre tal questão, Louro (1997, p. 81) aponta que

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

No chão da escola emerge discursos e vivências sobre sexualidades que necessitam de proposições educativas para o entendimento desta categoria como algo

fundamental para todos e todas. Neste sentido, dialogar sobre as pessoas com deficiência intelectual ainda se configura um tabu por diversas questões e representações.

3.3-Aspectos relativos ao conceito de deficiência

Refletir sobre o conceito de deficiência se configura como um exercício que nos permite pisar em campos que tangenciam o biológico, o psicológico e o social. Tal reflexão parte de uma abordagem quantitativa para o entendimento da realidade nacional, pois nos dados trazidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a população de pessoas com deficiência no Brasil está em uma estimativa de 18,6 milhões de pessoas.

No campo da educação inclusiva, a obra *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate* (Baptista; Caiado; Jesus, 2010) constitui uma referência essencial ao propor uma ruptura com os discursos patologizantes historicamente associados à deficiência intelectual. Os autores apontam para a urgência de compreender a deficiência como um fenômeno socialmente construído, resultado de relações que envolvem normatizações, expectativas sociais e práticas institucionais excludentes. Essa mudança de perspectiva desloca o foco da limitação individual para as barreiras sociais e culturais que impedem o pleno exercício da cidadania de pessoas com deficiência intelectual, abrindo espaço para uma análise mais crítica das estruturas que produzem exclusões.

Tal abordagem ressoa diretamente com o compromisso desta pesquisa, que se ancora em uma epistemologia da diferença e em uma leitura interseccional dos marcadores sociais. Ao compreender a deficiência intelectual como um atravessamento entre discursos, práticas e relações de poder, amplia-se o olhar sobre as experiências escolares de sujeitos com deficiência. Assim, a proposta pedagógica deixa de ser centrada em “ajustamentos” ou “intervenções corretivas”, passando a valorizar o reconhecimento das singularidades e a escuta das escrevivências¹⁴ desses sujeitos, como parte de um projeto ético-político de educação emancipatória e plural.

¹⁴ O conceito de escrevivências foi cunhado por Conceição Evaristo para designar uma escrita que nasce da vivência – especialmente das mulheres negras – e que transforma a experiência em narrativa, articulando memória, corpo e resistência. Trata-se de uma forma de escrever que rompe com a

Ao longo dos anos, o conceito de deficiência foi sendo cunhado e revisitado como possibilidade de ultrapassarmos ações contraditórias no cenário sociocultural e posturas capacitistas e opressoras. A forma como é nomeada e inventada a existência das pessoas com deficiência assume-se um poder e controle sobre corpos através de práticas discursivas (Thoma, 2002).

Neste movimento, considerando os corpos a partir de práticas discursivas, é interessante consolidar uma escola que diminua os impactos forjados aos corpos com deficiência, auxiliando na construção de uma escola, de um ambiente que influencie no desenvolvimento dessas pessoas e transforme seus contextos, pois a deficiência é uma condição humana. Na busca por compreender o conceito de deficiência, o diálogo inicia com Vygotsky (2001), ao apontar a existência das deficiências primárias e secundárias. A primeira refere-se às questões de ordem biológica, neste campo podemos apontar as más formações orgânicas, as lesões cerebrais e as alterações de cromossomos. No que tange às deficiências secundárias, estas são resultado/consequências psicossociais, reação dos indivíduos a partir da deficiência primária.

O processo histórico aponta para uma ampla forma de nomear às pessoas com deficiência ao longo dos tempos. Foram empregadas diversas formas etimológicas para dar visibilidade às pessoas, que, a partir de tais nomeações vivenciaram estigmas, tons pejorativos, preconceitos etc. Sombra (1983, p. 42) apresenta muitas dessas nomenclaturas, como o “Inválido, minusválido, deficiente, déficient, handicapé, anormal, handicapped person, disable person, special people, descapacitado, indivíduo de capacidade reduzida, indivíduo de capacidade limitada, incapacitado, impedido ou minorado”.

Ao longo do século XX, muitas foram as terminologias adotadas para se referir à pessoa com deficiência. Naquele momento, a utilização de deficiente e deficiência eram considerados pejorativos ou soava de forma desagradável. Foram numerosas as nomeações desses sujeitos como as expressões pessoas portadoras de necessidades especiais, pessoas com necessidades especiais, portadores de necessidades especiais. Nos meandros sociais, utilizou-se a expressão portador, expressão essa que circula ainda no imaginário da população, porém é importante enfatizar que se trata de uma nomenclatura ultrapassada, pois quem porta (leva algo, conduz algo), pode deixar de portar. A deficiência não é algo que o sujeito porta, mas a condição dele.

Segundo os estudos de Sassaki (1997), muitas foram as formas nomináveis que se utilizaram para depreciar e reforçar a exclusão das pessoas com deficiência, como na utilização de tais termos, ‘quadriplégico’, ‘inválido’, ‘vítima de paralisia cerebral’, ‘surdo-mudo’, ‘mongoloide’, ‘criança normal’, ‘retardado mental’, ‘sofre de epilepsia’, ‘preso ou confinado ou condenado à cadeira de rodas’” (p. 152). As nomenclaturas pontuadas anteriormente, e tantas outras que ainda persistem permear o imaginário das pessoas, trazem para o seio social uma representação ambígua, ambivalente e que transgride a designação do humano. Diante de contextualizações históricas, o que se percebe é que as representações criadas e cristalizadas socialmente acerca da deficiência e das pessoas nesta condição.

No processo religioso, a representação da deficiência foi cunhada como castigos divinos, associadas à maus espíritos por ordem de pecados diversos que fora cometido. Nas contribuições de Carmo (1991, p. 26) sobre o povo Hebreu, “toda doença crônica ou deficiência física, ou qualquer deformação corporal simbolizava impureza ou pecado”. Algumas civilizações antigas, de acordo com Silva (2015), discriminavam e estigmatizavam pessoas com deficiência por reconhecê-las como pessoas degeneradas e repulsivas, sendo pessoas eliminadas do convívio social. Neste sentido, há registros de comunidades antigas, como os povos espartanos e povos chineses, que tinham o hábito de matar crianças com alguma deficiência ao nascer, pois não seriam adultos úteis quando crescessem. Silva (2015, p. 21) aponta ainda que “esses povos entendiam que as pessoas com deficiência eram consideradas subumanas e malformadas, tendo as famílias o aval do estado para matar ou abandoná-las à própria sorte”.

No período denominado pré-cristão, pontuado por Augustin (2012, p. 2), “os movimentos de humanização e caridade à pessoa com deficiência foram pregados a partir de passagens bíblicas que sugeriam o respeito e a ajuda”. Sobre o modelo caritativo da deficiência, ressaltamos a prática da caridade como um caminho para a redenção. Augustin (2012, p. 2) ainda pontua que “O modelo caritativo percebe a pessoa com deficiência como vítima merecedora de caridade e de ajuda. A pessoa com deficiência é vista como tendo uma vida trágica e sofrida”. Esse modelo trazia para o seio social uma representação de coitadismo em relação à pessoa com deficiência, além de apontar para sua imagem corporal como uma aberração, uma monstruosidade.

No período que compreende a Idade Média as pessoas com deficiência continuavam sendo representadas como pessoas possessoras de demônios, espécies que estavam pagando penitências e punições, e ainda vistas como aquelas que estavam

sendo castigadas divinamente. Em muitos casos, a morte chegava como uma solução para o caso dessas pessoas, aos que escapavam sobravam-lhes a própria sorte e a necessidade de viver à margem da sociedade e na necessidade de feitos caridosos. Pontuamos também que, em relação ao continente americano, especificamente entre os povos canadenses, os esquimós, a comunidade abandonavam pessoas idosas e pessoas com deficiências em locais específicos para serem devoradas por ursos brancos.

Neste mesmo movimento, os povos Ajores, indígenas que viviam entre o Paraguai e a Bolívia “eliminavam os recém-nascidos com deficiências, ou mesmo aqueles indivíduos [...] que devido às circunstâncias ficaram deficientes eram enterrados vivos, por solicitações próprias ou mesmo contra suas vontades” (Carmo, 1991, p. 26).

No período que compreendia os séculos XVII e XVIII, durante a Renascença, a representação religiosa que pairava no imaginário social deu lugar à ciência, fruto das influências tecnológicas da época, da inovação artística e dos processos científicos. Assim, o paradigma médico passou a evidenciar a deficiência em suas pesquisas, assim como causas e origens. As pessoas com deficiência passaram a ocupar outro lugar que não a morte, embora existisse o direito à vida, esse processo continuava marcado por uma exclusão social, e discriminações diversas. É interessante ressaltar, que neste período, as pessoas com deficiência não tinham direito à educação, pois eram considerados sujeitos não educáveis.

Sobre os marcos da sociedade feudal, as pessoas com deficiência não viviam juntos com os demais membros de suas comunidades sendo obrigadas perambular por espaços diversos, a fim de buscar sustento e a preservação da vida, sua própria sobrevivência.

Com a Segunda Guerra Mundial, o debate e as pesquisas acerca das pessoas com deficiência se ampliaram na busca por meios de reabilitar os mutilados de guerra. A tentativa de reinserção social dessas pessoas foi intensa e a motivação começou a partir do esporte, além de uma nova perspectiva na educação, uma vez que neste período surgiram as primeiras escolas especiais para atender cada tipo de deficiência.

Fruto de questões da deficiência primária e secundária, e no entendimento de que as pessoas eram doentes e que precisavam de reabilitação, o modelo médico da deficiência se instaurou continuando assim os processos de discriminação, preconceito e exclusão desses sujeitos. Esses eram considerados como “dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis” (Sasaki, 1997, p. 27). A estruturação social acerca do modelo médico era de

não se adequar às questões das pessoas com deficiências, elas deveriam melhorar tornando assim compatíveis com as normatizações postas socialmente. Nesse contexto, as pessoas com deficiência continuavam segregadas na sociedade.

Ao longo de todo processo histórico, os estigmas acompanharam as pessoas com deficiência, sempre houve uma representação pautando-se em “uma imagem de coitadinho, triste, inútil, assexuado, abandonado por Deus, trágico, doente etc.” (Sassaki, 1997, p. 152). A estruturação e as mazelas a partir da nomenclatura da deficiência não é algo recente, a redução da deficiência sempre foi posta como uma concepção de “doença, peso ou problema, transformando as pessoas em incapazes” (Diniz, 2015, p. 29). Na contemporaneidade, ainda é comum uma representação da deficiência com muitos atravessamentos pejorativos, estigmas e discriminações, embora tenham ocorrido muitos avanços em relação aos marcos legais.

Costa (2024) apresenta numa contextualização sobre as referências e dinâmicas dos marcos legais, um panorama histórico do paradigma inclusivo no Brasil. A autora elenca os principais marcadores que despontam para o que vivenciamos hoje nas políticas e práticas da educação inclusiva. No quadro abaixo trazemos as contribuições dos estudos da referida autora.

Tabela 4 - Marcadores legais dispostos historicamente

DATA	AÇÃO	OBJETIVO
1854	Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC	Atender a cegos (Brasil, 2008).
1857	Criação do Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto nacional da Educação dos Surdos – INES	Atender à comunidade surda (Brasil, 2008).
1926	Fundação do Instituto Pestalozzi	Atender às pessoas com deficiência mental (Brasil, 2008).
1950	Fundação da Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD). Atualmente o “D” se refere a “Deficiente”	Atender a pessoas com paralisia cerebral, deficiências físicas e pacientes com problemas de cunho ortopédico (Silva, 2015).

1954	Fundação da primeira APAE	Atender a pessoas com múltiplas deficiências (https://apae.com.br/).
1961	Lei nº 4.024	Apontar o direito dos “excepcionais” à educação. Preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. (Brasil, 2008, p. 2).
1964	Fundação do Instituto de Educação Emendativa da fazenda do Rosário	Atender a deficientes mentais, portadores de deficiência múltipla e deficientes auditivos (Jannuzzi, 2004).
1967	Fundação da Escola Estadual de Ensino Emendativo	Atender a deficientes mentais, portadores de problemas de conduta, deficientes físicos, deficiências múltiplas, deficiência auditiva e deficientes visuais (Jannuzzi, 2004).
1971	Lei nº 5.692	Estabelecer “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (Jannuzzi, 2004, p. 70).
1972	Fundação da Escola de Educação Emendativa Doutor Lage	Atender à deficiência mental e deficiências múltiplas (Jannuzzi, 2004).
1973	Criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP	Gerenciar a educação especial no Brasil (Brasil, 2008).
1988	Constituição Federal	Estabelecer a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206), bem como a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208) (Brasil, 2008, p. 2).
1989	Lei nº 7.853	Declara crime “recusar, suspender, procrastinar (retardar), cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, matrícula de pessoa com deficiência” (Art. 8º) (Silva, 2015, p. 9).

1990	Declaração Mundial de Educação para Todos (Tailândia)	Influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva (Brasil, 2008).
1994	Declaração de Salamanca (Espanha)	Estabelecer que a educação inclusiva não é só uma questão de “acesso”, mas, principalmente, de qualidade. Ela representa um grande desafio para as escolas regulares, as quais devem considerar uma ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, adotando um modelo de educação centrada na criança. Todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades e diferenças (Duarte; Lima, 2003, p.96).
1994	Publicação da Política Nacional de Educação Especial	Orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns de ensino regulas àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (Brasil, 2008, p. 3).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei nº 9.394/96	Preconizar que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos às necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências (Art. 59) (Brasil, 2008, p. 3).
1997	II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down, em Brasília	Discutir a inclusão de pessoas com deficiência na educação geral brasileira (Sasaki, 1997).

1999	Decreto n° 3.298	Definir a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Brasil 2008, p. 3).
2001	Diretrizes Nacionais para educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Estabelecer que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Art. 2º) (Brasil, 2008, p. 4).
2001	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Estabelecer que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2008, p. 4).
2001	Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001	Estabelecer que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2008, p. 4).
2003	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	Apoiar e orientar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2008, p. 4).
2004	Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00	Estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2008, p. 4).

2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social	Superar a oposição entre educação regular e educação especial (Brasil, 2008, p. 4).
2007	Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 30 de março de 2007	Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (Brasil, 2009, p. 1).
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (Brasil, 2008, p. 5).
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite	Implementar novas iniciativas e intensificar ações que, atualmente, já são desenvolvidas pelo governo em benefício das pessoas com deficiência (Brasil, 2011, p. 4).
2015	Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência	Estabelecer que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Art. 4º) (Brasil, 2015, p. 1)

Fonte: Andrade (2020)

Os marcos apontados no quadro histórico do paradigma da educação inclusiva no Brasil nos trazem uma referência do percurso que foi traçado visando à garantia de direitos, de oportunidades e pela eliminação de todas as formas de discriminações. Nesse panorama, todos os movimentos em relação às correntes vivenciadas nos processos de segregação, integração e nos movimentos de inclusão refletem as transformações ocorridas na educação. Com o passar dos anos, os ganhos para o cenário

da Educação Especial e os processos de inclusão foram tratados e firmados ao longo do tempo.

Em um dos marcadores históricos e trazendo para o nosso campo da educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, trouxe novos momentos e movimentos para o cenário da inclusão na esfera nacional, contribuindo para eliminação de barreiras de diversas ordens, estigmas e construindo novas abordagens numa agenda pró-inclusão. Nessa construção podemos elencar diversos marcos, dentre eles a Lei Brasileira da Inclusão – Lei Nº13.146/2015. Toda essa movimentação traz para o debate uma visão e “concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão” (Brasil, 2008, p. 1).

Tratar do conceito de deficiência implica apontar a definição trazida pela Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com a seguinte aceção:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 8).

A conceituação apontada pela LBI tem como base o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A proposição ratificada em 2008 é posta com valor de emenda constitucional a partir do Decreto Legislativo Nº 186 e pelo Decreto Nº 6.949 (Brasil, 2009). Considerando as contribuições da LBI, recorro às contribuições trazidas por Amaral (1997), que apontava que o termo ‘deficiência’ podia ser compreendido a partir de três aspectos conceituais: o social, o pedagógico e o psicológico.

Conceito social: refere-se aos fenômenos da própria deficiência, considerando atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma;

Conceito pedagógico: o processo de entender a deficiência como uma condição em dado sujeito/aluno que requer técnicas, recursos, programas especiais;

Conceito psicológico: estrutura-se com ênfase na pessoa e não na deficiência, ligando elementos para o trabalho afetivo-emocional da pessoa, da família e da sociedade.

A partir das estruturações sociais, teóricas e culturais, faz-se necessário enfatizar o sujeito em todo o seu processo, pois diante de tamanho estigma, sujeições quanto a incapacidade, ações que reforçam a dita anormalidade, evidenciar a pessoa é o caminho legal, coerente e inegociável. Nas estruturações fruto dos movimentos sociais e inclusivos, a nomenclatura acerca do público com deficiência começa a dar ênfase à pessoa rompendo com termos como “excepcional” e “portador” como por exemplo. Nas contribuições da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), a ênfase deve ser dada à pessoa, pessoa com deficiência (PCD).

Neste interim, o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem mudando ao longo dos tempos fruto de investigações e participações de setores afins que contribuem para ampliação dos conhecimentos e conceitos que sustentam o campo em questão. O conceito de pessoa com deficiência (PCD), por exemplo, é um desses frutos geridos por mobilizações que asseguram e protegem a pessoa em seus direitos universais/fundamentais.

Estudar, pesquisar e promover o diálogo sobre as deficiências implica compreender que a deficiência não é uma condição isolada no indivíduo, mas um fenômeno socialmente construído. Nesse contexto educativo, é essencial reafirmar que o foco deve estar na pessoa em sua integralidade, e não na limitação que apresenta. Assim, analisando o conceito de pessoa com deficiência, chegamos à compreensão de que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2010, p. 34).

Educar, na perspectiva da educação inclusiva, constitui-se em um movimento permanente para eliminação de barreiras, em uma busca de equiparar oportunidades de vivências e aprendizagens fundamentais a todos os sujeitos com foco na formação humana e nas aprendizagens para a vida. No que tange às barreiras, a Lei Brasileira de Inclusão apresenta alguns tipos de barreiras:

- Barreiras urbanísticas: aquelas existentes em espaços públicos e privados na qual o público tem acesso e/ou faz uso coletivamente;

- Barreiras nas comunicações e na informação: são obstáculos e entraves que dificultam o envio ou recebimento de mensagens e informações a partir de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- Barreiras tecnológicas: são aquelas que dificultam ou impedem o acesso das pessoas às tecnologias;
- Barreiras atitudinais: são atitudes ou comportamentos que impedem a plena participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições;
- Barreiras nos transportes: são os impedimentos na mobilidade a partir dos sistemas e meios de transportes;
- Barreiras arquitetônicas: são as existentes nos espaços, edifícios públicos e privados.

O conceito de deficiência é marcado por um sentido de evolução, evidenciando que a limitação se relaciona a fatores externos como, por exemplo, a acessibilidade. Os desdobramentos para a autonomia das pessoas dependem diretamente da eliminação de barreiras postas socioculturalmente, pois essas impedem ou obstruem a participação plena e efetiva nos diferentes espaços sociais. A deficiência não se apresenta como um conceito estático, pois é uma condição humana que recebe influências do contexto social, tanto positivamente quanto negativamente.

3.4- Deficiência Intelectual: um conceito vivido na escola

Ao longo do processo histórico e na busca pela participação social das pessoas com deficiência, o conceito de deficiência intelectual foi sendo transformado, desconstruindo ideias de incapacidade e impossibilidades, ideias essas que foram reforçadas pelos paradigmas que acompanhavam as pessoas com deficiência, sendo elas marginalizadas, abandonadas, segregadas e institucionalizadas.

Durante o século XX, estruturou-se um pensamento da deficiência intelectual a partir dos sujeitos, de suas histórias e características, ampliando, assim, os estudos, pesquisas e ações em campos diversos como na saúde e na educação.

De acordo com Rodrigues e Maranhe (2008), no Brasil, o processo de institucionalização das pessoas com deficiência aconteceu no início do século XIX e, a partir do século seguinte, a deficiência intelectual era vista como uma questão de saúde

pública trazendo para os espaços hospitalares segmentos para atendê-los desde a infância.

Nesta perspectiva, considerando a década de 30, ações e instituições filantrópicas ampliaram e favoreceram o atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Considera-se neste período o atendimento que também foi desenvolvido em espaços como as escolas especiais e turmas exclusivas. Na década de 1960, houve uma mobilização do governo na criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação da Pessoa com Deficiência Mental (Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960). A estruturação do decreto tinha como intento “promover em todo o território nacional, a educação, a formação, reabilitação e assistência educacional de crianças retardadas e outros deficientes mentais, de qualquer idade ou sexo” (DECRETO nº 48.961, 1960).

Segundo Jannuzi (2012), as concepções de educação começaram a refletir mudanças como a necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho, tais mudanças vislumbrando o desenvolvimento do país consideravam também as pessoas com deficiência. Por um longo período, até a década de 1970, as iniciativas em diversos países, incluindo o Brasil, consideravam o saber médico no centro do processo, atrelando também os saberes de outros especialistas, da esfera familiar e saberes de políticos, sobretudo a capacidade de tomar decisões em relação aos sujeitos com deficiência intelectual (Lanna Júnior, 2010).

A Constituição Federal de 1988 foi um marcador fundamental na garantia de direitos a todas as pessoas, no que tange ao direito à educação, a sinalização de preferência do atendimento em uma rede regular de ensino trouxe novos ares para o direito das pessoas com deficiência, assim como o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Carta Magna pontuou ainda sobre a necessidade de estruturar serviços e programas acessíveis para facilitar a integração social das pessoas com deficiência. Os estudos acerca da deficiência intelectual são diversos, e os fatores que a ocasionam podem ser de diversas ordens como as questões genéticas, fatores ligados a cromossomopatias, situações originadas no pré-natal, perinatais e neonatais (Pacheco; Valencia, 2007).

Como pontuado, o conceito de deficiência intelectual sofreu e ainda sofre mudanças estruturais ao longo de seu processo histórico. Toda essa estruturação conceitual tem contribuído para o entendimento desse público para a garantia do direito a educação e do seu processo de escolarização. Dos direitos negados, as classes especiais até o processo de inclusão o percurso histórico desses alunos e alunas com

deficiência intelectual tem demandado da escola contemporânea novas metodologias e posturas que condizem com o pleno exercício da cidadania de cada um desses. Nas contribuições de Diniz (2007, p. 8),

A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência.

Estruturalmente, o olhar condicionador e preconceituoso à pessoa com deficiência traz fragilidades para suas vivências socialmente. Assim, pontuamos a necessidade de um olhar/fazer pautado nas potencialidades e capacidades desses sujeitos, visto que

O educando com deficiência intelectual deve ser analisado como alguém que possui um desenvolvimento condicionado por múltiplos determinantes, presentes em um determinado momento histórico, os quais são estabelecidos por fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Na abordagem sociopsicológica, a deficiência passa a ser força impulsionadora para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do deficiente intelectual (Henriques, 2008, p.7)

As propostas teóricas que emergem de estudos e pesquisas trazem consigo reflexão ímpar a partir de inúmeros trabalhos publicados sobre sexualidade e deficiência intelectual como os suportes de Bastos; Deslandes, 2005; Denari, 2002; Glat; Freitas, 1996; dentre outros, há também um aumento nas proposições sobre processos de investigação da sexualidade das pessoas com deficiência intelectual (Maia e Camossa, 2003). No tocante à sexualidade, López e Fuertes (1999) apontam para a existência de duas posturas: a primeira diz respeito à atitude conservadora vertente que valoriza o modelo reprodutivo; e a segunda vertente que aponta para a atitude liberal não circunscrevendo a reprodução.

No que concerne à sexualidade de pessoas com deficiência intelectual, o processo se torna ainda mais complexo e desafiador considerando estigmas e rótulos sociais, incluindo as falas “sem censura” (Giami; D’alonnnes, 1984). Neste mesmo movimento, Gale (1989) traz o panorama de barreiras que limitam a vivência da sexualidade da pessoa com deficiência intelectual, tais barreiras se circunscrevem em ordens, a saber: de natureza física, de natureza psicológica e de natureza social. Assim, se faz oportuno reconhecer a importância de compreender a pessoa com deficiência

como um corpo que traz consigo desejos, fantasias, sonhos e os tabus e representações postos socialmente.

Refletir sobre meios que tangenciam as sexualidades das pessoas com deficiência intelectual em espaços sociais, como a escola, possibilita-nos trazer para o debate e para os marcos político-sociais alternativas próprias na tentativa de um mundo mais coerente frente às demandas legais, formativas e prático-reflexiva.

ALA 4- PERSPECTIVAS DOCENTES NA AVENIDA: UM OLHAR INTERSECCIONAL A PARTIR DAS CONVERSAS FORMATIVAS

A cada 34 horas
 Há um assassinato de pessoa LGBTQIAPN+
 Colocando o Brasil como número 1 neste tipo de morte violenta
 Por isso, trazer luz à história de Xica Manicongo é fundamental
 O Paraíso do Tuiuti é Xica
 Todas somos Xica
 Xica vive na fumaça
 [...]
 Faz tempo que eu digo não
 Ao velho discurso cristão, sou Manicongo
 Há duas cabeças em um coração
 São tantas e uma só, eu sou a transição
 Carrego dois mundos no ombro.
 (G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti¹⁵)

Nesta ala, organizamos os dados para discuti-los em categorias de análise visando expressar as compreensões sobre o objeto de estudo investigado. A organização se dá em dois movimentos complementares, sendo o primeiro o reconhecimento de todos os interlocutores da pesquisa e, no segundo movimento, a transformação das informações em dados para análise. Tal perspectiva pautou-se em contextualizar o cenário narrado nas conversas formativas, frente aos marcadores legais, aos movimentos políticos e às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores junto aos estudantes com deficiência intelectual na Rede Municipal de ensino de Queimados. A proposta de buscar histórias silenciadas na formação docente e nas práticas em educação se constituiu um movimento em alto e bom som pelo não silenciamento, pois as vivências no território escolar, a partir da docência, trazem múltiplas formas de pensar, de fazer e experimentar cotidianamente.

¹⁵ Samba Enredo, 2025. Quem tem medo de Xica Manicongo? G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti Composição: Cláudio Russo / Gustavo Clarão.

A sistematização dos dados empíricos possibilita a identificação de práticas e contextos educacionais imbricados em narrativas que se constituem em múltiplas camadas de sentido. Tal processo analítico favorece a mediação entre as experiências vivenciadas no campo e os referenciais teóricos mobilizados, viabilizando uma compreensão mais aprofundada e crítica do fenômeno investigado. Desse modo, as interações entre teorias e práticas levantadas no campo empírico e apresentadas neste capítulo seguem uma perspectiva interseccional, assim como ecoam suas narrativas a partir de nuances do carnaval.

Essa busca por enredar novas perspectivas na educação com visitas à cultura traz possibilidades para entendermos nossas identidades e formações a partir de lugares diversos. Neste movimento, o enredo da escola de samba, Paraíso do Tuiuti, no carnaval de 2025, trouxe para o cenário sociocultural, e educativo, a história de Xica Manicongo. Xica foi a primeira travesti não indígena do Brasil. Ela foi sequestrada e trazida de uma das regiões do Congo, pertencente à categoria dos quimbandas¹⁶ de seu povo. Xica era lida através de sua identidade feminina.

Xica retrata uma história de invisibilidade de toda comunidade LGBTQIA+, trazendo à baila um processo de anulação de identidades e apagamentos históricos. Elucida outrossim a contribuição religiosa na censura e nas marcas de corpos que fogem uma normatividade. O samba enredo do Tuiuti enfatiza que Xica vive na fumaça; logo, hipoteticamente ou em uma análise interpretativa, a história retratada guarda relação ou semelhança com outros acontecimentos ou marcadores históricos, como as questões das pessoas com deficiência.

A evocação da fumaça, nesse sentido, pode ser lida como uma ferramenta metafórica de resistência, do incômodo que paira, quando corpos marcados pela deficiência, pela sexualidade e por outras intersecções insistem em ocupar espaços que historicamente lhes foram negados. A proposta ao declarar “sou Manicongo” e “carrego dois mundos no ombro” é uma invocação a ancestralidade e a fluidez das identidades, rompendo com o binarismo colonizador e cristão, que impôs uma norma única de corpo,

¹⁶ Entre diversos povos do Centro-Oeste africano, especialmente na região do antigo Reino do Congo, os *quimbandas* eram indivíduos associados a saberes espirituais e práticas de cura, frequentemente com identidades de gênero que não se conformavam às normas binárias. Exercendo papéis religiosos e sociais de destaque, eram reconhecidos como mediadores entre o mundo material e o espiritual. Ao serem escravizados e trazidos para o Brasil, muitos desses sujeitos, como Xica Manicongo, tiveram suas expressões culturais e identitárias reinterpretadas sob a ótica colonial e cristã.

desejo e inteligência. O enredo sinalizado traz suas marcas a partir da narrativa do eu pesquisador, dos corpos aqui evidenciados e nas reflexões possíveis para uma escola outra.

No mesmo caminho, a interseccionalidade nos permite perceber como os múltiplos marcadores sociais se cruzam, produzindo exclusões complexas, mas também subjetividades potentes. Assim como o samba denuncia a violência simbólica e a tentativa de apagamento dessas existências, o trabalho pedagógico comprometido com a inclusão deve reconhecer e valorizar os corpos plurais, não como exceções ou casos especiais, mas como sujeitos inteiros, atravessados por histórias, direitos e desejos.

Neste sentido, quais são as “fumaças” que estruturam as formações em rede, os diálogos entre os atores na escola e especificamente nesse movimento de pesquisa as identidades das pessoas com deficiência nesse espaço? A escola, mais do que um espaço institucional, é um território de convivência, onde múltiplas narrativas se cruzam e ganham corpo. É nesse cenário que se desenham caminhos para discussões potentes, capazes de desestabilizar certezas e provocar novos olhares sobre a presença e a participação de todos.

Os debates acerca do *bullying*, homofobia, racismo, capacitismo, sexualidades, dentre outros, precisam ter pertencimento dos profissionais da/na educação. O espaço escolar ainda se configura como um espelho social, que se caracteriza pela produção de grandes violências ou até violências sutis. Todavia, é necessário construir uma rede de pertencimento de todos e todas nas pautas da educação, nas vivências no espaço escolar e na escola como um lugar que produz respeito às diferenças e que efetive a garantia de direitos. Efetivar, de fato, a educação apontada por Rufino (2021, p. 5), que considere um “Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade”.

4.1 Sobre aqueles que dialogam com o enredo

A fim de encontrarmos vivências e experiências a partir da docência, elencamos para o diálogo dois grupos de professores que atuam com pessoas com deficiência intelectual na escola. Um grupo que assegura o processo de escolarização nas turmas regulares, os professores dos Anos Finais e outro grupo que atua de forma

complementar ou suplementar no processo inclusivo, os professores do Atendimento Educacional Especializado.

As ações planejadas para a escuta desses grupos foram integralmente executadas conforme o cronograma proposto. As conversas formativas ocorreram ao longo do segundo semestre de 2024 e se estenderam até o primeiro bimestre de 2025, respeitando os tempos e os espaços escolares. Esses encontros aconteceram nas próprias unidades de lotação dos professores participantes, possibilitando um ambiente de maior familiaridade e favorecendo a partilha de sentidos e experiências relacionadas à atuação com estudantes com deficiência intelectual. A escuta atenta e situada contribuiu para a construção de narrativas ancoradas no cotidiano escolar, possibilitando um olhar mais sensível às práticas pedagógicas e aos desafios enfrentados no contexto da educação inclusiva.

A seleção dos interlocutores considerou critérios definidos previamente no desenhar da pesquisa, buscando contemplar professores com experiências significativas no trabalho com estudantes com deficiência intelectual seja nas turmas regulares ou nos atendimentos em Sala de Recursos. Os convites foram realizados durante as visitas presenciais às escolas, momento em que a proposta da pesquisa foi apresentada e esclarecida. Essa aproximação direta com o campo possibilitou o estabelecimento de vínculos de confiança e o reconhecimento mútuo entre pesquisador e participantes, condição fundamental para a realização das conversas formativas em um clima ético, acolhedor e colaborativo. A adesão voluntária dos docentes reafirmou o caráter participativo da investigação, sustentada na escuta sensível e no respeito às trajetórias individuais e coletivas que se entrelaçam no cotidiano escolar.

Durante os encontros, foram criadas condições para que os professores compartilhassem suas experiências pedagógicas, percepções e inquietações a respeito das temáticas de deficiência intelectual e sexualidades. Os encontros ocorreram em horários previamente acordados, evitando interferências nas atividades escolares e garantindo o protagonismo dos interlocutores nas decisões sobre os tempos e os modos de participação. As conversas se desenvolveram em formato dialógico, com registros e gravações de áudio mediante consentimento dos participantes, favorecendo uma análise narrativa posterior. Esses momentos configuraram-se como espaços de formação e

reflexão coletiva, nos quais as vivências docentes emergiram como fonte de conhecimento e de (re)construção de sentidos sobre a inclusão escolar.

O papel do pesquisador foi o de mediador das interações e facilitador das narrativas, atuando com postura reflexiva e escuta comprometida com a ética da pesquisa em educação. Antes de cada encontro, foi apresentado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o respeito à autonomia, ao sigilo e ao anonimato dos participantes. Os registros foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, assegurando que as falas fossem preservadas em sua integridade, sem exposições indevidas ou interpretações descontextualizadas. Além disso, buscou-se manter uma postura dialógica e horizontal nas trocas, reconhecendo os professores como sujeitos produtores de saberes e não apenas como informantes. Essa perspectiva conferiu à pesquisa uma dimensão ética e formativa, reafirmando a importância do compromisso político e humano que sustenta as práticas de investigação comprometidas com a inclusão e com a valorização da experiência docente.

Na tabela a seguir, são apresentados os profissionais interlocutores da pesquisa, identificados por codinomes inspirados em escolas de samba, de modo a preservar suas identidades e assegurar o anonimato ético previsto no estudo. A adoção desses codinomes, além de garantir o sigilo, dialoga simbolicamente com o campo cultural que inspira esta pesquisa, conferindo singularidade à forma de representar quem são os sujeitos que constroem e partilham as narrativas aqui analisadas. Essa tabela busca, portanto, delinear um retrato desses docentes – suas áreas de atuação, tempos de experiência e vínculos com a rede – revelando a diversidade de percursos e perspectivas que atravessam as conversas formativas realizadas ao longo do estudo.

Tabela 5- Os interlocutores da pesquisa

Nome	Idade	Religião	Orientaçã o Sexual	Formação	Tempo na Docência	Tempo de atuação na Rede de Queimados
Portela	37	Cristã	Hétero	Letras/Inglês	20 anos	11 anos
Mangueira	38	Sem Religião	Gay	Licenciatura em Teatro/Mestre em Artes	4 anos	4 anos
Unidos da Tijuca	40	Sem Religião	Hétero	Licenciatura em Ed. Física/Mestre em	16 anos	3 anos

				Educação		
Unidos de Bangu	31	Evangélica	Hétero	Licenciatura em Matemática/ Mestre em Educação	10 anos	3 anos
Império da Tijuca	43	Evangélica	Hétero	Licenciatura em História e em Pedagogia	11 anos	10 anos
Unidos de Cabuçu	55	Cristã	Hétero	Licenciatura em Matemática	28 anos	10 anos
Unidos de Padre Miguel	36	Evangélica	Hétero	Licenciatura em Pedagogia	17 anos	12 anos
Tradição	52	Evangélica	Hétero	Licenciatura em Pedagogia	12 anos	12 anos
Acadêmicos da Rocinha	33	Umbandista	Hétero	Licenciatura em Pedagogia	15 anos	10 anos
Unidos de Vila Isabel	35	Ateu	Hétero	Licenciatura em História/Mestre em História	10 anos	10 anos
Vizinha Faladeira	30	Cristã	Hétero	Bacharel em Psicologia/Mestre em Saúde Pública	15 anos	10 anos
Unidos do Viradouro	68	Evangélico	Masculino	Licenciatura em Artes	30 anos	30 anos
Flor da Mina	41	Cristã	Cristo	Licenciatura em Pedagogia	20 anos	11 anos
Acadêmicos do Grande Rio	41	Sem religião	hétero	Licenciatura em História	2 anos	2 anos
Imperatriz Leopoldinense	37	Católico	Hétero	Licenciatura em Pedagogia	11 anos	10 anos
Império Serrano	45	Cristão	Masculino	Licenciatura em Biologia	17 anos	12 anos
Beija-Flor	34	Agnóstica	Hétero	Licenciatura em Geografia	13 anos	10 anos
Em Cima da Hora	49	Sem religião	Hétero	Licenciatura em Ciências Biológicas	20anos	13 anos
Caprichosos de Pilares	37	Sem religião	Hétero	Licenciatura em Letras/Mestre em Língua Portuguesa	14 anos	13 anos
Acadêmicos do Engenho da Rainha	34	Protestante	Hétero	Licenciatura em Letras	5 anos	4 anos
Acadêmicos de Santa Cruz	51	Evangélica	Hétero	Licenciatura em Pedagogia	20 anos	11 anos
Tupi de Brás	46	Sem	Hétero	Licenciatura em	27 anos	27 anos

de Pina		religião		Letras		
Unidos da Ponte	46	Evangélico	Masculino	Licenciatura em Matemática/Mestre em Matemática	19 anos	9 anos
Acadêmicos do Cubango	61	Protestante	Hétero	Licenciatura em Pedagogia	30 anos	10 anos
Acadêmicos do Salgueiro	36	Protestante	Hétero	Biólogo/Doutor em Biologia	11 anos	11 anos
São Clemente	54 anos	Sem religião	Mulher	Licenciatura em Pedagogia/Mestre em Educação	28 anos	12 anos
Difícil é o nome	38	Católica	Hétero	Licenciatura em Pedagogia	12 anos	12 anos
União da Ilha do Governador	49	Católico	Hétero	Licenciatura em Geografia	21 anos	6 anos
Porto da Pedra	42	Evangélica	Hétero	Licenciatura em Pedagogia	19 anos	10 anos
Boi da Ilha	34	Evangélica	Hétero	Licenciatura em Pedagogia	17 anos	11 anos
Paraíso do Tuiuti	36	Sem religião	Hétero	Licenciatura em Geografia	11 anos	11 anos
Arranco	41	Católica	Hétero	Licenciatura em Pedagogia	21 anos	16 anos
Unidos de São Carlos	47	Cristo-Sem religião	Mulher	Licenciatura em Língua Portuguesa/Mestre em Letramento e Alfabetização	15 anos	15 anos
Mocidade I. de Padre Miguel	45	Evangélico	Hétero	Licenciatura em Matemática	24 anos	12 anos
União de Jacarepaguá	43	Sem religião	Hétero	Licenciatura em História	14 anos	11 anos
Lins Imperial	38	Evangélica	Hétero	Licenciatura em Letras	20 anos	13 anos
Unidos de Lucas	72	Católica	Feminino	Licenciatura em Pedagogia	16 anos	12 anos
Alegria Zona Sul	34	Sem religião	Livre	Licenciatura em Pedagogia	3 anos	3 anos
Unidos do Jacarezinho	36	Evangélica	Hétero	Licenciatura em Pedagogia	13 anos	12 anos
Arrastão de Cascadura	45	Protestante	Mulher	Licenciatura em Pedagogia	25 anos	17 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

O grande grupo de interlocutores foi dividido em dois pequenos grupos, que nomeamos de Marquês de Sapucaí, os professores do Atendimento Educacional Especializado, e o grupo dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na qual denominamos Intendente Magalhães. Tal divisão se dá pela utilização dos nomes de escolas de samba para identificação dos professores interlocutores. A escolha pela nomeação dos grupos por Sapucaí e Intendente Magalhães se deu pelo marcador desses espaços na festa carnavalesca. Embora em proporções distintas, ambos os espaços trazem para o cenário social, político e cultural a festa do carnaval. Além de tal nomeação, resguardar a identidade dos nossos interlocutores nas conversas formativas.

Assim como há uma distinção simbólica entre a Marquês de Sapucaí e a Intendente Magalhães, enquanto pistas de desfile, ambas são lugares de produção de memórias e narrativas, mas com desigual reconhecimento social, também é possível perceber, no interior das escolas, uma diferenciação entre os papéis atribuídos aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos professores dos anos finais do ensino fundamental. Muitas vezes, a responsabilidade pelo acompanhamento das alunas e alunos com deficiência é colocada quase exclusivamente nas mãos dos profissionais do AEE, como se a escolarização desses sujeitos estivesse à parte do currículo comum. No entanto, essa lógica precisa ser questionada. Todos os educadores e educadoras são corresponsáveis pela inclusão, e o verdadeiro protagonismo deve ser reconhecido nas alunas e alunos com deficiência, sujeitos de direitos que têm o direito de pertencer, aprender e participar em todos os espaços escolares.

O primeiro movimento de interlocução se deu a partir de um questionário para conhecer o perfil dos professores envolvidos nas conversas formativas. O questionário serviu como termômetro para imersão nas conversas formativas e entrada nos territórios escolares. Conhecer o perfil desses profissionais revela as marcas que atravessam os seus posicionamentos, fazeres e distanciamentos de dadas realidades. Além disso, descortina a construção formativa que perpassa o ser/estar desses profissionais nos contextos escolares.

Compreender quem são esses profissionais e os percursos que os constituem permite ampliar o olhar sobre as próprias instituições escolares, que, por sua vez, se inscrevem em dinâmicas históricas complexas e atravessadas por disputas simbólicas,

sociais e políticas. Escolas essas que contribuem para historicizar questões que, por vezes, são negadas, invisibilizadas, rejeitadas e confundidas entre emaranhados de tensões sociais, culturais e políticas. Entre a Marquês de Sapucaí e a Intendente Magalhães, as histórias que cruzam as avenidas contribuem para entendimentos ímpares, assim como em nossas escolas. As histórias que adentram o portão das escolas estão efervescentes por equidade, garantia de direitos e justiça social. Logo, há uma responsabilização na docência sobre o papel dos profissionais da educação.

Nesse sentido, à luz da educação crítica de Paulo Freire, é imprescindível compreender que a escola não pode se furtar ao compromisso de ser um espaço de leitura e reescrita do mundo. O educador, enquanto sujeito político e histórico, deve atuar com intencionalidade transformadora, reconhecendo nos saberes dos estudantes a potência para dialogar com as contradições da realidade e desafiar estruturas opressoras. Freire (1974) nos convoca a uma pedagogia que não domestica, mas que liberta uma prática que, ao invés de reproduzir silêncios, fomenta vozes críticas, plurais e emancipadas. Assim, como nos enredos que cruzam Marquês de Sapucaí e à Intendente Magalhães, a docência se reafirma como um ato profundamente ético e político, comprometido com a dignidade humana e a construção de uma sociedade mais justa.

A fim de melhorar a visualização e compreender o perfil dos participantes da pesquisa, foram elaborados gráficos com base nos dados coletados e analisados sobre eles. As variáveis selecionadas para esta etapa foram: idade, sexo, religião e formação acadêmica.

Para organizar e visualizar os dados, usamos a linguagem Python com a ajuda de algumas ferramentas chamadas bibliotecas: *pandas*, *matplotlib* e *seaborn*¹⁷. Elas nos ajudaram a criar gráficos claros e personalizados, facilitando a análise das informações. Também foi empregada a biblioteca *WordCloud* para a representação da formação acadêmica em nuvem de palavras, recurso visual que destaca as expressões mais recorrentes entre os participantes.

Utilizamos também a técnica da associação livre de palavras como instrumento qualitativo complementar, buscando captar os sentidos mais imediatos e espontâneos que os participantes atribuem às categorias em estudo. Conforme propõe Thomas

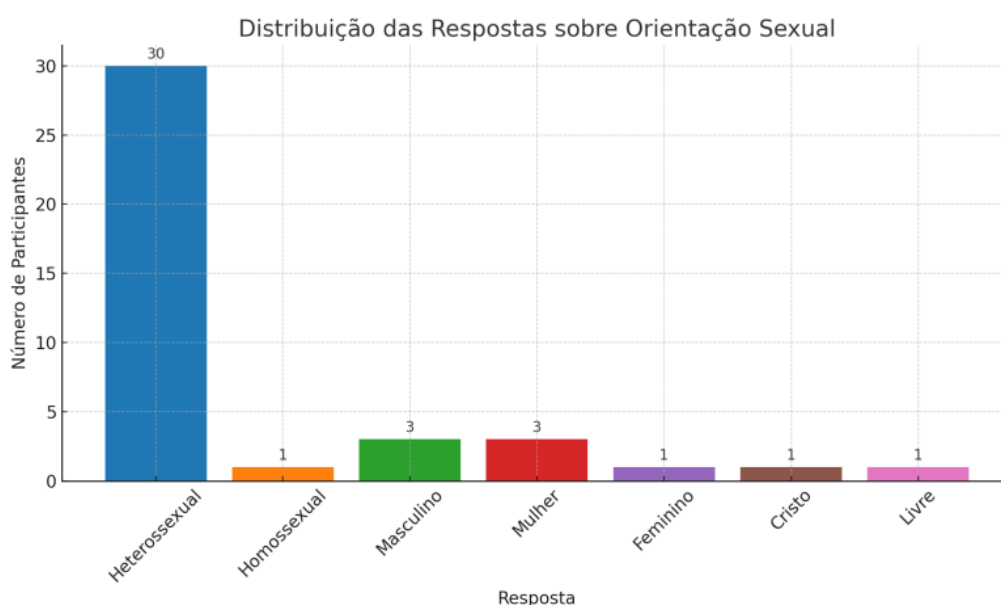
¹⁷ As bibliotecas *Pandas*, *Matplotlib* e *Seaborn* são ferramentas utilizadas na análise e visualização de dados em pesquisas acadêmicas.

Merten (1992), essa técnica permite acessar o campo representacional por meio da evocação lexical, revelando não apenas a frequência das palavras, mas também as redes de significados que emergem de forma associativa e simbólica. Ao solicitar que os professores expressassem livremente as palavras que lhes vinham à mente diante de determinados termos indutores, foi possível mapear o conteúdo latente de suas representações, articulando dimensões cognitivas e afetivas presentes em seus discursos.

Dessa forma, o uso da associação livre possibilitou identificar núcleos de sentido que ultrapassam a simples recorrência linguística, oferecendo um olhar mais aprofundado sobre as construções simbólicas compartilhadas entre os interlocutores.

No tocante à orientação sexual, questão trazida como elemento discursivo-reflexivo para as conversas formativas, observamos que a maioria dos interlocutores se identificou como heterossexual seguida por declarações como masculino, feminino e homossexual, com menções pontuais a outras categorias.

Gráfico 2- Sobre Orientação Sexual



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Essa abordagem gráfica foi essencial para a compreensão inicial do grupo pesquisado, servindo como subsídio para análises qualitativas mais aprofundadas. Além

disso, permite uma leitura acessível e comparativa dos perfis dos docentes participantes da investigação.

Os dados coletados sobre orientação sexual evidenciam a complexidade e, em certa medida, o desconforto ou a confusão gerada pelos marcadores disponíveis no instrumento de pesquisa. Diversas respostas indicam interpretações distintas, algumas pessoas declararam-se “heterossexual”, “homossexual”, “masculino” ou “mulher”, demonstrando uma sobreposição entre identidade de gênero e orientação sexual. Outras respostas, como “livre” ou mesmo “Cristo”, revelam tanto a fluidez quanto a influência de valores pessoais e religiosos na construção dessas identidades.

A presença da religião como resposta à pergunta sobre orientação sexual, por exemplo, desloca o debate para além dos marcadores clássicos, colocando a fé como eixo central da autodefinição. Esse cenário sugere não apenas a necessidade de maior clareza conceitual nos formulários, mas também a importância de ambientes mais seguros e informativos, onde os sujeitos possam expressar suas identidades com liberdade, respeito e compreensão.

Tratar das identidades imbricadas no processo de educação implica marcas sociais postas e impostas ao vincularmos políticas identitárias, práticas e vivências e o reconhecimento frente às demandas sociopolíticas.

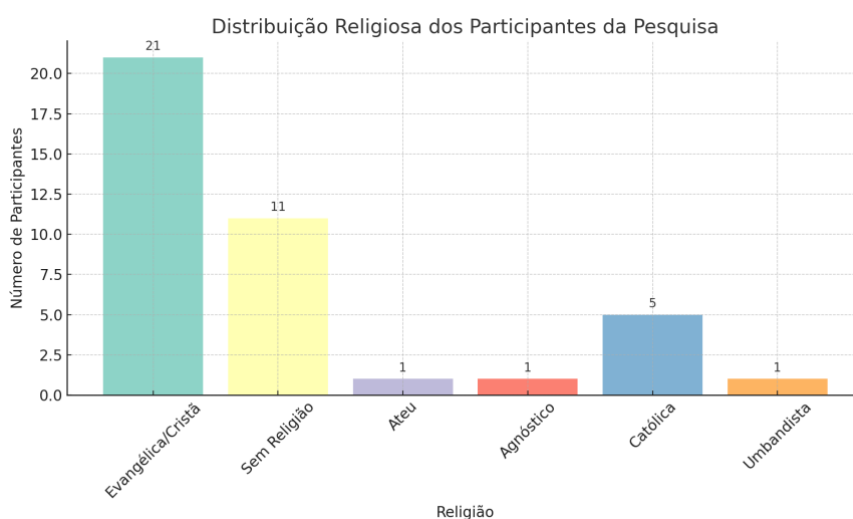
Neste sentido, a escola que denominados **Lins Imperial** questionou: “É... (pausa) (risos) É para falar que eu sou hétero?” Quando na verdade era apenas para sinalizar quanto a sua identificação no tocante à orientação sexual.”

Além das ambiguidades presentes nas respostas formais sobre orientação sexual, emergiram, ao longo das conversas formativas realizadas fora do questionário, elementos que aprofundam a compreensão da vivência dos participantes. Dois docentes que se declararam “heterossexuais” no formulário compartilharam, de maneira informal, experiências relacionadas à bissexualidade. Esse dado revela a distância que pode existir entre o que é dito em um instrumento de pesquisa e o que é vivido ou sentido na prática. Tais contradições reforçam a importância de metodologias sensíveis e espaços dialógicos que permitam a expressão de subjetividades para além das categorias rígidas e normativas. Essa abertura é fundamental para o acolhimento da pluralidade das existências e respeitar os tempos e contextos em que cada sujeito escolhe ou se sente seguro para falar de si.

Em relação à diversidade religiosa dos participantes, os dados evidenciam um cenário plural, com representações variadas de crenças e não crenças. Observamos, de forma expressiva, a presença de respondentes que se autodeclaram sem vinculação religiosa, compondo uma parcela significativa do grupo investigado e indicando uma tendência de distanciamento institucional das religiões tradicionais.

Em seguida, constatamos, majoritariamente, pessoas evangélicas e católicas, além de registros de outras denominações, como protestantes, cristãos e umbandistas. Essa diversidade evidencia a multiplicidade de crenças presentes no universo investigado e convida à reflexão sobre os atravessamentos religiosos nas vivências escolares.

Gráfico 3 - Sobre Religião



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A idades dos participantes revelou uma maior concentração entre 30 e 50 anos, com destaque para a faixa etária de 34 a 45 anos, que se mostrou predominante entre os respondentes. Considerando a distribuição etária, vemos que, em média, participantes identificados como cristãos e evangélicos tendem a ter idades ligeiramente mais elevadas em comparação aos demais grupos.

A análise cruzada entre religião e identidade de gênero/orientação sexual indica que, embora a maioria dos participantes se identifique como heterossexual, há presença

de diversidade em termos de orientação e identidade, especialmente entre os que se declaram sem religião. Esses dados sugerem que, no contexto educacional investigado, a pluralidade de crenças e vivências pessoais está presente, o que pode refletir um ambiente escolar marcado por experiências múltiplas, influenciando tanto a prática docente quanto as relações interpessoais na rede.

No que tange à formação, utilizamos como recurso um painel de palavras elencando as principais formações ditas pelos professores no questionário inicial. Este mapa textual destaca os principais termos relacionados às formações dos participantes, com ênfase nas formações em pedagogia, letras, história, matemática e psicopedagogia, indicando forte presença de profissionais com licenciatura e pós-graduação na área da educação.

Figura 9 - Formação em palavras



18

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Sobre o tempo de atuação na educação como docentes, obtivemos o seguinte panorama apresentado na tabela a seguir:

¹⁸ As nuvens de palavras estruturadas e apresentadas foram geradas com auxílio da biblioteca Python *WordCloud* (LACEY, 2015), amplamente utilizada para visualização gráfica de dados textuais.

Tabela 6- Tempo de atuação na docência

Número de professores	Tempo que lecionam
04	Até 5 anos
02	Entre 6 e 10 anos
13	Entre 11 e 15 anos
1	Entre 16 e 20 anos
0	
11	Mais de 20 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Os professores que dialogaram conosco, em sua maioria, apresentaram experiência considerável na docência. Tal fato é extremamente relevante, se considerarmos a dinâmica existente no espaço escolar e as disputas no fazer docente e no território escolar.

A análise do cruzamento entre religião, tempo de docência e tempo de atuação na rede revelam nuances importantes na trajetória profissional dos participantes. O que se pode observar é que docentes identificados como cristãos e evangélicos apresentam, em média, os maiores tempos de experiência tanto na docência quanto na rede pública de ensino. Já os participantes que se declararam sem religião ou agnósticos apresentam tempos médios de atuação mais recentes, indicando uma possível entrada mais recente na carreira docente ou na rede analisada. Essa distribuição pode refletir diferentes gerações profissionais, bem como aspectos socioculturais que influenciam trajetórias formativas e de permanência no magistério.

Dessa forma, considerando o fator tempo de atuação na educação e sua correlação com outros marcadores identitários, como a religião, é possível perceber que as trajetórias docentes não se configuram de maneira homogênea. Pelo contrário, são atravessadas por elementos históricos, culturais e sociais que influenciam tanto o ingresso quanto a permanência na profissão e na rede pública de ensino. A expressiva presença de docentes com mais de dez anos de experiência indica não apenas um acúmulo significativo de saberes práticos e institucionais, mas também revela a coexistência de diferentes gerações profissionais que compartilham, e por vezes disputam, sentidos sobre o fazer docente. Esses dados contribuem para ampliar a compreensão sobre as múltiplas camadas que compõem o cotidiano escolar e reforçam a importância de analisar a docência a partir de perspectivas interseccionais e contextuais.

4.2 Um olhar sobre sexualidades e deficiências

Ao abordarmos os conceitos e percepções de sexualidades e deficiências nas conversas formativas, construímos diálogos significativos que revelam sentidos atribuídos por diferentes sujeitos da escola. Tais interações permitiram compreender não apenas compreensões individuais, mas também os atravessamentos sociais e institucionais que moldam essas noções no cotidiano escolar.

Como estratégia de escuta sensível, tal como propõe Barbier (2007), ao enfatizar a escuta como abertura ao outro em sua inteireza, solicitamos aos participantes do grupo Marquês de Sapucaí que respondessem de forma espontânea qual seria a primeira palavra que lhes vinham à mente ao ouvirem o termo “sexualidades”. A partir dessas respostas, construímos a nuvem de palavras apresentada a seguir, que oferece um panorama visual das associações mais recorrentes no grupo.

Figura 10 - Sobre SEXUALIDADES em palavras



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Considerando a figura acima disposta, percebemos que a presença de termos como feminino, masculino, gênero e desejo indicam uma percepção ainda centrada em binarismos e normas que estruturam o entendimento social das sexualidades. Butler

(2018) problematiza justamente essa matriz de inteligibilidade que nos ensina a pensar gênero e desejo dentro de uma lógica compulsoriamente heterossexual. Ao nomearem o feminino e o masculino como primeiras associações, os professores expõem como essas categorias continuam a ser referências hegemônicas no imaginário social. Neste sentido, a autora nos convida a refletir, pois gênero é uma performance, um ato reiterado que pode ser subvertido.

Já as palavras liberdade, respeito, diversidade, prazer e amor trazem à tona anseios de uma vivência mais ampla e positiva das sexualidades. Louro (2004) e Junqueira (2009) enfatizam que falar sobre sexualidade na escola, por exemplo, é também falar de direitos, de possibilidades de ser e existir sem medo. A repetição da palavra respeito revela um desejo coletivo por reconhecimento das múltiplas formas de amar, viver e expressar o corpo e o afeto.

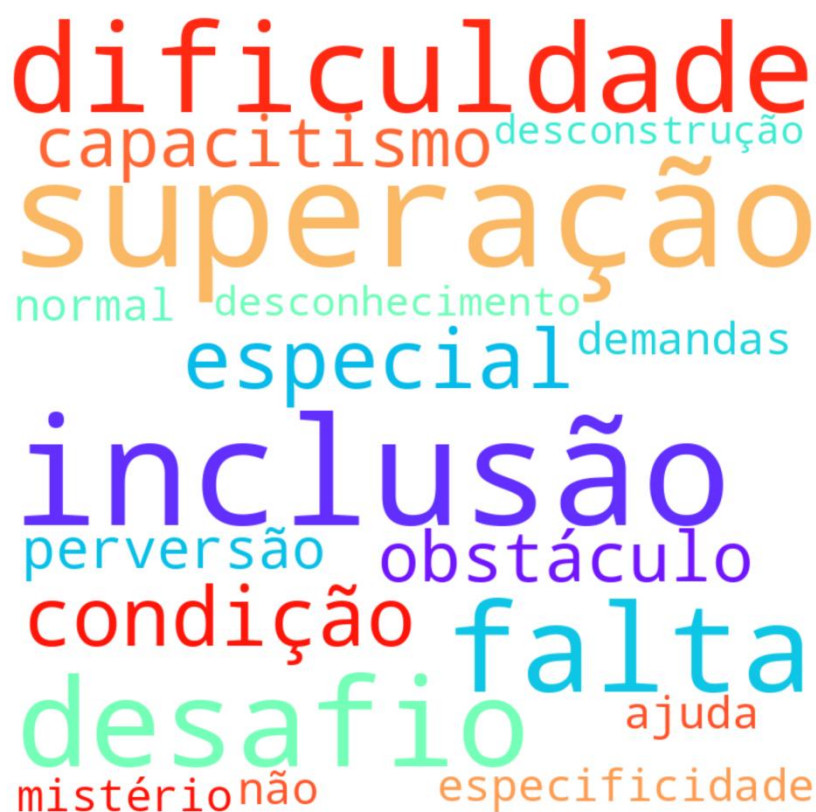
Diante do exposto, Collins (2019) contribui com uma abordagem interseccional, reforçando que essa liberdade só é plena se considerarmos também os outros marcadores das diferenças e que dialogam socialmente e culturalmente no atravessamento das experiências quanto às questões da sexualidade.

Observamos também outros termos que apareceram nas conversas como barreiras, rótulos, falta falar sobre e conflito que apontam os silêncios, opressões e violências que ainda moldam o debate público e privado sobre sexualidades. Diante dos termos observados, retornamos a Foucault (2010), quando o pesquisador francês revela que o poder não se limita a reprimir, mas também a regular e normatizar os discursos sobre o sexo.

Quando os professores dizem que falta falar sobre o assunto, estão justamente denunciando a ausência de espaços legítimos para explorar a pluralidade dos corpos e desejos. Como também a falta de um posicionamento a partir de suas identidades docentes. Assim, as palavras elencadas se convertem num retrato simbólico das tensões entre o que se quer dizer, o que é permitido dizer e o que ainda é silenciado.

Em uma segunda pergunta provocadora com o grupo Marquês de Sapucaí, perguntamos qual seria a primeira palavra que vinha à mente quando falamos de deficiência, e obtivemos o seguinte panorama que também traduzimos em uma nuvem de palavras disposta abaixo:

Figura 11 - Sobre DEFICIÊNCIA em palavras



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

As palavras destacadas revelam a complexidade dos sentidos atribuídos à deficiência. Termos como “especial”, “condição”, “desconhecimento” e “mistério” direcionam para uma perspectiva ainda marcada por concepções ambíguas, ora românticas, ora estigmatizantes. Como destaca Pletsch (2015), a deficiência é muitas vezes capturada por discursos que oscilam entre a piedade e a supervalorização do esforço individual, obscurecendo o entendimento das barreiras sociais e estruturais que realmente limitam a participação plena das pessoas com deficiência.

Em uma conjuntura mais ampla, percebemos que a presença da palavra “não normal” expõe como ainda persiste a lógica da normatividade, que marginaliza corpos e modos de ser que fogem aos padrões hegemônicos.

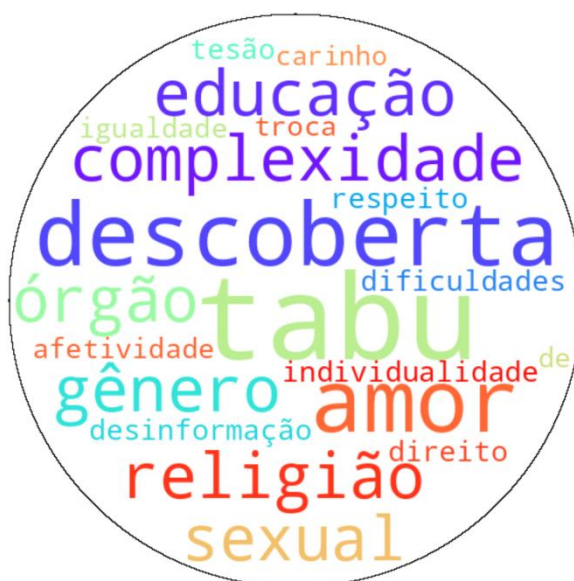
Observamos também a recorrência de termos como “desafio”, “obstáculo” e “dificuldade”, que evidencia o quanto a deficiência é compreendida mais pelas suas

limitações aparentes do que pelas potências diversas dos sujeitos. Glat e Pletsch (2011) propõem um olhar que ultrapassa a ênfase no déficit, reivindicando uma educação inclusiva que reconheça a singularidade e os direitos dessas pessoas. Ao lado disso, a LBI traz um marco legal que rompe com a ideia de ajuda ou caridade, reafirmando o protagonismo das pessoas com deficiência e a responsabilidade do Estado em garantir acessibilidade, equidade e participação cidadã.

De forma ampla, entendemos que palavras como desconstrução, capacitismo e inclusão apontam para um movimento crítico e necessário. A noção de capacitismo, conforme discutido por Braun (2017), permite identificar as formas sutis e explícitas de exclusão baseadas na ideia de que há um corpo ideal e produtivo. A desconstrução, portanto, torna-se um caminho ético e pedagógico para reconfigurar sentidos, práticas e políticas. Falar em deficiência, nesse contexto, é também falar de transformação social, da urgência de se romper com estigmas e da construção de uma sociedade que respeite as múltiplas formas de existência humana.

Em um outro lado da cidade, considerando outro palco do carnaval carioca, quando disparamos as mesmas questões ao grupo da Intendente Magalhães, obtivemos o seguinte panorama trazidos com as mesmas ferramentas utilizadas nas respostas do grupo anterior, como disposto abaixo:

Figura 12- Sobre SEXUALIDADES em palavras I



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

No grupo da Intendente Magalhães, a recorrência de palavras como “tabu”, “desinformação” e “religião” trouxeram indicadores de que as sexualidades ainda são atravessadas por silenciamentos e moralidades que dificultam uma abordagem aberta e plural sobre o tema. Autores como Preciado (2014) e Lionço (2008) nos lembram que os corpos e os desejos sempre foram domesticados por estruturas normativas de poder, especialmente no que tange à heterossexualidade compulsória e ao controle religioso e biomédico sobre o sexo. A presença da desinformação evidencia a urgência de práticas educativas que desestabilizem esses silenciamentos e devolvam às pessoas o direito de conhecer e viver seus corpos sem culpa ou vergonha.

Considerando outras palavras como “amor”, “afetividade”, “tesão” e “troca de carinho”, temos um cenário que aponta para uma ampliação do conceito de sexualidade que vai além do ato sexual, abarcando dimensões emocionais e relacionais. Tal perspectiva está em sintonia com as análises de Cohn (2004) e Vigoya (2015), que ressaltam como as experiências sexuais e afetivas são marcadas por desigualdades, mas também por potencialidades de cuidado, prazer e reciprocidade.

A nomeação do tesão, muitas vezes excluído dos discursos escolares, representa uma tentativa legítima de integrar o prazer como dimensão política da existência, o que também é defendido por Diniz (2007) em sua abordagem sobre o direito ao corpo.

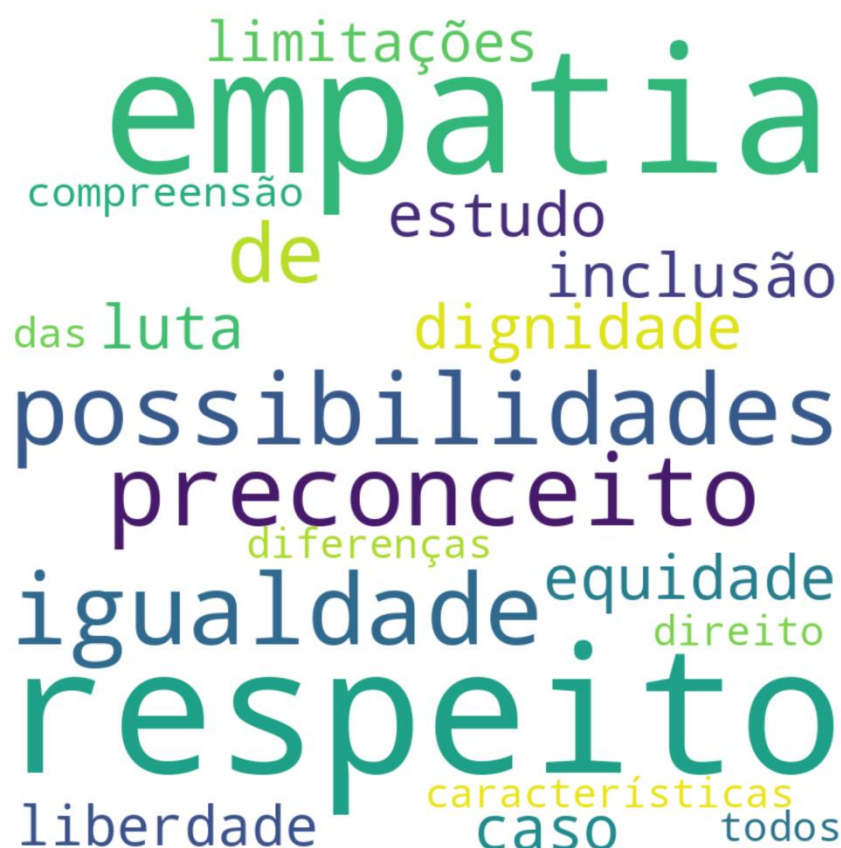
Se considerarmos termos como igualdade, respeito, direito e individualidade vemos a busca por uma ética relacional mais justa, que reconheça e legitime diferentes expressões sexuais e identitárias.

Em seus estudos, Bento (2008) propõe compreender a sexualidade como um campo atravessado por relações de poder, discursos normativos e disputas simbólicas que moldam as possibilidades de existência. Nesse contexto, o respeito às identidades e expressões sexuais não devem ser entendidos como concessão ou favor, mas como uma exigência ética fundamental para a construção de uma convivência verdadeiramente democrática.

A educação aparece como elemento-chave para essa transformação, pois é no chão da escola que muitos desses conflitos emergem, mas também onde podemos criar novas possibilidades de existência e visibilidade, desde que se rompa com a reprodução de silêncios e violências.

Considerando ainda o grupo Intendente Magalhães, a segunda pergunta provocadora sobre a primeira palavra, que vinha a mente quando falamos de deficiência, gerou as questões implicadas a seguir

Figura 13- Sobre DEFICIÊNCIA em palavras I



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Tendo em vista as palavras apontadas pelo grupo mencionado, foram destacadas nesta nova nuvem de palavras os termos como “luta”, “respeito”, “empatia” e “dignidade”, que apontam para uma percepção mais sensível e engajada da deficiência, em que a defesa dos direitos humanos e a valorização das diferenças ocupam lugar central. Autoras como Diniz (2007) têm contribuído significativamente para esta abordagem, mostrando que a deficiência não é uma tragédia pessoal, mas uma construção social atravessada por desigualdades e exclusões sistemáticas.

Ao observarmos o uso da palavra luta, evidenciamos a resistência diária das pessoas com deficiência diante das barreiras impostas por uma sociedade excludente.

Essa luta não se restringe apenas ao campo físico, mas atravessa também o simbólico, revelando o esforço constante por reconhecimento, dignidade e pertencimento. Assim, o termo expressa não só enfrentamento, mas também a afirmação de identidades e direitos historicamente negados.

A seguir, a utilização de palavras como “equidade”, “liberdade” e “direito de todos” ecoa nos debates contemporâneos como uma busca por/sobre justiça social e inclusão efetiva. Mello (2008) destaca que promover equidade não significa oferecer o mesmo a todos, mas reconhecer as diferenças e garantir os recursos e apoios necessários para a plena participação de todos os sujeitos. Na mesma linha, Mantoan (2003) defende que a inclusão escolar e social depende de mudanças estruturais e pedagógicas profundas, que não apenas aceitem, mas se constitua a partir da diversidade humana como valor inegociável.

As palavras como “preconceito”, “limitações” e “possibilidades” tensionam uma das contradições ainda presentes nos discursos sobre deficiência, pois o reconhecimento das capacidades das pessoas com deficiência ainda é frequentemente bloqueado por olhares preconceituosos. Como afirma Sassaki (2009), “inclusão é um processo que contribui para a construção de uma sociedade para todos, com igualdade de oportunidades e respeito às diferenças”, o que nos convoca a repensar os modos de organização social que ainda excluem. Assim, a compreensão das “características” individuais precisa estar aliada à construção de uma sociedade que garanta a igualdade como ponto de partida e a liberdade como horizonte.

Considerando os grupos Intendente Magalhães e Marquês de Sapucaí, as respostas do grupo Intendente Magalhães, composto por professores dos anos finais do ensino fundamental, evidenciam um olhar mais generalista e normativo sobre as sexualidades, centrado nos binarismos de feminino e masculino, nos valores de respeito, amor e liberdade e na preocupação com conflito e prazer. Essa perspectiva sugere um reconhecimento inicial da diversidade, mas ainda permeada por discursos convencionais que priorizam a moralização e a heteronormatividade, algo que Butler (2018) e Louro (2004) problematizam ao apontarem como a escola reforça performatividades de gênero esperadas e regula os corpos pelo que é considerado “adequado”. Apesar disso, a ênfase em termos como “diversidade” e “gênero” demonstra certa abertura para debates contemporâneos, ainda que nem sempre aprofundados nas práticas pedagógicas.

Já o Grupo Marquês de Sapucaí, formado por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), trouxe palavras marcadas pela complexidade, como “tabu”, “desinformação”, “religião” e “dificuldades”, o que revela um enfrentamento cotidiano com barreiras estruturais e simbólicas que silenciam os corpos e desejos das pessoas com deficiência.

Diferente do grupo anterior, esses educadores apontam com mais ênfase para a ausência de espaço formativo e institucional que acolha a sexualidade como parte da vida de todos os sujeitos, inclusive aqueles historicamente marginalizados. Essa visão ressoa com os apontamentos de Lionço (2008) e Preciado (2014), que denunciam a negação histórica da sexualidade de corpos não hegemônicos.

A duplicidade entre afetividade e tesão, entre individualidade e direito, indica que esses professores, por lidarem com experiências mais silenciadas, tendem a uma escuta mais sensível, embora ainda enfrentem enormes lacunas de formação sobre sexualidades e deficiência.

4.3 Perspectivas formativas: caminhos a partir de conversas e narrativas

Há um caminho possível para pensar e estruturar temas sensíveis, vividos e que circulam o território escolar. Esse caminho se constitui a partir da formação docente, pois acreditamos em um trabalho que trate da sexualidade como um elemento informativo para além do campo biológico, tratando de aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano, que são os ancorados nos aspectos culturais, políticos, sociais e emocionais.

Nas perspectivas formativas, sejam elas na formação inicial, continuada, em serviço, fornecem uma importante contribuição para problematizar, conscientizar e reestruturar práticas e posturas na educação. Nesse sentido, as conversas formativas realizadas ao longo do processo se mostraram espaços férteis para essa problematização, e alguns caminhos sobre o processo dialógico foram lançados, como o apontado abaixo.

Mocidade Independente de Padre Miguel – O principal é a mente muito conservadora das pessoas, o ambiente conservador que nós temos. A gente vive numa sociedade que ainda é muito machista, que ainda é muito misógina. Que pensa muito de forma cartesiana, sim, sim, não, não, não existe um meio termo, e isso exclui as pessoas. É preciso primeiramente

atacar através de conversas, de diálogos de apresentação de possibilidades para que esses assuntos sejam tratados de forma natural no espaço escolar.

A crítica contundente da escola **Mocidade Independente de Padre Miguel** à rigidez dos pensamentos e comportamentos que sustentam uma sociedade ainda machista, misógina e normatizadora nos obriga a olhar com mais atenção para os espaços de formação docente.

Quando o enredo denuncia que vivemos num ambiente conservador, que não reconhece o meio-termo e que exclui tudo aquilo que escapa da norma, ele também aponta para o silêncio que muitas vezes atravessa as instituições escolares. Afinal, a sexualidade e outros marcadores das diferenças sempre foram atravessados socioculturalmente em relações assimétricas se considerarmos as questões de gênero.

É nesse cenário que a formação, tanto inicial quanto continuada, precisa deixar de ser apenas uma formalidade e passar a ser um espaço vivo de enfrentamento das violências simbólicas que se escondem no cotidiano escolar. Mais do que preparar para ensinar conteúdos, é necessário formar educadores capazes de sustentar conversas difíceis, criar brechas no conservadorismo e abrir caminhos para o reconhecimento das múltiplas existências que habitam a escola. O diálogo, a escuta e o reconhecimento das narrativas diversas não são complementos: são condições fundamentais para que a educação pública cumpra seu compromisso com a justiça social.

A formação docente, compreendida em sua complexidade, vai muito além da aquisição de competências técnicas e da reprodução de conteúdo. Ela se configura como espaço de construção identitária e de produção de sentidos sobre o próprio ofício de ensinar. Inspirados por Freire (1996), é preciso compreender a formação como prática de liberdade, na qual os sujeitos são convocados a ler criticamente o mundo, reconhecendo-se como agentes de transformação social.

Nesse horizonte, as conversas e narrativas que emergem das vivências docentes tornam-se matéria-prima potente para a formação, especialmente quando se abrem ao confronto com as desigualdades, os silêncios e as normatividades presentes no cotidiano escolar.

Como um exercício traçado até aqui, a escrita de si, por meio de memoriais, diários e relatos, como propõem Prado, Ferreira e Fernandes (2011), constitui-se como

ato formativo que potencializa a escuta de si e do outro, permitindo ao educador revisitar suas experiências e ressignificá-las em um movimento de análise crítica e reconexão com sua prática. O ato de ver, refletir, se rever é fundamental no formar-se.

Ao narrar sua trajetória, o professor rompe com o lugar do técnico neutro e assume-se como sujeito histórico, tensionado por saberes, afetos, contradições e lutas. Tal perspectiva aproxima-se da defesa de Arroyo (2011), ao reconhecer que os saberes docentes não se esgotam nas prescrições curriculares, pois nascem das experiências concretas e múltiplas que constituem os sujeitos da escola.

Dando continuidade às reflexões emergidas nas conversas formativas, outro ponto relevante foi apontado por outro interlocutor:

Unidos de Vila Isabel- A conexão dos temas aqui dialogados, que pouco aparecem na formação, eu pessoalmente reconheço a limitação desses temas e do debate deles no espaço escolar. Falta atenção a esse tema.

Neste sentido, a escuta das narrativas formativas não pode ser reduzida a um recurso metodológico, mas deve ser compreendida como gesto ético e político de valorização das vozes subalternizadas, entre elas, as que expressam vivências marcadas pelo capacitismo e pela heteronormatividade, pois os corpos que destoam da norma carregam consigo potências de desestabilização de discursos excludentes, e a escola precisa ser atravessada por essas vozes e experiências, acolhendo-as em sua complexidade.

A formação crítica exige, portanto, reconhecer que o cotidiano escolar é também espaço de disputas simbólicas e de produção de subjetividades. Tardif (2014), ao tratar dos saberes da docência, aponta que estes se constroem na prática social e nas interações com os diferentes saberes e sujeitos presentes na escola. Assim, formar professores implica criar condições para que eles se percebam como sujeitos que aprendem e se reinventam continuamente, em diálogo com os contextos sociais, culturais e afetivos nos quais estão inseridos.

Nesse percurso, é necessário pensar a formação como espaço de resistência às normatizações que deslegitimam as diferenças. Conversas, relatos e escritas pedagógicas não apenas expõem experiências, mas também criam brechas por onde se afirmam novos sentidos para a docência e para a escola. A aposta em uma formação

sensível às narrativas e às memórias docentes significa considerar a possibilidade de uma escola que reconhece a potência das diferenças e acolhe, em sua prática, as múltiplas formas de ser e existir, incluindo aquelas que desafiam as normas capacitistas e heteronormativas.

Em suma, ao integrar conversas e narrativas ao processo formativo, propomos um caminho ético-político de emancipação, ancorado na escuta, na memória e na autoria.

Esse caminho, por sua vez, se reflete em nossa defesa de uma escola que se reconheça nas diferenças e em um processo de formação que não se contente com o normativo, mas que se comprometa com o inacabamento, com a pluralidade e com a invenção de práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e transformadoras.

4.4 Concepções sobre sexualidades e seus desdobramentos na formação

Ao tratarmos sobre o entendimento acerca do conceito de sexualidades, em diversos momentos o silêncio tomou conta das conversas formativas. O silêncio, a pausa, a voz embargada trouxeram contribuições significativas para a pesquisa e para os interlocutores que de forma singular, se colocaram em evidência ao abordar quase que na totalidade sobre as ausências formativas.

Como em um processo construtivo, traremos de uma visão ampla sobre as pontuações sem uma fragmentação entre os grupos Marquês de Sapucaí e Intendente Magalhães. Aqui, as escolas desfilarão livremente sem os seus lugares demarcados. Esse deslocamento é também um auxílio para novas possibilidades, visões e construções nas passarelas formativas na educação.

Unidos do Viradouro- Você quer saber sobre o conceito de sexualidades? Não estou entendendo! Não consigo entender. Para mim é uma coisa natural. Acho que é isso.

Acadêmicos de Santa Cruz- Sexualidade, (pausa)... Primeiro tem... (pausa) Sexualidade (pausa) Ai, Jesus!! Sexualidade para mim não é só o ato sexual. Sexualidade são suas vontades, suas emoções seus sentimentos. Seja por quem for por quem você escolheu que seja.

Em cima da Hora- Sexualidades no meu ponto de vista é uma coisa normal no corpo de uma pessoa. Algo que o aluno está descobrindo, na adolescência é um acúmulo hormônios no corpo do aluno, e ele não sabe se expressar em como conviver com os outros.

A partir das conversas tecidas com os professores, temos, sobre a contextualização do conceito de sexualidades, percepções distintas e, em certa medida,

atravessadas por constrangimentos, hesitações e concepções naturalizadas. A fala da Unidos do Viradouro, por exemplo, evidencia certo estranhamento diante da pergunta e aponta para uma noção essencializada de sexualidade, reduzindo-a a algo “natural”, sem maiores elaborações. Essa ideia de naturalização tende a invisibilizar as construções sociais, culturais e históricas que permeiam o conceito de sexualidades, sugerindo que seria algo fixo e biológico, o que destoa das abordagens contemporâneas que compreendem a sexualidade como uma dimensão plural da experiência humana, atravessada por normas, discursos e relações de poder.

Já nas demais narrativas, percebemos elementos que, mesmo com pausas e inseguranças, ampliam o entendimento do conceito. A escola **Acadêmicos de Santa Cruz** começa com dificuldade, mas logo articula a sexualidade a um campo mais subjetivo, reconhecendo-a como expressão de sentimentos, desejos e escolhas afetivas, o que aproxima sua fala de uma visão mais plural e inclusiva.

Na contribuição da escola **Em Cima da Hora**, temos uma associação da sexualidade a um processo de desenvolvimento na adolescência, marcado por transformações hormonais e dificuldades de expressão social. Ainda que biologizante, essa fala traz pistas sobre a importância da mediação educativa nesse período. Nessa conjuntura, as respostas indicam a necessidade de maior aprofundamento conceitual nas formações docentes, de modo a ampliar o olhar para as sexualidades como construções sociais múltiplas e legítimas, especialmente no contexto escolar.

Ao tratarmos sobre aspectos do processo formativo perguntamos se, ao longo da vida os participantes, tiveram contato com a temática de sexualidades e educação. Nesse processo de enredamento, obtivemos as seguintes questões:

Difícil é o nome- Nenhum contato;

Unidos de Vila Isabel- Sexualidade sim, na universidade havia um debate sobre gênero; Não era nada específico com minhas disciplinas obrigatórias, mas havia alguns pontos de debate e questões interdisciplinares que perpassavam os debates de gênero e sexualidades. É preciso pontuar que no panorama da formação temos um choque geracional que não podemos desconsiderar. Ele traz para gente muitos frutos.

Em cima da hora- Sim; Olha é um tema bem complicado, mas é um tema que os alunos gostam muito porque eles pensam que eles sabem do assunto, mas eles não sabem. Quando o professor vai levantar esse tema eles gostam porque eles fazem as perguntas e eles pensam que tudo é natural, e na parte científica eles não conhecem nada, nem das doenças que podem ser transmitidas através do ato né, do sexo.

Muitas escolas pontuaram a ausência da temática na formação. Essa ausência era pontuada por diversas ordens a depender dos campos de formação. Especificamente, sobre as escolas pontuadas acima, é importante enfatizar alguns pontos, pois as respostas revelam um panorama formativo desigual e, por vezes, limitado no que diz respeito à abordagem das sexualidades durante a formação docente.

A resposta direta da escola **Difícil é o nome** (“Nenhum contato”) escancara a ausência completa do tema nos currículos formativos, o que pode ser compreendido como reflexo de um projeto educacional que ainda marginaliza as discussões sobre corpo, desejo, identidade e diversidade. Essa ausência não é pontual, mas histórica e estruturante, resultado de silenciamentos que atravessam a formação de professores/as e reforçam a ideia de que sexualidades não seriam conteúdos legítimos da educação formal, especialmente quando se trata de sexualidades dissidentes da norma heterocisnormativa. É interessante ampliar tal perspectiva, considerando o choque geracional apontado pela escola **Unidos de Vila Isabel**.

A fala trazida pela escola **Unidos de Vila Isabel**, por outro lado, aponta nuances importantes. Embora o contato com o tema não tenha sido aprofundado nas disciplinas obrigatórias, ela reconhece a existência de debates interdisciplinares que tangenciavam gênero e sexualidades. O destaque ao “choque geracional” revela uma percepção crítica sobre como as transformações sociais impactam a compreensão e o trato da sexualidade na escola abrindo espaço para possíveis avanços e desafios. Já a fala da escola **Em Cima da Hora** revela uma perspectiva mais moralizante e biomédica, centrada em doenças e na desinformação dos alunos, o que reforça a urgência de se pensar uma formação que vá além da dimensão biologizante e higienista da sexualidade, reconhecendo-a como fenômeno cultural, político e afetivo.

As conversas tecidas reiteram a necessidade de uma formação crítica, contínua e comprometida com os direitos humanos, capaz de desafiar os profissionais da educação para lidar com as múltiplas expressões das sexualidades no espaço escolar.

Sobre o apontamento do choque geracional no processo de formação docente, trazido pela escola **Unidos de Vila Isabel**, isso revela um dos entraves mais sutis e, ao mesmo tempo, profundos na abordagem das sexualidades no contexto escolar. Muitos professores foram formados em períodos marcados por discursos conservadores, nos

quais temas como gênero, diversidade e deficiência eram pouco (ou nada) debatidos, o que gera dificuldades quando se deparam com demandas atuais que exigem um olhar mais interseccional e inclusivo. Ao mesmo tempo, novas gerações de estudantes, e até de educadores em formação, trazem questionamentos e vivências que desafiam os paradigmas tradicionais da educação.

Esse descompasso entre formações distintas, valores culturais e práticas pedagógicas podem gerar resistências, inseguranças e silenciamentos, como o evidenciado nas alas desdobradas em cada escola que passa. Superar esse choque exige um compromisso institucional com a formação continuada, crítica e contextualizada, capaz de dialogar com as transformações sociais sem perder de vista os direitos humanos e a dignidade de todos os sujeitos no ambiente escolar.

4.5 E as pessoas com deficiência intelectual, como vemos sua sexualidade? Quais os panoramas possíveis nas narrativas docentes?

Refletir sobre as sexualidades das pessoas com deficiência intelectual na escola, considerando narrativas docentes, está no centro de questionamentos, silenciamentos e de enfrentamentos. Esse exercício foi realizado o longo das conversas formativas e traz uma preocupação reflexiva para os profissionais da educação que estão em permanente formação.

De acordo com documentos e pautas da Organização Mundial da Saúde (OMS), a sexualidade traz consigo indicadores que despontam para a qualidade de vida, pois há o entendimento de que a “sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um.” Assim, as pessoas com deficiência intelectual precisam ter acesso e garantia de um desenvolvimento pleno e que este desponte para uma qualidade de vida. Ainda sobre dados da OMS, a sexualidade “é energia que motiva encontrar o amor, contato, intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas” (OMS, *apud* EGYTO, 2003, p. 15-16). Nesse mesmo sentido, Britzman (1996) argumenta que a sexualidade atua como força propulsora do aprendizado, despertando a curiosidade e contribuindo para a constituição da cidadania.

Desse modo, percebemos que a forma como a sexualidade da pessoa com deficiência é percebida no contexto escolar revela, frequentemente, um campo de

incertezas e silêncios que refletem não apenas lacunas formativas, mas também barreiras socioculturais profundas, como apontado a seguir, pela escola destacada:

Tupi de Brás de Pina- Tenho poucas certezas, mas muitas especulações. De que pessoas com deficiência, muito de ouvir falar, mas poucas certezas e poucos estudos, de que pessoas com deficiência tem uma sexualidade mais aflorada, mas eu não tenho certeza disso. Eu ouço falar. E acho que são situações, e a inclusão já é um processo difícil, efetivo. Ela existe, mas efetivamente é difícil e a sexualidade não é falada. Não se fala nas escolas sobre esses processos. Eu fico nas incertezas, porque não é um tema que a gente procura saber, com tantas situações diversas na escola que a gente precisa dar conta enquanto profissional, enquanto regente você não pensa nessas questões, você pensa na inclusão e não pensa na sexualidade. Mas é importante pensar e deve-se falar e deve-se pensar. Nós estamos no ambiente escolar com a juventude e isso faz parte da vivência de todos eles. É o biológico. E não se fala sobre isso. É só uma aula no sétimo ano sobre reprodução? Sexualidades não é reprodução, somente. É namoro, é afeto, é tudo, é tudo. Desde o olhar até o final.

A fala, “tenho poucas certezas, mas muitas especulações” explicita o desconforto e a ausência de um repertório consistente para abordar o tema, mesmo reconhecendo sua relevância.

A escola, enquanto espaço formativo por excelência, ainda se organiza de maneira fragmentada, tratando a sexualidade, quando muito, como um conteúdo do campo biológico, restrito a noções de reprodução. No entanto, como apontam os estudos contemporâneos sobre sexualidade e deficiência (Diniz, 2007; Denari, 2002), é necessário compreender que sexualidade diz respeito ao afeto, ao desejo, às formas de relação e pertencimento, elementos presentes em todos os corpos, inclusive nos corpos marcados pela deficiência.

A exclusão discursiva da sexualidade nesse contexto não se dá apenas pela ausência de políticas pedagógicas, mas pelo próprio currículo oculto que hierarquiza quais corpos podem ou não desejar, amar e serem amados. Reconhecer a presença da juventude com deficiência no ambiente escolar é também reconhecer suas experiências sexuais como parte indissociável da formação integral.

Ao longo das conversas formativas, a temática foi um ponto sensível e desconcertante para o debate. Ao expor as percepções de nossos interlocutores sobre a sexualidade das pessoas com deficiência, isso os deixou inquietos, mas, ao mesmo tempo, reflexivos. É importante sinalizar que, nesse contexto, o professor tem papel fundamental na mediação compreendendo que as demandas da escola vão para além das

salas de aula, encontram uma realidade multifacetada da vida em sociedade. Em um exercício reflexivo e inquietante, veremos, a seguir, alguns posicionamentos sobre tal questão:

Acadêmicos do Cubango- então olha como eu falei pra você é um assunto que a gente sempre deixa pra falar quando você está vivendo ali, ai meu Deus (pausa), porque quando você vai falar de um assunto que tá adormecido geralmente a gente não começa aquilo de forma errada, a gente tem que primeiro se preparar, mas a gente nunca se prepara; a gente trabalha com alunos a partir dos 9 anos até entrar na puberdade, aí a sexualidade quer entrar em cena. A gente percebe a mudança nas meninas e nos meninos; Aparecem os mais admirados e a gente percebe já aquela coisa de se mostrar, de fazer com que o corpo seja notado e coloca um batonzinho;

Acadêmicos do Engenho da Rainha- eu nunca pensei sobre como vejo a sexualidade da pessoa com deficiência. Eu acho que já é um tabu falar sobre sexualidade, e a sexualidade das pessoas com deficiência não é diferente disso, mas torna-se ainda mais polêmica digamos assim por algum motivo embora seja algo muito aflorado né; É uma característica digamos assim; Eu penso que nós como educadores como sociedade atenuamos o assunto, a gente não entra tanto no debate por pensar também em como é que a família vai interpretar a intervenção da escola. A gente sabe que existe ainda esse paradigma sobre educação sexual e muitas vezes a família se coloca contra a escola ao abordar, embora faça parte dos temas transversais da nossa vida e a escola forma cidadãos para a vida, muitas vezes a escola recua um pouco com relação a esse assunto.

As escolas **Acadêmicos do Engenho da Rainha e Acadêmicos do Cubango** revelam uma tensão recorrente na intersecção entre educação, sexualidades e deficiência, especialmente no espaço escolar. Ao admitir que nunca houvessem refletido sobre a sexualidade da pessoa com deficiência, as escolas evidenciam um apagamento histórico e social desse tema, frequentemente atravessado por silenciamentos institucionais.

A sexualidade, enquanto dimensão constitutiva do sujeito, é marcada por tabus que se intensificam quando associada à deficiência, produzindo corpos considerados dessexualizados ou infantilizados pela norma social. Tal percepção, longe de ser individual, insere-se em um contexto estruturado por capacitismo e moralismos enraizados, que moldam as práticas escolares.

Além disso, a preocupação expressa quanto à reação das famílias frente às abordagens escolares sobre sexualidade explicita o receio institucional diante dos conflitos socioculturais e religiosos que permeiam o ambiente educacional. Ainda que a sexualidade esteja prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal e parte fundamental da formação cidadã, muitas escolas optam por omitir ou

suavizar tais discussões, especialmente quando envolvem alunos com deficiência. Esse recuo pedagógico não é neutro; ele revela a fragilidade das políticas de inclusão diante das tensões entre escola e comunidade, evidenciando a necessidade de formação docente contínua e crítica.

De acordo com os apontamentos de Junqueira (2009), a educação sexual não pode ser restringida à biologia ou à prevenção, mas deve incluir discussões sobre corpo, desejo, identidade e diferença, elementos que são centrais para qualquer proposta educacional comprometida com os direitos humanos e com a diversidade.

Ainda sobre a visão acerca da sexualidade das pessoas com deficiência, outro ponto merece destaque quanto à autorreflexão e autoformação diante das conversas formativas:

Flor da mina- olha, existem alguns pontos que merecem atenção. A sexualidade das pessoas com deficiência é enxergada como mito, tem o abafamento sobre os manejos sociais/regras sociais, não falamos do prazer e sobre a regulação do prazer; Nos falta formação. É momento de parar para formação, pensar as famílias, entaves, é preciso estabelecer comunicação.

Considerando os apontamentos da escola **Flor de mina** e de acordo com Denari (2002), há necessidade de uma análise crítica dos discursos normativos, pois, historicamente, existe uma negação ou silenciamento a respeito da sexualidade das pessoas com deficiência. A autora destaca que, por muito tempo, essas pessoas foram representadas sob estigmas de assexualidade ou hipersexualidade, distorcendo sua vivência afetiva e sexual.

Denari ainda problematiza os conceitos hegemônicos de corpo, normalidade e desejo, mostrando como as construções sociais contribuem para o apagamento das subjetividades sexuais de indivíduos com deficiência. A reflexão da autora não apenas denuncia as barreiras simbólicas impostas, mas também convoca o campo da educação e das políticas públicas a repensar suas práticas e concepções.

Tal convocação é evidente quando **Flor de Mina** nos alerta que é momento de parar para pensar possibilidades outras que encontram com as vivências e as formas de fazermos educação. Sobre como garantimos um processo de educação plural, equânime e que traga aprendizagens para a vida. De acordo com Orlandi (1999, p. 72), os discursos escolares configuram e reforçam práticas sociais e institucionais, pois ele tem

“uma função produtora da realidade social, pois não apenas descrevem o mundo, mas o constroem”.

Assim, a escola e a formação docente devem se constituir como espaços de transformação social, comprometidos com a justiça e a equidade, onde a deficiência e a sexualidade sejam compreendidas não como limitações, mas como dimensões que enriquecem o tecido social e educativo.

De igual modo, Denari enfatiza que o reconhecimento da sexualidade como parte constitutiva da identidade humana é um passo essencial para a inclusão plena das pessoas com deficiência. A sexualidade, segundo a autora, deve ser entendida em sua dimensão ampla como expressão de afeto, desejo, vínculos e autonomia, e não restrita à genitalidade. Essa perspectiva amplia o debate educacional e social, chamando atenção para a urgência de abordagens interdisciplinares que respeitem a diversidade humana.

A partir de conversas formativas, o processo de constituição e formação das identidades docentes, tanto dos professores especialistas quanto dos generalistas, pode se tornar uma contribuição relevante para o campo da educação inclusiva, ao evidenciar que o direito à sexualidade também é um direito à dignidade e ao reconhecimento.

4.6 Há Fragilidades no processo? Sobre o que podemos falar na escola?

Unidos de Vila Isabel- Falta formação, falta formação docente, falta organização/qualidade de material. A gente ter fórum, a gente recursos, termos um espaço. Dizer que falta usar o mesmo termo, não me parece adequado assim porque eu não estaria sendo injusto se eu dissesse que falta coragem, mas é porque a escola vem sendo tão atacada, o professor se tornou o inimigo público número um. Embora contraditoriamente, num período de retrocessos e de ataques é que a escola precisa se fazer socialmente ainda mais relevante, mas eu reconheço que isso é difícil, isso traz um desgaste muito grande você pode ter ataque institucional da câmara dos vereadores, seja de um governo, da sociedade civil. Muitos dos que atacam estão aqui dentro da escola. Imagina em um exemplo hipotético, nós temos um quadro no legislativo municipal conservador e uma escola promovendo uma atividade sobre diversidade, aí esse cara vai lá filma, joga na internet, a gente tem a exposição dos docentes e dos diretores e pela expressão nas redes de grupos organizados e financiados essas pessoas podem estar à mercê de uma exoneração. Dizer que falta coragem não é justo. A gente vive num cenário que é complicado, mas sem dúvidas nós precisamos dialogar sobre isso.

“É pra falar de gênero, sim! É pra falar das sexualidades das pessoas com deficiência, sim!” – Essa afirmação potente, carregada de urgência e de resistência,

anuncia o desejo de romper com silenciamentos históricos e com a lógica da omissão que muitas vezes marca o cotidiano escolar. Nesse contexto e de acordo com Carneiro (2023, p. 768) “Os fundamentos da formação dos profissionais da educação, mas, sobretudo, dos professores, precisam ser revistas e refundados.” Por isso, é fundamental que a formação de professores assuma o compromisso ético e político de enfrentar as desigualdades, promovendo debates sobre gênero, sexualidades e inclusão como parte indissociável de uma educação verdadeiramente equânime e transformadora.

Ao iniciar com essa provocação, propomos uma reflexão crítica sobre as fragilidades enfrentadas pelos profissionais da educação ao lidarem com temas como gênero e sexualidade, especialmente quando atravessados pela deficiência. Ao nos apoiar no trabalho de Bortolini (2023), compreendemos que o campo das sexualidades, longe de ser um saber interditado, é um direito que deve ser garantido e discutido no espaço escolar, sob uma perspectiva ética, emancipadora e inclusiva. O autor ainda afirma que negar a discussão é negar o sujeito, o que nos leva a compreender que silenciar as sexualidades das pessoas com deficiência é também negar-lhes humanidade, corporeidade e autonomia.

Nesse cenário, a fala da escola **Unidos de Vila Isabel** se destaca por sua densidade crítica e honestidade política. Ela recusa a explicação simplista de que “falta coragem” aos docentes, e propõe uma análise mais complexa, pois o problema está nas estruturas que deslegitimam o trabalho pedagógico e colocam os profissionais da educação sob constante ataque.

A escola, segundo os fragmentos registrados acima, tornou-se alvo de perseguições políticas, morais e institucionais, ataques esses que partem tanto de agentes externos (como câmaras legislativas e setores conservadores da sociedade) quanto de dentro da própria comunidade escolar. **Unidos de Vila Isabel** denuncia o risco real da exposição pública e da retaliação, em especial quando o tema é diversidade.

A hipótese que apresenta, de um legislador filmando uma atividade e publicando em redes sociais para alimentar discursos de ódio, é emblemática da atmosfera de vigilância e punição que paira sobre a escola. Ainda assim, sua fala não se rende ao medo e sustenta que, justamente nesse contexto adverso, a escola deve reafirmar sua relevância social.

Neste ínterim, precisamos criar estratégias sólidas para os possíveis entraves, mas, também, para uma lógica de trabalho, de luta, que envolva todos os corresponsáveis na garantia de direitos à educação em todas as suas frentes. Considerando o processo de responsabilização, podemos enumerar alguns dos importantes partícipes, a saber: família, religião, grupos sociais, o universo político, judiciário, enfim um grupo potente e que pode contribuir para um debate consolidado, participativo e responsável.

Louro (2018, p. 76) aponta que os investimentos sobre os corpos e os sujeitos são produzidos por múltiplas instâncias sociais e culturais – como famílias, escolas, igrejas, leis, mídia e saberes médicos – que historicamente atuam na afirmação e reafirmação das normas que regulam os gêneros e as sexualidades. No entanto, essas mesmas instâncias, quando tensionadas e resignificadas, podem se tornar espaços potentes de resistência e desconstrução da lógica normativa. Ao invés de apenas reproduzirem discursos hegemônicos, esses grupos podem assumir um papel formativo crítico, articulando-se coletivamente para promover uma educação comprometida com a diversidade, com a justiça social e com a escuta das experiências dissidentes.

A escola, nesse cenário, emerge como território estratégico de diálogo interinstitucional, capaz de acolher as demandas sociais e de construir, com os demais atores, práticas pedagógicas que rompam com os enquadramentos excludentes de gênero e sexualidade.

Louro (2018) ainda corrobora com essa construção coletiva uma vez que a autora pontua que

Para construir a materialidade dos corpos e, assim, garantir legitimidade aos sujeitos, normas regulatórias de gênero e de sexualidade precisam ser continuamente reiteradas e refeitas. Essas normas, como quaisquer outras, são invenções sociais (2018, p. 82).

Assim, o debate da sexualidade não pode ser deixado de fora desta realidade educativa, tampouco ser um discurso obsoleto e descolado das vivências reais dos sujeitos. Pelo contrário, deve ser parte integrante de uma proposta pedagógica crítica, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes, especialmente daqueles historicamente silenciados ou invisibilizados nas práticas escolares.

O reconhecimento do desgaste emocional, das pressões políticas e da escassez de recursos não impede que o docente defenda a necessidade de diálogo e formação continuada. Trata-se de uma convocação à resistência, na qual falar de sexualidades não é apenas um conteúdo curricular, mas um posicionamento diante do mundo.

Outros pontos das conversas formativas foram elencados e contribuíram para entendermos a relevância do debate e os ataques de narrativas reacionárias que agem, ora de forma brusca, ora de forma sutil, entre os que estão na dinâmica escolar.

Unidos de Cabuçu- O nosso limite no falar. Hoje eu me vejo como uma professora trabalhando que nem tudo eu posso falar com eles, pois eles vão chegar em casa de uma outra forma e a família vai aparecer aqui na escola. É bem complexo, como assim? A escola é acolhimento; então vamos respeitar, em temas como sexualidade, religião acaba que tudo vira piada. É uma questão de respeito. Eu vejo os professores com medo. É uma geração de professores com medo.

Em cima da Hora- Religião, família, cada um aqui vem de um grupo familiar diferente. E nem todo mundo gosta de conversar sobre esse assunto, pois acha que vai despertar a sexualidade, só que a sexualidade já está no corpo do ser humano, então temos que orientar para prevenir doenças, gravidez na adolescência.

Flor da mina- A dinâmica escolar é sempre muito corrida, eu não quero colocar total responsabilidade sobre a escola. A responsabilidade é de todos, é uma responsabilidade social. Esse tema precisa ser tratado, pois o aumento é grande desse público que precisa de orientação. Existem também os entraves religiosos por não discussão do tema, as pessoas veem como pecado, como um coisa ruim. Um outro entrave é deixar o adolescente e adultos como criança para sempre, achar que ele não mudou de fase, e a gente entende que essas mudanças acontecem para todos. Eles vão passar pelas mudanças hormonais. A gente precisa quebrar alguns tabus nesse sentido porque eu acredito que quando isso for largamente aberto eu acredito que isso vai ser mais fácil de ser trabalho mesmo porque eles não estão prontos.

A partir das conversas sobre as fragilidades, as falas revelam um campo tensionado por medos, silenciamentos e tabus profundamente enraizados nas estruturas escolares e sociais, especialmente quando se trata da sexualidade de pessoas com deficiência. Como os apontamentos trazidos também pela escola **Lins Imperial**:

Lins Imperial- Eu acho que mais o preconceito dos responsáveis de achar que está ensinando, eles acham que você falar sobre o assunto você vai acabar ensinando a criança, o adolescente como fazer, o que fazer, o que ser; Não deixa que eu faço isso, eu que ensino. Eu ensino através da religião. Acaba que a escola se ausenta um pouco pelo medo de dar algum problema.

A escola **Unidos de Cabuçu** aponta para o cerceamento do discurso pedagógico frente à presença e vigilância das famílias, o que evidencia o quanto o ambiente escolar ainda opera sob o temor de retaliações externas quando lida com temas considerados sensíveis. A fala sugere que, mesmo reconhecendo a escola como espaço de acolhimento, os professores vivenciam um conflito entre a necessidade de promover debates formativos e o receio de ultrapassar limites morais impostos socialmente. O medo coletivo, destacado na expressão “geração de professores com medo”, revela um clima de insegurança e autocensura que impede avanços significativos na construção de práticas pedagógicas emancipadoras sobre sexualidades.

Ao considerarmos as falas das escolas **Em Cima da Hora** e da **Flor da Mina**, surgem reflexões que apontam tanto para resistências estruturais quanto para possibilidades de enfrentamento crítico. A primeira reconhece a diversidade familiar e religiosa como fatores que dificultam a abordagem do tema, mas também sublinha uma compreensão importante: a sexualidade não é algo que se desperta ao falar sobre ela, pois ela já está presente nos corpos. Essa afirmação rompe com uma visão repressora e culpabilizadora, que resgata o papel pedagógico da escola na orientação e prevenção.

Por sua vez, a fala da escola **Flor da Mina** evidencia como o capacitismo opera na negação da sexualidade de pessoas com deficiência, ao infantilizá-las e negar-lhes o direito às transformações do corpo e às vivências afetivo-sexuais. Ela denuncia os entraves religiosos e os discursos moralizantes que reforçam essa exclusão e defende a urgência de quebrar os tabus que envolvem o tema.

O trabalho de Weeks (2000) propõe uma reflexão aprofundada sobre a concepção de sexualidade e seus múltiplos desdobramentos. Para o autor, a sexualidade não se restringe ao corpo ou ao aspecto biológico, mas está intrinsecamente relacionada às crenças, ideologias e imaginações que atravessam a experiência humana. Trata-se, portanto, de uma construção social e cultural que ultrapassa os limites do físico e se inscreve nas dimensões simbólicas da vida.

Há, nos discursos e depoimentos, um grito que revela a urgência de uma formação docente mais crítica, que enfrente o moralismo, o capacitismo e os silenciamentos institucionais, permitindo que a escola cumpra seu papel como espaço de produção de saberes inclusivos e de reconhecimento das múltiplas formas de existir.

4.7 Currículos ocultos, clandestinos ou práticas ocultas e clandestinas?

Ao propormos uma reflexão sobre as formas pelas quais os temas da deficiência e da sexualidade emergem, ou são silenciados, no contexto escolar, torna-se imprescindível reconhecer a existência de um currículo que atua para além das prescrições oficiais, operando de maneira implícita nas práticas cotidianas da escola. Trata-se do chamado *currículo oculto ou clandestino*, que configura um conjunto de valores, normas e atitudes que são transmitidos nas relações cotidianas e que moldam, muitas vezes de forma invisível, as percepções e condutas dos sujeitos. Esses currículos, por vezes silenciosos e não institucionalizados, revelam práticas educativas que, mesmo não formalmente reconhecidas, exercem influência direta sobre a formação das identidades e das subjetividades. Reconhecer sua existência é essencial para compreender as contradições entre o discurso pedagógico oficial e as práticas vividas no chão da escola, sobretudo no que se refere às temáticas que envolvem corpos, afetos e direitos.

Nessa conjuntura, consideramos que a formação docente não se constitui apenas pela aquisição de saberes técnicos e científicos, mas também pelos saberes experienciais, adquiridos na trajetória pessoal e profissional dos professores. De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são sociais e historicamente construídos, atravessados por contextos institucionais, culturais e subjetivos que influenciam diretamente as práticas educativas. Esses são constituídos de indagações e disputas diversas que tomam conta dos territórios educativos.

Arroyo (2011), por sua vez, ressalta que o professor é um sujeito de práticas, cujas vivências e inserções sociais são fundamentais na constituição de sua identidade e modo de educar. Assim, a forma como educadores compreendem e abordam temas sensíveis, como deficiência e sexualidade, estão profundamente ligadas à maneira como foram formados e aos discursos que os atravessam.

No que diz respeito a esses temas, a linguagem utilizada pelos docentes pode tanto reproduzir preconceitos e normatividades, quanto favorecer o surgimento de novas narrativas mais inclusivas. Darling-Hammond (2000) sustenta que a eficácia da formação continuada depende de sua articulação com a prática docente e com as demandas reais dos professores. Para a autora, programas baseados na colaboração, na

reflexão crítica e no compartilhamento de experiências potencializam o desenvolvimento profissional. As conversas formativas, nesse cenário, configuram-se como dispositivos de aprendizagem coletiva que fortalecem a qualidade do ensino ao promoverem a formação contínua e significativa dos educadores.

Uma formação que não problematiza os saberes internalizados corre o risco de perpetuar silêncios, exclusões e práticas discriminatórias. Por outro lado, quando há espaço para a reflexão crítica e para o reconhecimento da diversidade, conforme defendem Tardif (2014) e Arroyo (2011), abre-se a possibilidade de uma prática pedagógica mais consciente, ética e transformadora, capaz de promover o respeito às diferenças e o acolhimento das múltiplas identidades presentes no cotidiano escolar.

Muitos professores, mesmo reconhecendo a importância de abordar temas como sexualidade, deficiência, identidade de gênero ou desigualdades sociais, sentem-se inseguros ou amedrontados diante dessas questões. Esse medo, muitas vezes silencioso, não surge apenas da ausência de formação específica, mas também de um contexto institucional que tende a desestimular o enfrentamento de pautas insurgentes, especialmente aquelas que rompem com as normatividades escolares.

Seguindo os pressupostos de Arroyo (2011), o educador não é apenas um reproduzidor de conteúdo, mas um sujeito histórico que vive contradições e pressões que o atravessam. Assim, o receio de tratar de certos temas revela não apenas uma lacuna na formação inicial e continuada, mas também um cenário escolar marcado por controles ideológicos, políticas conservadoras e vigilâncias institucionais.

Diante desse cenário, muitos professores desenvolvem o que se pode chamar de práticas curriculares ocultas ou até mesmo clandestinas, não porque sejam ilegítimas ou inadequadas, mas porque não encontram respaldo formal nos documentos oficiais ou na cultura dominante da escola.

Conforme afirma Apple (2006), o currículo oculto revela valores, normas e exclusões que, embora não estejam nos textos legais, moldam profundamente o que se ensina e o que se silencia. Já Arroyo (2011) amplia essa compreensão ao mostrar que há resistências pedagógicas que se manifestam nos interstícios do cotidiano escolar, em gestos, falas e decisões que escapam ao controle institucional. Nessa perspectiva, a formação docente precisa não apenas contemplar os conteúdos, mas também fortalecer os professores como sujeitos políticos, capazes de reconhecer o que silenciam, o que

ocultam e, principalmente, de reivindicar o direito de ensinar a partir de princípios éticos, humanos e emancipatórios.

Ao evidenciarmos nas conversas formativas se as questões relacionadas às sexualidades são contempladas no planejamento docente, emergem importantes pistas sobre o chamado currículo oculto, aquele que, embora não oficialmente previsto nos documentos institucionais, perpassam as práticas, os silêncios e as escolhas pedagógicas cotidianas. Retomando hooks (2017, p. 92) evidenciamos que “o silêncio é um ato de cumplicidade que ajuda a perpetuar a ideia”, uma ideia, logo a norma.

Sobre essas práticas, vamos conhecer o que algumas escolas trouxeram em suas alas, tanto na Sapucaí quanto na Intendente Magalhães:

Unidos de padre Miguel- Não! Pra ser sincera não introduzi nenhuma ação sobre a temática ainda, mas não teria problema em introduzir, mas como eu te falei iria ter que pesquisar e ver como de acordo com a faixa etária, como eu iria iniciar o assunto, mas não vejo como uma barreira;

Unidos da Tijuca- Não! Eu acho que no meu fazer... a gente peca porque não sei se a escola, de maneira geral, está preparada para isso. Embora seja um tema falado desde 1930 nas escolas, as escolas por conta desse tabu, principalmente religioso, não estão preparadas. A gente enquanto professor se limita por conta desses possíveis tabus e desses embates que podem ser gerados. Mesmo sendo um tema importante para ser falado. A gente tenta falar de maneira suavizada nas escolas, a gente não entra com a profundidade que o tema precisa, pois os pais não têm esse entendimento.

Acadêmicos do Cubango- eu aqui na minha sala todo ano eu falo, todo ano a gente traz principalmente no maio amarelo quando a gente vai falar sobre o abuso né; Então a gente sempre procura nesse momento seguir o calendário que até permite da escola falar um pouquinho sobre isso. A gente fica feliz porque de certa forma a sociedade já tem conseguido trazer esses assuntos que ficavam ocultos de uma forma mais clara pra que você possa falar melhor; por nos liberar a falar sobre isso, então eu particularmente tento falar uma vez por ano sim aqui. Mas sempre quando é necessário falar sobre o assunto a gente aproveita para falar dessa sexualidade.

Os professores participantes – tanto aqueles que atuam nas salas regulares dos Anos Finais quanto os do Atendimento Educacional Especializado (AEE) –, ao serem provocados sobre a temática das sexualidades, em sua maioria, reconheceram a relevância do tema. No entanto, revelaram que não o abordam de forma sistemática ou intencional em seus planejamentos pedagógicos, o que evidencia lacunas na formação e nos processos de reflexão docente sobre esse campo sensível e complexo da experiência humana.

Tal ausência não necessariamente reflete uma negação do debate, mas sim a expressão de um campo tensionado por inseguranças, receios institucionais, resistência familiar e até mesmo pela falta de formação continuada que legitime e ampare esses diálogos em sala de aula.

Cabe destacar que, diferentemente de outros municípios da Baixada Fluminense, que possuem legislações ou normativas que restringem o debate sobre sexualidade e gênero nos espaços escolares, o município em que esta pesquisa foi realizada não apresenta nenhum marcador legal que proíba ou limite formalmente tais discussões no âmbito educacional. Contudo, observamos a presença de posicionamentos silenciosos que operam como forças reguladoras no cotidiano formativo, manifestando-se por meio de omissões institucionais, resistências veladas ou pela ausência de incentivo explícito à abordagem do tema nas práticas pedagógicas. Esse cenário tensiona o campo de disputa da educação municipal e revela contradições entre o que é legalmente permitido e o que é, de fato, promovido. Em contraponto, documentos orientadores nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: Ética e Orientação Sexual (BRASIL, 1998), e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que trata da superação das discriminações no currículo escolar, reforçam a importância de uma educação comprometida com os direitos humanos, com a equidade de gênero e com o respeito às diferenças como princípios estruturantes do trabalho pedagógico.

De acordo com Bortolini (2023), as disputas em torno dessa temática no Brasil revelam embates que extrapolam o campo normativo e se inserem nas tensões culturais e morais que permeiam a escola, exigindo dos educadores posicionamentos éticos e políticos em defesa dos direitos humanos e da dignidade dos sujeitos.

Nesse contexto, torna-se evidente que o trato com as sexualidades, sobretudo quando se entrelaçam com as questões da deficiência intelectual, permanecem, em muitos casos, relegado ao plano das práticas ocultas, aquelas que se manifestam por meio de omissões, hesitações ou abordagens pontuais e reativas. O que está ausente nos planejamentos explícitos, entretanto, continua atuando nos espaços escolares, seja pela presença dos corpos diversos, dissidentes, pelas manifestações espontâneas dos estudantes, ou pelas tensões que surgem entre o desejo de incluir e os limites impostos por normativas curriculares e estruturas conservadoras.

Outras escolas também ofereceram contribuições significativas ao tentar abordar e destacar questões relevantes nos contextos socioculturais que permeiam o ambiente escolar.

Unidos da Tijuca- eu vejo muito professores de ciências biológicas falando até porque faz parte do currículo poder falar sobre esse tema; por exemplo, o aparelho reprodutor que acaba de alguma forma trazendo os alunos para o assunto, pois alguns estão na idade da curiosidade, da aprendizagem e falando da sexualidade principalmente com pontos interessantes, sobre os hormônios eles participam e ficam curiosos. Eu acho que a escola deveria se manifestar sim e incentivar o trabalho interdisciplinar. A gente está tendo uma quantidade legal ela não sentiu a gente está pensando em fazer algumas esquetes para aquilo que a gente tem oferecido e eu estou trabalhando com o professor de ciência a gente vai desenvolver algumas esquetes mais voltadas para a realidade deles né ah você conhece a fulana fulano tá grávida que você acha isso então a gente vai procurar retratar algumas situações práticas ali com os alunos pra que a gente possa de uma forma mais suave e atinge esses alunos então acho que esse posicionamento interdisciplinar impor Importante né tira um pouquinho a carga das ciências biológicas e traz um olhar mais fresco da educação física até pelo tato que os profissionais contato né que fosse de educação física tem com os alunos né uma coisa mais próxima do que talvez os professores e é muito importante por essa linha da escola estimular esse contato e considerando essa importância de se pensar na escola como um espaço social sobre sexualidade sobre a inclusão sobre diversos temas mais trazendo por nosso recorte, nossa área de atuação na disciplina.

Tupi de Brás de Pina- A sexualidade atravessa o meu fazer. Posso não planejar efetivamente, mas quando eu procuro trabalhar com minha faixa etária de sexto ao nono ano e ensino médio, procuro sempre trabalhar temáticas com sexualidades, que atravessam a sexualidade. Trabalho várias, várias; Trabalho artigos de opinião que falam de diversidade; Trabalho texto informativo sobre sexualidade; procuro sempre atravessar essas questões, mas nunca pensei na questão da inclusão das pessoas com deficiência e da sexualidade.

Compreender o currículo oculto, nesse sentido, é desvelar as lacunas, os silêncios e as potencialidades de uma escola que ainda aprende a conviver com as múltiplas formas de ser e existir no mundo. A análise crítica das múltiplas dimensões do currículo possibilita a construção de percursos reflexivos em direção ao conhecimento e à ciência, compreendendo esse campo como um espaço marcado por tensões, disputas e transformações sociais.

Em meio às tensões que atravessam o cotidiano escolar, é preciso reconhecer que a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes institucionalizados, mas também um território de vivências, trocas e conflitos simbólicos. Nesse cenário, os estudantes não são sujeitos passivos, mas agentes ativos que constroem sentidos, questionam normas e tensionam discursos naturalizados.

A escuta atenta às vozes juvenis, suas experiências e seus modos de ser e existir torna-se condição fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. Ignorar essas manifestações é ignorar a própria vitalidade da escola como espaço público vivo, marcado por múltiplas presenças e subjetividades em disputa.

Nesse sentido, revela-se cada vez mais urgente reconhecer o protagonismo estudantil na introdução de temas e pautas que emergem de suas realidades e que convocam a escola a assumir uma postura reflexiva, acolhedora e politicamente engajada, pois num retrato ampliado das conversas formativas o protagonismo dos estudantes foi evidenciado como uma potência para novos caminhos numa escola com construções democráticas.

Embora muitos docentes reconheçam a ausência de um planejamento intencional sobre as sexualidades em suas práticas pedagógicas, o cotidiano escolar tem sido marcado pelo protagonismo dos próprios estudantes, que trazem essas temáticas à tona a partir de suas vivências, questionamentos e expressões. Esse movimento revela não apenas a urgência de romper com o silenciamento institucional, mas também a potência da escuta ativa e do reconhecimento das demandas juvenis como componentes legítimos do fazer educativo.

As pautas trazidas pelos estudantes para o universo escolar emergem de suas angústias um novo panorama de escola. Temas como identidade de gênero, racismo, capacitismo, saúde mental e sexualidade não surgem apenas por influência externa, mas ganham força nas vivências cotidianas, nos diálogos entre pares e nas redes que atravessam os corpos e as subjetividades juvenis. Quando esses assuntos são colocados em circulação pelos próprios alunos, revelam não só suas tensões e reivindicações, mas também sua potência política e capacidade de ressignificar o espaço escolar.

Cabe à escola, nesse contexto, deixar de ser um aparelho reprodutor de silêncios para se tornar um espaço dialógico, onde a escuta e o acolhimento sejam práticas pedagógicas fundamentais. Para tanto, é necessário romper com o currículo fechado e prescritivo e abrir-se à construção de um currículo vivo, situado e responsivo onde os estudantes não sejam apenas objetos de formação, mas sujeitos de transformação.

Quando os corpos dissidentes, os afetos diversos e as experiências que desafiam normas hegemônicas emergem no espaço escolar, eles expõem as fissuras do currículo prescrito e convocam a escola a repensar suas omissões. Como destaca Louro (2004), “a

escola, mesmo quando se cala, ensina sobre sexualidade”, evidenciando que os silêncios também são práticas pedagógicas que comunicam valores e limites.

Reconhecer o protagonismo estudantil¹⁹ é, antes de tudo, um compromisso com uma educação que acolha a pluralidade e enfrente, com coragem e sensibilidade, temas historicamente marginalizados. Como pontua Orlandi (2012), a formação crítica dos professores depende da desconstrução dos discursos hegemônicos, pois é a partir dessa atitude que se torna possível refletir sobre as próprias práticas e questionar os sistemas institucionais em que estão inseridos. Tal desconstrução também é essencial para garantir aos estudantes vivências escolares significativas, em uma escola que se constitua como espaço potente, inclusivo e responsivo às suas realidades.

Para que a escola se constitua como um espaço genuinamente plural e emancipador, é imprescindível investir em processos de formação docente que extrapolem a mera transmissão de conteúdo.

As conversas formativas, que promovem o diálogo, a escuta e o questionamento crítico, são caminhos fundamentais para que educadores e educadoras possam reconhecer suas próprias lentes e limites na lida com as diferenças. É preciso tensionar as práticas que insistem em domesticar os corpos, convertê-los ou silenciá-los, como nos alerta Simas (2025) ao falar dos corpos convertidos, escravizados, domesticados ou, ao contrário, dos corpos poderosos (Simas; Rufino, 2016).

Nesse sentido, a escola não pode mais se limitar a formar sobras viventes ou meros sobreviventes, ela deve se comprometer com a formação de supraviventes: aqueles que reinventam a existência apesar das opressões e que reconfiguram o mundo a partir de suas presenças e resistências. Coroando essa atmosfera dialógica e crítica, hooks (2017, p.175) contribui no convocando para lutarmos, para cruzarmos fronteiras, pois “se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos

19 Esta pesquisa não incluiu diretamente os estudantes com deficiência intelectual como participantes arrolados, uma vez que a proposta metodológica se centrou nas conversas formativas com professores, buscando compreender suas narrativas e sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico no campo das sexualidades. Tal escolha não desconsidera a importância da escuta dos sujeitos com deficiência; ao contrário, reafirmamos o princípio ético e político do lema “nada sobre nós sem nós”, reconhecendo o protagonismo e o direito à voz desses estudantes. A continuidade da investigação se mostra, portanto, necessária e desejável, no sentido de ampliar os olhares e incluir novas vozes, especialmente aquelas dos próprios estudantes, cujas experiências e percepções poderão enriquecer e tensionar ainda mais os debates sobre educação inclusiva e sexualidades na escola.

possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos.”

Assim, pensar a escola como um grande samba-enredo que se descortina com os corpos presentes é recusar qualquer lógica de contenção, controle ou normalização. Cada estudante, professor ou professora traz um compasso próprio, uma batida singular que, em diálogo com outras, compõe uma polifonia potente e diversa. Uma educação equânime deve ser capaz de acolher essa pluralidade como um valor inegociável, assumindo que todas as vidas importam e que todas têm direito à expressão plena de sua existência, de suas sexualidades.

Só uma escola que dança junto com seus sujeitos, que se reinventa como comunidade de sentidos e saberes será capaz de forjar um projeto educativo que não apenas respeite as diferenças, mas que as celebre como força vital de transformação.

APOTEOSE: UM LUGAR DE RECOMEÇOS

Sou um vencedor
 Pouco me importa se você não acredita
 Em meu coração tem emoção
 A igualdade é a palavra mais bonita
 Derrubei verdades
 Quero ter livre minha forma de expressão
 Na arte, esporte e cultura
 Abaixo a discriminação
 (G.R.E.S. São Clemente²⁰)

A presente investigação nasce da confluência entre experiências pessoais, inquietações profissionais e compromissos éticos com uma educação pública, inclusiva e plural. Ela aponta para trilhas inéditas de (des)aprendizagem e (des)construção, ao mesmo tempo em que se coloca na luta por expor e derrubar “verdades” cristalizadas, assim como nos ensina o samba que embala nossas resistências. Não nos cabe “enrolar a bandeira²¹” de nossas práticas pedagógicas; ao contrário, cabe-nos reafirmar a importância da valorização das diferenças que compõem o cotidiano escolar.

Nos entremeios de encontros e desencontros, seguimos firmes na luta por uma outra educação possível. Todo o percurso aqui descrito sustentou-se em uma teoria gestada a partir da experiência vivida: o movimento do eu sujeito periférico, professor da educação básica, homem gay, amante do samba e do carnaval. Como nos provoca bell hooks (2017), é vital narrarmos nossas próprias histórias em vez de silenciá-las, reconhecendo que “não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar” (p. 103). Esse gesto, que alia coragem e afirmação política, converte a experiência em potência crítica, como lembra hooks (2020, p. 33), ao afirmar que “estudantes não se tornam pensadores críticos da noite para o dia. Primeiro, eles precisam aprender a alegria e o poder de pensar propriamente dito”.

Chegar à Apoteose, no universo do samba, significa alcançar o ponto final do desfile, onde as incertezas sobre o que foi apresentado se encontram com a alegria do

²⁰ Samba Enredo 2007, Barrados no Baile. Composição: Alemão Do Táxi / Carlinhos Da Penha / Gil Melodia / Jassa / Maninho.

²¹ Termo utilizado para falar de escolas de samba que encerram suas atividades e não mais desfilam.

percurso realizado. Contudo, diferentemente da dispersão que ocorre na avenida, aqui não podemos dispersar: na formação docente, nas políticas, nas práticas e nas culturas da educação, o compromisso é de continuidade e de reinvenção constante. A Apoteose, nesse sentido, não é o fim, mas o recomeço – o momento em que novos sonhos, planos e projetos ganham forma. É a celebração do caminho percorrido e, ao mesmo tempo, o impulso para seguir adiante, reafirmando a esperança como ato político e pedagógico. Visualizar a linha de chegada na apoteose é atravessar o limiar entre o fim e o recomeço, é renovar expectativas. Nesse movimento cíclico, a escola de samba nos ensina que cada término carrega em si a potência de uma nova tentativa, um convite à reconstrução contínua de sentidos, afetos e possibilidades de existir.

Inspirados pela voz de Ney Matogrosso, ao anunciar que é hora de “botar o bloco na rua”, reafirmamos que este trabalho não se encerra em si mesmo, mas se projeta como convite à ação coletiva, à resistência e à criação de novos modos de ensinar, aprender e existir na escola.

A Apoteose que nomeia esta parte da tese não se configura como dispersão, mas como convocação. É um lugar de chegada que anuncia novos começos, pois cada final carrega consigo a promessa de recomeço. No entanto, diferentemente da dispersão que ocorre no encerramento de um cortejo carnavalesco, aqui não nos é permitido dispersar. É preciso sustentar o bloco unido, mantendo a cadência do tambor e a potência da coletividade.

Nas experiências vividas e nos encontros forjados seguiremos ecoando assim como a escola Beija-Flor de Nilópolis cantou em seu enredo de 2023²² “Ô, abram alas ao cordão dos excluídos, Que vão à luta e matam seus dragões, Além dos carnavais, o samba é que me faz, Subversivo, Beija-Flor das multidões.” Aqui, todos os versos ecoam como um grito coletivo que convoca a educação a se colocar ao lado dos sujeitos historicamente silenciados. É nesse cordão dos excluídos que se encontram as vozes que resistem, que subvertem e que constroem outras formas de existir e de aprender.

Ao longo da investigação, as hipóteses formuladas inicialmente não apenas foram confirmadas em grande parte, como também ampliadas e tensionadas pelas

²² Samba Enredo 2023, Brava Gente! O Grito Dos Excluídos No Bicentenário da Independência. Composição: Beto Nega / Diego Oliveira / Diogo Rosa / Julio Assis / Leo do Piso / Manolo.

narrativas docentes. Observamos, com clareza, uma carência significativa de reflexão sistemática sobre a sexualidade das pessoas com deficiência nos processos formativos, o que repercute diretamente na negação ou invisibilização dessa dimensão nos planejamentos pedagógicos.

A tessitura desta tese nos convida a reconhecer que o controle social dos corpos, especialmente dos corpos com deficiência, permanece como prática naturalizada e amplamente legitimada nos espaços educativos. Os diálogos sobre sexualidades, quando emergem, ainda são permeados por mitos, tabus e silenciamentos, reforçando o caráter interditado da temática no cotidiano escolar. A hipótese da infantilização dos corpos com deficiência mostrou-se especialmente evidente, não apenas nas falas docentes, mas também nas práticas relatadas, revelando como a superproteção, a restrição da autonomia e a ausência de escuta ativa continuam naturalizadas como estratégias de cuidado, quando, na verdade, operam como mecanismos de negação da subjetividade e da agência desses estudantes.

A pesquisa, portanto, não apenas confirmou as hipóteses, como apontou a necessidade urgente de deslocamentos ético-políticos e epistemológicos no campo da formação docente e das práticas escolares. Nosso posicionamento se alinha à defesa de uma educação que reconheça os sujeitos com deficiência intelectual como protagonistas de suas próprias histórias, capazes de sentir, desejar, construir vínculos e participar ativamente das decisões que envolvem suas vidas.

As narrativas analisadas evidenciam que a forma como tratamos as sexualidades no espaço escolar ainda reflete padrões normativos e moralistas, marcados por religiosidades dogmáticas, pudores institucionais e atravessamentos interseccionais que hierarquizam corpos e experiências. Nesse sentido, indicativos de futuros avanços passam pela escuta qualificada dos próprios estudantes com deficiência, pela inclusão das temáticas de sexualidade e direitos humanos nos processos formativos de professores, e pela construção de práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade, a autonomia e a pluralidade dos modos de existir.

A escola, enquanto espaço de disputa simbólica, não pode se furtar a esse chamado. O samba, como prática cultural de resistência, nos inspira a pensar a formação docente como um movimento subversivo e insurgente, capaz de romper com as lógicas que reiteram exclusões e desigualdades.

Formar professores, nesse contexto, é também formar militantes do cotidiano escolar, sujeitos sensíveis às dores e às potências das diferenças, comprometidos com uma educação que abrace as multiplicidades e que não tema “matar os dragões” da normatividade e do preconceito.

Ao problematizar as representações docentes sobre as sexualidades de pessoas com deficiência intelectual no espaço escolar, buscamos abrir brechas em um campo historicamente marcado por silenciamentos, omissões e estigmatizações.

Os achados da pesquisa revelam que a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual ainda é, majoritariamente, tratada como um tabu. Professores(as) demonstram, muitas vezes, insegurança, desconhecimento ou receio de abordar a temática em suas práticas pedagógicas, o que evidencia lacunas formativas significativas. Em contrapartida, emergem também sujeitos implicados, abertos à escuta e desejosos de (re)significar suas práticas a partir de outras epistemologias. São nesses tensionamentos que a potência educativa se revela: no espaço entre o desconhecimento e a abertura ao novo, entre o medo e a possibilidade de transformação.

A escola, como território simbólico e político, é atravessada por normatividades que regulam corpos, desejos e afetos. O silenciamento das sexualidades das pessoas com deficiência não é acidental: ele faz parte de uma lógica capacitista, moralizante e, muitas vezes, religiosa, que associa deficiência à pureza, à infantilização e à negação do desejo. Essa estrutura simbólica precisa ser denunciada e desconstruída para que práticas educativas libertadoras possam emergir. É nesse contexto que o estudo reafirma a necessidade de políticas de formação docente contínua, comprometidas com os direitos humanos, a justiça social e a diversidade.

As conversas formativas, enquanto estratégia metodológica, revelaram-se não apenas instrumentos de coleta de dados, mas experiências de formação em si. Foram encontros atravessados por afetos, escuta ativa e produção compartilhada de sentidos. Nelas, emergiram medos e silêncios, mas também reconhecimentos, reflexões e potências. Muitos(as) docentes expressaram o desejo de aprender mais sobre sexualidade e deficiência, apontando a ausência dessa discussão nos espaços formais de formação. Outros, ao revisitarem suas próprias práticas, reconheceram contradições e se colocaram em movimento. Em comum, as conversas mostraram que há um campo fértil para a transformação, desde que se crie espaço seguro e ético para o diálogo. A potência

pedagógica dessas trocas está justamente em sua horizontalidade, na escuta mútua e no reconhecimento de que todo saber é atravessado por vivência.

A interseccionalidade, por sua vez, mostrou-se uma lente potente para compreender as camadas que estruturam as experiências docentes. Ao considerar que gênero, deficiência, raça, sexualidade e classe não operam de forma isolada, mas se entrecruzam, a análise permitiu visibilizar as complexidades que atravessam os processos educativos. Foi possível perceber como determinadas experiências se repetem, mas também como se diferenciam a depender do contexto social e das marcas identitárias que constituem os sujeitos.

A partir desse percurso, compreendemos que a inclusão não pode se limitar ao acesso físico ou ao cumprimento de legislações. É preciso garantir a presença plena dos sujeitos em suas múltiplas dimensões afetiva, sexual, política e existencial. Isso implica pensar a sexualidade como parte constitutiva da experiência humana, reconhecendo que pessoas com deficiência também amam, desejam, sonham e constroem narrativas. Qualquer prática pedagógica que ignore essa dimensão corre o risco de reproduzir violências simbólicas, ainda que de forma não intencional.

Esta tese é também um posicionamento. Posicionamento de quem, enquanto pesquisador, professor e sujeito periférico e membro da comunidade LGBTQIA+, reconhece na educação um espaço de disputa de sentidos e de luta por reconhecimento. É também um canto de resistência, inspirado na ancestralidade dos sambas, nas narrativas apagadas da história oficial e nos corpos que insistem em viver plenamente, mesmo diante de estruturas que tentam reduzi-los à condição de “menos humanos”.

Concluimos, portanto, que uma educação verdadeiramente inclusiva passa pela escuta radical da diferença, pela valorização dos saberes produzidos na experiência e pela coragem de tensionar normatividades. Apostar na potência das conversas formativas, nas epistemologias do corpo e no diálogo com as margens é um gesto que afirma a possibilidade de outros mundos, outros currículos e outras pedagogias.

Este trabalho não se encerra aqui. Ele continua nos corredores das escolas, nos procedimentos formativos que virão, nas políticas públicas que ainda precisam ser conquistadas e, sobretudo, nos corpos que se recusam a ser silenciados. Que esta pesquisa possa contribuir com a construção de uma escola que acolha e não sufoque as

múltiplas formas de existir, sentir e amar. A educação se faz no cotidiano, assim como políticas, práticas e culturas inclusivas.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. **Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-587, 2001.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Intervenção "extras-muros": resgatar e prevenir. In: BECKER, Elisabeth. et al. **Deficiência: alternativas de intervenções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ANTRA. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. Bruna G. Benevides, Sayonara Naider Bonfim Nogueira (orgs). São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf>. Acesso em: 08 de abril 2024.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. In: ANPED SUL, 11., 2012. **Anais...**, 2012
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2010.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 304 p.
- BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 03-36.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Olga Maria; DESLANDES, Suely Ferreira. Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, abr. 2005. p. xxx-xxx. doi:10.1590/S1413-81232005000200017
- BENTO, Berenice. **O que é sexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos)

BEZERRA, Nielson Rosa; LAURENTINO, Eliana. "A escravidão africana nos caminhos e na historiografia da Baixada Fluminense". **Revista Pilares da História** – Edição Especial, maio de 2016, p. 31-40

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais – Ética, Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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**. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22982>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BORTOLINI, Alexandre. **É pra falar de gênero sim: Fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação**. [s.n.] Brasília, 2023.

BRAUN, Lilian Sales. Capacitismo: a norma de ser capaz. In: JANNUZZI, Gilberta S. M. et al. (org.). **Deficiência, educação e direitos humanos: desafios da inclusão social**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 121-140.

BRITZMAN, Deborah. **O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 71-96, 1996.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525–535, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/8z4tybyPwGwyfgfsVBQMXgH>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16ª Ed. Judith Butler; Tradução de Renato Aguiar. – 16ª Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física: a sociedade cria, “recupera” e descremina**. Brasília, DF: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo** / Moaci Alves Carneiro. 25. Ed. Revista, atualizada. – Petropolis, RJ: Vozes, 2023.

CIDADES E ESTADOS. IBGE, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/queimados.html>>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COHN, Amélia. **Sexualidade, direitos e políticas públicas**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade** / Patrícia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução Rane Souza. – Ed. – São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo: Boitempo, 2022.

COSTA, L.S. et al. **Direitos e saúde sexual das pessoas com deficiência**. 3ªed. – Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2024.

COSTA, Jéssica Gomes das Mercês; MOREIRA, Patrícia Machado. Questões de gênero e sexualidade para todos/todas: discussão e inclusão. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 8, N.1 - pág. 244-262 jan-maio de 2022: “Por uma pedagogia macunaímica” – DOI: 10.12957/riae.2022.65330

COSTA, Claudia Patrícia de Oliveira. **Nas disputas das memórias: um estudo sobre narrativas acerca da emancipação do município de Queimados-RJ**, na passagem do século XX ao XXI / Cláudia Patrícia de Oliveira Costa. - 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/>. Acesso em: 10 nov. 2024

CRENSHAW, Kimberlé. Mapeando as margens: interseccionalidade, identidades e violências contra mulheres. In: AVELAR, Lúcia; SCOTT, Joan (org.). **Gênero e política: perspectivas internacionais**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 1–20.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Teacher Quality and Student Achievement: a Review of State Policy Evidence**. Education Policy Analysis Archives, Tempe, v. 8, n. 1, p. 1–44, jan. 2000. Disponível em: https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA/360. Acesso em: 20/04/2025

DAVIS, Angela, 1944- **A liberdade é uma luta constante** / Angela Davis ; organização Frank Barat ; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2018.

DENARI, F. Sexualidade & Deficiência: reflexões sobre conceitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 8 (1), 2002, 9-14.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012, p. 31-60.

DINIZ, Amaralina de Arandas Ramos. **A influência da atividade física adaptada na imagem corporal da pessoa amputada: um estudo de caso.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

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

DUARTE, R. A. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p.213-225, 2004.

FOUCAULT, Michel. A sexualidade e a criação. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264–269. (Entrevista originalmente concedida em 1984)

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias.** 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GALE, J. **O adolescente e o sexo: um guia para os pais.** São Paulo: Best Seller, 1989.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: Crv, 2020. p. 17-35.

GIAMI, A.; D'ALONNES, C. R. O anjo e a fera: as representações da sexualidade dos deficientes mentais pelos pais e educadores. In: D'ÁVILA NETO, M. I. (Org). **A negação da deficiência: a instituição da diversidade**. Rio de Janeiro: Achiamé/Socius, p. 27-40, 1984.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão: MEC / SEESP**, vol. 1, nº 1, 2005.

GLAT, R.; FREITAS, R. **Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema**. Rio de Janeiro: Sette Letras Ltda., 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p. (Pesquisa em Educação).

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HENRIQUES, R. M. **O currículo adaptado na inclusão do deficiente intelectual**. Paraná: 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos-489-4.pdf. Acesso em: 7 jan. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** / Bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

IGNARRA, Carolina. **Manual anticapacitista: o que você precisa saber para se tornar uma pessoa aliada contra o capacitismo** / Carolina, Billy Saga; [ilustração Paloma Santos Barbosa]. –1. ed. – São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

JANNUZZI, G. M. (2012). **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre, RS: Escola de Humanidades da PUCRS, ano XXX, n.3 (63) set/dez 2007. p. 413-438.

JUNQUEIRA, Maria Elizangela Ramos; SILVA, Márcia Raimunda de Jesus Moreira da. Deficiência visual e sexualidade: rompendo paradigmas com as questões contemporâneas. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line. Editora Dra. Valdeci dos Santos. Feira de Santana – Bahia (Brasil), n. 21 (jul. – dez. 2016), 1 dez. 2016, p. 143-173. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: janeiro/2024.

JUNQUEIRA, Rogério. **Diversidade sexual na escola: a construção de políticas públicas em educação**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

LIONÇO, Tatiana. **Sexualidade, ciência e profissão: uma trajetória crítica na sexologia brasileira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

LOPES, Paula Helena; SOLVALAGEM, Alana Lazaretti; BUSSE, Fernanda Grangeiro Maltz Seixas. Em vistas da coligação: a interseccionalidade como ferramenta da luta anticapacitista, 176 ANAIS DO VII SIMPOM 2022 - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA antirracista e antissexista. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Crv, 2020. p. 129-144.

LOPEZ, F.; FUERTES, A. **Para compreender a sexualidade**. Lis-boa, APF, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista** / Guacira Lopes Louro. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAIA, A.C.B.; CAMOSSA, D. A. Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, n.24, p.205-214, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26-27, p. 149-158, 1990.

MARQUES, Jéssica Maria Dornelas de Souza. **Deficiência, políticas públicas e questões étnico-raciais: tecendo a educação especial na perspectiva inclusiva em uma comunidade quilombola**. 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/5159>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MELLO, Rosita Edler de. **Educação inclusiva: a construção de uma proposta de qualidade para todos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3. p. 635-655, set-dez/2012.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63047756029>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MENDES, M. J. G. DENARI, F. E. Sexo e deficiência: Discursos de jovens diagnosticados com deficiência intelectual e de seus familiares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0263-0280, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI:<https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.15336>

MERTEN, Thomas. **O teste de associação de palavras na psicologia e psiquiatria: história, método e resultados**. Análise Psicológica. 1992. Disponível em:

https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1883/1/1992_4_531.pdf. Acesso em: 15 set.2025.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012, p. 9-29. S

MUSSA, Alberto. **Samba de enredo: história e arte** / Alberto Mussa, Luiz Antonio Simas. – 4ª Ed., ver. e ampl. –Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

NASCIMENTO, M. E. F. do.; JUNIOR, D. M. A. Amor e sexualidade: modos de subjetivação do sujeito com deficiência no discurso midiático. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 02, p. 178-193, jul./dez. 2017.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAUDE (OMS) apud EGYTO, C. (Org.) **Orientação Sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: Cortez, 2023, p. 15-16

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura** / Eni Orlandi. — 9. ed. — São Paulo : Cortez, 2012.

PACHECO, José Jorge et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAGAIME, Adriana; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Vamos falar de capacitismo na escola? In: DRAGO, R.; ARAÚJO, M. P. M.; DIAS, I.R.(Organizadores). **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaçotempos educativos: reflexões e possibilidades**. Campos dos Goytacazes-RJ: Encontrografia, 2021. p. 42-57

PENNA, Priscila Foger Marques. **Experiências da maternidade de mulheres com deficiência intelectual**. 2024. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/257836>. Acesso em: 24 jun. 2025.

PINEL, A. C. Educação Sexual para pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais. In: RIBEIRO, M. (Org.). **O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Gente, 1999. p.211-226.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência, diferença e escolarização: uma introdução ao campo dos estudos da deficiência. In: PLETSCHE, Márcia Denise (org.). **Educação e inclusão**: a escola e a diferença. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2015. p. 11-33.

PRADO, G. do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: Quando as memórias narram a história da formação. In: Autores (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

PRADO, G.V.T.; FERREIRA, C.R.; FERNANDES, C.H. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez., 2011.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

QUEIMADOS (RJ). **Conselho Municipal de Educação**. Deliberação nº 023/CME, de 11 de abril de 2024. Dispõe sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e estabelece normas para o Atendimento Educacional Especializado no Sistema Público Municipal de Ensino de Queimados/RJ. Queimados: Conselho Municipal de Educação, 2024.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá-MG, n. 4, p. 129-148, 2008.

RODRIGUES, O. M. P. R., & Maranhe, E. A. (2008). Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In V. L. M. F Capellini (Org.), **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** (pp. 9-52). Bauru: MEC/FC/SEE.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**: os saberes que vêm das ruas, dos terreiros e das periferias. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização/Luiz Rufino. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Veronica da Cunha Andrade. **Mulheres do Ler: Fios-escrevivência que ensinam a transgredir e formam teias de transformação social no município de Queimados**. 2024. 154 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. São Paulo: Nova, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. **Inclusão não é favor nem bondade**. São Paulo: Matrioska, 2021.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Inclusão nas aulas de Educação Física**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Corpo Encantado das Ruas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2016.

SIMAS, Luiz Antonio. **As sete encruzilhadas da cidade**. Rio de Janeiro: Mórula, 2025.

SIMÕES, Julian. A Lei Brasileira de Inclusão e a ‘tomada de decisão apoiada’. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 28, n. 64, p. 263-295, set./dez. 2022

SKLIAR, C. A Inclusão que é “nossa”, e a Diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.15-34.

SOARES, Rodrigo Lemos; CAVALHEIRO, Ariana Souza. Entre corpo interdições: discutindo sexualidades dos sujeitos com deficiência física e/ou cognitiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Volume 16, Nº 1, jan./Mar. 2020. ISSN 1984-3178

SOMBRA, Luzimar A. **Educação e integração profissional de pessoas excepcionais: análise da legislação**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMA, Adriana da Silva. **O cinema e a flutuação das representações surdas “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”** 2002. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VIEIRA, D. B.; OLIVEIRA, A. F. T. M.; DÉA, V. H. S. D. A formação continuada cultura digidown e a construção dos saberes sobre a sexualidade das pessoas com síndrome de down. **Cadernos de pós-graduação**, São Paulo, v. 16, n.2, p. 99-120, jul./dez. 2017.

VIGOYA, Mara Viveros. Hierarquizações e interseccionalidades: raça, classe e gênero nas novas configurações da desigualdade na América Latina. **Revista Sociedade e Estado**, v. 30, n. 2, p. 341-366, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento ‘outro’ a partir da diferença colonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação e diversidade cultural: experiências e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 23-38.

WEEKS, J. El malestar de la sexualidade. **Significados, mitos e sexualidades modernas**. Madri: Talasa, 1993.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-83.

ANEXO I- TERMO DE ANUÊNCIA



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEIMADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA
INSTITUCIONAL - TAI

Eu, **André Luiz Monsores de Assumpção**, na condição de Secretário Municipal de Educação, responsável pela **Secretaria Municipal de Educação de Queimados**, manifesto a ciência, concordância e disponibilidade dos meios necessários para a realização e desenvolvimento da pesquisa intitulada "**Representações Sociais sobre as sexualidades das pessoas com Deficiência Intelectual: problematizando estigmas e reconstruindo novos olhares**" na nossa instituição. A instituição assume o compromisso de apoiar a pesquisa que será desenvolvida por **Leonardo da Silva Pereira**, sob a orientação do(a) **Ana Maria Marques Santos**, Professora Associada da UFRRJ e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, tendo ciência que a pesquisa objetiva Investigar sobre as representações sociais dos professores da Rede Municipal de Queimados acerca da sexualidade das pessoas com Deficiência Intelectual.

A instituição assume o compromisso de que a coleta dos dados estará condicionada à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, junto ao Sistema CEP/Conep.

Atenciosamente,

Queimados, 10 de agosto de 2023.

Assinatura do dirigente institucional ou pessoa por ele delegada

André Luiz Monsores de Assumpção

André Luiz M. de Assumpção
Secretário Mun. de Educação
Matr. 14231/01 - SEMED - PMQ

Modelo baseado nas Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e 580/2018 e nas Cartas Circulares 0212/2010 e 122/2012 da Conep.

ANEXO II- Protocolo Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações Sociais sobre as sexualidades das pessoas com Deficiência Intelectual: problematizando estigmas e reconstruindo novos olhares

Pesquisador: LEONARDO DA SILVA PEREIRA

Versão: 3

CAAE: 79435424.2.0000.0311

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Popul

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 044552/2024

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Representações Sociais sobre as sexualidades das pessoas com Deficiência Intelectual: problematizando estigmas e reconstruindo novos olhares que tem como pesquisador responsável LEONARDO DA SILVA PEREIRA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 30/04/2024 às 11:56.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000
UF: RJ **Município:** SEROPEDICA
Telefone: (21)2581-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br

ANEXO III- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto de pesquisa: **Representações sociais sobre as sexualidades das pessoas com deficiência intelectual: problematizando estigmas e reconstruindo novos olhares.**

Pesquisador responsável: **Leonardo da Silva Pereira**

Nome do participante: _____

Data de Nascimento: _____

Senhor (a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “**Representações sociais sobre as sexualidades das pessoas com deficiência intelectual: problematizando estigmas e reconstruindo novos olhares**”. O objetivo desta pesquisa é para investigar sobre as representações sociais de professores da Rede Municipal de Queimados acerca da sexualidade das pessoas com Deficiência Intelectual, assim como os possíveis desdobramentos nas práticas pedagógicas desses professores. O (a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é Leonardo da Silva Pereira, ele é aluno do Doutorado em Educação no Programa de pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), do/a Instituto Multidisciplinar, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não o identificar (a).

Obtenção dos dados e informações

O presente estudo se configura como uma pesquisa em educação, numa abordagem qualitativa com instrumentos de pesquisa evidenciados a partir do uso de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa, a partir da leitura e contextualização dos termos estarão cientes dos objetivos do estudo, procedimentos e os riscos que envolvem a participação na pesquisa, contarão com o processo de confiabilidade e direito de desistência na participação do estudo. O campo empírico encontra-se no município de Queimados, na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa será realizada com professores da Educação Básica que atuam na Rede Municipal de Queimados. A pesquisa contará com questionário inicial e entrevistas individuais semiestruturadas como instrumentos para coleta de dados. A coleta será realizada no primeiro semestre de 2024 nas unidades de origem de cada professor colaborador da pesquisa. Como técnica de coleta de dados, trabalharemos com o processo de análise dos dados, trabalho com materiais textuais (análise de conteúdo) e foco na linguagem utilizada em textos falados ou escritos.

Riscos da Pesquisa

As pesquisas com seres humanos são passíveis de gerar desconforto ao responder questionários ou participar de entrevistas, podendo inferir na insegurança dos entrevistados quanto suas respostas, sendo para este processo de investigação como riscos mínimos. O uso de questionários e entrevistas semiestruturadas visa o maior conforto dos participantes, pois serão realizadas em ambiente favorável ao participante. Os participantes serão informados que caso desejem poderão deixar de participar em qualquer momento do processo realizado na escola.

Benefícios da Pesquisa

Os benefícios gerados com este tipo de pesquisa, ancora-se na possibilidade de reflexões disparadoras para debates entre teoria e prática, reestruturação de práticas pedagógicas e potencializar políticas educacionais. A pesquisa contribui, também, com possíveis olhares às questões que envolvem representações sociais no ambiente escolar, visibilidade às pessoas com deficiência e ações anticapacitistas, além de ampliar e fortalecer a formação docente com os conhecimentos através da pesquisa. E, principalmente, a parceria entre pesquisador e participantes para quaisquer dúvidas, interesses ou orientações no que tange a temática.

Você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma.

Você não será remunerado por ser participante da pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa através de material impresso que será disponibilizado a sua unidade de educação.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com o(a) pesquisador(a) através do e-mail leopereirapedagogo@gmail.com e/ou pelo telefone (21) 97525-4406.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisador

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE _____.

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de aceitar participar da pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura: _____

Local/data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

ANEXO IV- Termo de Autorização de uso de imagem e voz

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Para fins de direito, autorizo o uso da minha imagem e/ou voz pelo (a) **LEONARDO DA SILVA PEREIRA**, associada ao projeto intitulado **“Representações Sociais sobre as sexualidades das pessoas com Deficiência Intelectual: problematizando estigmas e reconstruindo novos olhares.”** As imagens e/ou voz poderão ser utilizadas de forma parcial ou total em diferentes meios de publicação e divulgação, tais como em eventos científicos diversos, apresentações audiovisuais, publicações em sites, redes sociais e divulgações comerciais ou não, em exposições e festivais com ou sem premiações remuneradas nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens e áudios resultante da pesquisa, e na Internet e em outras mídias futuras, desde que não se descaracterize seu vínculo com o projeto de pesquisa/extensão.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos associados à minha imagem e/ou voz.

Nome: _____

Telefone1: () _____

Queimados, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura

APÊNDICES I



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR DE NOVA IGUAÇU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Nova Iguaçu, 11 de agosto de 2023

À
PREFEITURA DA CIDADE DE QUEIMADOS - RJ
Aos cuidados do Senhor Secretário Municipal de Educação
André Luiz Monsorens de Assumpção

Prezadas (os),

Apresento-lhes o Doutorando **LEONARDO DA SILVA PEREIRA**, matrícula **20211008210**, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEDuc, desta Universidade, e que se encontra na fase de entrada de campo para realização de sua pesquisa de Tese de Doutorado com a temática que busca abordar: ***As representações sociais sobre a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, e nessa direção, pensar a problematização de estigmas e possibilidades de (re)construção de novos olhares sobre a pessoa deficiente e sua integralidade como ser.*** A pesquisa se encontra sob a minha orientação, professora permanente do programa acima mencionado, professora, Dra. Ana Maria Marques Santos – SIAPE 01545891. Nesse sentido, o acesso ao campo de estudo é primordial para a qualificação da pesquisa. As identidades dos participantes da pesquisa serão preservadas, e, portanto, não expostas. A autorização em participar tanto em unidades escolares, quanto dos sujeitos a elas pertencentes deverão ser realizadas através do termo de consentimento livre e esclarecido, e em havendo estudantes de menor idade, necessitarão de autorização de seus responsáveis. Outrossim, informamos que a entrada na solicitação de anuência do Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, já se encontra em curso. Permaneço à disposição para qualquer tipo de esclarecimento que seja julgado necessário.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA MARIA MARQUES SANTOS
Data: 11/08/2023 16:48:0300
Verifique em: <https://validar.dig.br>

ANA MARIA MARQUES SANTOS – anamarques.ufrj@gmail.com
Matricula SIAPE 1545891
Professora Associada do Departamento de Educação e Sociedade - DES

**APÊNDICES II e III (Questionário e roteiro de Entrevista
semiestruturada)**

ROTEIRO BASE DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA

Nome:

Idade:

Religião:

Orientação Sexual:

Formação:

Quanto tempo atua na docência?

Quanto tempo atua na Rede de Educação de Queimados?

Atualmente está trabalhando em qual segmento/modalidade?

() Ensino Fundamental () Sala de Recursos () CAEEQ

() Outros _____

ENTREVISTA – COM QUESTÕES NORTEADORAS

- 1- Qual a primeira palavra que vem a sua mente quando falamos de sexualidades?
- 2- E quando nos referimos à deficiência? Qual seria a palavra?
- 3- Quais são os seus apontamentos acerca de Inclusão e Educação?
- 4- Você teve contato na sua formação com a temática de sexualidades em educação? Se sim, diga como?
- 5- E como você vê as sexualidades da pessoa com deficiência?
- 6- O que é imaginado quando falamos de pessoas com deficiência e sexualidades na escola?
- 7- Sexualidades é uma questão que atravessa o seu fazer docente? É estruturado no tema transversal nas suas práticas docentes?
- 8- Como você vê as manifestações de sexualidade dos alunos no espaço escolar? A escola deveria apresentar alguma proposta pedagógica em relação à questão?
- 9- Quais as fragilidades para se pensar as sexualidades no processo de inclusão de todos no espaço escolar?
- 10- Momento para considerações finais. (Os participantes ficarão livres para abordar aproximações e distanciamentos do que foi tratado nas conversas formativas)