



Enrique Pastor-Seller
Eduardo Jorge Lopes da Silva
(organizadores)

MINORIAS NO BRASIL E NA ESPANHA

atores, desafios e políticas



E Editora
UFPB

MINORIAS NO BRASIL E NA ESPANHA:
atores, desafios e políticas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Vice-Reitora da PRPG MARIA LUIZA PEREIRA ALENCAR MAYER FEITOSA



EDITORA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisora de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisor de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisor de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (Ciências Agrárias)
ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística, Letras e Artes)
FABIANA SENA DA SILVA (Interdisciplinar)
GISELE ROCHA CÔRTEZ (Ciências Sociais Aplicadas)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Terra)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (Ciências da Saúde)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (Ciências Humanas)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

Conselho Científico MARIA AURORA CUEVAS-CERVERÓ (Universidad Complutense Madrid /ES)
JOSÉ MIGUEL DE ABREU (UC/PT)
JOAN MANUEL RODRIGUEZ DIAZ (Universidade Técnica de Manabí/EC)
JOSÉ MANUEL PEIXOTO CALDAS (USP/SP)
LETÍCIA PALAZZI PEREZ (UNESP/MARÍLIA/SP)
ANETE ROESE (PUC MINAS/MG)
ROSÂNGELA RODRIGUES BORGES (UNIFAL/MG)
SILVANA APARECIDA BORSETTI GREGORIO VIDOTTI (UNESP/MARÍLIA/SP)
LEILAH SANTIAGO BUFREM (UFPR/PR)
MARTA MARIA LEONE LIMA (UNEB/BA)
LIA MACHADO FIUZA FIALHO (UECE/CE)
VALDONILSON BARBOSA DOS SANTOS (UFCEG/PB).

Editora filiada à:



Enrique Pastor-Seller
Eduardo Jorge Lopes da Silva
(ORGANIZADORES)

MINORIAS NO BRASIL E NA ESPANHA:
atores, desafios e políticas

EDITORA UFPB
João Pessoa
2020

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

Projeto Gráfico EDITORA UFPB
Editoração Eletrônica e Projeto de Capa ALICE BRITO

Catálogo na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

M666 Minorias no Brasil e na Espanha: atores, desafios e políticas / Enrique Pastor-Seller, Eduardo Jorge Lopes da Silva (organizadores). – João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

202 p.

ISBN 978-85-237-1519-9

1. Grupos minoritários – Políticas. 2. Educação. 3. Gênero e sexualidade. 4. Relações étnico-raciais. 5. Inclusão Social.

I. Pastor-Seller, Enrique. II. Silva, Eduardo Jorge Lopes. III. Título.

UFPB/BC

CDU 323.1(81+460)

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2019, financiado pelo Programa de Apoio a Produção Científica - Pró-Publicação de Livros da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

EDITORA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

Apresentação	7
Presentación	10

I PARTE – EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

La identidad de género en España: derechos y perspectiva autonómica <i>Hernando C. Gómez Prada</i> <i>Enrique Pastor-Seller</i> <i>Blas José Martínez Gallardo</i>	15
Homofobia: uma pedra no caminho da efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos <i>Jerry Adriani da Silva</i> <i>Leôncio Soares</i>	28
Os preconceitos contra a população LGBT na Educação de Jovens e Adultos <i>Eduardo Jorge Lopes da Silva</i> <i>Gessica Maria Silva de Lima</i> <i>Taízze Nascimento Melchiades</i>	43
Victimas de trata de seres humanos con fines de explotación sexual: un análisis de su situación de esclavitud <i>Marta de Prado García</i> <i>Rocío Mora Nieto</i>	61
Transversalidade de gênero e o currículo: contribuições para a formação de identidades e o reconhecimento social de Jovens e Adultos do CCHSA-UFPB <i>Ana Cláudia da Silva Rodrigues</i> <i>Jéssica Santos Gomes</i> <i>Claudineia Florentina Bezerra</i>	76
Gênero e sexualidade na formação inicial: o que pensam estudantes da UFPB? <i>Jeane Felix</i> <i>Ana Carolina Alves de Lima</i> <i>Lidiane Pinheiro Ferreira</i>	95

II PARTE – EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Relação entre a comunidade quilombola e a escola: percepção da liderança da comunidade quilombola do Sambaquim – Panelas/ Pernambuco	
<i>Marta Maria da Silva Gomes</i>	
<i>Maria Fernanda dos Santos Alencar</i>	109
O enfrentamento do racismo na extensão universitária e nas práticas pedagógicas de professores/as da educação básica	
<i>Waldecir Ferreira Chagas</i>	120

III PARTE – EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

A inclusão social da pessoa com deficiência no contexto brasileiro: críticas e perspectivas	
<i>Aline Maria Batista Machado</i>	
<i>Fábia Halana Fonseca Rodrigues Pita</i>	141
Gran recesión y sinhogarismo: trayectorias de exclusión social en la ciudad de Madrid	
<i>Iria Noa de la Fuente Roldán</i>	
<i>Esteban Sánchez Moreno</i>	154
Los planes locales de integración de inmigrantes como buenas prácticas de inserción de las personas migrantes: el caso Del Alto Turia (La Serranía, Valencia, España)	
<i>Eliseu Martínez Muñoz</i>	
<i>José Vicente Pérez Cosín</i>	169
Necesidades socio-sanitarias en personas con enfermedades raras en Iberoamérica	
<i>Gloria Pino-Ramírez</i>	
<i>Juan Carrión Tudela</i>	
<i>Enrique Pastor-Seller</i>	184
Sobre os Autores	198

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea reúne artigos de pesquisadores brasileiros e espanhóis dedicados à defesa e luta por uma sociedade mais inclusiva para todos/as cidadãos/ãs planetários, ou como diria o saudoso João Francisco de Souza¹ (2007, p. 17):

[...] contribuindo para a promoção das positivities das culturas e superação de suas negatividades, tendo em vista a construção da humanidade de todos os seres humanos, em suas diferentes feições, em todos os quadrantes da Terra.

Minorias no Brasil e na Espanha: atores, desafios e políticas nasceu de uma ideia/proposta pelo Dr. Enrique Pastor-Seller (Universidade de Murcia), em 2017, na ocasião de sua visita ao Campus III da Universidade Federal da Paraíba, para proferir uma palestra no II Encontro Internacional do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural, coordenado pela professora Nilvânia dos Santos Silva. Durante a visita do Dr. Enrique Pastor, visitamos o Campus III da Universidade Estadual da Paraíba, conhecemos o professor Waldeci Ferreira Chagas, referência na pesquisa e militância sobre a população negra na Paraíba. Após esse encontro, Dr. Enrique Pastor nos propôs um projeto de livro que reunisse como tema algumas das minorias brasileiras e espanholas.

Para isso, convidamos pesquisadores/as brasileiros/as e espanhóis/las, os/as quais fazem parte de nossas relações de afinidades acadêmicas e investigativas com o propósito de construir esse livro/coletânea².

1 João Francisco de Souza expressa essa ideia ao refletir sobre o conceito de Educação popular.

2 Vale ressaltar que alguns dos artigos tem como coautores estudantes de graduação e pós-graduação, uma vez que estes estudantes participam dos grupos de estudos e pesquisas de seus orientadores e foram importantes para a coleta dos dados. Ressalta-se ainda que, estes estudantes estão em processo de formação de novos pesquisadores, daí o incentivo de participação no processo de divulgação científica.

Em **Minorias no Brasil e na Espanha: atores, desafios e políticas**, apresentamos uma parte da diversidade social, na tentativa de socializar algumas das discussões atuais nestes dois países. Da parte do Brasil, são apresentadas questões ligadas a gênero, sexualidade, LGBT, homofobia, pessoas com deficiência, racismo e quilombolas, todas elas inseridas no contexto da educação e suas diferentes modalidades.

No contexto espanhol, os temas selecionados apresentam uma discussão ampla, no contexto social e de políticas para as questões de gênero, de exploração sexual, exclusão social, de pessoas residentes em municípios em declínio populacional, imigrantes e pessoas com enfermidades raras.

No conjunto dessa coletânea podemos concluir que, entre Brasil e Espanha há uma interconexão de temas atuais e emergentes no cenário (inter)nacional que lidam com desafios para minorias em cenários sociais, escolares e da política pública, em síntese, pela promoção da cidadania.

Nesse conjunto de desafios (inter)nacionais, no contexto de fomento a intolerância às diferenças e diversidade humanas, almejamos que os temas aqui apresentados e discutidos possam, no mínimo, provocar em cada um de nós, o exercício do amor ao próximo, mas, um amor universal, dialógico e de respeito a toda essa ecologia humana, caracterizada por nossa inconclusão, ou, como diria Paulo Freire (2002, p. 29): “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração e partir da comunicação com os demais”.

Assim, **Minorias no Brasil e na Espanha: atores, desafios e políticas** toma para si o desafio de provocar em cada um de nós o sentimento mais puro, porém não ingênuo, capaz de olhar para o outro e perceber que somos iguais em nossas diferenças e que é preciso desenvolver valores éticos básicos de respeito à VIDA e ao SER HUMANO.

Excelente leitura para todos/as!!!

(Os organizadores)

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 26. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular: ?? Quê??** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

PRESENTACIÓN

Esta colección reúne artículos de investigadores brasileños y españoles dedicados a la defensa y lucha por una sociedad más inclusiva para toda la ciudadanía, o como diría el saudoso João Francisco de Souza (2007, p. 17):

[...] contribuindo para a promoção das positivities das culturas e superação de suas negatividades, tendo em vista a construção da humanidade de todos os seres humanos, em suas diferentes feições, em todos os quadrantes da Terra.

Minorías en Brasil y España: actores, desafíos y políticas nació de una idea propuesta por el Dr. Enrique Pastor-Seller (Universidad de Murcia), en 2017, con motivo de su visita al Campus III de la Universidad Federal de Paraíba, para impartir una conferencia en el II Encuentro Internacional del Núcleo de Extensión Multidisciplinar para el Desarrollo Rural, coordinado por la profesora Nilvânia dos Santos Silva. Durante la visita del Dr. Enrique Pastor, visitamos el Campus III de la Universidad Estatal de Paraíba, conociendo al profesor Waldeci Ferreira Chagas, referencia en la investigación y militancia sobre la población negra en Paraíba. Después de ese encuentro, Enrique Pastor nos propuso un proyecto de libro que reuniera como tema algunas de las minorías brasileñas y españolas.

Para ello, invitamos a investigadores/as brasileños y españoles, los cuales forman parte de nuestras relaciones de afinidades académicas e investigadoras, con el fin de construir el presente libro / colección³.

En **Minorías en Brasil y España: actores, desafíos y políticas**, presentamos una parte de la diversidad social, en el intento de socializar algunas de las discusiones actuales en estos dos países. De la parte de Brasil, se presentan cuestiones relacionadas con género, sexualidad, LGBT, homofobia,

3 Vale la pena mencionar que algunos de los artículos son escritos por estudiantes de pregrado y posgrado, ya que estos estudiantes participan en los grupos de estudio e investigación de sus supervisores y fueron importantes para la recopilación de datos. También debe tenerse en cuenta que estos estudiantes están en el proceso de capacitación de nuevos investigadores, de ahí el incentivo para participar en el proceso de difusión científica.

personas con discapacidad, racismo y quilombolas, todas ellas insertadas en el contexto de la educación en sus diferentes modalidades.

En el contexto español, los temas seleccionados presentan una discusión amplia, concretamente las cuestiones de género, explotación sexual y trata de seres humanos, exclusión social, personas residentes en municipios en declive poblacional, inmigrantes y personas con enfermedades raras.

En el conjunto de esta colección podemos concluir que, entre Brasil y España hay una interconexión de temas actuales y emergentes en el escenario (inter) nacional que tratan con desafíos para minorías en escenarios sociales, escolares y de la política pública, en síntesis, por la promoción de la ciudadanía.

En el conjunto de esta colección podemos concluir que, entre Brasil y España hay una interconexión de temas actuales y emergentes en el escenario (inter) nacional que tratan con desafíos para minorías en escenarios sociales, escolares y de la política pública, en síntesis, por la promoción de la ciudadanía.

En este conjunto de desafíos (inter) nacionales, en el contexto de fomento de la intolerancia a las diferencias y diversidad humanas, anhelamos que los temas aquí presentados y discutidos puedan, en el mínimo, provocar en cada uno de nosotros/as, el ejercicio del amor al prójimo, un amor universal, dialógico y de respeto a toda esa ecología humana, caracterizada por la inclusión, o como diría Paulo Freire (2002, p. 29): “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração e partir da comunicação com os demais”.

Así **Minorías en Brasil y España: actores, desafíos y políticas** toma para sí el desafío de provocar en cada uno/a de nosotros/as el sentimiento más puro, pero no ingenuo, capaz de mirar al otro y percibir que somos iguales en nuestras diferencias y, que es necesario desarrollar valores éticos básicos de repetición a la VIDA y al SER HUMANO.

Excelente lectura para todos / as !!!

João Pessoa-Paraíba, Brasil | Murcia, Espanha, 23 de abril de 2019.

Enrique Pastor-Seller/Eduardo Jorge Lopes da Silva

(Los organizadores)

REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 26. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular: ?? Quê??** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

I PARTE
EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE

LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN ESPAÑA: DERECHOS Y PERSPECTIVA AUTONÓMICA

Hernando C. Gómez Prada

Enrique Pastor-Seller

Blas José Martínez Gallardo

1 INTRODUCCIÓN

Las leyes vigentes de un país son el reflejo de la forma de pensar, de la cultura, y de las costumbres de una sociedad, es evidente que existe una conexión entre los contenidos de las relaciones jurídicas, las diferentes relaciones sociales, y los factores que las condicionan. El Derecho, como instrumento de consagración de conquistas sociales, reconoce y asegura el orden social y en el caso de la Constitución Española (artículo 9.2), existe el mandato constitucional de “promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas” así como de “remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud” (España, 1978), sin embargo, ante el vacío en la legislación española de una ley integral que regule las cuestiones específicas derivadas de la identidad de género, las Comunidades Autónomas han iniciado la regulación de dichas cuestiones.

Las leyes que afectan a las personas LGTBI en España han pasado de suponer la discriminación, represión y criminalización en el periodo franquista a la inclusión, igualdad y despenalización en el periodo democrático actual.

La primera Ley que menciona a las personas homosexuales (varones, las mujeres estaban invisibilizadas) es la reforma del 15 de julio de 1954 de la Ley de Vagos y Maleantes del 4 de agosto de 1933. (BOE nº 198, de 17 de julio). Según Campos (2016, p. 31) “la inclusión de la homosexualidad en 1954 en la ley parece coincidir con un renovado esfuerzo de la dictadura por controlar y castigar las conductas sexuales no encaminadas a la reproducción”. Esta Ley marginaba, reprimía, torturaba, castigaba y oprimía a los homosexuales por el mero hecho de serlo, como podemos comprobar en la redacción de los artículos 2 y 6 (Ley de Vagos y Maleantes de 15 de julio de 1954):

Los homosexuales, rufianes y proxenetas (...) (art. 2º).

A lo homosexuales, rufianes y proxenetas, a los mendigos profesionales y a los que vivan de la mendicidad ajena, exploten menores de edad, enfermos mentales o lisiados, se les aplicarán, para que las cumplan todas sucesivamente, las medidas siguientes:

A) Internado en un establecimiento de trabajo o colonia agrícola. Los homosexuales sometidos a esta medida de seguridad deberán ser internados en Instituciones especiales, y, en todo caso, con absoluta separación de los demás.

B) Prohibición de residir en determinado lugar o territorio y obligación de declarar su domicilio.

C) Sumisión a la vigilancia de los delegados (artº 6 núm. 20).

El 4 de agosto de 1970, esta ley fue sustituida por la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social. Sin embargo, la persecución a los homosexuales continuó e incluso “se vio incrementada”, como argumenta Ugarte (2008, p.69) con la creación de centros de “reeducación para quienes realicen actos de homosexualidad”. Como recalca Mira, “se trata de un ejemplo nefasto de legislación franquista, que evoca la intolerancia irracional y los terrores de disgregación social que forman parte central de imaginario del régimen” (2004, p. 324).

Además, también se condenaba a los homosexuales por el delito de escándalo público, establecido en el artículo 431 del Código Penal de 1944 que expone: “el que de cualquier modo ofendiere el pudor o las buenas costumbres con hecho de grave escándalo o trascendencia incurrirá en la pena de arresto mayor, multa de 5.000 a 25.000 pesetas e inhabilitación especial”.⁴

Con las primeras elecciones democráticas las leyes de represión política y social fueron desapareciendo paulatinamente, pero en el caso de los homosexuales fue mucho más lento que para el resto. La Ley de Amnistía fue promulgada el 17 de octubre de 1977, pero sólo afectó a los presos políticos y de opinión, los homosexuales no fueron contemplados en ella. Finalmente, la Ley 77/1978, de 26 de diciembre, de modificación de la Ley de Peligrosidad y

4 Consultado en Código Penal de 1944.

Rehabilitación Social y de su Reglamento (que modificaba la Ley de Peligrosidad de 1970) eliminaría la referencia a los *actos de homosexualidad* y tras la muerte del dictador, en la Constitución de 1978, y más concretamente el artículo 14 de la misma se establece que “los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” un artículo que acabó con una discriminación legislativa institucionalizada y la permisividad y auspicio de la violencia contra los homosexuales por parte del estado. Sin embargo, hasta “1988, no se suprimió la figura del escándalo público del código penal” (Aliga y Cortés, 1997, p. 30).

En 1977, tenía lugar en Barcelona la primera manifestación a favor de los derechos de los homosexuales, organizada por el Front d’Alliberament Gai de Catalunya (FAGC), que acabó con el enfrentamiento policial contra un grupo de transexuales que encabezaban la marcha. Tras esta primera marcha, en 1979 el FAGC convocará una nueva manifestación reivindicando la legalización de las organizaciones gais, que finalmente se conquistó en 1980 y que comenzó un largo camino de defensa de los derechos del colectivo LGTBI y su lucha por la igualdad y reconocimiento social y de memoria histórica por los abusos sufridos en el pasado.

No fue hasta el 26 de diciembre de 1978 cuando se consiguió la legalización de la homosexualidad, con la modificación de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social⁵, una ley que no se derogaría finalmente hasta 1996.

En 1998 Catalunya aprobaría la primera Ley de Parejas que contemplaba las uniones homosexuales, la cual, sin embargo, no permitía la adopción conjunta a las parejas homosexuales. En 2000, Navarra aprobaba una ley similar, que sí permitía la adopción de niños por parejas homosexuales (les seguirían Madrid, Illes Balears, Asturias y Andalucía).

En 2001 el Parlamento legisló que debían borrarse las fichas policiales de aquellas personas detenidas por ser homosexuales. El 3 de julio de 2005 el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero aprobó el matrimonio

5 Ley 77/1978, de 26 de diciembre, de modificación de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social y de su Reglamento. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1979-700>

de personas del mismo sexo (Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio) con el apoyo de todos los partidos excepto el Partido Popular y Unió Democràtica de Catalunya, España se convirtió en el tercer país del mundo en legalizar el matrimonio homosexual después de los Países Bajos y Bélgica.

El 12 de mayo de 2017 se presentó en el Parlamento español la Proposición de Ley contra la discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género y características sexuales, y de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales. Tras la convocatoria de elecciones generales anticipadas en España el 28 de abril de 2019 se produce la caducidad de esta iniciativa.

Tras 63 años desde la primera ley represiva franquista, España se ha colocado a la cabeza de los estados a nivel mundial en la protección de los derechos de las personas LGTBI, garantizando su igualdad y no discriminación, derogando todas las leyes que declaran ilegales y penalizan las relaciones entre personas del mismo sexo, fomentando la educación igualitaria para prevenir la discriminación por motivos de orientación sexual en la sociedad, tomando medidas eficaces para evitar persecuciones contra las personas que defienden los derechos del colectivo LGTBI y, finalmente, reconociendo el derecho al matrimonio de las parejas del mismo sexo en condiciones de igualdad y garantizando el disfrute de un amplio rango de otros derechos y evitando la discriminación y otros abusos en la comunidad, las escuelas y los hogares.

2 METODOLOGÍA

Los objetivos de la investigación son:

- 1) Analizar la legislación dirigida a la población LGTBI desde 1933 hasta 2018.
- 2) Realizar un análisis comparativo de las distintas políticas públicas en identidad de género de las Comunidades Autónomas que cuentan con leyes regionales.
- 3) Establecer las similitudes, carencias y diferencias en las Políticas Públicas en los distintos ámbitos: protección social, salud, familiar, Adminis-

tración de Justicia y la tutela judicial, educativo, laboral, infancia, juventud y medidas en el ámbito del ocio, la cultura, y el deporte.

En primer lugar, se realiza una historiografía de la legislación relativa a la población LGTBI desde el año 1954 - cuando se reforma la Ley de Vagos y Maleantes del año 1933 para incluir también a los homosexuales- para contextualizar nuestra investigación basándonos en las fuentes primarias legislativas para, más adelante, continuar este repaso histórico hasta el 21 de noviembre de 2018, fecha de aprobación de la Ley de igualdad de las personas LGTBI de la Generalitat Valenciana, la última de las medidas legislativas LGTBI que se analiza en la investigación.

3 RESULTADOS

A continuación, se presenta una tabla con las distintas leyes aprobadas LGTBI en España en las Comunidades Autónomas relativas a identidad de género (en orden alfabético):

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	LEYES LGTBI
Comunidad Autónoma de Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía⁶. • Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía⁷.

6 BOE. Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-1549-consolidado.pdf> Fecha de consulta 29 de enero de 2019.

7 BOE. Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-8608 Fecha de consulta 29 de enero de 2019.

Comunidad Autónoma de Aragón	• Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón ⁸ .
Comunidad Autónoma de Canarias	• Ley 8/2014, de 28 de octubre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales ⁹ .
Comunidad Autónoma de Cataluña	• Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia ¹⁰ .
Comunidad Autónoma de Extremadura	• Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura ¹¹ .
Comunidad Autónoma de Galicia	• Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia ¹² .

8 BOE. Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-7154-consolidado.pdf> Fecha de consulta 29 de enero de 2019.

9 BOE. Ley 8/2014, de 28 de octubre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-11995> Fecha de consulta 29 de enero de 2019.

10 BOE. Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-11990-consolidado.pdf> Fecha de consulta 29 de enero de 2019.

11 BOE. Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-5015 Fecha de consulta 29 de enero de 2019.

12 BOE. Ley 2/2014, de 14 de abril, por la igualdad de trato y la no discriminación de

Comunidad Autónoma de Illes Balears	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBIfobia¹³.
Comunidad de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid¹⁴. • Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid¹⁵.
Comunidad Foral de Navarra	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Foral 8/2017, de 19 de junio, para la igualdad social de las personas LGTBI+¹⁶. • Ley Foral 12/2009, de 19 de noviembre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales¹⁷. (Derogada por la Ley Foral 8/2017)

lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales en Galicia. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-5488 Fecha de consulta 29 de enero de 2019.

- 13 BOE. Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBI fobia. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2016/BOE-A-2016-6310-consolidado.pdf> Fecha de consulta 29 de enero de 2019.
- 14 BOE. Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBIfobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid. <https://boe.es/buscar/pdf/2016/BOE-A-2016-11096-consolidado.pdf> Fecha de consulta 29 de enero de 2019.
- 15 BOE. Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-6728 Fecha de consulta 29 de enero de 2019.
- 16 BOE. Ley Foral 8/2017, de 19 de junio, para la igualdad social de las personas LGTBI+. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2017-8527 Fecha de consulta 29 de enero de 2019.
- 17 BON. Ley foral 12/2009, de 19 de noviembre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales. <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29911> Fecha de consulta 29 de enero de 2019.

Comunidad Autónoma del País Vasco	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 14/2012, de 28 de junio, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales¹⁸.
Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia¹⁹.
Comunidad Valenciana	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI. • Ley 8/2017, de 7 de abril, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana.

Seguidamente, se desarrolla un análisis comparativo de las distintas políticas públicas desarrolladas en las doce Comunidades Autónomas que cuentan con leyes específicas en materia de identidad de género, para finalizar, se establecen las similitudes, carencias y diferencias en las distintas leyes objeto de estudio.

Desde el 2009 a 2018 se han aprobado en doce Comunidades Autónomas leyes en materia de identidad de género: Andalucía, Aragón, Canarias, Cataluña, Extremadura, Galicia, Illes Balears, Madrid, Navarra, País Vasco, Región de Murcia y Valencia. Entre estas Comunidades Autónomas, tres de ellas: Andalucía, Madrid y Valencia disponen de dos leyes diferenciadas una para garantizar los derechos de las personas LGTBI y otra para la no discriminación por motivos de identidad de género.

18 BOE. Ley 14/2012, de 28 de junio, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-9664 Fecha de consulta 29 de enero de 2019.

19 BOE. Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-6170 Fecha de consulta 29 de enero de 2019.

Para poder realizar un estudio comparativo entre las principales similitudes, carencias y diferencias se utilizan las siguientes dimensiones de análisis: protección social, salud, ámbito familiar, Administración de Justicia y la tutela judicial, ámbito educativo, ámbito laboral, ámbito de la infancia y juventud, ámbito del ocio, la cultura y el deporte.

En nuestro análisis se observan los principales resultados:

Protección social.

En materia de protección social, ocho Comunidades (Andalucía, Aragón, Canarias, Illes Balears, Extremadura, Madrid, Murcia y Valencia) reconocen expresamente la necesidad de protección específica para la población LGTBI, sin embargo, todas las leyes autonómicas reconocen y hacen hincapié en la protección social, en distintos ámbitos, aunque no haya un capítulo específico en las Leyes. Con carácter general, se considera a las personas trans como colectivo vulnerable y se adoptan medidas específicas de protección para este colectivo.

Salud.

Todas las leyes reconocen medidas en el ámbito de la salud y establecen el derecho a la salud y a la asistencia sanitaria de las personas transexuales. Específicamente, se regula la necesaria sensibilización y prevención en cuanto al VIH/SIDA y la realización de campañas de información de profilaxis y detección precoz.

Ámbito familiar.

La protección de la diversidad familiar está ampliamente recogida en todas las leyes autonómicas. La vulnerabilidad de los niños, niñas, jóvenes, adolescentes y ancianos está especialmente reconocida en todas las leyes y se establecen servicios de atención integral en el ámbito familiar y apoyo y asesoramientos específicos.

Administración de Justicia y la tutela judicial.

Las legislaciones autonómicas de Andalucía, Illes Balears y Madrid recogen expresamente la necesidad de medidas de apoyo, a las víctimas de violencia homofóbica, de lesbofobia, de bifobia o de transfobia, además de medidas de colaboración y cooperación con los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad.

Ámbito educativo.

Todas las leyes coinciden de forma unánime en recoger medidas que garanticen la educación en valores de igualdad, diversidad y no discriminación. El principio de coeducación, cuyas bases se asientan en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo, es la base de las medidas adoptadas por las diferentes Comunidades Autónomas. La importancia de la educación se puede observar en cómo se desarrollan de muy diversas formas la protección de una educación diversa, por ejemplo, se incluye un futuro Plan integral sobre educación y diversidad y se hace especial hincapié en la formación de los docentes, en la sensibilización a los padres y madres de alumnos y alumnas, en la diversidad de género y familiar, así como el establecimiento de un protocolo para casos de acoso escolar al alumnado LGTBI, entre otras medidas.

Ámbito laboral.

Existe unanimidad entre las distintas Comunidades Autónomas sobre la importancia de adoptar medidas dirigidas a evitar cualquier tipo de discriminación en el ámbito ocupacional, el fomento de indicadores de igualdad y la formación de la inspección laboral. Además, también coinciden en fomentar la empleabilidad para las personas transexuales y transgénero.

Ámbito de la infancia y juventud.

La promoción de la igualdad de trato de las personas LGTBI más vulnerables por razón de edad, como los adolescentes y los jóvenes es otro de los aspectos destacados de las leyes autonómicas y donde coinciden todas. En las diferentes leyes se trata de manera transversal diferentes cuestiones respecto a los menores (educación, ocio, sanidad, etc.) y es la atención sanitaria de menores transexuales y el derecho para recibir el oportuno diagnóstico y

tratamiento médico relativo a su transexualidad, uno de los ámbitos donde destaca la coincidencia legislativa.

Ámbito del ocio, la cultura y el deporte.

Excepto Canarias y País Vasco, todas las leyes Autonómicas recogen distintos criterios de acción positiva contra cualquier situación de discriminación, promoviendo un deporte inclusivo. Además, la formación y sensibilización adecuadas de los profesionales, y el respeto a la diversidad sexual y de expresión e identidad de género en los eventos deportivos y competiciones que se realicen, es objeto de las diferentes leyes que hacen hincapié en la consideración a las personas transexuales y transgénero de acuerdo con su identidad sentida a todos los efectos.

4 CONCLUSIONES

Dado el primer paso hacia la visibilización tras la primera movilización en España (1978), en las décadas siguientes hubo importantes logros, sobre todo en el ámbito legal, como la legalización del matrimonio homosexual en 2005 y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

En estos 40 años, España ha pasado de ser una sociedad “represora” a ponerse a la cabeza del mundo como sociedad respetuosa con la diversidad de género, aunque aún falte mucho para alcanzar una igualdad real y efectiva en la sociedad.

Como explica Mira (2007, p. 621) “mientras la sociedad ponga cualquier tipo de coto a la visibilidad de los homosexuales que no ponga a los heterosexuales, mientras exista la idea de que un homosexual ha de ser más discreto que un heterosexual, que la experiencia homosexual ha de ser más privada que la heterosexual, habrá una base de homofobia que en cualquier momento puede volverse contra los propios homosexuales”.

La falta de iniciativa estatal ha dado lugar a doce Leyes diferentes, sin embargo, es evidente la necesidad de la aprobación de una Ley estatal. La publicación de una Ley estatal sería un texto de garantías que evitaría la multiplicidad de jurisdicciones y garantizaría una política de Estado contra la discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género y

características sexuales, y de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales. Esta ley básica sería el marco legislativo, con carácter integral, con el que la legislación española, una de las más avanzadas en materia de igualdad y también en materia de orientación sexual, puede seguir avanzando a partir de un marco general estable para garantizar la igualdad de trato y combatir la discriminación.

La sociedad española actual es una sociedad abierta, tolerante y respetuosa, pero, a pesar de ello, todavía podemos encontrar actitudes discriminatorias que incumplen uno de los principios básicos de nuestra Constitución y de nuestra convivencia: el principio de igualdad y de no discriminación para cualquier ciudadano/a, independientemente de sus circunstancias personales o sociales. La persistencia de la desigualdad ha obligado a las Comunidades Autónomas a seguir trabajando desde el punto de vista legislativo para intentar atajar cualquier forma de discriminación, sin embargo, el diseño territorial y la descentralización ha provocado una desigualdad legislativa, que ha desembocado en muchos casos, en una notable desigualdad y discriminación de los derechos de los españoles ante los servicios públicos que no tienen el mismo nivel en cada Comunidad Autónoma, por ejemplo en la sanidad o en educación (con planes educativos y leyes distintas).

Pese a la duplicidad, la vaguedad en algunas leyes Autonómicas y la falta de dotación presupuestaria necesaria para la aplicación de estas Leyes, consideramos necesario legislar en materia de identidad de género, de una manera transversal, desarrollando y garantizando los derechos de las personas LGTBI erradicando las situaciones de discriminación, para asegurar que en España se pueda vivir la diversidad afectiva, sexual y familiar con plena libertad.

5 PROPUESTAS Y/O ALTERNATIVAS

El 27 de marzo de 2019, debido al adelanto electoral en España, se produce la caducidad de la iniciativa de la Proposición de Ley contra la discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género y características sexuales, y de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, presentada por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea el 12 de mayo de 2017.

Es urgente y necesario que se apruebe una ley Estatal para garantizar los Derechos LGTBI, considerados por Martel (2013, p. 301) “la nueva frontera de los derechos humanos”, la despatologización de las personas transexuales y transgénero, la prevención de los delitos de odio y acabar con todo tipo de discriminaciones sufridas a lo largo de la historia por las personas LGTBI.

BIBLIOGRAFÍA

ALIAGA, J.V.; CORTÉS, J. M. G. **Identidad y diferencia**: sobre la cultura gay en España. 2. ed. Barcelona: Egales, 1997.

BOE. **Código Penal 1944**. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/013/A00427-00472.pdf> Consultado el 30 de enero de 2019.

BOE. **Constitución Española 1978**. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229> Consultado el 30 de enero de 2019.

BOE. **Ley de Vagos y Maleantes del 4 de agosto de 1933**. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1933/217/A00874-00877.pdf> Consultado el 30 de enero de 2019.

BOE. **Ley de Vagos y Maleantes de 15 de julio de 1954**. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1954/198/A04862-04862.pdf> Consultado el 29 de enero de 2019.

BOE. **Ley 77/1978, de 26 de diciembre, de modificación de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social y de su Reglamento**. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/l/1978/12/26/77/dof/spa/pdf> Consultado el 29 de enero de 2019.

CAMPOS, R. La construcción psiquiátrica del sujeto peligroso y la Ley de Vagos y Maleantes en la España Franquista (1939-1970). **Revista Culturas Psi**. v. 7, 2016, p. 9-44. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/culturaspsi/article/view/9604/8506>

MARTEL, Frédéric. **Global gay**. Madrid: Taurus, 2013.

MIRA, A. **De Sodoma a Chueca**: una historia cultural de la homosexualidad en España en el siglo XX. 2. ed. Barcelona: Egales, 2004.

PETIT, J.; PINEDA, E. Movimiento de liberación de gays y lesbianas durante la transición española. In: URGARTE, J. **Una discriminación universal**: la homosexualidad bajo el franquismo y la transición. Madrid: Egales, 2008.

UGARTE, J. Las bases ideológicas de la represión. In: _____ (Org.). **Una discriminación universal**. La homosexualidad bajo el franquismo y la transición. Madrid: Egales, 2008.

HOMOFOBIA: UMA PEDRA NO CAMINHO DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Jerry Adriani da Silva
Leôncio Soares*

1 APRESENTAÇÃO

Aprofundar o conhecimento acerca das especificidades dos(as) educandos(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi a motivação para a realização da pesquisa de doutorado “Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação”.

Tal estudo nos aproximou das especificidades de um grupo “minoritário” que foi, historicamente, excluído da escola e da sociedade e apresentou-se como um grande desafio, visto que tanto a EJA quanto as temáticas relacionadas à diversidade sexual ainda são marginais, também na academia.

Ao debruçar sobre os estudos e dados da inclusão escolar de pessoas LGBT’s, nos encontramos com as mulheres, os/as homossexuais, as travestis, os/as transexuais, os/as negros/as, os/as seguidores/as de religiões de matriz africana, os/as evangélicos/as, os/as pobres, os/as moradores/as de vilas e favelas etc, os/as quais são histórica e ativamente produzidos como invisíveis e inexistentes.

Verificamos que o nível de escolarização dessas pessoas é o menor na sociedade brasileira e isso, normalmente, é usado para infligir a tais “minorias” o lugar da irracionalidade, da ignorância, dos sem-lei, do misticismo, do promíscuo e do monstruoso. As relações de poder que resguardam aos que estão “deste lado da linha”, no lugar da racionalidade, do conhecimento, das leis, das crenças, são pouco problematizadas nos estudos sobre os sujeitos da educação (SILVA, 2010).

As temáticas da diversidade sexual, identidades de gênero e homofobia são complexas e, do ponto de vista teórico, relativamente, jovens, sobretudo em sua articulação com o campo da EJA e o manejo dessas possui muitas “armadilhas”. Uma dessas “armadilhas” das quais tentamos escapar foi a de estabelecer, previamente, as categorias de análise. Buscamos analisar os discursos a partir dos lugares em que eles foram produzidos e descobrir as categorias que eles mobilizavam sem organizá-los de maneira conjugada com a heterogeneidade. Sabemos que categorias de análise estabelecidas *a priori* poderiam esboçar um fio homogêneo, enquanto que os discursos são heterogêneos. Por isso, trabalhamos por dentro dos discursos e buscamos enxergar como os sujeitos pesquisados conjugavam a heterogeneidade.

Lidar com políticas de diversidade é um desafio para o campo, isso porque a diversidade pode estabilizar. Como permite classificar, em certa medida, ela promove uma normalização. Quando dizemos da diversidade, algumas vezes, dizemos daquilo que podemos nomear, classificar, materializar, fixar.

A diversidade sexual e as identidades de gênero do ponto de vista da filosofia da diferença não é a marcação do masculino e do feminino, mas uma forma de conjugação de poder, para interrogar os mecanismos que constituem os lugares socialmente estáveis. Não é a classificação da heterossexualidade ou da homossexualidade (com todas as suas potencialidades), mas a força de conjugação que vai definindo o que é normal e o que não é. Ao pensar no aspecto produtivo do poder, saímos da repressão e passamos a entender tudo aquilo que é conjugado para o sujeito chegar ao lugar onde quer, e isso é muito instável.

As oposições binárias fundamentadas na biologia e na ideia de sexo com finalidade reprodutiva foram questionadas. Apenas, apoiamos na emergência da sexualidade plástica e na

instabilidade proporcionada pela Teoria *Queer* que atua especialmente no sistema discursivo em que vivemos, no qual cada identidade sexual (homo, hétero ou bissexual) é construída através do eixo sexo/gênero, claramente identificável e interdependente, pois se espera a convergência lógica entre um corpo sexuado (que deve ser macho-homem ou fêmea-mulher), sua identidade de gênero (mas-

culina ou feminina) e seu objeto de desejo (dirigido ao sexo oposto) (FURLANI, 2009, p. 315)

Butler (2003) nos leva a entender a necessidade de romper com o sistema binário em que se confirma a relação entre gênero e sexo, ao afirmar que o primeiro é determinado pelo segundo. Na lógica heteronormativa, até os heterossexuais estão envolvidos. Sobre eles é investido o poder que diz como a masculinidade e a feminilidade devem ser. Os dados da pesquisa nos mostraram, por exemplo, que dois homens não podem andar de mãos dadas porque isso interroga a “normalidade”. Uma mulher que assume determinados postos ou lugares no mundo do trabalho também questiona a “normalidade”. O fato é que o masculino e o feminino, conjugados na heterossexualidade, não ficam mesmo de pé.

Não tivemos a intenção de “bater” na heterossexualidade, até porque ela também compõe a diversidade, mas de chamar a atenção para a situação de exclusão das pessoas que possuem identidades sexuais ou de gênero fora dela. Mostrar que a lógica heteronormativa é prejudicial a todos/as, inclusive aos heterossexuais que precisam afirmar-se, vigiar-se, seguir o manual, o código. Estar atento/a ao que é, ou não, permitido para ser homem ou mulher na sociedade.

Buscando analisar os tipos de relações interpessoais estabelecidas entre os/as educandos/as e educadores/as da EJA, a partir das manifestações da diversidade sexual e das identidades de gênero, consideramos as perspectivas de Louro (2009), que questionam o essencialismo e o determinismo biológico e afirma ser preciso pensar os gêneros enquanto construções sociais.

Nossa tarefa seria perturbar a aparente solidez desse par binário e entender que esses dois elementos estão mutuamente implicados, dependem um do outro para se afirmar, supõem um ao outro. Ainda que por toda a parte se afirme a primazia da heterossexualidade, observamos que, curiosamente, ela se constituiu como a sexualidade-referência depois da instituição da homossexualidade. A heterossexualidade só *ganha sentido* na medida em que se inventa a homossexualidade. Então, ela *depende da* homossexualidade para existir. O mesmo pode ser dito em relação ao sujeito heterossexual: sua definição carrega a negação de seu oposto. Ao dizer: *eu sou heterossexual*, um

homem ou uma mulher acabam invariavelmente por ter de recorrer a algumas características ou marcas atribuídas ao homossexual, na medida em que ele ou ela precisam afirmar também o que *não são*. Do outro lado do par, o movimento será o mesmo: a homossexualidade precisa da heterossexualidade para dizer de si. Há uma reciprocidade nesse processo. A dicotomia sustenta-se numa única lógica (LOURO, 2009, p. 89).

2 METODOLOGIA

Na busca por entender as desestabilizações provocadas pela chegada de estudantes LGBT's às turmas de EJA, alcançamos duas escolas, duas estudantes, uma professora, um professor, uma coordenadora, uma diretora e uma gestora para a realização de entrevistas semiestruturadas e mais de oitenta estudantes para responderem a um questionário. Como também nos interessava saber do movimento da Rede Municipal de Educação que, apesar de sua história de avanços (e retrocessos) na formulação e construção da política e das práticas pedagógicas para a EJA, ainda lida com os desafios de considerar as especificidades do público atendido, sobretudo daquele que emerge da população LGBT, realizamos consultas aos acervos históricos, documentais e digitais de setores públicos.

As duas escolas em que realizamos a pesquisa estão localizadas ao norte da capital e foram escolhidas por apresentarem experiências inclusivas em EJA. A primeira apresentava a realidade de uma turma que foi criada, fora do espaço da escola, para atender a mulheres profissionais do sexo. A iniciativa reuniu oito mulheres e sete travestis na sala de aula de uma associação situada na zona de prostituição. A segunda escola pesquisada atende à EJA dentro do seu prédio, numa organização "regular". O destaque, nessa, são os projetos desenvolvidos na área da sexualidade, numa perspectiva anti-homofóbica. No segundo semestre do ano de 2013, ocasião em que realizamos os primeiros contatos com a escola, havia 23 estudantes matriculados/as que "assumiam" a condição sexual fora da "norma".

A investigação durou todo o período letivo dos anos de 2014 e 2015. Realizamos uma revisão bibliográfica sobre os estudos e as pesquisas produzidos no campo da EJA, nos estudos sobre gênero, sexualidade, diversidade

sexual, movimentos LGBT's e *Teoria Queer*; identidade, diferença e diversidade cultural na educação, bem como consultas ao acervo histórico e documental da SMED-BH, do CME-BH e das escolas municipais pesquisadas. Destacamos os acessos ao blog "*Educação afetivo-sexual*" da SMED-BH, ao Parecer 052/2008 e à Resolução 002/2008, que "Dispõem sobre os parâmetros para a Inclusão do Nome Social de Travestis e Transexuais nos Registros Escolares das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH)".

Aplicamos questionários entre aos/às educandos/as, registramos observações do cotidiano e gravamos entrevistas com cinco sujeitos. Além da imersão nas escolas e turmas, participamos de seminários e eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de Belo Horizonte (SMDHC-BH), CRLGBT-BH, NuH/UFMG, pela Associação das Travestis e Transexuais de Minas Gerais (ASSTRAV-MG), pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA), pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLBTT) e pelo CELLOS.

Acompanhamos, ainda, duas atividades da igreja inclusiva Cristã Contemporânea para buscar uma aproximação maior com as especificidades das discussões e lutas da população pertencente aos segmentos LGBT's. Nessas atividades, recolhemos, sempre que possível, cartilhas, guias, orientações e demais documentos que tratavam dos direitos humanos, da cidadania, do enfrentamento ao preconceito e da discriminação em relação à orientação sexual e à identidade de gênero.

Analisamos as transcrições das entrevistas, as tabelas e os gráficos (gerados a partir da tabulação das respostas aos questionários aplicados), os registros das observações e os documentos seguros de que

A análise de conteúdo é uma modalidade de interpretação que, apoiando-se em diferentes orientações filosóficas, propõe formas de análise fundamentadas nas diversas teorias linguísticas, na semiótica, na hermenêutica, no estruturalismo, no pós-estruturalismo, no interacionismo e na análise da conversação, a fim de se extrair significados expressos ou latentes de um texto. Há muitas formas de se analisar um documento e uma multiplicidade de técnicas disponíveis, dependendo da opção do investi-

gador e dos objetivos da pesquisa (CHIZZOTTI, 2013, p. 113).

Perseguimos, com afimco, o propósito de contribuir para o avanço das reflexões sobre as especificidades, identidades, diversidades e diferenças culturais do público da EJA e fornecer elementos para a promoção de uma ação pedagógica de reconhecimento da diferença, dos direitos humanos subjetivos, da promoção da cidadania e da igualdade. Buscamos extrair os significados e os significantes explícitos e não explícitos nas informações e nos dados coletados.

3 UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA E CAMINHOS A SEREM TRILHADOS

A tese abordou percepções, crenças e conceitos que emergem no cotidiano, através dos inúmeros fatores que contribuem para a constituição da orientação sexual e da identidade de gênero: sociais/externos, internos/subjetividade, biológicos, dentre outros. Vale ressaltar que tais fatores não atuam isoladamente, mas de forma integrada no processo de formação da identidade do sujeito.

A antropóloga Gayle Rubin (1989), uma defensora radical da ideia de que os fatores sociais são capazes de determinar a orientação sexual e crítica radical da influência dos fatores biológicos, acredita que há situações específicas em que os fatores biológicos são determinantes. No entanto, inspirados por essa autora, afirmamos que, independente da trajetória de vida do sujeito e da natureza dos fatores que tenham influenciado a orientação sexual, o ser humano precisa ter o direito à educação efetivado com garantia de acesso, permanência e sucesso. Nesse sentido, concordamos com Borrillo (2010) quando afirma que houve um deslocamento do debate que antes estava centrado na homossexualidade e que hoje está centrado na homofobia.

Se considerarmos que as principais linguagens humanas, relacionadas às falas verbal e corporal, possuem uma natureza biológica, como sustentar que as mesmas não estão susceptíveis às mudanças? O argumento de que “se está determinado por fatores biológicos, não pode ocorrer nenhuma mudança” perde cada vez mais a força.

A EJA, em toda a sua profundidade, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da subjetividade dos/as educandos/as e, compreendendo que cada educando/a é um sujeito que possui uma sexualidade, verifica-se que dependendo da forma como se aborda o tema da sexualidade, na EJA, pode-se contribuir para a construção de uma sociedade pautada na concepção de vida digna, sem exclusão social e sem sofrimento humano advindo de preconceito. O/A professor/a que convive, diariamente, com o/a educando/a da EJA é uma pessoa estratégica para desencadear o processo de transformação das atuais relações sociais sexistas no ambiente escolar e na sociedade.

Numa perspectiva anti-homofóbica é de fundamental importância o rompimento com a ditadura de uma matriz heterossexual única, a qual não atende à realidade das pessoas dos segmentos LGBT's que demandam igualdade de direitos. Nesse sentido, Louro nos alerta que,

Se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações – do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas – se baseiam em concepções ou teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se “enquadrem” dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios (LOURO, 2014, p. 80-81).

Consideramos muito complexa a ideia de uma identidade única heterossexual. Considerar que as pessoas são todas iguais, significa negar a diferença, a exclusão social inclusive escolar, os direitos humanos, as especificidades inerentes a cada sujeito e as variadas formas pelas quais as pessoas manifestam suas identidades sexuais. Tem fundamento um esforço que visa encaixar toda a população que é diversa em um único modelo? Louro problematiza essa questão:

Ao conceber a identidade heterossexual como normal e natural, nega-se que toda e qualquer identidade (sexual, étnica, de classe ou de gênero) seja uma construção so-

cial, que toda identidade esteja sempre em processo, portanto nunca acabada, pronta, ou fixa. Pretende-se que as identidades sejam – em algum momento mágico - congeladas (LOURO, 2014, p. 143-144).

Foucault (2014b) defende que a heteronormatividade é uma construção histórica e cultural, fruto de uma prática discursiva operacionalizada por dispositivos de poder sobre sexo. O autor considera que nossas instituições são constituídas de normas que discriminam quem nelas não se encaixa, o que providencia, em muitos casos, a retirada da pessoa do convívio social. Apesar de a prática discursiva afirmar que todos/as são iguais, importante destacar a contradição que faz parte dos dispositivos de poder sobre sexo. Toda norma envolve relações de poder, mas quem não se adequa à norma fica numa situação desfavorável. As instituições criam normas que sinalizam o tempo todo à heteronormatividade e a forma mais usada é a definição de papéis específicos.

No início do século passado, Freud (2001) já argumentava que a constituição do sujeito derivava de bissexualidade inicial intrínseca a todos os seres humanos e abordava temáticas que hoje, em pleno século XXI, inserem-se no rol das concepções ainda consideradas radicais. Isso demonstra o seu caráter visionário e atual. A contribuição de Freud hoje para discutir a homofobia está no fato de que a pessoa não nasce heterossexual, mas torna-se heterossexual, ou não. Vale ressaltar que esse autor não aborda a questão da homofobia, mas, como já dissemos anteriormente, para combater a homofobia, é de fundamental importância o entendimento de que a sexualidade é uma construção social, cultural e histórica e que o reconhecimento das especificidades do sujeito é, sobretudo, uma questão de direito.

Nessa direção, destaca-se a necessidade de se romper com a lógica de oposições binárias radicais, arraigadas em nossa sociedade. A oposição binária mostra-se perversa quando o assunto é sexualidade. Isso porque envolve dois lados de uma balança desregulada, na qual em um braço o peso político é maior e no outro o peso é menor. É o que Foucault (2014a) chama de relações de poder desiguais. A questão aqui é que o lado da balança com menor peso político acaba passando por um processo de segregação social que não faz nenhum sentido em uma sociedade democrática em que, conforme a

Constituição Federal de 1988, todo ser humano é sujeito de direitos. Nesse aspecto, nossa constituição não abre espaço para exceções.

Nas experiências pesquisadas pode-se afirmar que a temática da diversidade sexual atravessou a ação da política pública e social que tinha como foco usuários de drogas, reconheceu as profissionais do sexo e alcançou as travestis e as transexuais. Do ponto de vista da inclusão, consideramos que essa articulação foi extremamente importante, visto que conseguiu identificar uma demanda por escolarização de pessoas que, dificilmente, reivindicaria o direito à educação, batendo em uma janela de secretaria escolar.

Uma das turmas pesquisadas foi a primeira da RME-BH constituída para atender profissionais do sexo. O registro da história, o inventário dos processos pedagógicos, a perspectiva de educação inclusiva e as relações sociais construídas em torno de tal experiência mereceram ser consideradas numa pesquisa que pretende aprofundar a discussão sobre pessoas LGBT's na EJA da RME-BH.

Na outra, o desenvolvimento de uma experiência pedagógica no campo da sexualidade, desde o ano de 2007, provocou o surgimento de um ambiente escolar mais acolhedor e um movimento em que estudantes passaram a assumir e publicizar orientação sexual homossexual e identidade de gênero *trans*. Eram vinte e três, no primeiro semestre de 2013, início desta investigação.

Estão postos os desafios, em ambas as experiências, de lidar com as desestabilizações causadas pela presença de pessoas LGBT's em sala de aula. **O “olhar” precisa estar preparado para identificar situações de homofobia.** Uma briga de estudantes, por exemplo, pode não ser uma simples briga. Tal conflito pode ter uma motivação homofóbica e isso passar despercebido pelos/as profissionais da escola.

Verificamos que uma importante **estratégia de combate à homofobia é a perspectiva do estranhamento**, através de atitudes e escolhas cotidianas. Cada escolha que se faz trará um desdobramento, uma consequência, que pode contribuir para o combate ou para a proliferação da homofobia no cotidiano.

O desenvolvimento do olhar de estranhamento diante de questões culturalmente naturalizadas ajudará na compreensão de que tudo se modifica ao longo da história e ainda pode sofrer mudanças futuras. Não se trata de mudanças naturais, mas construídas histórica e socialmente. O combate

à homofobia, por meio da construção do discurso anti-homofóbico, não é algo remoto ao nosso dia a dia, é complexo, é sofisticado, mas pode se tornar simples se passar a fazer parte do cotidiano nas menores atitudes e ações.

Em virtude do tabu social que circunda a questão da orientação sexual e da identidade de gênero, essa frente de luta política contra a homofobia, mesmo quando incorporada no cotidiano, exigirá vigilância. Nesse sentido, Louro (2014, p. 68) chama a atenção para a linguagem: “Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.”

A linguagem e o discurso não são neutros e têm um imenso poder. Por isso, não apenas comunicam, mas também podem veicular homofobia e segregação social. Foucault (2014a) atribui **ao poder do discurso** toda a construção social e histórica que classificou as sexualidades periféricas como doença, como aberração, como anormais, como mercedoras da exclusão social. Apostamos que, se a construção da estratégia homofóbica se deu via discurso, a sua desconstrução se dará, também, via discurso.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto que ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 2014, p. 69).

Mesmo sabendo que não existe silêncio sobre a sexualidade, é urgente **quebrar o silêncio sobre a diversidade sexual e identidades de gênero**, que provoca e ajuda a manter a exclusão.

Louro (2014) chama a atenção para a importância do aspecto da sensibilidade humana para as transformações sociais ocorrerem. Para a autora, **o exercício da sensibilidade** implica em treinar o olhar para observar e questionar as situações de desigualdade que envolvem a diversidade sexual e a identidade de gênero. O desenvolvimento desse olhar atento deve

ser disseminado a todas as pessoas e isso, naturalmente, envolve intensa mobilização política.

Esse “afinamento” da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução (LOURO, 2014, p. 125).

A vulnerabilidade social também estava presente nas realidades pesquisadas. Nas imersões às escolas, nas conversas com direções, coordenações da EJA, professores/as, foi comum escutar relatos de estudantes da EJA que foram assassinados/as. É consenso entre esses/as a compreensão de que a escola não pode fazer tudo, mas tem toda a propriedade de trabalhar com esse/a educando/a da EJA, por exemplo, a noção do *cuidado de si*, que, como lembra Foucault (2010, p. 9):

O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência. Creio, pois, que esta questão da *epiméleia heautoû* deve ser um tanto distinguida do *gnôthi seautôn* [“conhece-te a ti mesmo”], cujo prestígio fez recuar um pouco sua importância [...] a *epiméleia heautoû* (o cuidado de si) é realmente o quadro, o solo, o fundamento a partir do qual se justifica o imperativo do “conhece-te a ti mesmo”. Portanto, a importância da noção de *epiméleia heautoû* no personagem de Sócrates, ao qual, entretanto, ordinariamente associa-se, de maneira senão exclusiva pelo menos privilegiada, o *gnôthi seautôn*. Sócrates é o homem do cuidado de si e assim permanecerá. E [...] Sócrates é sempre, essencial e fundamentalmente, aquele que interpelava os jovens na rua e lhes dizia: “É preciso que cuideis de vós mesmos.

A exploração desse olhar do cuidado de si pode contribuir em muito com as discussões sobre o reconhecimento das especificidades dos sujeitos

no interior da modalidade EJA, em prol de uma escola e de uma sociedade que considere a homofobia um preconceito, um impedimento, quando se pensa na promoção da igualdade de direitos e oportunidade a todos/as. É, portanto, um importante campo de pesquisa com potencial a ser explorado.

Deparamos-nos com outras discriminações por raça/cor, classe, deficiência, inserção no trabalho, religião, todas atuando de forma articulada. Tal contexto nos permite afirmar que todas elas estão materializadas na EJA de forma muito concreta e que precisariam ser alvo de estratégias de intervenção adequadas, comprometidas com a busca permanente da garantia da efetivação do direito à educação. Uma vez que as diversidades estão presentes na EJA, sugere-se refletir no cotidiano do trabalho pedagógico escolar da EJA sobre o caráter interseccional da discriminação abordado de forma muito apropriada por Rios (2009). Também considerar as especificidades dos/as educandos/as da EJA tudo junto e misturado, conforme indica Silva (2010), é outro passo primordial para se pensar propostas pedagógicas de EJA e o combate aos preconceitos, em especial o homofóbico, objeto de investigação desse autor.

Face ao exposto, a **formação docente** voltada para a identificação de situações de homofobia na escola, bem como para as possibilidades de intervenções mais adequadas, consolida-se enquanto importante e fundamental estratégia de combate à homofobia na escola.

Essa demanda nos remete à discussão sobre a formação de educadores de EJA, uma vez que, na grande maioria, eles só começam a ter contato com as teorias e ideias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula. Muitos deles se iniciam, primeiramente, em algum projeto ou programa de EJA, para depois ter uma formação inicial ou continuada nas universidades (SOARES, 2008, p. 65).

Os dados coletados sugerem, e nos permitem indicar, temáticas ou categorias para aprofundamento em pesquisas futuras. Algumas são mais latentes, como o uso do banheiro e as destabilizações que ele provoca. O banheiro e suas dimensões privada e pública, conforme apresentamos, ainda é um nó. Agora, para nós, muito mais fora do que dentro da escola. É um demarcador de gênero, um reforço na construção social de gênero, conjugada ao sexo biológico; nessa concepção, gênero é sinônimo de sexo biológico,

portanto, algo questionado nessa tese. Também o que se faz no banheiro e a forma como se usa o banheiro mobilizam para uma discussão sobre a intimidade, o privado e o público.

Foucault nos faz pensar o seguinte: essa distinção entre público e privado aparece com a modernidade e ela também não é completa, por isso que o banheiro torna-se uma questão tão forte: o privado não fica privado nunca, porque ele só existe como privado porque tem uma série de poderes que demarcam aquele espaço fazendo dele privado, todavia ele é invadido a toda hora pela produção de controles sociais, que vão dizer o que é permitido e o que não é.

Outra questão que merece maior aprofundamento é a noção de território aplicada à escola. No decorrer das análises, surgiram vários elementos que possibilitavam analisar as duas experiências como uma construção de território. Trabalhamos nesta tese com a noção do território, não enquanto espaço físico apenas, mas com a produção daquele espaço, a marcação e a demarcação dele. Isso nos possibilitou, por exemplo, interrogar como a turma de EJA-Externa, mesmo estando fora da escola, fazia parte do território dela.

4 CONSIDERAÇÕES

A pesquisa continua em aberto e aponta cenários a partir de algumas constatações: (a) o campo revelou-se ainda fecundo para se investigar os desafios da efetivação do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas; (b) ainda há muito o que se compreender acerca das especificidades da vida dos/as educandos/as jovens, adultos/as e idosos/as, pois somente compreendendo melhor tais especificidades poderão ser construídas possibilidades reais de acesso, permanência, bem como práticas e ações pedagógicas compatíveis; (c) a sexualidade continua sendo a dimensão menos considerada no “leque” das especificidades e diversidades trabalhadas nas políticas públicas e pedagógicas de EJA; (d) as experiências pesquisadas e os dados coletados durante a pesquisa: “Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): limites e possibilidades da efetivação do direito à educação” ainda possuem um potencial inclusivo a ser analisado e apresentado em trabalhos futuros.

Além dessas potencialidades e possibilidades, salientamos que as atuais conjunturas brasileira e internacional nos revelam que o caminho a ser seguido ainda é muito longo e que a homofobia não é, apenas, uma barreira que impede a efetivação do direito à livre orientação sexual, mas é, também, uma *pedra no caminho* da efetivação do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas!

REFERÊNCIAS

- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 141p. (Ensaio Geral, 1).
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 144p.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF/Marins Fontes, 2010. 506p.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. 176p.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b. 432p.
- FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2001. 616p.
- FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 293-323.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 184p.
- LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2009. p. 82-93.
- RUBIN, Gayle. **Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad**. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. 1989. 59p. Disponível

em: <http://www.cholonautas.edu.pe/2012/wp-content/uploads/2012/04/Rubin%20G.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA: tudo junto e misturado!**. 2010. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Leôncio. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008, p. 57-71.

OS PRECONCEITOS CONTRA A POPULAÇÃO LGBT NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Gessica Maria Silva de Lima

Taízze Nascimento Melchiades

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira cristã-conservadora, religiosa ou não, foge da discussão de determinados temas, como por exemplo, o da diversidade de orientação sexual. Os motivos são vários, seja pelo discurso da condenação bíblica, seja pelo fato de não aceitar orientações que não se alinham com o padrão heteronormativo, seja porque ainda se faz presente na sociedade a herança da intolerância e do preconceito contra a diferença.

O resultado da intolerância e do preconceito são visíveis nos dados da violência que assustam e ameaçam nossa civilidade, o respeito ao outro em sua diferença. Poderíamos até incluir o “amar ao próximo como a ti mesmo”, mas essa máxima não cabe, quando o amor que temos e conservamos, é o amor aos bens materiais e aos próximos que sejam, no mínimo, parte da família. Fora desse raio, a máxima cristã é nula.

Mas, em um país cristão e conservador como o Brasil, a violência contra a população de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, os LGBT’s, talvez pouco importa para as autoridades. Concomitante ao título de um dos países mais cristão do mundo, está o título do país que mais mata LGBT’s, conforme dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), “Até dezembro de 2018, ocorreram 371 mortes de LGBT por crime de ódio” (ONLINE)²⁰.

Ainda, de acordo com o GGB, em 2018²¹, as regiões brasileiras onde mais são assassinaram LGBT’s foram: Nordeste, com 133 casos, seguido pelo

20 Os dados são atualizados diariamente no site GGB: <https://grupogaydabahia.com.br/>

21 Dados acessados online em 21/12/2018 às 10 horas e 35 minutos.

Sudeste, com 118 casos, Norte, com 42 casos, Sul, com 37 casos, Centro-Oeste, com 35 casos e o Distrito Federal, com 6 casos.

As constantes investidas contra a população LGBT's, atualmente, seriam um ponto de partida interessante para se começar uma reflexão sobre diversidade sexual no Brasil. Agressões em espaços públicos, manifestações de preconceito e discriminação e, ainda, as ações das igrejas católica e evangélicas, protagonizadas por suas lideranças e parlamentares, que combatem com ódio, violência e terror as ações promovidas pelos movimentos LGBT's e demais movimentos sociais que lutam pelo direito à dignidade e à liberdade de expressão [precisa está na pauta propositiva em favor de políticas públicas de combate a homofobia] (SILVA, 2014, p. 5-6).

Abordar sobre um tema ainda polêmico, a diversidade de orientação sexual, sobretudo em uma sociedade cristã-conservadora (católica e evangélica), torna-se um desafio, especialmente no atual contexto em que os LGBT's estão sendo vítimas de violências moral e física, por parte de grupos ultraconservadores religiosos, de grupos neonazistas e homofóbicos. São discursos que buscam manter “afogados” determinados temas que agridem sua honra e sua moral, ou como anunciam alguns: “temas que põem em risco a família tradicional e os valores da dignidade cristã”.

O fato é que o discurso conservador tem sido uma das causas da intolerância as pessoas LGBT's, e, veladamente aplaude a violência contra essa população. Esses discursos são fossilizados, e não percebe que não estamos mais vivendo uma era de solidez ou estrutural. A fragmentação e a plasticidade do tempo e das ações humanas foram mais bem observadas após o fim dos regimes políticos bipolar: o socialismo real e capitalismo liberal²². No campo da Educação, a crise de paradigmas pôs em xeque essa área do conhecimento humano, uma vez que, ela, como conhecimento, possui como função social a formação humana dos sujeitos humanos, com base em um modelo ou em um paradigma (GARCIA, 2005).

22 O fim do regime socialista é marcado pela queda do Muro de Berlim, em 1989. Quanto ao fim do regime capitalista liberal, compreende-se que ele foi sofrendo modificação desde os anos 1970, reforçando as relações comerciais globais, como sustentáculo de um novo capitalismo identificado como globalização neoliberal ou capitalismo neoliberal.

Com a nova modernidade, a subjetividade pode emergir das profundezas para respirar e revelar a **diversidade** que compõe os seres humanos. Deixamos de ser classificados como homogêneos para perceber que, apesar de sermos uma única raça – a humana –, somos diferentes e diversos e essa peculiaridade, que não é exclusividade, e muito menos novidade, nos possibilita ao “ser mais” (FREIRE, 2002), ou seja, à compreensão de que não somos seres conclusos, prontos, perfeitos, pelo contrário, buscar nossa vocação de “ser mais” implica, entre outros, na construção coletiva, na ação compartilhada entre os humanos e no reconhecimento de que somos seres históricos. A humanidade dos seres humanos, concordando com Freire (2002) não se constrói no isolamento e, assim sendo: “Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que o homem responde aos desafios desde mesmo mundo, na sua ampla variedade; na medida em que não se esgota num tipo padronizado de resposta” (FREIRE, 2002, p. 62). Assim, quando nos reportamos à **diversidade humana**, podemos estar nos referindo à: diversidade étnica, de orientação sexual, de identidade de gênero, de pessoas com deficiência, de cultura etc. Portanto, uma categoria que abarca um universo das relações e existências humanas.

Nesse artigo, abordamos sobre as formas de preconceitos direcionadas à população LGBT no ambiente escolar, entre os educandos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). No campo da pesquisa em educação, a inclusão escolar da população LGBT, em destaque para a modalidade EJA, ainda se configura como um campo em ascensão e vasto para as pesquisas em educação no Brasil, uma vez que a inclusão tem forte ligação com a discussão de pessoas com deficiências. Porém, ao se pensar na inclusão escolar, seria coerente também nos reportarmos à diversidade de pessoas que ocupam o espaço da escola, especialmente os educandos e, no caso, os da EJA. Não dá para pensar a inclusão apenas sob a ótica daquele/a educando/a que apresenta certa deficiência física. Torna-se imprescindível também, pensar a inclusão escolar de homens e mulheres que apresentam suas orientações sexuais distintas do padrão heteronormativo.

Para isso, a escola precisa compreender que a inclusão é uma ação que se estende para muitas categorias e, entre elas, a população LGBT, a qual, muitas vezes, é excluída do espaço escolar por não corresponder ao padrão social heteronormativo. À escola, como espaço complexo, é atribuída uma

carga de responsabilidade, pela qual, entre as suas funções sociais, está a inclusão da diversidade nela presente. E pensar a diversidade, nesse âmbito, é muito mais que atender a crianças, jovens, adultos e idosos com deficiências e com necessidades educativas especiais. É, portanto, pensar em uma ação político-pedagógica capaz de incluir o/a homem/mulher negro/a, o/a indígena, os deficientes, em síntese as minorias, e, entre elas, os LGBT's, os quais muitas vezes são vítimas de agressão física e/ou verbal, por não corresponder aos ditames de uma sociedade pautada na heteronormatividade.

Sendo assim, os resultados ora aqui apresentados e discutidos foi oriundo de uma pesquisa que partiu da seguinte problemática: Quais as formas de preconceitos sofridas pelos educandos LGBT's no espaço escolar da EJA? O objetivo foi identificar estas formas de preconceitos na modalidade em foco, para compreender como a homofobia se apresenta no espaço escolar de jovens e adultos, em escolas públicas municipais, da cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil; além de conhecer as ações pedagógicas de inclusão escolar para o segmento de educandos em questão e analisar como estas ações contribuem para uma educação inclusiva e de combate a homofobia na Educação de Jovens e Adultos.

Diante o exposto, compreendemos que o conhecimento produzido a partir desta investigação é um conhecimento parcial e que não dá conta, em sua totalidade, da realidade, e que os resultados da pesquisa podem gerar, entre outros, os seguintes impactos: a reavaliação das propostas pedagógicas curriculares das escolas, com vistas ao fomento de políticas de inclusão de seus educandos pertencentes à população LGBT; e, ainda nessa mesma expectativa, que as políticas públicas de Estado, responsáveis pelo bem-estar dos cidadãos/ãs e a orientação de suas condutas possam estabelecer dispositivos para a garantia dos direitos civis à população LGBT e combater a homofobia.²³

23 O Grupo Gay da Bahia, uma importante instituição de luta pelos direitos à cidadania do público gay, assume a terminologia LGBTfobia, para incluir todas as formas de diversidade de orientação sexual. Nessa pesquisa, se optou e convencionou o termo homofobia como expressão que agrega todas as formas de orientação sexual que sofrem preconceito social por sua forma de expressão da sexualidade.

2 MÉTODO

Os dados a seguir são frutos de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada em 5 (cinco) escolas da rede pública municipal da cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil, das 61 (sessenta e uma) que ofertaram a modalidade EJA em 2018²⁴. As escolas foram: Escola Municipal de Ensino Fundamental Damásio Barbosa da Franca, bairro do Varadouro; Escola Municipal de Ensino Fundamental João Monteiro da Franca, bairro de Jardim Veneza; Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú, bairro dos Bancários; Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Luiz Mendes Pontes, bairro do Cristo Redentor; Escola Municipal de Ensino Fundamental Ubirajara Targino Botto, também bairro do Cristo Redentor.

Desenvolvemos os seguintes procedimentos para obter a anuência da escola e a obtenção das informações: inicialmente, selecionamos as escolas com base nos seguintes critérios: a) ofertar os ciclos da modalidade EJA; b) estar localizada em bairros diferentes e; c) dar a anuência para a realização da pesquisa. Em seguida, visitamos as cinco escolas no mês de abril de 2017 para apresentar a proposta da pesquisa, e obter a carta de anuência, necessária para a submissão e aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O projeto foi aprovado em 28/06/2018, Protocolo CAAE 67011917.2.0000.5188.

O instrumento para a coleta das informações foi o questionário do tipo de perguntas fechadas (Richardson, 2017), aplicado no período de setembro a novembro de 2017. No total foram aplicados 164 (cento e sessenta e quatro), dos quais, 156 (cento e cinquenta e seis) foram aproveitados; oitos foram descartados por não apresentar todas as informações iniciais, como por exemplo, identificação da escola e o sexo do respondente.

Dentre os questionados, 71 eram do sexo masculino e 85 do sexo feminino. Os questionários foram elaborados com base nos objetivos sinalizados neste texto, totalizando 20 (vinte) questões. Os sujeitos escolhidos para a participação da pesquisa foram estudantes da EJA, dos ciclos I ao IV. O critério de participação dos sujeitos foi estar regularmente matriculados

24 Segundo informação da Coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, Paraíba, Brasil.

na modalidade em questão, no ano de 2017, e aceitar participar, espontaneamente, do preenchimento do questionário. Por questões éticas, as identidades dos participantes se deram pelas iniciais do nome, idade e segmento da EJA no qual encontrava-se matriculado. Cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados foram organizados em tabelas, utilizando-se o método de estatística simples de percentual (RICHARDSON, 2017) e analisados a partir das orientações da Análise de Conteúdo preconizada por Bardin (2011).

3 AS FORMAS DE PRECONCEITO SOFRIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR

O espaço da escola é um dos locais onde há as primeiras descobertas da sexualidade e da orientação sexual. Nesse espaço, adolescentes e jovens abordam sobre suas primeiras experiências sexuais ou eróticas com os amigos. Não obstante, é o espaço onde também, os preconceitos contra aqueles que apresentam “jeitos e trejeitos” diferentes ao heteronormativo, são vitimados pelos próprios colegas por meio de piadas, apelidos e outras ações rotuladas de “brincadeiras”. Na verdade, essas ações não passam de atitudes preconceituosas e discriminatórias que agridem o outro, causam sequelas e reforçam a homofobia.

De acordo com Louro (2000, p. 20-21),

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que este tipo – inato a todos – deve ter alvo o indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do conhecimento e da ignorância.

Nessa direção foi perguntado aos educandos da EJA quais as formas de agressão sofridas pelos educandos LGBT’s. Na Tabela 01 constatamos que a agressão verbal representa 35,26% do total dos respondentes. Essa

resposta foi predominante entre os educandos, em relação as educandas, o que confirma que entre os homens, a violência verbal é usada com frequência contra os LGBT's.

Tabela 1 – Opinião dos educandos da EJA, por sexo, quanto as formas de agressão contra colegas LGBT's

FORMAS DE AGRESSÃO COM AS PESSOAS LGBT'S	SEXO		%
	MASCULINO	FEMININO	
Agride fisicamente	3	2	3,21
Agride verbalmente	31	24	35,26
Não agride	9	36	28,85
Não sabe responder	12	22	21,79
Outros	2	1	1,92
Em branco	14	–	8,97
Total	71	85	100,00

Fonte: Dados da pesquisa PIBIC/CNPq/UFPB/2017-2018.

Logo, o que se pode intuir é que no espaço escolar da EJA há a necessidade de se trabalhar a inclusão desse contingente de educandos, tendo como medidas pedagógicas o combate a homofobia, travestida pela agressão verbal. Concordando com Seffner (2009, p. 132),

O ingresso, a acolhida e a efetiva inclusão de alunos gueis, alunas lésbicas e jovens travestis, para ficar apenas nesses três exemplos de diversidade sexual, exigem da estrutura escolar muita modificação. A primeira é a abolição das piadas e das manifestações sexistas, tão comuns entre professores e professoras, acerca dos alunos e das alunas 'diferentes' dos padrões heterossexuais ditos 'normais'. Não é possível educar num ambiente de falta de respeito, e a agressão – verbal e até mesmo física – tem sido uma arma de expulsão de indivíduos que não se enquadram na regra da heteronormatividade.

Reforçando a homofobia na EJA, questionados sobre a reação dos educandos a piadas que envolvem as expressões “bichas” ou “sapatão”, 37,18%

assinalaram que procuram defender o colega, quanto a esse tipo de violência verbal; a maioria das respostas foram dadas pelos respondentes do sexo feminino, conforme os dados apresentados na Tabela 2. E, novamente, são as educandas da EJA (17,95%) que “não acham engraçado” esse tipo de piadas e procuram defender o colega contra este tipo de agressão (25%).

Tabela 2 – Quantitativo de educandos da EJA, por sexo, quanto a reação a piadas de “bichas” ou “sapatão”

REAÇÃO A PIADAS DE “BICHAS” OU “SAPATÃO”	SEXO		%
	MASCULINO	FEMININO	
Acha engraçado	10	6	10,26
Não acho engraçado	18	28	29,49
Procurar defender o colega	19	39	37,18
Tanto faz	22	11	21,15
Em branco	2	1	1,92
Total	71	85	100,00

Fonte: Dados da pesquisa PIBIC/CNPq/UFPB/2017-2018.

As piadas que abordam a temática LGBT são comuns na sociedade brasileira. Humoristas, em seus repertórios, abordam este tipo de agressão sob o rótulo da brincadeira. Muitas das piadas agridem as pessoas LGBT’s inserindo-as em um cenário do ridículo, da humilhação. São tidas como brincadeiras, mas, para quem é o alvo, as piadas não passam de um mecanismo de humilhação e de fomento a homofobia. Assim, os LGBT’s “[...] veem-se desde cedo às voltas com uma ‘pedagogia do insulto’, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica” (JUNQUEIRA, 2009, p. 17).

E, quando o educando da EJA assume no espaço escolar sua orientação homoafetiva? As respostas surpreendem quando a maioria, 31,41% assinalaram que os educandos LGBT’s são acolhidos (Tabela 3). Novamente, as mulheres foram as que mais assinalaram esse item do questionário. Por outro lado, se somarmos os percentuais que responderam “bullying” e “brin-

cadeiras”, temos 35,25% dos questionados, denunciando, portanto, que não é fácil assumir a homossexualidade no espaço escolar.

Nesse mesmo percurso foi constatado que 13,46% dos respondentes avaliaram que os que assumem sua homoafetividade são tratados como “pecadoras” (4,5%) e “com desprezo” (8,97). O dado é relevante por denunciar que a homossexualidade ainda é tratada como doença para alguns educandos da EJA. O fato é que a homossexualidade foi historicamente “Transformada numa anormalidade, a homossexualidade foi, durante um século, combatida ao mesmo tempo como doença, vício, crime e pecado. [...]. E foi apenas em 1991 que a Organização Mundial da Saúde retirou a homossexualidade da lista das doenças (SOUSA FILHO, 2009, p. 101).

Tabela 3 – Comportamento dos educandos da EJA, por sexo, com pessoas que assumem sua orientação sexual diferente da hétero

COMPORTAMENTO COM PESSOAS QUE ASSUMEM SUA ORIENTAÇÃO SEXUAL DIFERENTE DA HÉTERO	SEXO		%
	MASCULINO	FEMININO	
Com desprezo	7	7	8,97
Como pecadoras	4	3	4,50
Bullying	17	16	21,15
Brincadeiras	9	13	14,10
São acolhidas	19	30	31,41
Branco	15	10	16,03
Todas as repostas	-	1	0,64
Com desprezo; Como pecadoras	-	1	0,64
Bullying; Brincadeiras	-	2	1,28
São acolhidas; Com desprezo	-	1	0,64
Com desprezo; Brincadeiras	-	1	0,64
Total	71	85	100,00

Fonte: Dados da pesquisa PIBIC/CNPq/UFPB/2017-2018.

As pessoas se emanciparam, tomaram posse de sua liberdade, lutaram e, atualmente, junto com os movimentos sociais em defesa dos Direitos Humanos e das causas, entre outras, LGBT's buscam marcar sua presença na sociedade, com direitos iguais. Demonstrar atos de afetividade é uma das características que marcam os seres humanos. Nesse sentido, em público, as pessoas gostam de demonstrar seus afetos, seus carinhos, seus amores pelo outro. Mas, quando pessoas do mesmo sexo andam de mãos dadas ou abraçadas, os olhares desconfiados e os insultos emergem quase que naturalmente. Contudo, com as lésbicas há um pouco mais de tolerância.

Os dados apresentados na Tabela 4, não diferem dos apresentados anteriormente apresentados no corpo desse artigo. Logo constatou-se que, para 50,64% dos questionados, é "normal" ver um casal do mesmo sexo de mão dadas. Outra vez, a aceitação pelo público feminino é maior, em relação ao masculino. Mas, ao se somar entre os que assinalaram "Estranho" e "Não concordo", há um percentual de 39,75% não achar normal esta situação.

Há, portanto, a resistência de um grupo expressivo de educandos em não aceitar manifestações de afetividade (andar de mãos dadas) entre casais LGBT's no espaço escolar. Esse grupo expressivo, condenam simbolicamente os casais LGBT's a se manterem no isolamento e na invisibilidade social. Prevalece na sociedade ainda, o seguinte entendimento:

Abraços, beijos, mãos dadas, a atitude de 'abrir o coração' para a amiga/parceira são práticas comuns do gênero feminino em nossa cultura. Essas mesmas práticas não são, contudo, estimuladas entre os meninos ou entre os homens. A 'camaradagem' masculina tem outras formas de manifestação: poucas vezes é marcada pela troca de confidências e o contato físico, ainda que seja plenamente praticado em algumas situações (nos esportes, por exemplo), se dá cercado de maiores restrições entre eles do que entre elas (não só quanto às áreas do corpo que podem ser tocadas como do tipo de toque que é visto como adequado) (LOURO, 2009, p. 91).

Tabela 4 – Reação dos educandos da EJA, por sexo, ao ver um casal do mesmo sexo de mãos dadas na escola

REAÇÃO QUANTO AO VER UM CASAL DO MESMO SEXO DE MÃOS DADAS NA ESCOLA	SEXO		%
	MASCULINO	FEMININO	
Normal	35	44	50,64
Estranho	14	31	28,85
Não concordo	11	6	10,90
Branco	7	4	7,05
Outros	4	-	2,56
Total	71	85	100,00

Fonte: Dados da pesquisa PIBIC/CNPq/UFPB/2017-2018.

E quanto ao beijo LGBT ou popularmente identificado como “o beijo gay”? Outra questão que causa desacordo na escola, bem como posições diferenciadas em relação a esse evento. Em uma dada sociedade, com padrões morais cristão e heteronormativo, o beijo na boca, as trocas de carícias, as expressões de sentimentos pelo outro do mesmo sexo limitou-se aos guetos obscuros da sociedade, foram silenciados e interditados. Rotulados de perversão, agressão a família, a Deus e de imorais, as trocas de afetividade entre pessoas do mesmo sexo ainda possuem resistências, tanto na sociedade, como no espaço escolar de jovens e adultos.

Uma das formas de expressão dos sentimentos pelo outro é o beijo. O ato de beijar possui vários sentidos e significados. Na cultura brasileira, o beijo é uma forma de afeição, carinho entre pessoas. Também é uma forma de expressar um desejo pelo outro e ativar o tesão. A esse respeito, quando questionados sobre ao ver casais LGBT’s se beijando na escola se constatou que essa ação é, para 55,13% dos educandos da EJA, de “Estranho” (33,98%) a “Não concorda” (21,15%). Vejamos os dados da Tabela 5.

Tabela 5 – Reação dos educandos da EJA, por sexo, ao ver casal LGBT se beijando na escola

REAÇÃO AO VER CASAL DO MESMO SEXO SE BEIJANDO NA ESCOLA	SEXO		%
	MASCULINO	FEMININO	
Normal	22	35	36,54
Estranho	24	29	33,98
Não concorda	18	15	21,15
Outros	3	-	1,92
Em branco	4	6	6,41
Total	71	85	100,00

Fonte: Dados da pesquisa PIBIC/CNPq/UFPB/2017-2018.

Entre os que assinalaram como “Normal” estão 36,54% dos respondentes. Logo, o beijo entre pessoas LGBT’s sofre discriminação e não é aceito pela maioria, podendo até ser um dos motivos da agressão verbal (conforme dados da Tabela 1), sofridos pelos LGBT’s no espaço escolar. Assim, para evitar exposições, muitos casais LGBT’s optam por esconder seus/suas namorados/as, quando eles/elas possuem relações afetivas na escola. Essa afirmação se alinha ao que Foucault (2007, p. 42) conclui ao abordar sobre “A incitação aos discursos”, na **História da Sexualidade 1**: “O que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo”.

Nas tabelas seguintes (Tabela 6 e 7), apresentamos os dados sobre como a escola discute pedagogicamente o tema da diversidade de orientação sexual. O que se constatou foi que o tema não é discutido no espaço escolar, para 41,03% dos respondentes. E, para 34,62%, o tema é discutido por meio de “Palestrante/convidados” (17,31%) e “Debate em sala de aula” (17,31%).

Tabela 6 – Opinião dos educandos da EJA, por sexo, de como a escola discute o tema da orientação sexual

COMO A ESCOLA DISCUTE O TEMA DA ORIENTAÇÃO SEXUAL	SEXO		%
	MASCULINO	FEMININO	
Palestrante/convidados	16	11	17,31
Debate em sala de aula	12	15	17,31
Diretamente com o professor/ o corpo escolar	3	8	7,05
Não discute	24	40	41,03
Outros	01	-	0,64
Em branco	15	11	16,67
Total	71	85	100,00

Fonte: Dados da pesquisa PIBIC/CNPq/UFPB/2017-2018.

Há um percentual de 7,05% que assinalaram que o tema é diretamente discutido com o professor ou com a equipe escolar. Logo, se somados esse percentual aos 34,62%, vamos constatar que 41,67% dos questionados respondem que o tema da orientação sexual é discutido na escola. Observa-se, portanto, que há um empate entre os que afirmam que o tema é discutido, e os que responderam negativamente. Nesse caso, tem que se observar os dados por escola, uma vez que, em uma delas, 75% dos questionados responderam que o tema não é discutido.

Por fim, na Tabela 7, constatou-se que 59,62% dos educandos da EJA tem interesse pelos temas LGBT's na escola, contra 24,36% que assinalaram o contrário. Diante os dados obtidos, a temática LGBT desperta o interesse dos educandos por se tratar de uma discussão em aberto no cenário escolar. Logo, cabe ao professor também, abrir as possibilidades de incluir a discussão em torno da diversidade sexual e da população LGBT, como estratégia pedagógica de educação para combater a homofobia na escola.

Tabela 7 – Opinião dos educandos da EJA, por sexo, sobre o seu interesse pelos temas LGBT's na escola

INTERESSE PELOS TEMAS LGBT'S NA ESCOLA	SEXO		%
	MASCULINO	FEMININO	
Sim, tenho interesse	34	59	59,62
Não, tenho interesse	20	18	24,36
Outros	7	-	4,48
Em branco	10	8	11,54
Total	71	85	100,00

Fonte: Dados da pesquisa PIBIC/CNPq/UFPB/2017-2018.

Concordando com Seffner (2009, p. 131),

Em parte, o professor precisa ser 'convencido' de que a inclusão é boa. No geral, para ele, ela não é boa, ela é fonte de problemas intermináveis. É necessário estudo, paciência, debates, reflexões sobre o atual momento político e educacional brasileiro para que nós, professores, possamos perceber a riqueza da diversidade em sala de aula, sob todos os aspectos, e particularmente na questão da diversidade sexual.

A Educação de Jovens e Adultos possui uma reponsabilidade tamanha no processo de reeducação dos educandos, com vista à construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos, respeitando as diferenças entre os seres humanos. Assim, trazer temas importantes que contribuam para fomentar o respeito e a tolerância à diversidade, seja de gênero, sexualidade entre outras, faz parte do compromisso da EJA pela educação de qualidade e contextualizada com a realidade, além de contribuir para combater a homofobia que mata centenas de seres humanos no Brasil por ano.

4 À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES (NÃO)FINAIS

A discussão proposta para este artigo ainda está, e, provavelmente estará em aberto, apesar de avanços já alçados ao longo da história, entre esses, o casamento oficializado pelo Estado entre pessoas do mesmo sexo.

Nesse artigo buscamos conhecer as formas de preconceito sofridas por esta população no espaço escolar; além de conhecer as ações pedagógicas de inclusão e analisar como tais ações contribuem para uma educação inclusiva e de combate a homofobia na EJA. O que concluímos?

- O preconceito é real (e socialmente construído) contra as pessoas LGBT's no espaço escolar da EJA, mas um preconceito maquiado nas brincadeiras inocentes; é revelado nas agressões verbais e na não aceitação de pessoas do mesmo sexo poderem trocar carinhos, beijos ou andar de mãos dadas pelo ambiente escolar;
- As mulheres da EJA agridem menos que os homens e procuram defender seus colegas de piadas que atingem a integridade daqueles/as que assumem sua orientação sexual diferente ao padrão heteronormativo;
- Quem assume a orientação sexual na escola diferente da hétero é tratado com brincadeiras, com bullying, como pecadoras e com desprezo. Apenas um percentual afirma acolher os LGBT's. Entre os que acolhem, a maioria esmagadora são do sexo feminino. Os homens apresentam ser mais intolerantes;
- Quanto as formas de expressão dos sentimentos por outra pessoa do mesmo sexo, a pesquisa constatou que existe preconceito entre os educandos da EJA, apesar de metade dos questionados avaliarem como normal casais LGBT's andarem de mãos dadas pela escola, contra um percentual de 39,75% avaliarem como estranho e não concordar;
- Mas, quando se trata em presenciar um beijo entre pessoas do mesmo sexo (namorados/as gays, lésbicas), a maioria dos questionados não concordam. Logo, o beijo LGBT na escola, em relação a andar de mãos dadas, é algo que revela a homofobia no espaço escolar e que proíbe o direito de casais homoafetivos de expressarem suas afetividades para seu companheiro/a;
- As mulheres são mais tolerantes que os homens em relação aos LGBT's, apesar do expressivo número de questionadas se aproximarem das respostas dos homens;

- A escola discute o tema da sexualidade, mas, as respostas denunciam que o tema precisa ser melhor trabalhado em sala de aula, como processo para se combater a homofobia, trabalhar valores humanos de respeito e de tolerância à diversidade de orientação sexual;
- Apesar de se constatar a presença da homofobia no espaço escolar da EJA, os seus educandos/as, majoritariamente, assinalaram que tem interesse pela temática.

5 PROPOSTAS E/OU ALTERNATIVAS

Partimos do pressuposto de que as pessoas são movidas e motivadas por suas crenças religiosas, experiências de vida e de mundo; elas não são obrigadas a aceitar determinadas orientações sexuais, desde que exercite o respeito e a tolerância e que não agridam o outro por expressar seus sentimentos afetivos para pessoas do mesmo sexo.

Nessa direção, o desafio é combater a homofobia na escola. Para isso torna-se imprescindível o trabalho pedagógico e educativo que valorize a tolerância e o respeito a diversidade de orientação sexual, pois a temática LGBT ainda é um tabu na Educação de Jovens e Adultos, além disso é notório o desconhecimento do tema como um todo, das siglas e dos termos adequados, mesmo esta comunidade existindo no espaço escolar.

Em nossos achados de investigação, também nos deparamos com diferentes tipos e formas de preconceitos que se repercutem no cotidiano dos educandos. Embora essa realidade seja frequente em algumas escolas, as ações pedagógicas de inclusão não foram detectadas.

Pode-se responder que nem mesmo a escola está preparada para acolher essa temática e que ainda precisa-se ampliar o esclarecimento social sobre este assunto e romper com a cultura binária sexualidade, para compreender que o ser humano possui uma diversidade que não se pode encaixar em rótulos: gay, lésbicas, hétero, homo, trans etc. Esses rótulos fracionam tal condição, gera disputa de poder, e, conseqüentemente, preconceitos que segrega, subjetiva e sequela o outro.

Portanto, cabe a escola despertar para os avanços da sociedade e incluir essa realidade, como elemento do processo de humanização educacional, inclusive escolar, trazer informações e esclarecimentos, afim de alcançar todos

e todas através da inclusão, independentemente de sua condição sexual, de gênero, cor, raça/etnia deficiência etc. Viva a diversidade humana!

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. São Paulo, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O Corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf>.
- LOURO, Guacira Lopes. (Org.). Heteronormatividade e Homofobia. In: Junqueira, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução por Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: Brandão, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRUPO GAY DA BAHIA. **Pessoas LGBT's mortas no Brasil. Relatório 2017**, Salvador, 2017 Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Introdução: Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2009.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. Colaboração de Dietmar Klaus Pfeiffer. 4. ed. Rev., Atual. e Ampl. São Paulo: Atlas, 2017.
- SEFFNER, Fenando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: Junqueira, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2009.

SILVA, Jerry Adriani da Silva. Educação de jovens e adultos–EJA, diversidade sexual, pessoas LGBT’S e processos de socialização. In: **V Seminário Nacional de Educadores de Jovens e Adultos**, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/193>. Acesso em: 29 dez. 2018.

SOUSA FILHO, Alípio. Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2009.

VÍCTIMAS DE TRATA DE SERES HUMANOS CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL: UN ANÁLISIS DE SU SITUACIÓN DE ESCLAVITUD

*Marta de Prado García
Rocío Mora Nieto*

1 INTRODUCCIÓN

La defensa de los derechos humanos es aún un tema pendiente para la comunidad internacional. Existen numerosas situaciones y lugares donde hoy siguen siendo vulnerados, en esta realidad también se encuentran las víctimas de trata con fines de explotación sexual.

La trata es un delito que atenta, entre otros, contra el derecho a la vida, a la integridad física y psíquica, a la seguridad, a la libertad y en definitiva a la dignidad de la persona. Muestra una situación de violencia e indefensión extrema, desposeyendo al ser humano de lo más íntegro: su libertad, dignidad e identidad.

La trata tiene rostro de mujer. La naturaleza desigual de las relaciones de género, posiciona a las mujeres y niñas en la indefensión a nivel mundial frente a la vulneración sistemática de estos derechos fundamentales. Por ello, es imprescindible, incorporar la perspectiva de género para analizar la situación de esclavitud que sufren las víctimas.

Además, las desigualdades sociales, económicas y culturales afectan de manera especial a las mujeres reflejando su extrema vulnerabilidad, tanto en su lugar de origen como en donde se va a producir la explotación.

Los datos existentes sobre la situación actual reflejan esta realidad. El “Global Report on Trafficking in Persons. 2018” proporciona datos mundiales sobre la trata realizando un análisis por zonas geográficas. Así, señala, que la trata con fines de explotación sexual es la modalidad más detectada (asciende al 66%) en el Sur y Oeste de Europa. Y dentro de esta forma de

explotación, el 90 % son mujeres (72%) y niñas (18%), frente al 10% que son varones (7% hombres y 3% niños).

Si nos centramos en España, es uno de los principales países de tránsito y destino de trata con fines de explotación sexual. El “Balance 2017, sobre Prevención y Lucha contra la Trata de Seres Humanos en España”, elaborado por el CITCO del Ministerio de Interior refiere que, en 2.228 inspecciones administrativas realizadas en clubs de alterne y calle, el 99% son mujeres. Fueron identificadas 577 víctimas, 15 de ellas menores de edad. Pero el dato más alarmante y preocupante es que señala que se han detectado 10.111 personas en situación de riesgo (o lo que viene a significar, en muchos casos, posibles víctimas que no se han atrevido a declarar contra sus captores).

Por eso, cuando hablamos de mujeres que han sufrido la trata de seres humanos con fines de explotación sexual, no debemos pensar en ellas en conjunto, sino que es necesario seguir poniendo el enfoque en la persona, sujeto de derechos y con un estado psíquico concreto, desde el momento que inicia su proceso de recuperación. Esta perspectiva enfoca la intervención y su metodología, y dirige todas las actuaciones a que la mujer y niña recuperen su libertad y dignidad; siendo, por tanto, protagonistas de su vida.

La multiplicidad de variables nos obliga a centrar nuestra intervención en la persona, proporcionándole las herramientas y alternativas adecuadas. Las mujeres y niñas que han padecido la trata deben ser reconocidas como víctimas, pues han sufrido un delito. Pero también son titulares de derechos con capacidad suficiente para enfrentar y superar la explotación sufrida, y tomar decisiones sobre su propia vida y su futuro, son “supervivientes”.

El término “víctima” enfatiza la vulnerabilidad, la pasividad y la falta de poder. Pero tal y como refiere, Rocío Nieto, fundadora y presidenta de la Asociación para la Prevención, Reinserción y Atención a la Mujer Prostituida (en adelante, APRAMP):

“Muchas han enfrentado con gran coraje su situación de explotación, arriesgando, en ocasiones, su vida al denunciar. Necesitan recuperarse y recuperar todo lo que les han robado, que es mucho. Aquí no las podemos tratar únicamente como a víctimas, son supervivientes de la trata”

El objetivo de la intervención integral con las supervivientes de delitos es que permita minimizar los efectos y fomentar la reparación del trauma reduciendo aquellos aspectos que las hacen más vulnerables. Todo ello requiere de acompañamiento multidisciplinar y especializado (abogados, psicólogos, trabajadores sociales, educadores/mediadores, Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado...).

En el conjunto de mujeres que se atienden en España, se tiene en cuenta el acompañamiento que debe realizarse en múltiples aspectos: procedimiento policial y judicial, red de recursos donde las víctimas de trata pueden recibir intervención, condición de testigo protegido, motivaciones en la interposición de denuncia que acompañan la necesidad de recibir ayudas para regularización de su documentación, ayudas sociales, formativas, psicoterapéuticas, policiales, etc.

En cuanto a los aspectos psicosociales es fundamental el estudio profundo de la historia previa de la superviviente, posibles aspectos que aumentan la vulnerabilidad, secuelas propias del trauma sufrido, relaciones de pareja que han establecido posteriormente y el estudio de éstas en cuanto a la posible presencia de indicadores de violencia de género.

Por otro lado, resulta fundamental conocer, también, las características de la red ya que, dependiendo de los países de procedencia, los funcionamientos en cuanto a la captación, extorsión y amenazas son diferentes. El estado psíquico en que las víctimas se han encontrado en dichas redes, así como su forma de salir de ellas, nos ayudará a entender los recursos, resistencias y aspectos resilientes de las supervivientes que nos permiten dibujar un trabajo terapéutico diseñado especialmente para cada una de ellas. En esta línea se profundiza en el análisis de las características del secuestro emocional sufrido, la importancia del temor a que dañen a sus familias que, en la mayor parte de los casos, está por encima del suyo propio, la brujería (vudú) y su peso en el caso de las víctimas de nacionalidad nigeriana y brasileña, motivación para tomar la decisión de salir de las redes a pesar del chantaje emocional sufrido, enfrentamiento al proceso judicial en el que se ven inmersas, y un largo etcétera que se diseña conforme a sus necesidades.

La gravedad de las secuelas en estas víctimas, además de las propias del delito violento que han padecido, es que cuando consiguen salir de la red se encuentran con que carecen de red social o familiar en España, han

perdido su identidad cultural, no tienen de formación suficiente para poder trabajar, residen en nuestro país de forma irregular y, además tras interponer la denuncia, temen por su integridad física y por posibles represalias por parte de la red. Las mujeres supervivientes son conocedoras de los tentáculos que estas redes poseen tanto en España como en su país de origen. Además, tienen miedo por la seguridad de sus familiares; hay que tener en cuenta que las familias de las víctimas conocen el viaje de sus hijas, aunque no necesariamente sus consecuencias. Los miembros de las redes exageran esos temores extorsionándolas para que no lleguen a declarar en las últimas fases del procedimiento judicial. Y, entre otros, temen a los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado. Los miembros de las redes les inculcan una imagen de ellos que se encuentra rodeada de un halo de corrupción y connivencia con estas organizaciones, tanto en el país de origen como de destino. Esto atemoriza las víctimas especialmente con situaciones como: deportación, expulsión, prisión, etc., si no se someten o permanecen dentro de las redes.

Como es imaginable, estas víctimas se encuentran sin recursos psíquicos, esto se refleja en su falta de capacidad para la toma de decisiones y valoración de su vida. Se encuentran inmersas en una nebulosa efecto del chantaje emocional al que están sometidas y con falta de confianza ante cualquier vinculación emocional que pudieran establecer. Esta desconfianza viene generada tanto por las experiencias sufridas desde su captación como por las vivencias en sus familias y entorno de origen ya que en muchas ocasiones han crecido acompañadas de experiencias traumáticas.

Para estudiar su proceso de recuperación y fortalecimiento ha resultado fundamental revisar los siguientes aspectos que pueden ser pilares de la resiliencia en las víctimas:

- ◆ Existencia de una familia de origen estable con vinculaciones afectivas.
- ◆ Apoyo familiar o social tras abandonar la red.
- ◆ Capacidad de análisis y percepción de la realidad.
- ◆ Disposición para la toma de decisiones.
- ◆ Autoestima y pensamiento esperanzador.
- ◆ Perspectiva de futuro.

Todas estas variables permiten trazar un mapa del estado de las herramientas mentales de las víctimas, previas al proceso de trata y posteriores a él. Esto ayuda a diseñar una intervención psicológica orientada al afrontamiento del trauma sufrido.

2 METODOLOGÍA

La situación de vulnerabilidad que sufren las mujeres y niñas víctimas de trata, es aprovechada por las mafias internacionales para ofrecerles falsas expectativas. Lo que transforma el proyecto migratorio, el sueño de una vida más digna para ellas y sus familias en la peor de las pesadillas. Cuando llegan a España descubren con crueldad que su esperanza se torna en engaños, amenazas y violencia en un país desconocido sin conocer el idioma, en la mayoría de las ocasiones, ni los códigos culturales: Están perdidas y aisladas en manos de sus explotadores.

Susan Forward (1999) utiliza la metáfora de la 'niebla' para referirse a la confusión que se da en las relaciones cargadas de confusión. Este mismo recurso podemos utilizarlo para las relaciones que establecen los tratantes con las víctimas, cargándolas de tres emociones principalmente: miedo, la obligación y la culpa. Los chantajistas rodean sus relaciones con una bruma que garantizará el miedo a atravesarla, viéndose obligadas a ceder y sintiéndose culpables si no cambian de opinión. El acatamiento de sus "órdenes o deseos" recompensa a los tratantes y, por tanto, se les hace saber que pueden repetir sus peticiones.

El precio psicológico que se paga en estos casos es desorbitado ya que llevan a las mujeres prostituidas a sentirse desequilibradas, avergonzadas y culpables y, durante el proceso, van frustrándose a sí mismas perdiendo la confianza en su propia eficacia. La autoestima y la identidad, entre otras, se resienten ya que cada vez que ceden, pierden el contacto con su integridad, con sus valores, con su comportamiento y afrontamiento. Esta forma de vida carcome a la mujer y va en aumento hasta que pone en peligro el respeto a sí misma.

En el mundo de la trata de seres humanos con fines de explotación sexual, los tratantes pueden manifestar sus amenazas con claridad o ser

más sutiles, comportándose con “amabilidad” y apelando a la extorsión sólo cuando no consiguen sus objetivos del otro modo.

Este es el punto de partida de la intervención integral, identificar la situación inicial que es única y específica para cada persona, y a partir de ahí reconstruir la estructura de su propia vida y su propia identidad. Reconociendo, al mismo tiempo, que la explotación sexual y la trata de seres humanos provocan consecuencias negativas y serias heridas físicas y mentales en las personas que la sufren.

Partiendo de este daño psicológico comentado y entendiendo que variarán según cada una de las mujeres, tanto por sus experiencias previas como aquellas que las han llevado al trauma, es fundamental facilitarles acompañamiento psicoterapéutico.

Se hace necesario un proceso de recuperación integral y especializado que logre la salud integral de cada mujer (la OMS, se refiere a ella como el estado de bienestar general del ser humano, que abarca la salud física, mental y social), como el que desarrolla APRAMP para poder enfrentar sus vidas con decisión, coraje y autonomía y minimizar o anular el riesgo de volver a ser explotada.

La metodología de APRAMP es un referente de buenas prácticas, desarrolla un proceso de atención integral y especializada que abarca desde la detección e “identificación proactiva” de la posible víctima de trata en los lugares donde es explotada a su inserción total en la sociedad. Todo ello, se realiza de manera flexible, continua y progresiva, adaptándose a las características, problemáticas y necesidades de cada persona y su entorno social.

Los pilares básicos que definen la intervención integral especializada son:

- ◆ Reconocimiento de la mujer como víctima de un delito
- ◆ Recuperación de su autoestima, y fortalecimiento de sus habilidades y destrezas personales
- ◆ Recuperar la confianza en los demás
- ◆ Definir objetivos a corto plazo

Estos principios rectores dirigen todas las actuaciones y estrategias, dando integridad y coherencia a toda la intervención. Además, implican la

necesidad de ofrecer una doble perspectiva de calidad y calidez, que propicie, en un entorno de protección y recuperación, una experiencia integradora y normalizadora para cada mujer.

La atención integral y metodología que es preciso desarrollar, se expresa gráficamente en el siguiente esquema:

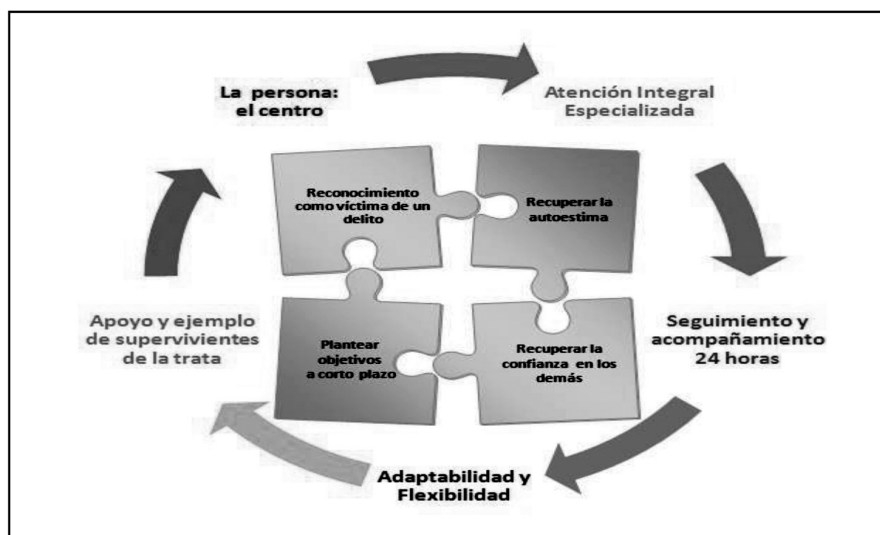


Ilustración 1: Proceso circular de atención integral

Fuente: Elaboración D^a Rocío Mora Nieto

Las características de la intervención que se propone son:

- ♦ Adapta los recursos a las personas y ofrece una atención específica.
- ♦ Fomenta el protagonismo y la participación de las mujeres, respetando las decisiones y ritmos personales
- ♦ Cuenta con mediadoras interculturales, supervivientes de la trata, que facilitan el manejo de las pautas culturales e idiomáticas de las víctimas y capaces de establecer vínculos empáticos con ellas, convirtiéndose en un estímulo al ser referente de una salida exitosa de la trata.
- ♦ Ofrece un alojamiento en condiciones de inmediatez, seguridad y protección, y un acompañamiento de 24 horas.

- ♦ Dispone de sistemas de valoración del riesgo y planificación de un itinerario individualizado de inserción: tratamiento psicológico, orientación sociolaboral...
- ♦ Se coordina, en todo el proceso, con administraciones, entidades, fuerzas de seguridad, etc. para garantizar los derechos de las víctimas.

Para una mujer explotada sexualmente, el camino de vuelta a una vida normal comienza cuando las mediadoras de una entidad como APRAMP llegan al lugar donde está siendo explotada y le informan de las opciones que tiene para salir de su situación.

Este es el fin de la Unidad de Rescate de APRAMP, una especie de unidad móvil que se traslada a los lugares donde se ha detectado que hay posibles víctimas de trata. Facilita a las víctimas una primera información sobre los derechos que tienen, los instrumentos a su alcance, y dónde acudir en cuanto les sea posible y cuál es el número de teléfono de ayuda disponible las 24 horas²⁵. Las amenazas que sufren condicionan en qué momento quieren o pueden salir.

Como estrategia para sobrevivir, muchas personas tienden a normalizar la situación en la que se encuentran. Ayudar a que reconozcan la explotación y violencia que sufren como un delito, contribuye a que sean conscientes de la vulneración de derechos humanos sufrida. Cuando una persona deja de asumir la explotación, la coacción, las amenazas y la violencia como algo aceptable y se reconoce como víctima es cuando comienza su recuperación.

Por eso, el primer paso es ya una decisión difícil que conlleva riesgos. Ya sólo esta decisión convierte a la “víctima” en “superviviente” y muestra la capacidad de resiliencia y recuperación. A lo largo de todo este proceso, será necesario volver a traer al presente la fuerza y la valentía que inspiraron este momento. Y será esencial contar con supervivientes de la trata que ofrezcan a la mujer:

- ♦ Información de recursos, de los derechos que le asisten y de los pasos a seguir en su propio idioma y adaptado a sus claves culturales.

25 Pueden llamar al teléfono: 609589479

- ♦ Apoyo real al haber vivido esa misma situación, son un modelo que seguir.
- ♦ Certeza de que se puede escapar de esa situación y reconstruir su vida.
- ♦ Acompañamiento y seguimiento especializado que logra la empatía y adherencia de la mujer a su propio camino de recuperación.

Por ello, cuando una mujer es rescatada y logra escapar de la situación de esclavitud en la que estaba, es necesario poner a su disposición todos los recursos y medios para que se sienta protegida, se recupere, pueda mejorar su vida y construir su futuro mediante alternativas viables.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el papel del vínculo en todo el proceso, especialmente en el del tratamiento psicológico. Fossa (2012) afirmaba que “la investigación de proceso y resultado en psicoterapia ha comprendido el vínculo terapéutico como el principal responsable del cambio en psicoterapia. Actualmente no existe orientación psicoterapéutica que no reconozca el rol del vínculo en la terapia exitosa”.

Desde comienzos del Siglo XX, Freud (1913, 1923, 1937) planteaba que los primeros vínculos afectivos que establece el ser humano pueden ser causantes de importantes alteraciones psicopatológicas cuando no son suficientemente buenos. Lecannelier (2006) describe como muchos autores posteriores a Freud como Spitz, Malher, Klein, Winnicott, Kohut, Bion y Anna Freud han enfatizado la importancia de los vínculos en el moldeamiento de la mente, generando teorías explicativas del desarrollo humano.

Cuando nos referimos a víctimas de trata con fines de explotación sexual, independientemente del vínculo establecido en los primeros años de vida, hemos visto como el establecimiento de éstos se destruye y el acercamiento al otro se instrumentaliza. De alguna manera, ese es el objetivo de las redes cuando son raptadas. Se les pide que “no sientan”, “que no se hagan amigas de otras mujeres de la red”, “que no hablen con los clientes más allá de lo puramente obligatorio”, “que no contacten con familiares”, ... Es decir, que se desconecten de su necesidad de establecer vínculos y que, en esa “disociación” o “encapsulamiento” de emociones, aprendan a sobrevivir. Este rechazo afectivo generará perturbaciones psicológicas y daño en la capacidad vincular.

Sin lugar a duda, las supervivientes que cubrieron adecuadamente sus necesidades vinculares en los primeros años de vida, tendrán mayor cantidad de recursos para su recuperación y reconexión con sus capacidades afectivas una vez iniciado el tratamiento tras haber abandonado la red y, por tanto, tendrán mayor capacidad de resiliencia.

Por la situación de emergencia en la que se suele producir el rescate o salida de la explotación, y debido a la situación de desprotección y abandono en que se encuentran, una respuesta rápida e inmediata es fundamental. Garantizando así, las condiciones adecuadas de seguridad, protección y alojamiento, que favorezcan su recuperación y la restitución de sus derechos fundamentales.

A lo largo de toda la intervención, es imprescindible realizar una valoración del riesgo, que nos permita permanecer alerta y buscar, en cada momento, las estrategias necesarias para su bienestar y el de su familia, ya se encuentre en España o en su país de origen.

Así, la evaluación continua se erige como una herramienta básica e imprescindible que posibilita la recuperación. Es consecuencia lógica de una intervención centrada en la persona desde un enfoque de derechos humanos, género e intercultural.

La mayoría de las víctimas han sido engañadas cuando estaban emprendiendo un proyecto migratorio. Fortalecer la imagen de sí mismas como mujeres y niñas capaces, valientes y luchadoras es imprescindible para superar la percepción de personas dominadas construida por los explotadores.

Socialmente, las víctimas son aisladas de su entorno familiar y de sus redes sociales. El traslado continuo, característico del delito de la trata, tiene esa función. Los explotadores generan una relación de dependencia que impide a la mujer mantener y construir relaciones normalizadas. APRAMP trata de recuperar la capacidad de las personas para relacionarse con los demás, superando lo sufrido y minimizando el riesgo de volver a ser explotada.

Muchas de las mujeres y niñas supervivientes que acuden a terapia no son conscientes de sus necesidades afectivas y, por tanto, tampoco de cómo es su capacidad de relacionarse emocionalmente con los demás. Esto genera que afronten cualquier relación con una perspectiva instrumental, buscando algún tipo de beneficio en ello. En algunos casos, si se consigue que mantengan la permanencia en el tratamiento terapéutico, aunque lo comienzan

de forma instrumental pueden terminar conectando con sus necesidades y capacidades vinculares. El éxito de todo tratamiento psicoterapéutico, como afirmaban Safran y Muran (2000), depende del establecimiento de un vínculo terapéutico o de la resolución de las rupturas vinculares. Es así, como una adecuada transferencia emocional puede asegurar el éxito del tratamiento y, por el contrario, un vínculo débil puede llevar al fracaso del proceso.

Por otro lado, sólo con alternativas reales de salida²⁶ es posible construir un futuro digno y que la mujer pueda desarrollarse en libertad. APRAMP ofrece un abanico de posibilidades para adaptar la intervención a las necesidades y situaciones personales. Esta metodología de trabajo conlleva realizar un diagnóstico inicial que posibilite, además, extraer información importante que debe ponerse en conocimiento de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, por su valor e importancia en la investigación y en la persecución del delito, con independencia de que la mujer decida declarar y/o denunciar.

A partir del diagnóstico, un equipo interdisciplinar diseña, junto con la mujer, los objetivos a corto plazo y las actuaciones a seguir para lograr la meta de una vida libre de la esclavitud y la dependencia de sus explotadores.

Uno de los momentos más importantes de este itinerario está relacionado con la toma de decisiones para intentar mejorar su situación. La participación activa de las mujeres en su proceso es fundamental para garantizar el éxito en la intervención: que retome el protagonismo de su vida.

Al mismo tiempo que se desarrollan todas estas actuaciones, cada mujer recibe formación adaptada a su realidad. Sin alternativas reales no hay salida posible, la inserción laboral no sólo es necesaria, sino que también otorga una normalidad y rutina en sus vidas, necesaria para su bienestar. Se mantiene el seguimiento, incluso cuando se ha logrado la inserción laboral, para ir afrontando las posibles dificultades y contrariedades.

El abordaje integral de la intervención abarca todos los ámbitos de la vida de la mujer, logrando una conquista gradual y progresiva de la autonomía que supone ir adquiriendo:

- ♦ Capacidad de reflexión o de toma de conciencia de sí misma, lo que garantiza:

26 Obtén más información en el siguiente enlace: <https://apramp.org/exit/>. (Recuperado el 28 de enero de 2019).

1. La objetividad en la percepción de las distintas situaciones cotidianas.
 2. La progresiva adquisición de compromisos y responsabilidades.
- ♦ Capacidad de autodeterminación o de adopción de decisiones en libertad, desde el conocimiento y el control de sí mismas.

Pero, a pesar de la importancia de la planificación, es preciso dejar espacio para la flexibilidad, para poder adaptarse a las circunstancias que vayan surgiendo. Porque, todo se dirige a un mismo fin: ofrecer lo necesario para escapar de la explotación, y vivir en libertad y dignidad.

3 RESULTADOS

El modelo de intervención propuesto constituye una Buena Práctica. Es decir, las víctimas que cuentan con el apoyo y seguimiento de una entidad especializada que tiene en su equipo supervivientes de la trata, logran:

- ♦ Mejor garantía de sus derechos de protección y asistencia.
- ♦ Mayor eficacia en la persecución y lucha contra el delito.

En APRAMP, cada año inician su proceso de recuperación más de mil mujeres víctimas de explotación sexual y trata. Todas ellas acceden a una formación, ya sea básica, avanzada o pre-laboral. Casi todas (más del 95%) verbalizan que ha mejorado su autoestima desarrollando habilidades para afrontar su vida, su futuro y muchas veces, también el de sus familias.

La recuperación de una superviviente de la trata produce beneficios en la propia persona y en su entorno. La capacidad de resiliencia desarrollada, su bienestar, empoderamiento, fuerza y valentía se extiende a la relación consigo misma, e influye en la relación con los demás y con la sociedad en general.

4 CONCLUSIONES

La eficacia y la eficiencia en nuestra intervención con víctimas de trata se logra con una metodología integral y especializada centrada en la persona, sus características y necesidades. Esto implica analizar sus circunstancias, conocer sus situaciones, escuchar sus voces, esto es, poner atención en lo que dicen, aunque muchas veces no quiera ser oído o se prefiera no escuchar.

Los profesionales que trabajamos con estas víctimas, tenemos que mantenernos firmes en la idea de que no se puede retornar a las fuentes del dolor mental y cambiar la experiencia. Se puede trabajar con ellas integrando para que disminuyan el impacto del dolor mental. No se puede cambiar lo vivido, pero sí se puede transformar su huella haciendo a estas mujeres supervivientes y resilientes. Por tanto, para cualquiera de estas intervenciones es fundamental que antes de iniciar la intervención con aspectos propios de la experiencia traumática vivida, establezcamos una adecuada relación paciente-terapeuta que sea capaz de contener las emociones que puedan activarse.

En una sociedad líquida como la que vivimos, debemos estar especialmente pendientes de aspectos que nos acercan al otro, que nos vinculan. La palabra vínculo deriva del latín *vinculum*, que significa unión o atadura de una persona o cosa con otra (Real Academia Española, 2009). En este sentido Fossa (2012) entendía el vínculo terapéutico como un proceso relacional real y permanente. Este se expresa como una ligadura emocional estable entre paciente y terapeuta (Berenstein, 1991), que se construye y reconstruye constantemente y, a partir del cual depende el éxito del proceso psicoterapéutico (Sandler, 1993). Este fenómeno terapéutico fluctúa en calidad e intensidad constantemente a lo largo del proceso. Entender que el trabajo con niñas y mujeres víctimas de trata debe estar ligado al trabajo desde el vínculo es fundamental para activar los recursos resilientes, así como un descenso del estado de hiperalerta.

5 PROPUESTAS Y/O ALTERNATIVAS

Es preciso insistir en el apoyo integral y especializado a las víctimas de trata sin descuidar la persecución del delito, visibilizando esta esclavitud tan cercana, y a veces, invisible, que vulnera los derechos fundamentales y es una cruel forma de violencia contra las mujeres.

Finalmente, resaltaremos algunos aspectos fundamentales para seguir protegiendo y recuperando a las víctimas de trata, sin dejar de luchar contra esta lacra social que nos cuestiona como sociedad y como personas:

- ♦ La importancia de las mediadoras, personas expertas, supervivientes de la trata, con experiencia y conocimiento, son un refe-

rente positivo capaz de generar confianza en la víctima, y mediar cultural e idiomáticamente en todo el proceso de recuperación.

- ◆ Desarrollar una intervención especializada e integral, con profesionales especializados, que dote a las mujeres de derechos, mostrando las oportunidades y las dificultades reales, sin paternalismos ni falsas expectativas.
- ◆ Ofrecer recursos y servicios integrales adaptados a las necesidades de cada persona, dando alternativas reales (formativas y laborales) a medio y largo plazo a su situación de explotación.
- ◆ Fomentar el trabajo en red, la cooperación internacional y la coordinación para aunar esfuerzos en la defensa de los derechos humanos generando sinergias que potencien el cambio y el avance social.

Por tanto, es necesario un cambio, mirar de otra forma, ya no son víctimas, son supervivientes, han superado lo vivido y han logrado transformar una situación aberrante en una experiencia resiliente, en fuerza y profesionalidad para luchar contra la trata.

“Ante las atrocidades tenemos que tomar partido... el silencio estimula al verdugo...” (E. Wiesel, Premio Nobel de la Paz, 1986. Discurso). En esta lucha nadie puede estar al margen, nos jugamos como ciudadanía lo fundamental: la vida y dignidad de las personas más vulnerables.

BIBLIOGRAFÍA

ASOCIACIÓN PARA LA PREVENCIÓN, REINSERCIÓN Y ATENCIÓN A LA MUJER PROSTITUIDA – APRAMP. Recuperado el 27 de enero de 2018, de www.apramp.org

BERENSTEIN, I. Reconsideración del concepto de vínculo. *Revista Psicoanálisis*, APdeBA, XIII (2), 1991, p. 219-235.

BION, W. **Attention and interpretation**. London: Maresfield Library, 1970.

CITCO, Ministerio de Interior. **Balance 2017, sobre Prevención y lucha contra la trata de seres humanos en España**, 2018. Recuperado el 27 de enero de 2018, de http://www.interior.gob.es/documents/10180/7146983/Balance_2017_Trata.pdf/153296b3-be9b-44be-921d-0b034f772a76

- FORWARD, S. **Chantaje Emocional**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1999.
- FOSSA, P. Obstáculos del proceso terapéutico: Una revisión del concepto de vínculo y sus alteraciones. **Revista de Psicología GEPU**, 3(1), 2012, p. 101-126.
- FREUD, S. **Múltiple interés por el psicoanálisis**. Obras completas. Buenos Aires: Editorial Amorrortu, 1913.
- FREUD, S. **El yo y el ello**. Obras completas. Buenos Aires: Paidós, 1923.
- FREUD, S. **Inhibición, síntoma y angustia**. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones, 1926.
- FREUD, S. **Análisis terminable e interminable**. Obras completas. Buenos Aires: Paidós, 1937.
- GLOBAL Report on Trafficking in Persons. 2018. **United Nations**. New York. 2018. Recuperado el 27 de enero de 2018, de https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/Topics_TIP/Publicacoes/GLOTiP_2018_BOOK_web_small.pdf
- GÓMEZ NARANJO, C. Las máscaras del terapeuta. El terapeuta y sus caras. Mosaico, **Revista de la Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar (FEATF)**, 53, 2012), p. 29-34.
- KLEIN, M. **Psicoanálisis de niños**. Londres: Hogarth, 1932.
- LECANNELIER, F. **Apego e intersubjetividad**: Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental. Santiago: LOM Ediciones, 2006.
- SANDLER, J. **El paciente y el analista**. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- SAFRAN, J.; MURAN, C. **Negociando la alianza terapéutica**. Guía para el tratamiento relacional. New York: The Guilford Press, 2000.
- TRAFFICKING in Persons Report 2018. United States. 2018. Recuperado el 27 de enero de 2018, de <https://www.state.gov/j/tip/rls/tiprpt/2018/index.htm>
- WINNICOTT, D. **De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo**. Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Buenos Aires: Paidós, 1963.

TRANSVERSALIDADE DE GÊNERO E O CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES E O RECONHECIMENTO SOCIAL DE JOVENS E ADULTOS DO CCHSA – UFPB

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Jéssica Santos Gomes

Claudineia Florentina Bezerra

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma breve análise acerca da identidade de gênero e sua abordagem nos currículos do CCHSA e do CAVN. Seu desenvolvimento surgiu a partir da necessidade de se trabalhar as questões atinentes à identidade de gênero e o reconhecimento social dos sujeitos cuja identidade de gênero difere da definição sexual biológica.

Seu objetivo geral foi compreender como os currículos dos cursos do CAVN e CCHSA contribuem para a consolidação da identidade de gênero e o reconhecimento social dos discentes; e os objetivos específicos são: conhecer os Projetos Pedagógicos dos cursos do CAVN e CCHSA, verificar quais ações planejadas pela gestão do CAVN e CCHSA contribuem para a consolidação das identidades e o reconhecimento social dos discentes, identificar na narrativa dos sujeitos investigados como a instituição, através do currículo oficial e oculto, trata a consolidação da identidade de gênero.

Destaca-se que o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diversas sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens de acordo com valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA; SILVA, 1994).

Embora seja alvo de diversos estudos e disponha de um vasto acervo conceitual, o currículo não possui uma definição única. Isso se deve ao fato de muitos autores tentarem defini-lo, mas não em comunhão, uma vez que não há unanimidade sobre seu conceito e função. Além disso, ao analisar mais profundamente os estudos acerca do currículo, é possível perceber que não há como determiná-lo, posto que vive em constante mudança, como afirma Schmidt (2003, p. 61):

[...] se quisermos, pode-se listar até 50 definições de currículo apresentadas pela literatura, o que dá uma idéia do quanto as concepções são variáveis e diferentes quanto ao seu significado e funções, levando à ponderação de que não existe uma definição certa, a mais reconhecida, a mais atual, pois ao decidir-se por uma delas, está-se definindo por uma determinada concepção, que inclui compromissos sociais e políticos.

Dessa forma, faz-se pertinente realizar uma breve apresentação sobre o currículo em busca de uma mínima compreensão a seu respeito.

Visto como “um artefato social e cultural”, o currículo é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades sociais e particulares (MOREIRA; SILVA, 1994).

Assim sendo, é possível entendê-lo não apenas como uma ferramenta de trabalho pedagógico, ligado a práticas e métodos, mas como instrumento de produção/reprodução de pensamentos, ideologias, modos de ser e viver. O currículo, materializado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em sua visão mais ampla, é formativo e, a depender da intencionalidade de quem o constroi, pode seguir três direções (teorias) distintas:

- ♦ **tradicionais:** influenciadas por John Franklin Bobbitt a partir do livro “The Curriculum”, considerado o marco na determinação do currículo como uma área específica de estudos. Seguindo o modelo de Frederick Taylor (Taylorismo), Bobbitt sugeria que a escola deveria funcionar tal **qual uma** empresa, com objetivos e métodos definidos para garantir o alcance dos resultados desejados. Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se

transforma numa questão de organização. “O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, de técnica (SILVA, 1999)”.

♦ **críticas:** baseadas principalmente nas concepções marxistas sob a luz do ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado” do filósofo francês Louis Althusser, “as teorias críticas são de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as estas teorias o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 1999, p. 30)”. De acordo com Moreira e Silva (1994):

A teoria curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política.

♦ **pós-críticas:** voltadas para o subjetivo, baseadas em questões relativas ao sujeito, com foco no multiculturalismo, que é a reivindicação, por parte dos grupos culturais dominados, do direito ao reconhecimento e a representação de sua cultura na identidade nacional. Nas teorias pós-críticas são analisadas as questões de poder não apenas econômico, tais teorias abrangem um leque muito mais amplo de questões que influenciam os modos de ser e de pensar dos indivíduos, tais como gênero, sexualidade, etnia, raça etc.

É importante ressaltar que a perspectiva do multiculturalismo se divide em duas concepções: pós-estruturalista, que considera a linguagem e a cultura como sistemas simbólicos, a realidade como uma construção social subjetiva e concebe a diferença como um produto do discurso. Questiona as

estruturas, o status quo, aquilo que é considerado certo ou errado; materialista: inspirada no marxismo, enfatiza os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural (SILVA, 1999).

Sob as perspectivas pós-críticas e pós-estruturalistas, em consonância com este trabalho, cabe aqui tratar das questões de gênero e como elas são expressas no currículo.

1.1 Identidades de Gênero e o Currículo: breves considerações

Em sua concepção inicial, o gênero era restrito à definição sexual dos indivíduos, classificando-os como homem ou mulher (feminino/masculino). Agora, porém, é visto em um sentido mais amplo, desligado do sexo e voltado para toda uma construção social, como afirma Silva (1999, p. 91) “Gênero” opõe-se, pois, a “sexo”: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual.

Dessa forma, para entender quaisquer questões relacionadas a gênero, é imprescindível compreender alguns conceitos básicos que contribuem para seu delineamento, entre eles estão:

Orientação sexual: capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (ICJ, 2017)

Identidade de gênero: experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos. (ICJ, 2017)

Compreende-se, dessa forma, que a identidade de gênero não está ligada ao sexo, mas a um amplo conjunto de “escolhas” feitas pelo indivíduo que permitem a sua auto identificação conforme a maneira como se enxerga perante o mundo.

Nesse sentido, a escola desempenha importante papel no que condiz a construção de identidades, pois possibilita uma gama de experiências advindas das interações entre os sujeitos. No entanto, é importante salientar que a prática pedagógica desenvolvida no âmbito escolar ainda não está totalmente aberta às questões de gênero.

Embora documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) confirmem a importância de um currículo que abarque essas questões, não existe ainda um consenso sobre como elas devem ser trabalhadas e, sobretudo, não há concordância sobre “se” elas devem realmente ser trabalhadas. Isso ocorre devido ao fato de a maioria dos autores sociais, presos ora a questões de caráter religioso ora a questões de caráter “moral”, defenderem a definição biológica como fator determinante da identidade. Assim, o indivíduo que nasce com o aparelho sexual masculino automaticamente é enquadrado em um cenário onde seu modo de ser, de viver e se relacionar, já estão estabelecidos, cabendo a ele apenas o dever de cumprir suas atribuições em consonância com o instituído, o mesmo vale para as mulheres, que são as mais prejudicadas nesse contexto.

Nesse sentido, a abordagem de questões relacionadas a identidade de gênero no currículo fica à mercê da boa vontade de professores ou gestores que compreendam sua relevância para a formação dos alunos.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (LOURO, 1999, p. 31). Essa cultura propagada desde os primórdios privilegia apenas os sujeitos cuja identidade segue os parâmetros estabelecidos como “normais” e corretos e negligencia aqueles indivíduos que se caracterizam com uma identidade que foge à norma. “A educação institucional desempenha papel decisivo no processo de afirmação de algumas identidades consideradas naturais, desejáveis, e na problematização de outras, vistas como desviantes, anormais (SILVA, 2001). Mesmo a escolarização não sendo o único determinante na produção das identidades sociais, não podemos negar que as suas proposições, as suas imposições e proibições fazem sentido, têm efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias pessoais (LOURO, 2000, p. 73).

2 METODOLOGIA

Com o intuito de dar voz aos discentes, docentes, funcionários, gestores, do CCHSA/CAVN esta pesquisa é de abordagem qualitativa porque, conforme afirma Minayo (2001), responde a questões muito particulares, pois se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis; de caráter exploratório que de acordo com Gonsalves (2003) é caracterizada pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, objetivando oferecer uma visão panorâmica de um determinado fenômeno. Com relação aos procedimentos de coleta, é uma pesquisa de campo, pois procura informações diretamente com a população pesquisada.

Como técnica de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos, professores gestores e funcionários do CCHSA/CAVN. A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas, atualmente, em trabalhos científicos. Ela permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico (JÚNIOR; JÚNIOR, 2011, p. 237). O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, preocupar-se com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (RICHARDSON, 1999).

Este trabalho se enquadra no tipo Estudo de Caso (EC), que tem como característica o método qualitativo e que contribui para “[...] nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2016, p. 24). Além de que o EC “investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2016, p. 39).

As análises dos achados de pesquisa foram realizadas a partir da Análise do Discurso compreendida como “...a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história [...]” (ORLANDI, 2015, p. 13).

Neste sentido, esta pesquisa focará no discurso produzido por sujeitos de uma instituição educativa formal, constituídos e em processo de constituição emanados por vivências cotidianas que contribuem para o fortalecimento e o reconhecimento, ou não, de suas identidades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de mais nada, é pertinente informar que para o alcance dos resultados apresentados posteriormente, foram realizadas 37 entrevistas com docentes, diretores, coordenadores pedagógicos, discentes e funcionários do CCHSA e CAVN.

A apresentação dos dados obtidos será dividida de acordo com as perspectivas dos seguintes sujeitos: 1) diretores de centro; 2) coordenadores Pedagógicos; 3) docentes; 4) discentes; 5) funcionários técnicos terceirizados.

3.1 Diretores

Ao serem questionados sobre seu entendimento acerca de identidade de gênero, os diretores do CAVN e do CCHSA afirmaram que é a maneira como os indivíduos se identificam. No entanto, quando questionados sobre as diferenças entre sexo e gênero, apenas um deles - o vice-diretor do CCHSA - afirmou a existência de diferenças, expressando-se da seguinte forma: *“Não é uma opção, né?! O sexo você nasce com aquele sexo definido mas você pode ter a opção, né?! De utilizar de outra maneira.”*

De acordo com o que foi constatado, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e da universidade não existe nenhuma ação voltada para o reconhecimento social dos indivíduos com uma orientação sexual que difere de sua definição biológica, porém, devido ao frequente surgimento de questões relativas ao tema ele é trabalhado sempre que possível, como afirma o diretor do CAVN: *[...] Esse é um tema que surge com muita frequência e... sempre que possível procuro, né?! debater sobre o assunto, também que é um tema muito abrangente.*

É relevante ressaltar também, que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) tanto da escola quanto da universidade está passando por um processo de reformulação, tal fato se fez muito presente nas falas dos entrevistados que, por contribuírem diretamente na construção desse pla-

no, deixaram claro que, certamente, o tema será incluído nos PDI das duas instituições.

Com relação ao preconceito, os entrevistados afirmaram ser muito presente na instituição, seja por parte de docentes, funcionários, seja por parte dos próprios alunos: *Já. Diversas vezes, é... seja por professores ou por alunos que agem de... de forma preconceituosa com os colegas de determinadas orientações sexuais.* Esse preconceito geralmente se manifesta através de piadinhas e comentários pejorativos.

Diante desse quadro, é possível inferir que o currículo dessas instituições não abarca temas sobre a identidade de gênero e, dessa forma, não proporciona – em tese – a visibilidade e o reconhecimento dos sujeitos com uma orientação sexual considerada não padrão. Entretanto, é reconhecida a premente necessidade de sua abordagem, que pode ser feita *a partir de debates, eventos... (Diretor CAVN), é muito importante que esse tema seja tratado diariamente (Vice-Diretor CCHSA)* e em um futuro próximo será mais presente nas discussões e reuniões em busca da melhoria da qualidade de vida e da convivência social dos sujeitos pertencentes as instituições em questão, conseqüentemente, será legitimada em documentos como o PDI. Mas, é necessário destacar que ocorrem ações – por iniciativa própria – como o 1º Fórum LGBTQUI, realizado na instituição no ano de 2017 sob iniciativa dos alunos em parceria com a diretoria.

No mais, em sua ação individual, os entrevistados afirmaram que fazem o possível para acolher e respeitar a todos independente de quaisquer questões. Segundo o vice-diretor do CCHSA,

Enquanto gestão, a gente, eu acho assim, né?! Tem que ser o mais imparcial possível. Nem promover o heterossexualismo nem o homossexualismo, nem qualquer opção. Eu acho que é a gente respeitar todos, porque, assim, eu acho que enquanto instituição a gente não pode tá promovendo uma determinada tipo de orientação sexual de A, B ou C, né?! Eu acho que a gente tem que tentar fazer com que as pessoas se respeitem independente de qual seja a... Então a forma de promover isso aí enquanto escola são essas informações, palestras, fóruns, workshops sobre esse tema que possam trazer o máximo de informação, né?! Do fórum veio um palestrante que ele até... ele é

do Ministério da Educação, né?! Então ele trouxe uma visão muito... que eu achei muito interessante. Na realidade ele já começou com o próprio conceito de homofobia, que é um conceito que tá um pouco equivocado, né?! E a partir dali ele começou a trazer várias informações que eu acho que foram muito importantes pra gente aqui.” “É, eu acho que é com respeito, né?! A gente tratar a pessoa independente da sua orientação sexual, porque as pessoas não são, né?! né?! o sexo que vai definir a pessoa, né?! vai ser a sua personalidade, né?! sua forma de encarar, né?! é mais a sua opção sexual, né?! que é uma coisa que é individual que cada um tem seu e deve ser respeitada. (Vice-diretor CCHSA)

3.2 Coordenadores Pedagógicos

Participaram da entrevista um coordenador, do curso superior de pedagogia, e uma coordenadora, do curso técnico em agroindústria. Diante das questões apresentadas, ambos apresentaram uma visão bastante clara acerca da temática. Conceituando e apresentando opiniões bastante detalhadas que permitem enxergar uma prática totalmente voltada ao respeito e valorização do ser humano:

As vezes o... o fato de você nascer fisicamente homem ou uma mulher é diferente daquilo que você se identifica, então eu vejo a identidade de gênero com o gênero que você se identifica, como assim... como você se sente e não como você está se vendo fisicamente né?! (Coordenador 1)

A identidade de gênero é como você se enxerga e isso você vai construindo desde que você nasce, né?! E aí você, pelas suas experiências, é... e a forma como a sociedade encara as experiências e a forma como você encara as próprias experiências, né?! relacionada a sexualidade, você vai construindo determinada identidade, né?! Mas, assim, a gente costuma colocar muito em caixinhas mas, hoje, existem pessoas inclusive que não... não se enquadram em nenhum gênero, as que tem o gênero neutro, tem o gênero... Então isso vai depender de... de... Porque, assim, as vezes a gente sai de um extremo pra outro, né?!

Você sai daquele... por exemplo, do binarismo, né?! E aí também quer entrar em outra caixinha, né? E aí... Quando a gente fala de identidade é uma coisa mais ampla, então você pode hoje dizer que é uma coisa, depois dizer que é outra. Então você pode tá alternando, né?! (Coordenador 2)

No que condiz às práticas existentes nos PDI tanto da escola, quanto do centro, ambos afirmam que não constam nenhuma ação que seja voltada para as questões de gênero, com exceção da disciplina de “Educação Sexual” que, segundo o coordenador do curso de Pedagogia, é ofertada como disciplina optativa e nela são tratadas também as questões de identidade de gênero sempre que possível.

De ação específica mesmo da coordenação eu ainda não tive, porque faz pouco tempo, faz pouco tempo, faz seis meses que eu estou na coordenação e a gente não... não... Uma coisa que a gente fez foi incluir essa disciplina optativa que não era oferecida, essa de educação sexual, que estava no currículo, mas ela pelo menos no tempo que eu estou aqui que faz sete anos, eu nunca tinha notícia dela sendo oferecida. Então essa foi uma coisa que, inclusive foi resultado dessa palestra que teve, os alunos colocaram a necessidade de ter essa discussão, e aí a gente incluiu nesse semestre essa disciplina e tem dado, assim, bastante interesse, procura dos alunos, têm sido bem bacana.

Ao tratar da contribuição individual de cada um para o reconhecimento social dos sujeitos com as diversas identidades de gênero, os coordenadores afirmam que o respeito e o diálogo são importantes fatores que contribuem nesse processo. Remetendo, dessa forma, a Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, quando afirma que

O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum e o diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação (FREIRE, 1970, p. 15)

3.3 Docentes

Os professores reconhecem, em seu discurso, a importância de tratar desse tema na escola e na universidade, como afirma um deles

Eu acho interessante, né?! essa questão da identidade de gênero, até porque a gente sai dessa mentalidade sexista, né?! de ter uma definição fixa, aprisionada, congelada com relação a questão de sexo. Então pra mim a questão de identidade de gênero é uma coisa muito importante, né?! Inclusive uma coisa pra ser aperfeiçoada, é uma coisa nova na sociedade mas é uma coisa que também já precisa de é... de algumas reconfigurações do ponto de vista dos conceitos e tal, mas eu acho interessante a questão, a abordagem da questão. (Professor B)

Um ponto importante a ser considerado também é questão de assumir determinada orientação sexual, sobre isso, um dos professores afirma que precisa assumir sua orientação sexual porque a sociedade exige que um posicionamento.

Ambos afirmam, também, que nunca participaram de nenhum evento ou palestra, reunião etc. no âmbito da instituição, mas a sala de aula é o espaço onde, embora não tenha se planejado nada visando tratar dessa temática, o tema aparece com bastante frequência. O professor A afirma que:

Não, eu nunca planejei nada, confesso que nunca planejei nada com relação a isto, né?! Mas considerando alguns problemas que aconteceram na própria sala de aula, né?! e que também situações que acontecerem fora da sala de aula, na escola em si, o campus, eu achei como um momento bastante pertinente pra ser debatido, pra ser discutido com os alunos, conversado, né?! e até pra estabelecer uma relação transdisciplinar de assuntos. Mas nada que tenha sido planejada, e sim por ter acontecido uma circunstância, um contexto, né?! e aí eu achei interessante... entendi que era interessante, que era pertinente conversar sobre isso." "Já surgiu o assunto. A gente já discutiu muito quando a gente trata sobre diferenças, como eu trabalho com surdos e eu falo de diferenças, aí quando eu falo de diferenças eu falo de todas.

No tocante ao preconceito, os professores apresentam relatos de situações de manifestação de preconceito entre os alunos, professores e funcionários.

Já presenciei já de alguns professores, de funcionários, né?! É... tanto eu presenciei uma vez um fato, assim, visível, como também uma situação de preconceito subliminar, onde você usa determinadas expressões, você faz determinadas conotações que demonstram claramente, subliminarmente, que aquilo ali tá sendo um preconceito, né?! com relação a essa questão. Eu não gostaria de mencionar nome de pessoas aqui, mas inclusive de alguns docentes que tem alguns discursos de ser pra frente, de ter uma cabeça aberta, de ser uma pessoa que tá antenada com a contemporaneidade, mas no entanto, assim, tem um preconceito embustido, um tremendo preconceito, que isso fica patente no seu discurso, no seu argumento, né?! (Professor B)

Isso ocorre da parte dos professores para os alunos, mas, com o outro professor, esse preconceito é direcionado a ele mesmo, como afirma: É... é... o fato de eu misturar muito essa ideia de coisas masculinas com coisas femininas no meu dia-a-dia: cabelo pintado, unha pintada, unha em gel, né?! usar... calça legging, isso gera até entre os colegas, às vezes. Eu *já recebi alguns olhares estranhos de alguns professores* (Professor A)

Isso mostra o quanto o preconceito ainda é presente no dia-a-dia dessas instituições e também mostra que ele é direcionado não apenas “de cima para baixo”, da parte dos professores para os alunos, mas é direcionado também de professores para professores. A saída para superar essa situação é, conforme a fala dos docentes, tratar a todos com o máximo de respeito possível, aceitando as diferenças e reconhecendo o valor de cada um. Isso pode ser feito no sentido mais educativo possível, através de palestras, seminários, debates, projetos e também eventos mais abrangentes.

3.4 Discentes

Ao todo, foram entrevistados 15 discentes dos cursos superiores e 11 discentes dos cursos técnicos.

Ao serem questionados a respeito da diferença entre sexo e gênero, é possível perceber que grande parte dos entrevistados (31%) não sabe que existe essa diferenciação e alguns dos que sabem (23%), não conseguem explicar (observar gráfico abaixo).

Com relação ao sexo e identificação do gênero, 31% (8) dos entrevistados eram de sexo feminino e se consideravam heterossexuais, 31% (8) eram de sexo masculino e se consideravam homossexuais e 38% (10) pertenciam ao sexo masculino e se consideravam heterossexuais.

Cabe ressaltar que as “categorias” referentes ao gênero que contém no gráfico não são todas, pois foram apresentadas apenas aquelas que os sujeitos relataram nas entrevistas.

Durante a análise dos discursos, foi possível perceber que os sujeitos heterossexuais e de sexo masculino demonstravam certo “orgulho” em dizer que eram “homens” e heterossexuais, *Meu sexo é masculino e sou hétero, heterossexual (Aluno 3)*.

Alguns dos entrevistados ligaram a questão da identidade de gênero como relativo à felicidade pessoal e ao bem estar: *Pra mim, identidade de gênero significa a escolha que a pessoa tem em si pra ser livre, pra ser feliz.* “...é que eu sou feliz sendo hétero e também não me incomodo com quem é homossexual, bissexual...” “é porque é como eu me sinto bem” (Alunos 5).

Um ponto que merece destaque nesse trabalho é a questão do preconceito, uma vez que mais da metade dos alunos entrevistados afirmou ter sido/ser vítima.

De acordo com os alunos, sobretudo os homossexuais, o preconceito é algo muito presente em seu cotidiano, eles estão tão habituados com essa realidade que agressões como piadinhas, apelidos etc. são ignoradas. É importante destacar que formas de violência mais sutis e de menor visibilidade não são menos importantes, também fazem parte do cotidiano das instituições de ensino (MARRIEL, 2013). A violência, nesse contexto, se refere ao ato de xingar, zombar, menosprezar, difamar, as pessoas em ambientes públicos – escola. Embora não seja levado em consideração, esse tipo de agressão fere os direitos das pessoas e pode ser prejudicial tanto em suas inter-relações quanto em sua intra-relação, é também uma questão de saúde.

O gráfico apresentado acima mostra alguns fatores pelos os quais os sujeitos sofrem/já sofreram preconceito, entre eles estão a homossexualidade (15%), os garotos gays são vítimas de risadas, piadinhas e críticas por parte de colegas e até mesmo por parte dos professores e funcionários. Segundo Santos (2017, p. 49) a homofobia aparece como um problema que gera desdobramentos que reforçam práticas de violência contra homossexuais nos mais diversos níveis”; o fato de ser mulher também é um motivo que promove o preconceito (15%). Segundo as entrevistadas, estar em lugares considerados masculinos, vestir determinadas roupas, praticar determinados esportes e até mesmo estar em alguns relacionamentos, fazem das mulheres vítimas do preconceito. Sobre isso, Silva (2010, p. 560) declara que “a violência contra a mulher viola os direitos humanos e se torna uma bandeira de luta não só para as mulheres mas também para todo aquele que compreende como universal a igualdade entre todos e o reconhecimento do outro como um de nós”. A deficiência também foi apontada como motivo de preconceito, segundo um entrevistado

Hoje eu sofro mais preconceito por ser deficiente... foi mais quando eu vim parar aqui na universidade mesmo, porque antes quando eu não morava... quando eu não vinha pra universidade, quando eu não havia entrado ainda, eu não sofria nenhum tipo, porque até então todo mundo me respeitava e eu respeitava o pessoal, mas depois que eu cheguei por aqui, não imediatamente ao chegar fui escrachado, não, mas foi aos pouquinhos, quando eu fui me adaptando, conhecendo o pessoal dos alojamentos, aí começaram. Tal coisa, me chamando de bracinho, às vezes chamando de gayzinho, essas coisa e tudo mais. (Alunos 2)

A universidade/escola que, nesse sentido, deveria acolher os sujeitos independente de quaisquer características, se mostra como um espaço de produção/reprodução e promoção de preconceitos.

Esse mesmo sujeito, dado que é homossexual, ao ser questionado sobre como sua família reagiu ao saber de sua orientação sexual relata como tal momento foi marcante em sua vida:

Ah, foi fatálico! Meus pais super... super ignorantes, apesar de ainda serem hoje porém estão mais acostumados, porque eles tinham uma coisa porque eu era o que era devido a influência de amigos... Eu cheguei a passar... logo quando eu me assumi, eu cheguei a passar três meses sem poder sair de casa direito, com o meu pai me xingando de montes e montes de apelidos. Fora que minha mãe botou na cabeça e tudo mais, deu problema com o conselho tutelar, porque eu não aguentei e fui falar com o pessoal do conselho, eles foram... chegaram na minha casa, querendo saber da situação, eu contei tudo pra eles... Minha mãe, não, ela quando soube ela chorou, mas porém, é como muitos e muitos sabem: a mãe é a primeira a saber, mas ela não queria acreditar. Daí meu pai ele tinha uma mania de dizer pelos cantos e fundos da cidade [...] tinha uma mania de dizer que se ele tivesse um filho gay ele matava. E ele chegou a me ameaçar, ele fez o gesto de uma arma e apontou pra minha cabeça, ele disse que se tivesse uma arma me matava naquele momento. Daí eu fiquei parado, não tinha nada pra fazer mesmo, aí acabei ficando e tudo mais, até um certo tempo que foi se aliviando as coisas, a gente foi começando a se entender, ele viu que da mesma forma de que... de que era e tudo mais não ia alterar nada dentro de casa, que eu ia continuar amando ele da mesma forma. Porém eu entendo a situação deles, porque eles não vieram... eles não vieram do mesmo tempo que eu. A sociedade da época que eles moravam eles eram muito afastados, porque era de zona rural, não tinham o conhecimento de como era que era a convivência fora da cidade. (ALUNO 2).

O sujeito afirma, ainda, que saiu de casa e foi para o colégio, onde reside atualmente juntamente com seu parceiro.

Este relato mostra o quanto é difícil para essas pessoas assumirem sua identidade, e a escola – em tese – como espaço de propagação do respeito, deve ser um lugar onde elas serão acolhidas e respeitadas.

Ainda de acordo com o gráfico, existem outros tipos de preconceito do qual os alunos são vítimas: alguns afirmaram serem chamados de machistas e, uma única pessoa alegou ter sofrido preconceito por ser hétero, segundo ele *“Foi uma turma aí de alguns homossexuais me discriminando por eu ser hétero.*

Irônico, véi, eu comecei a rir.” Essas alegações, no entanto, não serão analisadas, pois não se sabe o contexto ao qual elas fizeram parte.

Sobre os assuntos trabalhados pelos professores em sala de aula, constatou-se que identidade de gênero não é um tema tratado pela maioria dos docentes, isso fica claro no gráfico a seguir que mostra que 65% dos alunos entrevistados não participou de aulas sobre a temática. E, embora parte deles afirme que já houve outros momentos dedicados exclusivamente a essas questões – a exemplo do Fórum LGBTQI, eles não foram informados e, quando souberam, não puderam participar pois os professores não os liberaram das aulas. Declaram, também, que quando abordados, os temas geram bastante polêmica.

No mais, os alunos julgam o tema identidade de gênero muito pertinente e necessário para sua formação. Consideram que a escola deve tratar essa temática com a comunidade acadêmica e sugerem que isso pode ser feito através de palestras, debates, mesas redondas, oficinas, minicursos, eventos, entre outros, e a melhor maneira de diminuir o preconceito e promover a igualdade é pelo viés educativo.

3.5 Funcionários Técnicos Terceirizados

Diferentemente dos demais entrevistados, os terceirizados, conquanto demonstrem certo conhecimento acerca da temática, sofrem com um problema que não afeta os demais, do ponto de vista da oportunidade de participar dos eventos e debates realizados no âmbito acadêmico-escolar: eles são excluídos.

Há, por parte dos alunos, diversos rumores de situações onde os funcionários agem de maneira preconceituosa. Tal afirmação fomenta diversas questões e leva as pessoas a criticarem esses profissionais. No entanto, analisando sob a perspectiva deles, é muito importante levar em consideração sua falta de conhecimento que, de acordo com uma das funcionárias entrevistadas, é o motivo pelo qual a maior parte deles age dessa forma.

Assim, faz-se necessária a realização de ações que possam ajudar esses funcionários a compreenderem melhor as questões de identidade de gênero o que, conseqüentemente, permitirá um melhor comportamento por parte deles para com os sujeitos que são alvo de seu preconceito.

Embora alguns deles não entendam muito a respeito da temática referida, a maioria demonstra conhecê-la bem.

No geral, eles afirmam não conhecer o PDI das instituições, acreditam que o tema deve ser mais propagado e acessível a todos, sugerem que isso seja feito por meio de palestras, seminários, workshops, movimentos sociais (não especificados) entre outros e afirmam que sua contribuição para o reconhecimento das identidades dos indivíduos é os respeitando e não lhes discriminando.

4 CONCLUSÕES

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou à conclusão de que a identidade de gênero não é um tema incluído nos currículos da escola (CAVN) nem da universidade (CCHSA – UFPB), uma vez que diretores, coordenadores pedagógicos e docentes, afirmam sua ausência.

É importante ressaltar, no entanto, que existem ações voltadas para o reconhecimento das identidades dos sujeitos pertencentes à escola e à universidade, mas são desenvolvidas de forma individual por professores, coordenadores e até pelos próprios alunos e colaboram substancialmente para a diminuição do preconceito. Diante disso, é importante valorizar a contribuição de cada um desses sujeitos para o alcance do objetivo maior, mas para que isso seja possível faz-se necessária a articulação entre às ações de todos, o trabalho coletivo é essencial nesse contexto.

Com relação aos alunos, vale destacar que enxergam a escola como um espaço de libertação, pois permite que sejam quem são e expressem suas formas de ser e pensar. Isso se dá pelo fato de estarem propensos a viver diversas experiências, uma vez que se encontram distantes da realidade à qual são adaptados e mantém contato com as mais diferentes pessoas.

Dessa forma, o papel da escola é de suma importância na formação das identidades desses sujeitos. No entanto, ao passo que é vista como espaço de libertação ainda é estruturada com base na hegemonia de gêneros, onde a definição biológica se sobressai sobre os demais fatores que influenciam a construção das identidades.

REFERÊNCIAS

- DE BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco; JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1970.
- GOMES DA SILVA, Sergio. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 3, 2010.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2003.
- INTERNATIONAL COMMISSION OF JURISTS (ICJ). Yogyakarta Principles – Principles on the application of international human rights law in relation to sexual orientation and gender identity. 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MARRIEL, Lucimar Câmara et al. Violência escolar e autoestima de adolescentes. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 35-50, 2013.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio; DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez: São Paulo, 1994.
- ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes editores, 2015.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SANTOS, Daniel. Homofobia na escola. **Temporal-prática e pensamento contemporâneos**, v. 1, n. 1, 2017.
- SCHMIDT, Elisabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 11, n. 1, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, v. 2, 1999. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-Brasil-por-que-isso-e-ruim>. Acesso em: 23 de janeiro de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GENERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL: O QUE PENSAM ESTUDANTES DA UFPB?²⁷

*Jeane Felix
Ana Carolina Alves de Lima
Lidiane Pinheiro Ferreira*

1 INTRODUÇÃO

As questões de gênero e sexualidade foram sendo inseridas oficialmente nos currículos escolares e, conseqüentemente, nos cursos de formação de profissionais da educação, no Brasil, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pelo Ministério da Educação, em 1998. Os PCN, no volume Temas Transversais, propunham que temas como sexualidade, gênero e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), saúde e meio ambiente fossem abordados transversalmente nos currículos das escolas de educação básica do país. Além dos PCN, várias políticas públicas, programas e projetos, sobre o que, então, era chamado de temas transversais, foram sendo desenvolvidos em todo o território nacional, a exemplo do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas - SPE²⁸ (2003) e, de modo mais amplo, tempos depois, do Programa Saúde na Escola - PSE (2007)²⁹, ações

27 Este texto apresenta parte dos resultados da pesquisa de Iniciação Científica, aprovada na seleção de Projetos do Edital 02-2017-PROPEAQ/UFPB (Seleção de Projetos de Iniciação Científica 2017/2018 PIBIC/CNPq/UFPB), intitulado Gênero, Sexualidade e Diversidade nas escolas: o que pensam estudantes da UFPB?

28 Para informações sobre o SPE, ver: <http://portal.mec.gov.br/projeto-saude-e-prevencao-nas-escolas-spe>. Acesso em: 03-02-2019.

29 Para informações sobre o PSE, ver: <http://portal.mec.gov.br/pnla/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>. Acesso em 03-02-2019.

desenvolvidas em parceria pelos Ministérios da Educação e da Saúde, com apoio de organismos das Nações Unidas.

As atividades educativas desenvolvidas no âmbito do SPE (e, também, do PSE) visavam desenvolver ações de promoção da saúde, com vistas ao enfrentamento dos contextos de vulnerabilidade que podem acometer adolescentes e jovens escolares. No âmbito de tais atividades, eram refletidos temas como: saúde sexual e saúde reprodutiva, gênero, diversidade(s) e direitos humanos.

Nos últimos anos, porém, temos vivido um retrocesso nesse campo, com proibição da utilização de materiais educativos e de práticas pedagógicas em torno dos temas mencionados, aprovação de leis municipais que visam proibir a abordagem educativas das questões de gênero e sexualidade e até punir docentes que desenvolvam essas atividades. Além disso, informações falsas têm circulando na internet sobre a existência de uma suposta “ideologia de gênero”, considerada por grupos conservadores como perigosa e nociva às crianças e jovens. Cabe destacar que no interior dos estudos de gênero e de sexualidade o sintagma ideologia de gênero não é utilizado e que tal expressão foi inventada para se contrapor ao trabalho educativo com as questões de gênero nas escolas. Tais reflexões são apontadas em estudos recentes nos quais a suposta “ideologia de gênero” têm sido apontada como ponto focal na construção de narrativas com tom de pânico moral em torno da abordagem educativa das questões de gênero e sexualidade nas escolas (MILSKOLCI & CAMPANA, 2017; REIS & EGGLERT, 2017; JUNQUEIRA, 2017).

Nesse cenário, a abordagem educativa das questões de gênero e sexualidade nas escolas tem sido questionada, debatida, impedida e confrontada, servindo de palco para disputas nos contextos político e acadêmico. A exclusão desses temas de documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação - PNE e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) geraram debates tensos em torno dessas questões. A defesa da família nuclear e heterossexual, que supostamente estaria ameaçada, esteve no centro dos argumentos contrários a abordagem educativa das questões de gênero e sexualidade nas escolas, o que pode ser facilmente refutado uma vez que não se trata de destruir a família, mas reconhecer que, em uma sociedade plural como a nossa, coexistem variadas formas de organização familiar.

Assim, considerando a importância da abordagem qualificada desses temas nas escolas realizamos, entre 2017 e 2018, uma pesquisa com estudantes dos cursos de Pedagogia, Pedagogia do Campo e Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba com intuito de conhecer o que educadores e educadoras em formação pensam sobre esse debate. O material empírico foi produzido a partir de um questionário semiestruturado aplicado com estudantes concluintes e pré-concluintes dos referidos cursos. O questionário poderia ser respondido em formato presencial ou virtualmente, a depender da escolha de cada estudante. Essa estratégia metodológica foi escolhida como opção para ampliar o número de participantes. Passamos, agora, a apresentar o referencial teórico de nosso trabalho e, em seguida, os resultados de nossa pesquisa.

2 DOS CONCEITOS QUE ANCORAM NOSSAS ANÁLISES

Este texto, assim como a pesquisa da qual ele se origina, baseia(m)-se no campo dos Estudos Culturais da Educação e a análise que empreendemos pode ser definida, nesse âmbito, como uma análise cultural. Os Estudos Culturais configuram-se como estudos implicados, preocupados com as desigualdades sociais e com a construção de estratégias para problematizá-las e superá-las. De acordo com Grossberg (2015), os Estudos Culturais tratam os contextos sociais como construções culturais, sempre abertas, mutáveis e porosas, estratégicas e temporárias, sendo, portanto, passíveis de mudanças. A cultura, conforme empregada nesse campo, “é entendida tanto como uma forma de vida - compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder - quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante” (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 2008, p. 14).

Tomamos os Estudos Culturais como um campo potente para ancorar nossa pesquisa, entre outros aspectos, porque os temas que estudamos nessa investigação têm produzido “perturbações, deslocamentos e lutas sociais, políticas e culturais” (p. 16), especialmente no que tange à existência de uma suposta “ideologia de gênero”, invenção falaciosa construída a partir de inverdades acerca do trabalho educativo com as questões de gênero e sexualidade nas escolas.

É importante destacar que tomamos gênero como a construção social das masculinidades e das feminilidades, o que ocorre, em geral, a partir de uma matriz binária que associa homem-masculino-heterossexual e mulher-feminino-heterossexual. O conceito de gênero é uma ferramenta teórica, política e pedagógica que visa problematizar e desconstruir a perspectiva linear que fixa homens e mulheres em posições definidas socialmente, apontando para as múltiplas possibilidades de ser homem e de ser mulher, questionando “as afirmações generalizadas a respeito da ‘Mulher’ ou do ‘Homem’” (LOURO, 1997, p. 22) como sujeitos universais que experimentaríamos, portanto, formas genericadas de ser e estar no mundo. Gênero nos permite questionar, problematizar e desnaturalizar desigualdades entre homens e mulheres mas, em sentido amplo, ao ser utilizado em articulação com outros marcadores sociais como raça e classe, também nos permite questionar as desigualdades entre homens e homens, mulheres e mulheres. As relações de gênero, nessa direção, emergem e se perpetuam por meio de relações de poder, muitas vezes, naturalizadas e sutis, por isso mesmo, difíceis de desconstruir.

A sexualidade, por sua vez, é a construção sociocultural dos desejos afetivos e sexuais. Nas palavras de Jeffrey Weeks (2001, p. 25), “a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo”, pois está ligada às nossas ideologias, crenças, imaginação. A sexualidade seria a expressão da amorosidade, das práticas sexuais e do desejo afetivo-sexual, podendo ser experimentada de múltiplas formas, pelos diferentes sujeitos (FELIX, 2012). Para Weeks (2001), a sexualidade não foge às relações de poder e a um padrão de normalidade que deve ser seguido por todas as pessoas, qual seja: a heterossexualidade. Nessa perspectiva, ao destacar a heterossexualidade como sendo compulsória (BUTLER, 2003), marginalizam-se outras formas de sua expressão e vivência, criando-se estratégias para corrigi-las e discipliná-las. A heterossexualidade encontra em instituições como a escola o cenário ideal para sua disseminação como uma norma a ser reiterada por meio de diversas práticas educativas, muitas delas, silenciosas e (quase) invisíveis.

Outro conceito caro para este trabalho é o de diversidade. Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 11) a definem como “a variedade, a coexistência ou a convivência de diferentes ideias, características, condições (físicas, socioculturais, políticas, ideologias etc.)”. O uso do termo diversidade pode ser problemático na medida em que remete a uma espécie de naturalização das

diferenças. Nessa perspectiva, são agregados os termos respeito e tolerância, cuja compreensão, igualmente “naturalizada”, não propicia questionamentos e reflexões sobre como as diversidades e as diferenças foram sendo construídas e de como as relações de poder são produzidas dentro dos discursos de “inclusão” dos e das “diferentes”. É inegável que a diversidade nos constitui e nos enriquece como sociedade, no entanto, não podemos usá-la como argumento para naturalizar, por exemplo, as formas de expressão do gênero e da sexualidade no modelo da matriz binária já mencionada.

Desse modo, slogans como “respeitar as diversidades”, “tolerar as diferenças”, embora calcadas em “boas intenções” não problematizam como as diferenças fazem com que “uns” exerçam mais poder que “outros”, como e porque as diversidades de “uns” são mais valorizadas do que as de “outros” etc. Cabe ressaltar que a escola é um espaço de coexistência e convivência com diversidades (de pessoas, coletivos e ideias) e diferenças e que, por isso, deve ser um espaço de transformação de comportamentos estereotipados, agressivos e preconceituosos. Para Junqueira (2013, p. 2), na escola existe a “possibilidade de ser e de fazer do mundo um espaço compartilhado”. A diversidade seria, nesse sentido, a constatação de que vivemos em um mundo plural, que as pessoas são singulares e se colocam no mundo por meio de diferentes características pessoais e culturais.

Na contramão da abordagem educativa dos conceitos de gênero, sexualidade e diversidade estão grupos conservadores, como aqueles vinculados ao Escola sem Partido (ESP), cujos argumentos se baseiam em falácias como a de que as ações educativas sobre esses temas agem para destruir as famílias, quando, na verdade, elas se prestam a reconhecer a existência de diversos arranjos familiares, entre os quais, os das famílias chefiadas por mulheres, as famílias homoparentais, entre outras. Em outros termos, ao invés de destruir as famílias, essas práticas pedagógicas servem para valorizá-las, ao reconhecer a pluralidade de suas existências, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

A perspectiva contrária a abordagem das questões de gênero, sexualidade e diversidade tem, entre outros efeitos, a perpetuação de concepções de mundo que reforçam desigualdades. É preciso reconhecer que a escola “não ensina apenas conhecimento, mas também valores, formas de agir, ser e estar no mundo” (CARA, 2016, p. 46). A escola tem entre suas finalidades

a de ensinar os indivíduos a serem capazes de conviver e respeitar as diversidades e diferenças existentes na nossa cultura.

Acreditamos na potência da coexistência de diferentes formas de habitar o mundo e na importância de aprendermos sobre isso também na escola. Se existe um desejo de vivermos em uma sociedade democrática, deve existir, também, o compromisso ético-político de falar sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade, especialmente nas escolas. Se aprendemos a ser preconceituosos(as), sexistas, machistas, homofóbicos etc. podemos (e devemos) desaprender e nos transformar. Paraíso (2016, p.209) afirma que “é necessário desaprender e ‘desfazer-nos’ de todo um sistema de raciocínio generificado [e nós acrescentamos, sexualizado, homogeneizador] que tem sido acionado nos currículos e que diferenciam, hierarquizam e excluem na escola”.

Assim, seguindo as pistas lançadas por Paraíso (2016), acreditamos que é preciso abordar as temáticas gênero, sexualidade e diversidade nas escolas de modo que elas sejam incorporadas às propostas e práticas curriculares, bem como que tais discussões sejam contempladas efetivamente no processo de formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, criando condições para (re)aprender e desenvolver ações educativas que desconstruam as determinações e delimitações culturais e históricas acerca da compreensão desses temas. Em virtude disso, nos interessamos por compreender o que os(as) educadores(as) em formação pensam/dizem sobre esses temas, bem como sobre sua abordagem nas escolas, conforme apresentamos a seguir.

3 O QUE OS(AS) ESTUDANTES DIZEM SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE?

Antes de apresentarmos algumas respostas para a questão que abre essa parte do texto, indicamos que responderam ao questionário 99 estudantes pré-concluintes e concluintes, no ano de 2018, dos cursos de Pedagogia, Pedagogia do Campo e Psicopedagogia de nossa universidade. Nossos(as) informantes tinham entre 22 a 49 anos de idade, sendo 80 mulheres e 19 homens. Em relação à sexualidade: 89 se autodeclararam heterossexuais, 7 gays, 1 lésbica e 2 bissexuais. No quesito raça/cor/etnia, os(as) estudantes assim se

autodeclararam³⁰: 51 pardo(a)s, 20 preto(a)s, 24 branco(a)s, 3 indígenas e 1 amarelo(a). Uma vez apresentados os(as) nossos(as) informantes, passamos a apresentar os resultados da pesquisa a partir dos três eixos temáticos já sinalizados, quais sejam: gênero, sexualidade e diversidade.

O questionário perguntava como os(as) estudantes compreendem gênero. Essa era uma questão de múltipla escolha, cujas respostas foram assim apresentadas: “é uma construção social dos papéis ditos femininos e masculinos”, com resposta de 75 estudantes; “ser homem ou ser mulher”, 20 estudantes; “sinônimo de sexo”, “ideologia que visa ensinar meninos e meninas a serem gays/lésbicas” e a alternativa “outro” foram respondidas, respectivamente, por 1 estudante cada. Como já sinalizamos, compreendemos gênero como uma construção social e, nessa perspectiva, é interessante perceber que a maioria dos(as) estudantes pesquisados(as) também coadunam com essa compreensão. Segundo Vasconcelos & Seffner (2015, p.264), “parece que enquanto o gênero funcionar como um vetor de subjetivação colado a determinadas formas masculinas e femininas, se permanecerá discutindo, descrevendo e reificando – inclusive nas pesquisas – papéis e funções de homens e mulheres”.

Nessa perspectiva, os seres humanos estariam, desde o nascimento, “predeterminados” a agir de acordo com normas “naturais” para seu sexo. Tais normas são ensinadas desde muito cedo, por instâncias como as famílias e as escolas, direcionando comportamentos que seriam adequados às meninas e meninos, o que estamos chamando aqui de aprendizagens de gênero (MEYER, 2003).

Parece-nos importante destacar que a escola é uma das esferas mais importantes na construção de uma educação que transforma padrões de gênero, ensinando a meninos e meninas que podem ser o que quiserem, exercendo as múltiplas e diferentes expressões da(s) masculinidade(s) e feminilidade(s), articulando-as, subvertendo-as. Nas palavras de Paraíso (2016, p. 208), “normas que produzem, reafirmam e naturalizam o que é masculino e feminino que, por sua vez, regulam as condutas de homens e

30 Optamos pelo formato de autodeclaração conforme este tem sido utilizado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

mulheres, meninas e meninos nas escolas”, por isso mesmo, apostamos na escola como espaço potente para desconstruir as normas binárias de gênero.

Além de ser um espaço que ensina e reproduz normas de gênero, com potência para transformar essas mesmas normas, a escola também reforça padrões relativos à sexualidade. Em relação a este tema, perguntamos no questionário o que os(as) estudantes entendiam por sexualidade, com possibilidade. Para essa questão, que poderia ser preenchida com havia as seguintes possibilidades de resposta: a) “sexo”, com 7 respostas; b) “conjunto das condições anatômicas, fisiológicas e psicológicas que caracterizam cada sexo”, com 49 respostas; c) “livre expressão e vivência do desejo afetivo e/ou sexual”, com 62 respostas e; d) “atração sexual por alguém do mesmo sexo e/ou do sexo oposto”, com 21 respostas. Cabe destacar que havia a opção “outro” em que era possível ao/à participante escrever uma resposta aberta e que essa opção foi preenchida por duas estudantes.

Assim como em relação à questão sobre gênero, a maioria dos(as) estudantes demonstra ter conhecimento de um conceito mais ampliado de sexualidade. Considerando que todos(as) os(as) nossos(as) informantes são educadores(as) em fase final da formação inicial, podemos inferir que, em alguma medida, o conceito de sexualidade foi explorado em seus cursos. Conhecer o conceito de sexualidade e, ainda mais importante, atuar no intuito de reconhecer a existência de diversas formas de expressão e vivência da sexualidade é fundamental para uma atuação educativa qualificada na perspectiva da pluralidade. Para Louro (1997), a sexualidade não trata apenas das escolhas pessoais, ela possui dimensões políticas que influenciam o que é considerado normal e permitido socialmente.

Pelas razões já sinalizadas, apostamos também na importância da abordagem educativa sobre sexualidade como estratégia da escola para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa. Para tanto, é preciso que os(as) professores(as) reconheçam a potencialidade da abordagem pedagógica dessas questões e busquem sempre aprender mais sobre elas.

Na sequência, os(as) estudantes foram questionados(as) acerca do que entendiam por diversidade. Para essa pergunta, obtivemos as seguintes respostas: a) “conjunto de diferenças e valores compartilhados pelos seres humanos na vida social”, 76 respostas; b) “qualidade que é diverso, variado, o que caracteriza tudo que é diverso, diferente, que tem multiplicidade”,

também marcada por 23 estudantes. Ao analisar o que os(as) estudantes responderam sobre a diversidade, é possível notar que entre os conceitos abordados é em relação a esse que eles(as) demonstram melhor compreensão. Em nossa análise, isso ocorre por este se tratar de um conceito “menos polêmico”, mais naturalizado e, por isso, “mais fácil” de aceitar do que os dois outros. Segundo Rodrigues e Abramovicz (2013, p. 18): “sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas é atravessado pela questão da tolerância, tão em voga, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico”. Isso porque ao tolerarmos “o diferente” e “sua diferença” mantemos a norma, o referente, em seu “devido lugar”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa aponta para um dado interessante: os(as) estudantes pré-concluintes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Pedagogia do Campo e Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, de modo geral, compreendem os conceitos de gênero, sexualidade e diversidade. Contudo, compreendemos que ter conhecimento não necessariamente muda comportamentos, ou seja, o fato de conhecer os conceitos não indica que esses(as) futuros(as) educadores(as), no exercício de seu futuro ofício profissional, abordem tais temas, tampouco que evitem que situações discriminatórias aconteçam nos espaços educativos em que atuem.

Pelos limites de espaço, não nos coube, neste texto, explorar outras dimensões de nosso material empírico, particularmente, aqueles que apontam que vários(as) de nossos(as) informantes concordam que gênero, sexualidade e diversidade não são temas a serem trabalhados nas escolas. Isso ocorreu, especialmente, entre os(as) estudantes que se autodeclararam pertencentes religiões mais conservadoras, tema que abordaremos em outro texto.

O movimento conservador cresceu consideravelmente nos últimos anos com uma proposta que, apesar de se definir como “sem partido”, possui um partido muito bem definido, qual seja: o da homogeneização e do cerceamento das diferenças e diversidades que tanto nos enriquecem, da negação das diferentes formas de ser, estar e expressar as vivências de gênero e de sexualidade.

Em nosso ponto de vista, é fundamental abordar questões de gênero, sexualidade e diversidade nas escolas. Por isso, acreditamos na importância de que tais temas sejam trabalhados também nos cursos de formação de profissionais da Educação. Apostamos na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Acreditamos que a falta de diálogo sobre temas, como por exemplo, violência de gênero, homofobia, transfobia, feminicídio e diversidades de todos os tipos reforça estereótipos, desinformação e contribui para a perpetuação de injustiças, inclusive nas próprias escolas.

Dessa maneira, compreendemos que é indispensável a abordagem das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade nas escolas, do modo que, devem ser inseridas não só no processo de formação inicial mas, seguindo as pistas lançadas por Paraíso (2016), incorporadas às propostas e práticas curriculares das escolas. Apostamos também na inserção desses temas nos currículos de formação de profissionais da educação, particularmente docentes. Nosso desejo é de que, em algum momento, possamos, todos(as) e cada um(a) de nós, exercer(mos) o direito de viver de formas plurais. Essa é nosso desejo, nossa aposta e nossa luta cotidiana como educadoras em constante formação.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARA, Daniel. O Programa “Escola Sem Partido” Quer uma escola sem Educação. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2009.

FELIX, Jeane. **“Quer teclar?”: aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

GROSSBERG, Lawrence. Lutando com anjos: os estudos culturais em tempos sombrios. **Matrizes**. V. 9, n.2 jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/111738/109743>. Acesso em: 08-02-2019.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: RIBEIRO, Paula; MAGALHÃES, Joanalira C. (Orgs). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 481-498, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2003.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MISKOLCI, Richard & CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set./Dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>. Acesso em 28-01-2019.

NELSON, C.; TREICHLER, P. GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>>. Acesso em 18-01-2019.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.** [online]. 2017, vol.38, n.138, pp.9-26. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>. Acesso em 18-01-2019.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de & SEFFNER, Fernando. A pedagogia das políticas públicas de saúde: norma e fricções de gênero na feitura de corpos. **Cad. Pagu** [online]. 2015, n.44. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n44/0104-8333-cpa-44-00261.pdf>. Acesso em 28-01-2019.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

II PARTE
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

RELAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE QUILOMBOLA E A ESCOLA: PERCEPÇÃO DA LIDERANÇA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO SAMBAQUIM-PANELAS/PERNAMBUCO

*Marta Maria da Silva Gomes
Maria Fernanda dos Santos Alencar*

1 QUILOMBO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: RESISTÊNCIA, IDENTIDADE E CIDADANIA

Existem várias compreensões para o que se entende por Quilombo. De acordo com Ferreira (2013, p. 647), os quilombos eram sociedades guerreiras que construíam “territórios de resistência ante o sistema colonial escravista” contrapondo, assim, as narrativas lineares e eurocêtricas que descrevem as pessoas escravizadas como preguiçosas, malandras e vadias. Essa última permeia o imaginário social e se fortalece em alguns livros didáticos que perpassam uma relação de subordinação amistosa, na qual a inferioridade dos negros(as) é aceita de forma natural.

Os quilombos surgem da necessidade de fazer da fuga/fixação em um lugar de movimento de libertação e afirmação identitária. Em sua maioria são lugares de difícil acesso ou visibilidade que existe em quase todo o território nacional. Construídos por escravos fugidos ou por negros livres, apesar de não-alforriados, são lugares nem sempre isolados, como muitos imaginam, porque havia a interação com povos indígenas, camponeses e/ou comerciantes, se distinguiam também quanto a forma de organização e o tamanho do território. Os quilombos também foram conhecidos como Terras de Preto³¹.

31 Termo muito usado nos estudos de Almeida (1996) que seria sinônima de Territórios ocupados por quilombolas.

Para Nascimento (1980, p. 32), quilombo é reconhecido como

Um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico-política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural.

Para Anjos (2006, p. 53), o conceito de comunidade quilombola se origina no campesinato negro, diferindo do quilombo contemporâneo.

O conceito de comunidade quilombola, portanto, tem origem no campesinato negro, povos de matriz africana que conseguiram ocupar uma terra e obter autonomia política e econômica. Ao quilombo contemporâneo está associada uma interpretação mais ampla, mas que perpetua a ideia de resistência do território étnico capaz de se organizar e reproduzir no espaço geográfico de condições adversas, ao longo do tempo, sua forma particular de viver.

Em 1988, a Constituição Federal, em seu artigo nº 68 - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – traz o termo “comunidade remanescente de quilombos”. Para Leite (1999) essa expressão não apenas descreve um processo de cidadania incompleto, mas também sistematiza “um conjunto dos anseios por mudanças de parte da sociedade brasileira” que solicita “a proteção, por parte do Estado, das terras e manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras” (p. 130).

Segundo Leite (2000, p. 340),

A noção de “remanescente”, como algo que já não existe ou em processo de desaparecimento, e também a de “quilombo”, como unidade fechada, igualitária e coesa, tornou-se extremamente restritiva. Mas foi principalmente porque a expressão não correspondia à autodenominação destes mesmos grupos, e por tratar-se de uma identidade ainda a ser politicamente construída, que suscitou tantos questionamentos.

Assim, o artigo 68 vem garantir o direito à terra. “Artigo 68: Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, CF. 1988).

Nesse processo de resistência, luta por direitos e cidadania, o termo quilombo vem sofrendo um processo de ressemantização passando a ter um significado de território de direitos e não mais lugar de fuga ou um esconderijo. Essa conotação ganha força quando esses espaços não são mais um mero abrigo temporário e surge um movimento de resistência e de apropriação de um lugar fixo de morada e vida (AZEVEDO, 1987).

Neste sentido, com o decorrer do tempo, o quilombo ganha um significado que vai além desse movimento contra a escravidão, assumindo em seu termo a potencialidade presente na sua cultura, na sua história e no seu lugar. Conforme as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (FERREIRA, 2013. p. 4).

Compreende-se, assim, o quilombo enquanto lugar e movimento histórico vivo e dinâmico. Contudo, não podemos criar uma generalização, pois há várias comunidades quilombolas e cada uma delas carrega subjetividades que sofrem alterações conforme região, condições sócio-políticas e até a própria maneira de ser, ver e pensar enquanto protagonista de uma história. Nesse contexto, compreendemos que Quilombo é mais que terra, é mais que esconderijo; é ponto de encontro e de reafirmação de identidade, cultura, memórias e histórias de vida e resistências.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIREITO E CIDADANIA

De acordo com o decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos; e sua instrução, ainda que acontecesse para adultos, dependeria da disponibilidade de professores. Somente em 1878, com o decreto nº 7.031-A, de 06 setembro, é dado aos negros a oportunidade de estudar em período noturno, ainda com implicações para não terem o acesso pleno, como por exemplo, quem não tivesse tomado todas as vacinas não poderia frequentar, qualquer erro ou desobediência era levado ao delegado, somente homens poderiam estudar. Só após a constituição de 1988 é que a educação aparece como direitos de todos.

Entretanto, Menezes e Filho (2007) explica que essa educação só era acessível aos “libertos ou livres descendentes de escravos que tivessem como prover sua subsistência, era possível a matrícula na escola pública [...]”. É somente em 1996, com a lei 9.394/1996, sancionada, que se estabelece no Art. 5º - o acesso à educação básica obrigatória como direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão ou grupo de cidadãos acionar o poder pública e exigí-la.

Um marco educacional importante foi a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas” um marco legal importante no âmbito educacional por oportunizar conhecimentos outros, dando espaço para narrativas da comunidade indígena e quilombola. Valorizando as contribuições desses que tiveram suas histórias silenciadas pela imposta cultura dominante eurocêntrica. De acordo com Silva (2007, p. 39)

A lei nº 10.639/2003 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servindo de estímulo à reconstrução da identidade afro descendente.

Essa Lei fortalece e valorizar o pertencimento étnico, procurando fazer entender e conhecer a cultura Afro-Brasileira, não mais com a visão reduzida no papel de escravo, mas entender o lugar desses sujeitos antes e hoje, a cultura, os costumes e o quanto a miscigenação traz consigo elementos culturais presentes em nossas vidas, pertencentes a nossa história.

Em continuidade, surgem também as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e tendo em vista a indicação CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL.CNE/CEB. RESOLUÇÃO 8/2012. p. 4-5).

Essa resolução intenciona, por meio dos sistemas de educação, reparar a negação dos(as) negros(as) na história, possibilitando oportunizar aos sujeitos quilombolas não pensarem neles no tempo passado, ainda na condição de escravos, mas que possam se compreender enquanto sujeitos inseridos na sociedade enquanto cidadãos com gozo de todos os direitos previstos na constituição, com histórias, pertencentes a uma cultura; e propiciando o reconhecimento de suas raízes. Contudo, ter somente a lei não é o suficiente; é preciso que as práticas docentes eduquem para a cidadania, a liberdade e a emancipação.

Para essa finalidade, deve-se pensar uma educação diferenciada, e isso requer pensar desde o currículo até a concretização da prática docente, levando em consideração o contexto social que a escola está inserida. Partindo dessa premissa, o Art. 11 - das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica traz orientações sobre a definição do calendário que atenda as especificidades da Educação Escolar Quilombola que “Deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais” (BRASIL, 2012, p. 19).

Desta forma, se entende o quanto o projeto de educação não pode ser alheio ou pensado verticalmente. Ainda que as comunidades sejam contempladas dentro dos termos característicos da Educação Quilombola, elas não são todas iguais, cada uma tem suas subjetividades que devem ser pautadas dentro do Projeto Político Pedagógico da escola.

Deste modo, não devemos pensar numa educação **para** o outro, mas **com** o outro, que haja troca de saberes, que possamos construir juntos um projeto de educação que garanta o espaço de fala, e que no âmbito escolar não se limite a uma reunião de pais e mestres, mas que líderes da comunidade façam parte dos diversos mecanismos democráticos presentes na escola como o conselho de classe, por exemplo. Permitir que a comunidade participe e acompanhe os passos da escola, os avanços bem como a construção do próprio Projeto Político Pedagógico garante um pertencimento ainda maior, e deste modo a escolar não vai estar alheia a comunidade, ou não será um lugar a parte dentro de um contexto rico em saberes, histórias e memórias, fazendo cumprir o que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na seção VII, art. 41 (BRASIL, 2010).

Entretanto, se observa que muitas escolas estão localizadas **na** comunidade quilombola, mas não são **para** a comunidade quilombola; isto é, ocorre uma divisão entre o que é a escola e o que é a comunidade, e a educação oferecida não dialoga com o contexto onde está inserida.

Neste sentido, a escola que deveria incluir, alimenta ainda mais o preconceito, e o que era para ser um processo de formação acaba sendo um processo excludente e discriminatório.

Desta forma, é necessário que todos os(as) professores(as) conheçam e entendam a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, porque a maioria das escolas quilombolas ofertam só os anos iniciais e esse(a) aluno(a) quilombola ingressa, posteriormente, numa outra escola para dar continuidade, uma escola que não os reconhece e que não tem preparação nenhuma para traçar medidas e metodologias que garantam a inclusão do(a) aluno(a) quilombola.

3 COMUNIDADE QUILOMBOLA DO SAMBAQUI: CAMINHO METODOLÓGICO E CAMPO DE PESQUISA

Pesquisa de abordagem qualitativa, optou-se pela observação participante, e para dar conta dos registros das vivências na comunidade quilombola do Sambaquim fez uso do diário de campo, com o intuito de registrar as experiências, tanto dos momentos vivenciados quanto das impressões que nos ficaram e também dos aprendizados (LAGE, 2013, p. 63-64).

Escolhemos a entrevista semiestruturada para o diálogo com a líder comunitária. Denominamos a líder comunitária de Antonieta de Barros³² (nome fictício). A escolha desse pseudônimo parte da semelhança da força de vontade e luta que a líder do Sambaquim tem, ao nosso ver, com a de Antonieta de Barros: mulher negra, nascida em Florianópolis, Santa Catarina, em 11 de junho de 1901. Destemida, foi jornalista, escritora e militante, sendo a primeira mulher de seu Estado a se eleger para uma cadeira na Assembleia Legislativa, em 1934.

A técnica utilizada para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

32 Antonieta de Barros. Dados Biográficos. Literafro. O portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/57-antonieta-de-barros>. Acesso em 08/12/2018.

4 SAMBAQUIM: DESFECHOS DA ORIGEM DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NA MESORREGIÃO DO AGRESTE ONDE O MAR NÃO ALCANÇA

A escola quilombola da Comunidade do Sambaquim, Panelas/PE, está inserida, como campo de pesquisa, no Projeto da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste (CAA), por meio do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ); no qual somos integrantes, para compor a pesquisa sobre a construção da identidade docente de professores de escolas quilombolas, cujos resultados foram apresentados no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC-Monografia).

De acordo com a Secretaria de Turismo de Panelas-PE, o nome da Comunidade deriva de Sambaqui, de origem indígena, se aplica a depósitos antiquíssimos, constituídos de montões de conchas, restos de cozinha e de esqueletos acumulados por povos ameríndios que habitaram no litoral americano em período pré-histórico. Tendo a ver com uma das origens do nome: Panelas: as enormes panelas de barro, encontradas na região, que guardavam pertences ou corpos indígenas.

Narrativa diferente sobre a origem do nome da comunidade é contada pelos quilombolas no Documentário “Até Onde a Vista Alcança”³³, premiado em vários Festivais de Cinema, no Brasil e na Europa, dirigido por Felipe Peres. Esse vídeo explica que a nomeação da comunidade aconteceu devido terem, os quilombolas, se apropriados de um terreno que possuía árvores sambaquim; no conhecimento popular se semelha a embaúba. A origem da palavra é Tupi-guarani: Tambá-conchas e Qui-monte. Apresenta-se como uma pequena colina arredondada, constituída quase que exclusivamente por carapaças de moluscos (PROUS, 1992).

Adriana Malaquias, autora do livro *Paróquia do Senhor Bom Jesus dos Remédios* (2012), igreja católica, matriz do município, no capítulo VI, de seu livro, narra fatos e curiosidades com base em pesquisas do escritor e pesquisador Newton Thaumaturgo. Um desses fatos é que na cidade havia

33 Pode ser localizado no link <https://curtadoc.tv/curta/povosidentidade/ate-onde-a-vista-alcanca/>.

318 escravos, sendo 161 masculinos e 157 femininos; dentre esses 161 menores de 30 anos, 62 maiores de 30 a 40 anos, 60 pessoas maiores de 40 a 50; e 21 pessoas maiores de 50 a 55 anos, além de 14 maiores de 55 a 60 anos.

5 RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE-ESCOLA: DIÁLOGO NECESSÁRIO

Para o desenvolvimento desta unidade temática, consideramos a fala da líder da comunidade do Sambaqui em sua percepção da relação entre escola e comunidade e entre essas e o processo de educação escolar, buscando compreender, sob o olhar da liderança, de que forma (e se) ocorre o diálogo da comunidade visando o fortalecimento da identidade e pertencimento do ser quilombola.

Antonieta de Barros informou que a comunidade e escola estão intrinsecamente ligadas, tanto a escola está aberta para a comunidade quanto a associação se torna sede da escola “Não existe divisão entre o que é a escola e o que a comunidade, somos um só! A aula nas quintas feiras sai da escola e acontece na própria associação da comunidade quilombola do Sambaquim com líderes da comunidade”.

A líder da associação relata que as aulas, na quinta-feira, são na associação da comunidade quilombola e quem coordena são pessoas da comunidade que trazem suas contribuições e saberes para o movimento de ser, se reconhecer quilombola e formar conhecimento sobre a história e memórias das pessoas e do quilombo. Esse movimento, segundo Antonieta de Barros, faz com que a professora aprenda junto com os estudantes e também os moradores porque interagem na reflexão de seus processos formativos como quilombolas de uma comunidade situada e concreta.

Em continuidade, Antonieta de Barros nos conta que as atividades educativas desenvolvidas na associação são: mazurca, capoeira, aulas de artesanato, confecção de instrumentos para a capoeira e criação de músicas para o jogo da capoeira e cada pessoa da comunidade assume uma função. Questionada sobre o papel da escola para comunidade, relata que,

A escola tem que ser continuidade do que ensinamos na associação, ela tem que somar, entendeu? Não pode ser uma coisa na escola e na comunidade na associação outra.

Por que como fica a cabeça o entendimento das crianças. A escola tá aqui na comunidade é muito importante, você veja que a associação ela tá do lado da escola então por que será? São nesses dois lugares que a gente se encontra, decide as coisas, faz as reuniões com o pessoal.

A escola torna-se, portanto, continuidade do que é a associação; e a associação a escola. Ambos os espaços, seja a associação, seja a escola, são pontos de encontro e (re)afirmação de identidade individual e coletiva.

É interessante olharmos na fala de Antonieta de Barros quando diz que *“a escola tem que ser continuidade do que ensinamos na associação”*. Dentro dessa proposta educativa, a criança fortalece sua identidade, porque em todos os espaços ela é valorizada. Para Antonieta de Barros, quando essa interação não ocorre, há a negação por meio dos discursos de professores, dos livros didáticos e da sociedade em si contra o processo de formação da cidadania quilombola porque consta a repressão, a versão de histórias estereotipadas e eurocêtricas. *“Eles saem daqui pra estudar fora eles perdem esse contato, a vivência da cultura, pra não se perder um tem que ta vigiando o outro lá. Eu sonho em ter até o ensino médio aqui pra os meninos. Vai ser uma luta”*.

É possível ver a preocupação de Antonieta de Barros quanto às crianças que saem da comunidade para continuar os estudos em outras escolas. Notamos durante as visitas a campo, que o percurso da comunidade até a escola mais próxima é longínquo, o que vai requerer acordar mais cedo, enfrentar uma estrada acidentada, principalmente, em tempos chuvosos. Visualizamos ainda o medo do desenraizamento. Esse *“vigar-se”* parte do princípio de não esquecer quem são e as suas histórias e raízes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As projeções para o estabelecimento de uma igualdade têm gerado no âmbito das políticas públicas uma compensação, medidas reparativas que até estancam a ferida histórica de uma dívida enraizada sobre a desigualdade social, entretanto essas medidas de reparo geram uma igualdade parcial. Pessoas sem passado, sem cor, sem voz, silenciando todo um processo de luta dos movimentos sociais. E onde está a escola? Quais interesses ela atende? A quem favorece seus discursos e currículo? Para que servirá nossa formação?

Lançado tais reflexões, entendemos a preocupação de Antonieta de Barros sobre a importância da escola **na** comunidade e sobre um projeto educativo construído **com** a comunidade, que contemple a valorização da identidade e onde se possa aprender a partir dos processos culturais que circunda o chão da escola. E de que escola aqui se fala? Uma escola baseada no diálogo, uma escola freiriana, uma escola do povo, uma escola para as necessidades, para o pensar, o refletir sobre si, sobre o outro e com o coletivo. Entendendo, nesse sentido, que educação é muito mais que a instrumentação, tecnicismo e alfabetização. Educação é direito e mais isso, educação é poder.

Nesse sentido, as percepções de Antonieta de Barros também corroboram para entendermos o quanto a educação não deve ser pensada verticalmente para destinatários, falamos de um processo que envolve pessoas, que envolve uma realidade ou várias, imersa em questões sociais, políticas, culturais e sociais. Desse modo, devemos entender a importância desse processo dinâmico e vivo que repercute na vida e na formação desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Rafael Sanzio dos. **Quilombolas: tradições e culturas**. AORI comunicações, 2006.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_6_.asp . Acesso em 14 de Novembro de 2018.
- BRASIL. **Resolução Nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. 2012, Seção 1, p. 26.
- FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. In: CADART, Roseli Salette *et all* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. Ed., 2. Reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2013.
- LAGE, Allene Carvalho. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de lutas**. Recife: Universitária da UFPE, 2013.
- LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Etnográfica, Lisboa, v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000. Disponível em:

<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/03D00194.pdf>. Acesso em 23 nov 2018.

LEITE, Ilka Boaventura. **Quilombos e Quilombolas**: cidadania ou folclorização?. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-149, maio 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ha/v5n10/0104-7183-ha-5-10-0123.pdf>. Acesso em 23nov. 2018.

MALAQUIAS, Adriana Maria da Silva. **Paróquia do Bom Jesus dos Remédios**. Painéis: Gráfica Santos: 2012.

MENEZES, J. M. F. de.; FILHO, J. A. dos S. **A pós-abolição na Bahia**: memória à construção da vida. In: NASCIMENTO, Antonio Dias. HRTKOWSKI, Tânia (Orgs.). Memória e formação de Professores. Salvador: EDUFBA, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

PROUS, A. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.

SILVA, M. P. **Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana**: a lei 10.639. EccoS Revista Científica. São Paulo, v. 9, pp. 39-52, jan/jun 2007.

THAUMATURGO. Newton. **História de Painéis**: Terra dos Cabanos. 2. ed. FIAM, Pernambuco, 1980.

O ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Waldeci Ferreira Chagas

1 PALAVRAS INICIAIS

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, as escolas da educação básica em todo o país ficaram obrigadas a implementar nos seus currículos os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, e assim instituir a educação das relações étnico-raciais; uma modalidade de educação capaz de possibilitar aos/às professores/as desenvolver na escola práticas de enfrentamento e combate ao racismo. A obrigatoriedade estabelecida por essa lei também incidiu sobre as instituições de ensino superior, uma vez que são as responsáveis pela formação dos/as professores/as que atuam nessa modalidade de educação, e, por extensão, tiveram que se adequar e responder a uma das demandas do Movimento Negro. Todavia, a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil não começou a ser instituída legalmente em 2003. Desde a aprovação dos PCN, em 1995; e da LDB 9.394, em 1996, as universidades públicas, através dos cursos de licenciaturas, vêm ofertando componentes curriculares com discussões relativas à implementação da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, e, a partir de 2008, com a promulgação da Lei n. 11.645, a história e cultura indígena. Nesse ano, as IES passaram a ofertar com mais frequência aos/às futuros/as professores/as e ou aos que estão no exercício da profissão formação que os capacitem a implementar no currículo escolar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e assim manter no chão da escola práticas de enfrentamento e combate ao racismo.

Neste texto, discorreremos sobre as práticas de docentes da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof.^a Antônia do Socorro Silva Machado, com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, visto tratar-se de uma instituição pública localizada na comunidade quilombola urbana de Paratibe, em João Pessoa-PB. Ate-mo-nos à análise dos fazeres dos/as professores/as dessa escola porque, em 2016, a UEPB, Campus III Guarabira, através do Departamento de História, desenvolveu nessa instituição o Curso de Extensão intitulado *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*. Tal prática extensionista se constituiu numa ação afirmativa de enfrentamento e combate ao racismo, pois possibilitou aos/às docentes acesso aos conteúdos com a perspectiva de que institucionalizem a educação étnico-racial.

Para o desenvolvimento deste texto, recorreremos ao Relatório do Curso de Extensão (2016), observamos as práticas docentes em sala de aula e tivemos acesso ao material impresso e visual elaborado pelos/as professores/as. A análise dessas três fontes nos possibilitou perceber se os conteúdos fomentados no curso compuseram ou não as práticas em sala de aula, e passaram ou não a compor o currículo da escola. O curso de extensão, à medida que colaborou com a efetivação de uma política pública destinada às populações negras na área da educação, garantiu aos/às professores/as condições para que ensinassem às crianças negras e brancas sobre a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, visto ser a África uma das matrizes constitutivas do Brasil e da sua cultura. O curso se incluiu nas demandas do Movimento Negro de enfrentamento e combate ao racismo, uma vez que os grupos que compõem esse movimento

Partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo, a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade (GOMES, 2011, p. 41).

Logo, compete às IES garantir aos/às profissionais da educação básica formação continuada, ou seja, momentos de reflexões e críticas sobre suas

práticas e atualização de conteúdos, metodologia e teorias capazes de colaborar com a valorização da educação, e principalmente com a melhoria da aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens negros/as que frequentam a escola pública. De acordo com Gomes (2011, p. 41):

Em vários estados e municípios brasileiros tem sido organizados e ministrados cursos de extensão, aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, por meio da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais. Os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do país, têm sido solicitados a dar apoio a essas e outras iniciativas, mediante a realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisa voltadas para a educação básica.

O curso de extensão *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula* faz parte desse processo e surgiu da experiência vivenciada por um grupo de professores/as que compõem o NEABI da UEPB/Campus III/Guarabira com os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e convergiu com a experiência dos/as professores/as da Escola Municipal da Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado. Esta instituição está localizada em Paratibe; comunidade remanescente quilombola urbana, e atende também às crianças das comunidades de Gramame, Praia do Sol e Sonho Meu. Apesar de a escola estar localizada numa comunidade remanescente quilombola, professores/as mantinham práticas pedagógicas pouco condizentes com a história e cultura afro-brasileira e africana. A percepção desse fato levou, em 2015, o coletivo de professores/as dessa instituição a elaborar o Projeto *Raízes, Saberes e Relações Quilombolas: sou negro na pele, na alma, na voz e na luta*.

A partir de então, passaram a refletir sobre a relação escola e comunidade, bem como a rever a abordagem dos conteúdos ensinados, as metodologias recorrentes e o material didático. E assim, deram início à construção de práticas pedagógicas que se aproximassem da realidade étnico-racial das crianças que a frequentam, visto que a maioria reside na comunidade de Paratibe e é negra. Na compreensão do coletivo de professores/as, não dava para a escola continuar com um currículo distante da realidade sociocultural

da comunidade, o que exigia outras práticas, novas abordagens de conteúdos e novas relações entre professores/as e a comunidade, pois o processo de efetivação da educação étnico-racial e do combate ao racismo passa não só pela mudança dos aspectos pedagógicos da escola, mas também pela transformação da postura e do comportamento dos/as professores/as em relação aos/às alunos/as e à comunidade.

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A PONTE ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conhecer o chão onde a escola está inserida e os sujeitos que a frequentam é indispensável à construção de uma escola democrática que valorize a educação étnico-racial. O primeiro ato resultante dos novos comportamentos dos/as professores/as foi a construção do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da educação escolar quilombola, prática que está em consonância com a efetivação da educação étnico-racial, pois, de acordo com as orientações para a legitimidade dessa modalidade de educação, cabe à rede pública de ensino, em especial à escola,

Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando o seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2009, p. 38, grifo nosso).

Portanto, havia um fazer inicial na escola com a história e cultura afro-brasileira e africana que antecedeu a efetivação do Curso de Extensão *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*, e que fora fruto da reflexão que professores/as passaram a fazer da sua prática e da relação dessa escola com a comunidade. A partir da experiência vivenciada no projeto *Raízes, Saberes e Relações Quilombolas: sou negro na pele, na alma, na voz e na luta*, professores/as sentiram a necessidade de formação na perspectiva da história e cultura afro-brasileira e africana para assim ampliarem suas práticas em sala de aula e a relação com a comunidade, além de fazer valer a educação étnico-racial. Foi da necessidade de aproximar a escola da comunidade e vice-

-versa que nasceu o Projeto *Raízes, Saberes e Relações Quilombolas: sou negro na pele, na alma, na voz e na luta*. Com o intuito de cumprir o que determina a Lei nº 10.639/2003, professores/as se reuniram e, após longas discussões e reflexões, elaboraram-no e o executaram durante o ano de 2015, e nele foram envolvidos profissionais das diversas séries, áreas do conhecimento e dos três segmentos, o ensino fundamental I, II e EJA.

Durante a execução do projeto, professores/as sentiram a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Por isso, buscaram formação. Frente a essa realidade, a equipe pedagógica e a Gestora Escolar saíram a campo na busca de formação que pudesse atender à demanda dos docentes, pois a perspectiva era a de aprofundar as práticas desenvolvidas e decorrentes do projeto *Raízes, Saberes e Relações Quilombolas*. A partir de então, gestora escolar e equipe pedagógica passaram a participar de eventos/cursos na área da educação étnico-racial para assim poderem colaborar com os/as professores/as na ampliação desse projeto e na reinvenção do PPP, de modo a atender à realidade da escola.

Durante o seminário do “Pacto Paraibano pela Implementação e Efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas Redes de Ensino Pública e Privada da Paraíba”, evento realizado em dezembro de 2015 na cidade de João Pessoa e promovido pela Secretaria de Estado da Educação, conhecemos a equipe pedagógica da escola. Na ocasião, professores/as apresentaram suas experiências com o ensino dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. A equipe pedagógica nos convidou a colaborar com o fazer da escola. A nossa colaboração seria ministrar formação para professores/as, de modo a fundamentar as práticas até o momento realizadas. De imediato, aceitamos a proposta, visto ser desafiante, pois pela primeira vez trabalharíamos com professores/as de uma escola numa comunidade quilombola urbana e interessados/as na construção de uma proposta curricular na perspectiva da história e cultura afro-brasileira e africana. Esses fatos justificaram a execução do Curso de Extensão *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula* junto aos/às professores/as dessa escola, sobretudo porque seus fazeres se confundiam com o que, desde 2000, desenvolvemos na UEPB no Curso de Graduação em História, ministrando os componentes História da África e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

O curso foi desenvolvido a partir da metodologia de oficinas. A perspectiva foi a de possibilitar aos/às professores/as a construção de metodologias do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Para tanto, ofertamos as seguintes oficinas: a) **Teatro** – através dessa linguagem, especificamente dos jogos teatrais, foram trabalhados conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena de modo lúdico, interativo e participativo, envolvendo professores/as no processo de construção do conhecimento, e assim foram-lhes possibilitadas práticas de desconstrução dos estereótipos sobre as pessoas negras e de enfrentamento do racismo. Os conteúdos foram trabalhados através de jogos teatrais, de modo que em cada aula professores/as pensaram sobre como utilizar essa metodologia para ensiná-los em sala de aula; b) **Contação de história** – na tradição afro-brasileira e indígena, os idosos possuem papel importante na manutenção, preservação e divulgação dos seus valores civilizatórios. Para tanto, a contação de história lhes é uma prática inerente e possui forte relação com a cultura nordestina. Através da contação de história, professores/as entraram em contato com os elementos da cultura afro-brasileira e indígena, sobretudo porque os contos e as histórias fazem parte do universo cultural e do imaginário de ambos os povos, que desde outrora a utilizam para explicar os fenômenos sociais e naturais experimentados pela comunidade. A contação de história possibilitou que professores/as, a partir da compreensão das histórias lidas, reinventassem mundos, personagens e tramas, tornando-os reais aos olhos e ouvidos dos/as ouvintes. Essa metodologia, além de permitir o aprendizado de conteúdos, ainda estimula a leitura e a escrita, especialmente a criatividade, uma vez que a história contada a partir dos elementos afro-brasileiros e indígenas possibilitou que professores/as reconstruíssem seu imaginário e representações sobre essas culturas. Também foram desenvolvidas técnicas de leituras, interpretação e apresentação, porquanto a contação estimula a percepção, atenção, leitura e escrita de outras histórias de negros/as e de indígenas; c) **Música** – historicamente, o brasileiro é um povo musical. Isso se deve à presença do elemento indígena, negro e branco na sua formação. Para os diversos momentos da vida, a música está presente, o que faz com que vários ritmos e gêneros musicais façam parte do universo brasileiro. Levar para a formação os elementos musicais dos indígenas e afro-brasileiros foi

relevante sobretudo porque possibilitou aos/às professores/as o reencontro com sua cultura, haja vista que tais elementos estão presentes nos sons que ouvimos e produzimos, assim como nos ritmos que dançamos e gostamos, e nem sempre os identificamos como afro-brasileiros ou indígenas. Apenas os consumimos como um produto ofertado pela cultura de massa. O trabalho com conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena através da música possibilitou que professores/as refletissem sobre uma série de questões relacionadas à história de ambas as culturas e percebessem a presença de tais elementos no seu cotidiano. Foram trabalhadas letras, ritmos, instrumentos, tons e sentidos da música, em virtude de essa expressão nas culturas indígenas e afro-brasileiras não estar associada ao entretenimento, mas também ao religioso, político e social; d) **Desenho e pintura** – desde tempos remotos, africanos e indígenas utilizam o desenho e a pintura como linguagem para expressar sentimento e a relação com o mundo e com os deuses do invisível. Portanto, a pintura e o desenho como meio de comunicação faz parte do universo cultural dos povos indígenas e africanos, uma vez que se pintava o corpo de acordo com a atividade que se fosse executar, como guerra, caça, casamento, ritual fúnebre ou de passagem. A pintura não tinha uma função meramente decorativa, de embelezamento do corpo, mas possuía igualmente uma função sagrada, pois servia também para homens e mulheres comunicarem-se e com os deuses.

Portanto, pintavam-se as casas com desenhos geométricos representativos do estado e da condição dos moradores. Aproximar professores/as da arte de pintar e desenhar com traços e cores da cultura afro-brasileira e indígena foi uma possibilidade de levá-los/as a reconhecer os símbolos e elementos que lhes estão próximos, mas ao mesmo tempo distantes.

A implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar possibilita aos/às professores/as enfrentar o racismo na escola e na sociedade. Todavia, esse exercício não significa sistematizar uma relação de temas a serem trabalhados ao longo de um ano letivo, tão pouco identificar no acervo da biblioteca da escola os recursos didáticos existentes e que auxiliarão o processo ensino-aprendizagem, assim como não basta garantir aos/às professores/as acesso à formação sobre tais conteúdos.

Essas etapas são relevantes, mas por si não garantem a efetivação da educação étnico-racial, conforme demandam as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nem os capacitam a combater o racismo. Mais do que formação, acesso a materiais didáticos e historiográficos sobre história e cultura afro-brasileira e africana, é indispensável que professores/as mudem suas posturas nas relações cotidianamente estabelecidas na escola e fora dela, visto que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2011, p. 12-13).

Portanto, a efetivação da educação étnico-racial representa mudar a relação que cotidianamente ocorre na escola entre os diversos sujeitos que a compõem e fora dela, de modo que as experiências de todos os indivíduos sejam valorizadas e respeitadas como exercício de cidadania. Nesse sentido, professores/as mudam sua percepção e compreensão acerca dos povos negros e suas culturas. Isso representa valorizar elementos da comunidade na qual a escola está inserida, o que possibilitará que, junto aos estudantes, reconheçam-se nos conteúdos que ensinam e aprendem em sala de aula.

A partir da relação com a comunidade de Paratibe, professores/as passaram a refletir sobre suas práticas, conteúdos ministrados e as relações no cotidiano escolar, na perspectiva de quebrar a hierarquia dos conteúdos e, por extensão, dos saberes. Nessa nova abordagem metodológica, a comunidade, representada na escola pelos/as estudantes e seus pais, passou a ser reconhecida como detentora de saber; um saber que está relacionado aos

antepassados afro-brasileiros e africanos. A partir de então, seus membros passaram a dar o devido valor à cultura local, porquanto passaram a reconhecer as expressões e manifestações dos/as estudantes no que se refere ao vocabulário, às memórias, assim como às manifestações de fé e religiosidades. Essas questões foram trabalhadas nos conteúdos em cada módulo do curso na perspectiva de que superassem os estereótipos que normalmente atribuíam às culturas trazidas pelos/as estudantes.

Assim, foram instigados/as a refletir sobre as suas representações acerca da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, como enxergavam e lidavam cotidianamente com essa história e cultura, e assim se perceberam parte do universo afro-brasileiro, mas também distantes, visto que cotidianamente manifestam comportamento de repulsa e negação dessa cultura. Reconhecer-se preconceituoso/a é uma experiência dolorida, porém necessária, mas que nem todos/as admitem, sobretudo porque possibilita a mudança de comportamento. Vergonhoso é não se reconhecer preconceituoso/a e todos os dias negar-se e aos/às outros/as sob a falsa ideia de que no Brasil todos/as são iguais.

À medida que as discussões foram fomentadas, professores/as revelaram o quanto o mito da democracia racial estava presente na sua prática e era o que os/as impedia de transpor a compreensão sobre a história e a cultura dos povos negros para além do que está socialmente posto. Sob o argumento de que somos todos/as filhos/as do mesmo criador, alguns insistiam em minimizar a condição de racismo a que pessoas negras estão submetidas na sociedade brasileira. Quando não afirmavam que os pobres também são discriminados, apontaram o fato de que mais importante do que o pertencimento étnico-racial é o caráter da pessoa, independentemente de ela ser negra ou branca.

A persistência de alguns em não assumir a identidade étnico-racial ou de valorizar a dos seus/suas alunos/as e de não querer trabalhar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana era tamanha que eles desejavam estabelecer esse tipo de argumento como justificativa plausível para explicar o porquê de esses conteúdos não constarem nas suas práticas em sala de aula.

Por isso, a abordagem dos conteúdos ao longo do curso se fez no sentido de ultrapassar esse tipo de compreensão, de modo que passassem a

perceber as pessoas negras como protagonistas de suas histórias, portanto, cidadãos/ãs de direitos, o que incidiu na reelaboração dos seus olhares sobre seus/suas alunos/as. Estes/as não são vítimas, mas cidadãos/ãs. O fato de terem uma ascendência negra não os/as torna menores nem incapazes de aprender e desenvolver suas capacidades. A discussão acerca da abordagem dos conteúdos se fez no sentido de chamar-lhes a atenção para a necessidade de reelaboração do currículo escolar, ainda tão conservador e hierarquizante, características que terminam

Por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do (a) educador (a). Assim, o estudo das questões indígenas, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores (as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo (GOMES, 2011, p. 43).

Nesse sentido, a perspectiva foi a de que as experiências vivenciadas pelos/as estudantes na comunidade de Paratibe fossem incorporadas ao currículo escolar, e, sobretudo, respeitadas, pois são detentoras de valores que compõem o universo cultural destes/as. Refletir sobre tal questão se constituiu um elemento relevante no curso de extensão, conquanto exigiu dos/as participantes uma nova postura no momento de selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula quanto às abordagens, assim como os mecanismos de avaliação da aprendizagem, visto que os/as estudantes denotam outras formas de aprender que não são apenas aquelas definidas pelos/as professores/as na escola.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO: DA ESCOLA PARA A SOCIEDADE

Com a execução do Curso de Extensão *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula*, identificamos mudanças no comportamento de alguns professores/as, sobretudo, no que diz respeito às práticas pedagógicas, visto que passaram a inserir os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula.

As mudanças foram mais recorrentes entre professores/as do fundamental I, e com menor incidência entre os/as do ensino fundamental II, principalmente os/as professores/as de Ensino Religioso e História. Embora professores/as dessa área do conhecimento tenham participado da formação, não identificamos na escola nenhuma prática advinda dos/as profissionais dessa área de conhecimento.

No geral, a religiosidade afro-brasileira foi pouco ou não trabalhada, seja pelos/as professores/as de Ensino Religioso, assim como de outras áreas de conhecimento. Mesmo que tenhamos trabalhado a história e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva da resistência, professores/as, quando se referiram a esses conteúdos em sala de aula, nem sempre ultrapassaram a perspectiva da escravidão e do preconceito racial, conforme demonstrado nos quadros abaixo.



Foto 1 – Texto Escrito e Visual construído por estudantes.

Fonte: Acervo da EMEIF Antônia do Socorro Silva Machado. **Foto:** Waldeci Ferreira Chagas.

À medida que os módulos do curso transcorreram, e professores/as foram transpondo conteúdos às suas atividades em sala de aula e relacionando-os com o Projeto Político-Pedagógico da escola, foram mudando a forma de abordá-los, conforme demonstrado no quadro abaixo:



Foto 2 – Texto Escrito e Visual construído por estudantes.

Fonte: Acervo da EMEIF Antônia do Socorro Silva Machado. **Foto:** Waldeci Ferreira Chagas.

A mudança na forma de abordar os conteúdos em sala de aula é uma evidência da nova postura com relação aos conteúdos; o que foi demonstrado também nos gêneros discursivos utilizados, visto que os/as alunos/as demonstraram a construção do conhecimento usando o cartaz, mas também a relação com as expressões artísticas, a exemplo da dança, do teatro e da música, conforme demonstrado no quadro abaixo:



Foto 3 – Apresentação de conteúdo usando a dança e teatro.

Fonte: Acervo da EMEIF Antônia do Socorro Silva Machado. **Foto:** Waldeci Ferreira Chagas.

A música esteve presente na sala de aula em associação com os conteúdos trabalhados, principalmente na prática desenvolvida pelos/as professores/as do ensino fundamental I, como foi o caso da música *Tabuleiro da Baiana*, de Ary Barroso, cantada por Dorival Caymmi, cuja letra faz referência às diversas expressões da cultura afro-brasileira.

NO TABULEIRO DA BAIANA

Dorival Caymmi

Compositor: Ary Barroso

No tabuleiro da Baiana tem
Vatapá, Caruru, Mungunzá tem **Ungu** pra iô iô

Se eu pedir você me dá
o seu coração, seu amor de iá iá

No coração da Baiana também tem
Sedução, **canjerê**, ilusão, **candomblé**

Pra você
 Juro por Deus, pelo Senhor do Bonfim
 quero você Baianinha inteirinha pra mim

E depois o que será de nós dois?
 Seu amor é tão fugaz e enganador
 Tudo já fiz, fui até no canjerê
 Pra ser feliz, meus trapinhos juntar com você

E depois vai ser mais uma ilusão
 no amor que governa o coração.

Na aula, os/as alunos/as, ao dançarem, expressaram o conhecimento através das coreografias, ritmos e roupas, mas também, através da letra da música, aprenderam sobre alguns elementos da cultura afro-brasileira, a exemplo da culinária e religiosidade, representadas respectivamente nas palavras vatapá, caruru, mungunzá, canjerê e candomblé.

Outra mudança que identificamos na prática dos/as professores/as foi a relação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana com a realidade da comunidade de Paratibe, o que possibilitou a uma das professoras compor uma música em ritmo de coco e na letra evidenciar a história das pessoas negras desde o tráfico da África à condição em que vivem em Paratibe.

Esse foi um exercício de aprendizagem primeiro para a professora, e, sobretudo, para os/as alunos/as, que puderam então se identificar, reconhecer-se no conteúdo trabalhado em sala de aula, e assim perceber que a comunidade onde moram possui história e, certamente, eles também. Afora o aprendizado sobre história da África e das pessoas negras no Brasil, também é relevante o conhecimento e a valorização do coco, um dos ritmos musicais inventados pelas pessoas negras e que faz parte do repertório musical e artístico brasileiro, conforme está enunciado na Embolada África, Paratibe.

Embolada (África/Paratibe)**REFRÃO**

**EU VOU CANTAR, EU VOU CANTAR
E EU AGORA VOU CONTAR(2X)**

Do território africano
Fui trazido sem vontade
Arrastado feito bicho
Acorrentado por maldade

Afastado de minha terra
Eu perdi o meu valor
Eu vivi dias e noites
De tristeza e muita dor

REFRÃO

Aqui quando eu cheguei
Me acorrentaram como nós
Pois pensavam que com isto
Iam calar a minha voz

Mas, com ela eu cantei
Contei histórias e muito mais
Busquei sempre na memória
O que o outro não me traz

REFRÃO

Fugindo pelo mato
Eu busquei novo lugar
Dei o nome de quilombo
Tive o direito de sonhar

Hoje em outro território
Vim com meus irmãos morar
O seu nome é Paratibe
E sua história vou contar

REFRÃO

Na cidade de João Pessoa
Paratibe é situado
Terra que um dia foi
Um refúgio abençoado

Há 130 anos
Paratibe se formou
Acolheu negro guerreiro
Escravo se refugiou

REFRÃO

Paratibe hoje em dia
Está todo transformado
E toda sua mata
Já foi muito derrubado

E hoje o que lá vemos?
Prédio, estrada e condomínio
Fico muito arrasado
Mas, confio no divino

REFRÃO

No quilombo Paratibe
São mais de 100 famílias
Descendentes africanos
Com histórias de uma vida

Dos açoites, dos chicotes
Nos nossos antepassados
Lágrima, sangue e suor
Já foi muito derramado

REFRÃO

E que todo esse poema
Fique vivo na memória
Pois, eu trouxe para o negro
Um pouco de sua história

Chegará o grande dia
Em que o negro vai dizer
Eu sou negro do Quilombo!!!
Tenho orgulho do meu ser!!!!

REFRÃO (4 VEZES)

Autora: Proª Sandra Ataíde(5º Ano B)

Foto 4 – Letra da Embolada construída pela Professora Sandra Ataíde.

Fonte: Acervo da EMEIF Antônia do Socorro Silva Machado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de 2015, professores/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado desenvolveram práticas pedagógicas na perspectiva da história e cultura afro-brasileira e africana, mas tratava-se de ações isoladas, e não foram suficientes para se afirmar que mantinham práticas de enfrentamento e combate ao racismo.

Após a execução do projeto *Raízes, Saberes e Relações Quilombolas: sou negro na pele, na alma, na voz e na luta*, alguns/as começaram a mudar, sobretudo porque passaram a buscar outros horizontes e assim passaram a refletir o currículo escolar a partir do seu cotidiano em sala de aula, o que incidiu na discussão em torno da construção de um Projeto Político-Pedagógico que contemplasse os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, o Curso de Extensão *Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula* lançou luzes no fazer de professores/as dessa escola à medida que lhes possibilitou elementos indispensáveis a fundamentar o que já vinham realizando na perspectiva de enfrentamento do racismo. A mudança foi o envolvimento da comunidade de Paratibe no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula, visto que começaram a introduzir os saberes de pertencimento comunitário no currículo escolar e enxergar a comunidade como detentora de história e cultura.

Essa iniciativa, ainda que em fase experimental, demonstrou-se eficaz, principalmente porque os/as discentes passaram a se reconhecer nos conteúdos trabalhados em sala de aula e afirmar as suas identidades negras e quilombolas. As práticas pedagógicas com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana a que nos referimos neste trabalho são denotativas de que a escola está em processo de construção do currículo na perspectiva da educação étnico-racial, o que significa a institucionalização de combate ao racismo. Esse processo é lento e permanente, haja vista que não depende apenas da formação, mas do modo como cada professor/a compreende sua prática cotidiana em sala de aula, como ele/a se vê no mundo e enxerga os sujeitos/alunos/as com quem lida cotidianamente.

Portanto, essa nova postura passa pela mudança de percepção da história e cultura, de compreensão do currículo e de escola, o que exige romper com os paradigmas eurocêntricos e demonstrar disposição e vontade política para reinventar-se, e a escola também, o que é possível. Nesse processo, nem sempre todos/as estão dispostos/as, ao passo que suas práticas pedagógicas e fundamentações teóricas nem sempre estão em consonância com as transformações inerentes à sociedade e à escola, o que os leva a continuar com

práticas que não correspondem à realidade social, cultural e política da comunidade na qual a escola está inserida, o que é normal, pois o enfrentamento e combate ao racismo perpassam pela ação e mudança, tanto individual como coletiva. Primeiro, professores/as transformam-se, e juntos transformam pedagogicamente a escola.

A manutenção de práticas pedagógicas de enfrentamento e combate ao racismo exige de professores/as constantes críticas, de modo que estas atendam às demandas advindas da comunidade. Não se trata apenas de ensinar conteúdos em sala de aula, mas incide na mudança de comportamento e de tratamento com relação às pessoas negras e suas expressões culturais. Enfrentar e combater o racismo não são exercícios que se executam apenas na escola; transcendem suas paredes e dizem sobre a forma como cada professor/a sujeito/cidadão/ã se vê no mundo e se relaciona com as culturas afro-brasileiras. Não adianta proporcionar aos/às alunos/as excelentes aulas e continuar fazendo vista grossa para as pessoas negras na rua, ou considerando suas manifestações culturais como menores, incivilizadas e até diabólicas. A perspectiva da educação capaz de enfrentar e combater o racismo perpassa pelo respeito à diversidade étnico-racial e de gênero existente na escola e na comunidade. Portanto, é importante que estejam abertos/as às diversidades de culturas, às novas estratégias de aprendizagens de conteúdos, metodologias e abordagens.

A escola campo da pesquisa está em ebulição, condição observada no incômodo demonstrado por alguns/as professores/as quando foram chamados à construção do novo currículo e a criar novas possibilidades de aprendizagem e abordagens de conteúdos. Os conteúdos afro-brasileiros identificados nas práticas docentes em sala de aula são denotativos de que uma nova escola está em construção, sobretudo porque estas têm como ponto de partida a comunidade, e assim, alunos/as têm se empoderado a enfrenar e combater o racismo dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/LEIS/1994.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2019. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Obriga as escolas públicas e particulares da Educação básica a inserir no currículo escolar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.

CHAGAS, Waldeci Ferreira; JÚLIO, Lúcia de Fátima. **Relatório Final do Curso de Extensão: Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula**. Campina Grande, PB: UEPB, 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uepb.edu.br/eprobex/#app=184a&a6af-selectedIndex=2>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011

III PARTE
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

A INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS

*Aline Maria Batista Machado
Fábia Halana Fonseca Rodrigues Pita*

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social das pessoas com deficiência no contexto brasileiro ocorre de maneira gradativa, configurando desde objeto de caridade à sujeitos de direitos, construindo uma participação ativa na sociedade e luta por melhores condições de vida. Nessa perspectiva, vale destacar que a questão histórica da exclusão deste segmento advém do sistema capitalista de produção na qual estão inseridos, visto que os que não se adequam ao padrão estabelecido pela sociedade são afastados e discriminados pela conjuntura.

O presente texto tem como objetivo apresentar as principais contradições existentes na relação inclusão/exclusão, pontuando a sua relevância enquanto mecanismo importante no desenvolvimento deste segmento na sociedade, além de destacar sua contribuição em relação às refrações da questão social. Além disso, propõe-se a realização de reflexões no sentido de compreender o papel das políticas sociais como produto da mobilização social, como também uma forma de atender aos interesses do capital.

Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental acerca do tema, e, metodologicamente, utilizou-se o método de análise crítico-dialético no qual deve-se abster de concepções prévias ou de suposições em relação ao objeto, desvelando sua aparência, para que haja um aprofundamento deste.

A dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo

um conjunto de formas de consciência. [...] o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido (KO-SIK, 1976, p. 124).

Considerando, assim, o movimento e as contradições presentes em relação à temática estudada, atingindo sua essência. Provocando a reflexão sobre o sujeito inserido no sistema capitalista e analisando a realidade por esta apresentada.

Este estudo se constitui de três eixos principais, conforme estrutura a seguir: Binômio exclusão/inclusão; As políticas sociais brasileiras frente à exclusão social; Breve histórico do movimento político da pessoa com deficiência no Brasil.

2 UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE O BINÔMIO EXCLUSÃO/ INCLUSÃO

O termo exclusão social é utilizado de diversas formas e contextos, entendendo-se que há uma heterogeneidade do tema. A perspectiva em que se pretende trabalhar neste estudo é da exclusão social proveniente da desigualdade que é uma das características inerentes ao sistema capitalista de produção. Nesse sentido, faz-se necessário lembrar que a desigualdade é um processo anterior ao capitalismo, a depender do período histórico e do estabelecimento de critérios para organização da sociedade, a exemplo da escravidão, dos estamentos, das castas (no caso da Índia) e de classes. Com o advento do capitalismo, a desigualdade é potencializada pela reprodução do capital e pela concentração da riqueza pelas pessoas que possuem os meios de produção, facultando o usufruto à maioria da sociedade do que é produzido por meio de sua força de trabalho. Além do mais, passou-se a regular um padrão socialmente aceitável relacionando-o a valores e estereótipos a serem seguidos pelos indivíduos.

Como o que imperou na modernidade foi a regulação perversa, o excesso dessa regulação levou o Estado moderno a ordenar e controlar tudo o que não estivesse dentro do padrão considerado aceitável. O único padrão aceitável passou a ser o modo burguês branco, europeu, masculino,

heterossexual de estar e se relacionar com o mundo (SE-PULVEDA, 2012, p. 5).

Assim sendo, quem não “se enquadra” nesse padrão estabelecido, tende a ser excluído de alguma forma da sociedade. E essa exclusão é potencializada através do preconceito, da segregação, da negação das diferenças e desconhecimento das pessoas.

No Brasil essa exclusão se apresenta em várias esferas, a exemplo da política, economia, cultura e na sociedade em geral. Reconhece-se que a exclusão é um processo que permeia a história do país desde o “início”, desde a aculturação dos portugueses, espoliação das riquezas encontradas nas terras, a desvalorização dos costumes indígenas e de seus princípios, até ao tempo da escravidão e da urbanização. Constituindo, assim, uma sociedade pautada na cultura estrangeira, segregacionista, potencializada pelos valores capitalistas, acentuando conseqüentemente a desigualdade entre os indivíduos.

Na medida em que a sociedade brasileira se transforma, direitos e garantias são conquistadas documentalmente através de arcabouço legal. E nesta perspectiva o próprio sistema capitalista, produz o sentido de igualdade entre as pessoas, viabilizando o desenvolvimento para todos. Além disso,

A globalização da economia [que] propõe um modo único de gestão e organização do trabalho para todo o mundo capitalista, como se houvesse um modelo universal que pudesse ser transposto mecanicamente a todas as realidades. Igualar realidades tão díspares justifica-se tão-somente na possibilidade de os países centrais levarem adiante políticas próprias. Ou seja, preservar a desigualdade mediante tais políticas (TAVARES, 2009, p. 251).

Essas políticas e decisões governamentais muitas vezes são pautadas nesse ideário de igualdade, no entanto a lógica perversa do capital que se aproveita das problemáticas dos segmentos excluídos da sociedade para elaborar alternativas que ao mesmo tempo que “resolve” minimamente tais problemas, como também promove o consumo e o trabalho de mais pessoas, gerando mais lucro para tal sistema. Um exemplo disso são as empresas que buscam garantir seus lucros a partir do chamado marketing social, ou seja, passam a estimular o consumo de produtos que, de alguma forma, defendem

uma causa social ou contribuem com alguma entidade filantrópica sem fins lucrativos.

A sociedade exclui para incluir de modo perverso e esse movimento marca a ordem social desigual. Essa inclusão social perversa é uma forma de disciplinarização dos excluídos; é uma maneira de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social (SEPULVEDA, 2012, p. 2).

Portanto, para o sistema capitalista a ideia da inclusão social se constitui enquanto meio de equiparação de oportunidades, destacando sua importância enquanto forma de amenizar as expressões da questão social. Diante disso, se faz necessário o entendimento sobre tal processo.

A inclusão social no Brasil é um processo que se desenvolveu progressivamente em meados dos anos de 1980, em que segmentos da sociedade começaram a lutar por melhores condições de vida, enxergando os movimentos sociais como uma alternativa de união e busca por direitos e garantias. E consequentemente o Estado respondeu por meio de ações paliativas para atender as demandas colocadas por estes.

Inclusão social pode ser entendido como:

o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, percebe-se as contradições que permeiam esse tema. Uma destas está relacionada à forma na qual o processo de exclusão/inclusão é posto no contexto das políticas sociais. Afinal, diante das desigualdades presentes no sistema capitalista, o processo de inclusão social apresenta-se de forma complexa.

O termo “exclusão – inclusão” é falacioso, pois supõe a “exclusão” como uma distorção possível de ser sanada (ou pelo menos mais bem encaminhada) por uma “inclusão” (sua oposição e solução imediata - diga-se de passagem, abstrata) entendida como inclusão sistêmica sustentada

na interação comunicativa da rede e no trabalho socioeducativo [...] Sobre isso basta perguntar *na ordem burguesa em curso os ditos “excluídos” podem ser “incluídos”?* Incluídos como consumidores? (SILVA, 2013, p. 166).

Este fragmento revela que a inclusão social produz um discurso de igualdade de oportunidades para vários segmentos à margem da sociedade. Essa equiparação traduz o sentido de que por meio das políticas sociais será possível ter acesso aos mínimos sociais e assim poder participar da sociedade, consumindo e atendendo às expectativas do capital projetadas nas pessoas. Apesar de levar em consideração os avanços na conquista de direitos por determinadas parcelas da população, é importante destacar que a inclusão social é uma forma de amenizar a agudização da questão social, reforçando a ideia de centralidade no indivíduo, delegando a este a responsabilidade de participar ou não da sociedade.

3 AS POLÍTICAS SOCIAIS BRASILEIRAS FRENTE À EXCLUSÃO SOCIAL

Para manter o discurso de igualdade no contexto brasileiro foi necessário à elaboração e implementação de políticas sociais frente às demandas da questão social. Desse modo, é importante destacar as perspectivas teóricas sobre política social e seus desdobramentos no cenário do país.

Behring e Boschetti (2009, p. 17-18) expõem que havia interpretações pragmáticas ao longo da história que desconsideravam os traços econômicos das políticas sociais e também com relação à crítica marxista da economia política em relação à política social, destacando-se alguns limites: o trato da política social enquanto forma de solucionar a desigualdade, sem considerar o sistema capitalista no qual estava inserida; a redução da política social à vontade política das pessoas com relação ao ajuste dos conflitos; resposta à força dos movimentos sociais.

Em outra obra, Behring (2009, p. 302) afirma que a política social é “uma mediação entre economia e política, como resultado de contradições estruturais engendradas pela luta de classes e delimitadas pelos processos de valorização do capital”. Ou seja, esse mecanismo foi criado com o intuito de mediar os interesses entre as classes, levando em consideração os elementos

sociais, culturais, econômicos e políticos. Ressaltando o caráter financeiro no qual essas ações estão sendo desenvolvidas e ao mesmo tempo atendendo as necessidades da classe dominante por meio da hegemonia.

Nessa perspectiva, as políticas sociais surgiram como “instrumentos de legitimação e consolidação hegemônica que, contraditoriamente, são permeadas por conquistas da classe trabalhadora” (MONTAÑO, 2007, p. 39). As conquistas por direitos são fundamentais, no entanto os governantes se utilizam desse mecanismo para manipularem a massa dominada. Assim, política social pode ser entendida como:

processo de desenvolvimento e implementação de medidas geridas pelo Estado e demandadas pela sociedade como direitos devidos para suprir necessidades sociais e promover o bem-estar dos cidadãos - seja prevenindo contingências associadas ao trabalho e a inseguranças sociais, seja combatendo-as quando instaladas (PEREIRA, 2016, p. 79).

Evidencia-se que historicamente a estruturação das políticas sociais ocorreu diante da presença das desigualdades sociais inseridas na sociedade capitalista, entre conquistas de direitos e mecanismos de fomento da economia, as ações realizadas pelos governos ressaltam, o contexto de fragilidades e contradições presentes no sistema vigente.

Nesse debate sobre as políticas sociais, vale salientar o papel dos movimentos sociais enquanto poder de mobilização, em que, muitas vezes, segmentos da sociedade lutam pela efetivação de ações governamentais em favor de alguma demanda específica e conseqüentemente fortalece as lutas sociais. Conforme Montaño (2010, p. 119) as “lutas sociais” se caracterizam como mobilizações voltadas às questões pontuais, de curto prazo, mas sem necessariamente negar o objetivo mais amplo, chamada por ele de “luta de classe”, e que teria a finalidade de superação do sistema capitalista.

A compreensão das determinações objetivas e subjetivas do “aqui e agora” é igualmente importante. Pois a tarefa de instituir as mudanças necessárias se define já no presente, no sentido de que pelo menos comece a se realizar “exatamente aqui e agora” [...] ou não chegaremos a lugar algum [...]. A verdade é que não podemos conseguir nada se ficamos esperando as condições favoráveis e o momen-

to adequado (MÉSZÁROS, 2003, p. 122 *apud* MONTAÑO 2010, p. 120).

Ou seja, as demandas mais imediatas da sociedade são igualmente necessárias para o desenvolvimento da mesma. Desta forma, a resposta dos governantes é a formulação e efetivação de políticas sociais, que mesmo tendo fins para movimentação do capital, se caracterizam como produto do poder de luta da população em busca de melhores condições de vida. Entre esses segmentos da população, que são público alvo das políticas sociais, destaca-se aqui às pessoas com deficiência por não se adequarem aos padrões estabelecidos pela sociedade, sendo excluídas ao longo da história. Portanto, partindo da nossa realidade concreta, faz-se necessário conhecer o contexto histórico desse segmento no Brasil.

4 BREVE HISTÓRICO DO MOVIMENTO POLÍTICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Ao longo da história brasileira, a pessoa com deficiência, foi distanciada do convívio social por um longo período, sendo objeto de caridade e de ações assistencialistas.

De acordo com Lanna Júnior (2010) no período colonial (1500-1822), com a permanência da corte portuguesa no país, as pessoas com deficiência, em sua maioria, eram isoladas em suas próprias residências pelas famílias. No período da escravidão, muitos escravos apresentavam deficiências por consequência de acidentes nos engenhos, ou sofrerem amputações devido aos castigos físicos, ou mesmo por conta de doenças. No Brasil Imperial (1822-1889), as pessoas com deficiência continuaram excluídas tanto socialmente quanto politicamente. No século XIX, entre as iniciativas de Dom Pedro II, foi construído o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), além disso, a sociedade civil criou instituições voltadas às pessoas com deficiência.

Segundo o autor, no século XX também surgiram outras organizações: as Sociedades Pestalozzi (1932), as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954) e organizações geridas pelas próprias pessoas com deficiência.

Com as descobertas científicas entre anos de 1930 e 1940, período do Estado Novo, houve mudanças no trato da pessoa com deficiência,

principalmente na intervenção em relação às modalidades de atendimento. Aumentando a quantidade de centros para reabilitação, instituições educacionais e o aumento de internamentos.

Nos anos de 1960 houve avanços relacionados às legislações, entre elas, o acréscimo da seção “Educação Especial” na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961. A partir desse momento, o segmento fortaleceu a luta por melhores condições de vida e demandou iniciativas por parte do Governo para formulação de políticas específicas para atendimentos das principais necessidades deste. Com a ditadura militar (1964-1982), as reivindicações foram interrompidas devido à repressão e o golpe instalados no país.

De acordo com Lanna Júnior (2010) as pessoas com deficiência queriam ter mais autonomia, visto que até então os familiares e as pessoas ditas “normais” eram quem resolviam as questões que diziam respeito a esse segmento. O ano de 1981 foi decisivo para as pessoas com deficiência brasileiras, pois o Brasil participou do Ano Internacional da Pessoa Deficiente instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU). Então, ocorreram mobilizações, passeatas nas ruas, encontros, evidenciando, assim, esta causa. Nesse período, o Estado brasileiro criou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), voltada para a articulação de ações e serviços voltados ao segmento.

Em 1988 as pessoas com deficiência participaram da elaboração da Constituição Federal, na qual foi assegurado no art. 227, § 1º, II, a criação de

programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial, ou mental, bem como de integração social do adolescente com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988, p. 62).

Observa-se que o texto constitucional aponta para integração social e não inclusão social, visto que o debate acerca desse último conceito ainda não vigorava no país. Conforme Lanna Júnior (2010), em 1989 o governo federal elaborou a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e a criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE.

Um lema internacional importante nos anos de 1990 foi o “Nada sobre nós sem nós”, ressaltando a importância da participação efetiva das pessoas com deficiência na elaboração de legislações, políticas públicas, programas, serviços. Ou seja,

Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício (SASSAKI, 2011, p. 08).

No século XXI surgiu o conceito de inclusão social relacionado à pessoa com deficiência, sistematizado no Brasil por Sasaki (2009) e que consiste na sociedade eliminar as barreiras para que a pessoa com deficiência tenha acesso aos serviços, ambientes e informações.

No contexto dos anos 2000, particularmente no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve avanços acerca do tema em questão. De acordo com Sasaki (2003), inicialmente através da articulação e realização de quatro Conferências Nacionais dos Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil (nos anos de 2006, 2008, 2012 e 2016), realizadas pelo CONADE e CORDE, e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008.

Em 2011, foi aprovado o Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011) que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. O Plano tem como objetivo principal articular ações voltadas à participação das pessoas com deficiência na sociedade, proporcionando melhores condições de vida a esses cidadãos. O Plano consiste em políticas sociais que se dividem em quatro eixos centrais: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social e acessibilidade. Essas ações são intersetoriais, para que a articulação dos direitos das pessoas com deficiência seja, realmente, garantida.

Em 2015, no governo de Dilma Rousseff, ocorreu um marco histórico no movimento político da pessoa com deficiência no Brasil, no qual foi instituído a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa lei entrou em vigor em 2016, garantindo

direitos e articulação de políticas públicas relacionados à inclusão social, acesso à saúde, educação, habitação, transporte, acessibilidade. Mostrando, desta forma, a participação cada vez maior das pessoas com deficiências na sociedade, nos serviços e espaços.

Com o impeachment da presidente Dilma e o ajuste fiscal realizado pelo então-presidente, Michel Temer, que visou a “estabilização” da economia, o Estado passou a não priorizar o avanço das políticas sociais. Configurando-se, assim, o desmonte dos direitos sociais garantidos por lei, inclusive os das pessoas com deficiência. A exemplo do esfacelamento da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência a qual está desestruturada e sem apoio para continuar a representar o segmento no Governo Federal. Bem como a perda de garantias relacionadas à Lei Complementar 142 que versa sobre a aposentadoria especial às pessoas com deficiência, e o financiamento de ações relacionadas aos Centros Dia, Residências Inclusivas, Benefício de Prestação Continuada – BPC na Escola, entre outros.

Diante desse contexto, evidencia-se as perdas que as pessoas com deficiência estão tendo em relação aos direitos adquiridos. O modelo político conservador adotado pelo atual presidente, Jair Bolsonaro, tende a agudizar as desigualdades e desestabilizar o movimento da pessoa com deficiência no país, visto que anteriormente havia um crescente avanço nas garantias relacionadas ao segmento, mas agora isso não é prioridade, tanto é que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, criada em 2004, está sendo desmontada no primeiro mês de mandato de Bolsonaro, janeiro de 2019. Portanto, se faz urgente e necessário movimentos de resistência que pressionem o governo federal a garantir em sua agenda orçamentária, ações que contemplem direitos e bem-estar das pessoas com deficiência. Ademais, além de garantir a inclusão social desse segmento em instituições sociais como escolas, universidades, empresas, entre outras, é preciso pensar formas de integração social, para que o respeito e a diversidade também sejam concretizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente os(as) brasileiros(as) com deficiência passaram de excluídos a detentores de direitos. Mostrando articulação enquanto movi-

mento social para fortalecimento da luta e conquista de direitos. À medida que começaram a participar da vida social, mostraram a necessidade de formulação de ações concretas para sua autonomia na sociedade, desde questões de acessibilidade a questões de cotas de inclusão nos espaços educacionais e mercado de trabalho.

Com relação ao binômio exclusão/inclusão social, vimos que tal “inclusão” se caracteriza enquanto processo contraditório, visto que estas práticas são formas paliativas para a minimização de problemas sociais, já que a desigualdade é parte constituinte do sistema capitalista de produção, então em geral haverá uma parcela da população excluída. Além disso, muitas vezes é delegada à própria sociedade civil o papel de promotora da inclusão social. No entanto deveria ser papel do Estado provê as modificações necessárias para a autonomia das pessoas com deficiência em seu meio.

Mesmo sabendo da dualidade da inclusão social, ainda assim é necessária que aconteça na sociedade, uma vez que o poder de mobilização social é essencial para o atendimento dos principais problemas da vida diária. As pessoas com as mais variadas deficiências precisam que as políticas sociais e os direitos sejam efetivados para que possam conviver de forma livre e digna na sociedade e tenham melhores condições de vida. Contribuindo, assim, para a construção de outro olhar sobre a deficiência no sentido do respeito e do exercício da cidadania.

Diante disso, faz-se necessário que os governantes reflitam sobre a temática e formulem ações realmente pautadas na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), pois é um compilado das principais leis e decretos voltados à pessoa com deficiência. Afinal, o arcabouço legal existe, porém, nem sempre é posto em prática. Além disso, poderia gradualmente organizar-se campanhas educativas para a sociedade, órgãos oficiais, escolas e empresas, no sentido de desmistificar a deficiência e divulgar o legado desse segmento para o movimento sócio histórico.

Portanto, para que haja avanços no tocante à pessoa com deficiência é essencial manter a resistência. Mesmo diante do cenário de esfacelamento das políticas sociais, a articulação do movimento social é essencial para que o retrocesso não continue. Visto que o Estado deveria ser o principal responsável por proporcionar melhores condições de vida para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti. Política Social no contexto da crise capitalista. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Atualizada até a emenda constitucional nº 38. 19 ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961 (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MÉSZÁROS, István. Economia, política e tempo disponível: Para além do capital. In: **Margem Esquerda** nº 1. São Paulo: Boitempo, 2003.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a especificidade e sua reprodução**. São Paulo: Cortez, 2007.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. Biblioteca básica de Serviço Social. Volume 5. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no capitalismo: crítica a teorias e ideologias conflitantes**. São Paulo: Cortez, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados** n. 1, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós**: Da integração à inclusão, 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>>.

SEPULVEDA, Denize. **Exclusão social e inclusão perversa**: tecendo algumas considerações, 2012. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/239%20EXCLUS%C3%83O%20SOCIAL%20E%20INCLUS%C3%83O%20PERVERSA%20TECENDO%20ALGUMAS%20CONSIDERA%C3%87%C3%95ES.pdf>>.

SILVA, José Fernando Siqueira da. **Serviço Social**: resistência e emancipação? São Paulo: Cortez, 2013.

TAVARES, Maria Augusta. Acumulação, trabalho e desigualdades sociais. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

GRAN RECESIÓN Y SINHOGARISMO: TRAYECTORIAS DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA CIUDAD DE MADRID

*Iria Noa de la Fuente Roldán
Esteban Sánchez Moreno*

1 INTRODUCCIÓN

La crisis del empleo y las transformaciones producidas en el mundo del trabajo, las decisiones tomadas en relación a las políticas de vivienda, o los recortes presupuestarios en protección social han generado un contexto de riesgo social que afecta cada vez a más ciudadanos y ciudadanas. Así, ante el ensanchamiento de las franjas de vulnerabilidad, los procesos de exclusión social se han visto multiplicados y transformados en el contexto generado por la Gran Recesión que llegó a España en el año 2008.

Las estadísticas existentes no dejan lugar a dudas sobre dicha situación. Según los últimos datos disponibles, en el año 2017 el 22,2% de la población de la Unión Europea (UE-28) se encontraba bajo el riesgo de la pobreza y la exclusión social (EUROSTAT, 2017). La media española se situaba más de cuatro puntos por encima (26,6%) de la media europea, y alrededor de cinco puntos por encima de las cifras existentes en España en los años previos al inicio de la crisis.

Estos datos son un reflejo del continuado incremento de las desigualdades sociales que han tenido lugar en España y que afectan a capas cada vez más amplias de la población. Esto se ve reforzado por el aumento de la demanda a la que se han enfrentado desde el inicio de la Gran Recesión diferentes organizaciones sociales. Así por ejemplo, durante los primeros años de la crisis, Cruz Roja vio crecer su demanda en más del 163% (CRUZ ROJA, 2013), tendencia al alza que aunque de manera menos acentuada, continua en la actualidad (CRUZ ROJA, 2018).

Esta realidad se ve especialmente ilustrada por aquella ciudadanía que antes integrada, se ve ahora expuesta a un declive socioeconómico fruto

de las transformaciones sociales que han tenido lugar, principalmente, en el mundo del trabajo, en los sistemas de protección social y en las políticas de vivienda. No en vano, sin empleo, con empleos precarios, recursos sociales que desaparecen y dificultades para mantener un lugar donde vivir, no parece extraño imaginar una tendencia al aumento de las situaciones de exclusión, incluidas aquellas que se configuran de manera más extrema como es el caso del *sinhogarismo*. Tal y como denunciaba la *Fédération Européenne des Associations Nationales Travaillant avec les Sans-Abri* (FEANTSA, 2012), es en aquellos países donde la situación socioeconómica es más complicada, como es el caso de España, donde se ha producido un incremento mayor de ciudadanos y ciudadanas en esta situación.

Reconocer el *sinhogarismo* como una forma extrema de exclusión social implica asumir que junto a la pobreza y la falta de vivienda, aparecen otras dificultades que limitan las posibilidades de la persona para ejercer sus derechos ciudadanos (LAPARRA; PÉREZ ERANSUS, 2008; SÁNCHEZ MORALES, 2010). Sin embargo, habitualmente, el énfasis se ha puesto en analizar aquellas variables de tipo personal/individual a través de planteamientos centrados en las dificultades más prevalentes en esta población (consumo de sustancias, historia delictiva o problemas de salud mental), algo que se convierte en la temática principal de diferentes trabajos (FISCHER, 1989; COHEN, 1989; ABDUL-HAMID, 2009; O'CONNELL; KASPROW; ROSENHECK, 2013; ZHAO *et al.*, 2018). Este énfasis puesto en los procesos microsociales, aunque útil, presenta limitaciones pues se aleja del contexto sociohistórico en el que se desarrollan y mantienen los procesos de exclusión social. Además, son precisamente los procesos socioestructurales los que explican la precariedad a la que se enfrenta buena parte de la población en la actualidad, encontrándose además en la base de las principales teorías sobre desigualdades sociales y exclusión social.

De manera general, estas teorías sitúan la raíz de las desigualdades sociales en la transformación de dos aspectos fundamentales, a saber, en la precariedad del mercado de trabajo y en el debilitamiento del Estado de bienestar. Así, desempleo, precariedad, pobreza, inestabilidad y trabajo atípico forman parte constitutiva de las biografías de exclusión. Este proceso se ve impulsado por un Estado de Bienestar ineficaz en el desarrollo de su función de protección social (MORENO, 2000). En el contexto español, además, desde

el inicio de la Gran Recesión, la exclusión social se ha visto impulsada por las desigualdades generadas en el mercado de la vivienda. La centralidad del sector inmobiliario y su crecimiento incontrolado durante la fase de expansión de la economía española en los años 90 (LOIS; PIÑEIRA; MIRÓ, 2016) supuso la definición de la vivienda como factor de inversión, y no como derecho social (GARCÍA, 2010). En ese contexto, la crisis se tradujo en un incremento de la exclusión residencial en España, cuya máxima expresión fue el aumento sin precedentes de los desahucios y las ejecuciones hipotecarias sin que existiera una alternativa habitacional (KENNA *et al.*, 2016).

Las cuestiones señaladas han transformado profundamente las desigualdades sociales y la forma en que los procesos de exclusión social afectan a la ciudadanía. Ello lleva a la necesidad de repensar la forma de aproximarse y estudiar los procesos de desigualdad social que están teniendo lugar en las sociedades postmodernas. Esta necesidad es especialmente relevante en la aproximación al *sinhogarismo*, que lejos de los análisis microsociales, debe afrontarse desde marcos comprensivos que desde una perspectiva socioestructural, explican, más adecuadamente, como se generan y transforman las desigualdades sociales en el escenario generado por la Gran Recesión.

2 METODOLOGÍA

En base a los planteamientos anteriores, el *sinhogarismo* se ha abordado desde el enfoque biográfico ya que permite analizar trayectorias que conducen a la exclusión social extrema insertando dichos itinerarios en momentos sociohistóricos concretos y analizando las transformaciones que en ellos tienen lugar. Este enfoque se concretó en la realización de diez historias de vida a personas en situación de *sinhogarismo* (en adelante, PSH) de la ciudad de Madrid.

La investigación se diseñó en base a dos procesos guiados por la Teoría Fundamentada (GLASER; STRAUSS, 1967). En primer lugar, se diseñaron seis trayectorias que era preciso reconstruir y que se consideró que en el contexto actual, estaban transformando los itinerarios de llegada al *sinhogarismo*. Las seis trayectorias diseñadas encarnan diferentes vías de llegada a la exclusión social en el escenario resultante de la Gran Recesión. El objetivo último consiste en dar cuenta de procesos sociales emergentes en

el ámbito de la exclusión, y que están directamente relacionados con los tres factores que articulan esta investigación: el mercado de trabajo, los sistemas de protección social, y las problemáticas de vivienda (Cuadro I).

En segundo lugar, se seleccionaron los casos concretos que permitieran ilustrar dichas trayectorias. Para concretar las realidades mostradas en el cuadro 1, se manejaron otros criterios que guiaron la selección de las personas participantes. Estos criterios fueron la definición operativa del *sinhogarismo*; la consideración de variables sociodemográficas específicas para cada trayectoria; así como un conjunto de criterios que permitieran detectar aquellos itinerarios que se habían visto problematizados con el inicio de la Recesión (a partir de 2008). Con esto se consigue evitar incorporar procesos individuales ampliamente estudiados en relación a las PSH que no eran parte del objeto de estudio (Cuadro II).

Cuadro I. Trayectorias a reconstruir.

TRAYECTORIA	REALIDAD A LA QUE RESPONDE
Trayectoria 1	Estallido de la burbuja inmobiliaria y caída del sector de la construcción y de sus empresas auxiliares.
Trayectoria 2	España como país receptor de migración económica ante las posibilidades de empleo que existían, principalmente en la construcción y en el sector servicios.
Trayectoria 3	España como país emisor de migración económica ante la recesión socioeconómica que limita las posibilidades laborales y vitales de la ciudadanía.
Trayectoria 4	Caída de la norma social del empleo fordista que afecta a numerosa población que hasta el inicio de la recesión socioeconómica había tenido una trayectoria laboral y residencial normalizada.
Trayectoria 5	Precariedad del mercado laboral donde el trabajo ha dejado de constituirse como una red de seguridad que garantice la vida de la persona.
Trayectoria 6	Recesión económica que merma la capacidad de los ciudadanos para mantener un bien básico como la vivienda.

Cuadro 2. Dimensiones consideradas.

DEFINICIÓN OPERATIVA PSH	CRITERIOS BÁSICOS DE INCLUSIÓN	OTROS CRITERIOS
<p>Pernoctar en</p> <ul style="list-style-type: none"> - las calles de la ciudad de Madrid o - en los diferentes dispositivos de la Red de Atención a PSH de la ciudad <p>Pernoctar con amigos, amigas o familiares o en otras opciones residenciales.</p> <p>Ciudadanía española que como parte de un proceso de migración económica abandonaron España encontrándose bajo alguna de las situaciones anteriores.</p>	<p>PSH desde 2008 o posterior.</p> <p>Sin problema de consumo de sustancias.</p> <p>Sin problemas de salud mental.</p> <p>No tener problemas de salud que sean discapacitantes.</p> <p>Sin problemáticas familiares graves.</p> <p>Sin haber estado en prisión.</p>	<p>Sexo.</p> <p>Edad.</p> <p>Origen.</p> <p>Situación laboral.</p> <p>Sector profesional.</p> <p>Nivel educativo alcanzado.</p> <p>Proceso migratorio.</p> <p>Desahucio.</p>

Estos dos procesos dieron lugar a una propuesta de potenciales participantes que fue enviada a los técnicos y técnicas de las organizaciones que apoyaron la realización del trabajo de campo y que daban acceso a las personas participantes del estudio. En total, se llevaron a cabo 10 historias de vida. Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas biográficas sucesivas con una duración aproximada de 120 minutos cada sesión. Se llevaron a cabo entre dos y tres sesiones de entrevista que giraron en torno a la biografía laboral, formativa, residencial, asistencial, la existencia o no de proceso migratorio, y la biografía personal. Las entrevistas fueron tratadas de manera anónima y confidencial, obteniendo el consentimiento verbal de los y las participantes. Una vez que cada informante aceptaba y comprendía las implicaciones de su participación, se encendía la grabadora y se daba paso al inicio de las entrevistas. Una vez finalizadas, eran transcritas de manera literal. La descripción concreta de los y las informantes que formaron parte de la muestra se recoge en el Cuadro III.

Cuadro III. Descripción de la muestra.

Trayectoria	HV	Sexo	Edad	Origen	Nivel formativo	Situación laboral	Sector profesional	Inicio PSH	Migración
1	HV-1.1	H	53	Español	Graduado Escolar	Desempleado	Construcción	2013	No
	HV-1.2	H	62	Español	Graduado Escolar	Desempleado	Construcción	2009	No
2	HV-2.1	H	47	Polaco	Formación Profesional de Grado Medio	Desempleado	Construcción	2009	Sí
	HV-2.2	H	54	Peruano	Universitarios	Desempleado	Publicidad/ Construcción	2014	Sí
3	HV-3.1	H	54	Boliviano-nacionalizado español	Universitarios	Desempleado	Médico, carpintería, limpieza	2014	Sí
4	HV-4.1	H	54	Español	Formación Profesional de Grado Superior	Desempleado	Informática	2014	No
	HV-4.2	H	59	Español	Formación Profesional de Grado Superior	Desempleado	Delineante-proyectista	2014	No
5	HV-5.1	H	61	Español	Graduado Escolar	Empleado	Hostelería y ventas	2012	No
	HV-5.2	H	46	Español	Graduado Escolar	Empleado	Seguridad	2014	No
6	HV-6.1	M	43	Español	Graduado Escolar	Empleada	Producción en cadena/ ama de casa	2014	No

Los materiales biográficos obtenidos se han abordado desde una perspectiva crítica (Heracleous, 2006). Con ello, los resultados son fruto de una combinación de las propuestas analíticas que parten de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), del análisis sociológico del discurso (ALONSO, 1998) y del análisis comparativo de Bertaux (2013). El análisis se apoyó en el uso de ATLAS.ti 7 en su versión para Windows.

3 RESULTADOS

Las trayectorias analizadas aparecen como biografías de riesgo (BECK, 1998) que emergen de una precariedad generada, principalmente, por las dificultades del mercado de trabajo. En este sentido, el desempleo, rasgo estructural del mercado laboral en España (JIMENO; TOHARIA, 1994), constituye el núcleo de las biografías. Se trata de un desempleo asumido como parte de la biografía laboral y que durante la Gran Recesión adquirió un carácter permanente. De hecho, la crisis ha modificado la relación social con el desempleo, que muestra características distintivas con respecto a anteriores ciclos de crisis (ROMERO; JIMÉNEZ; VILLORIA, 2012):

(...) aquello era 10 veces mejor o sea... vamos a ver, había paro, pero estábamos por los dos millones y medio o no llegaba a 3 millones de parados y la gente tenía paro pero paro de corta duración, cobraba el paro, o sea, ni comparación. Ahora esto de 4 años de paro, 5 años de paro, eso no. ¡Ni en el 29 creo que pasara! (...) (HV-4.1).

Se trataba de lo que en palabras de Santos, Montalbá y Moldes (2004) sería un “paro flexible”, un paro temporal asumido como parte de la biografía laboral que ahora se ha transformado en permanente. Así, la cronificación del desempleo junto con la fragilidad de la red de protección por desempleo aparece como la principal problemática de las biografías presentadas.

Claro, el desempleo, el subsidio y el RAI, hasta que se acabó todo y... ni habitación ni nada, a la calle. Y hasta, ahora que aquí estamos intentando retomar nuestra vida otra vez (HV-1.1).

No solo el desempleo se ha visto transformado, sino que más bien es el empleo en general el ámbito que sufre una profunda transformación. Tal y como se señalaba anteriormente, esta transformación consiste en una profundización de la segmentación.

La temporalidad, unida al concepto de “paro flexible” antes mencionado, ha sido una constante en el mercado productivo español (POLAVIEJA, 2003), Sin embargo, en el contexto de la crisis, el trabajo a tiempo parcial involuntario se ha convertido en el elemento definitorio de la segmentación laboral española y en una estrategia básica de ajuste a los efectos de la crisis

(LALLEMENT, 2011). Como muestra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, varios años), España es uno de los países europeos con la tasa más alta de subocupación que se concentra en determinados grupos sociales como jóvenes o mujeres, siendo indicativo de las dificultades de inserción laboral que presentan estos dos colectivos

(...) yo ahora mismo tengo me parece que son 25 horas semanales en contrato. Pero date cuenta, 25 horas semanales pues... mira, un sueldo de... no ha llegado a 400 euros (...). (HV-6.1).

En definitiva, tanto la temporalidad como el trabajo a tiempo parcial involuntario se han convertido en un elemento definitorio de la segmentación laboral española y en una estrategia básica de ajuste a los efectos de la crisis. Dicha segmentación y precarización del mercado de trabajo tiene un impacto transversal en las biografías de exclusión.

Este impacto puede apreciarse, principalmente, en la pobreza asociada al empleo que muestra que ha tenido lugar un cambio en la distribución salarial. De hecho, uno de los efectos de la Gran Recesión ha sido el incremento de la desigualdad en la distribución salarial. Ello muestra que el empleo ha perdido su papel como factor de protección frente a la pobreza y la exclusión social (BECK, 2000), constituyendo un elemento más de vulnerabilidad y riesgo social hacia el sinhogarismo.

Y con este curro pues... empiezas muy arriba y te das cuenta de que sigues con casi la misma inestabilidad que estabas. ¿Pero cómo puede ser eso? (...). Yo no sé, te desesperas. Fíjate ya el tiempo que llevo aquí pensando que el trabajo me salvaba y... ¡nada que ver! El trabajo está muerto (...). (HV-5.1).

Ante esta realidad del mercado de trabajo, los sistemas de protección social deberían haber sido fortalecidos para responder a las problemáticas generadas por el desempleo o condiciones de empleo existente. Sin embargo, lejos de ello, las transformaciones producidas en los sistemas de bienestar han contribuido a aumentar el riesgo hacia las situaciones de exclusión social extrema al limitar el acceso a los derechos sociales. Ello ha supuesto la erosión de los sistemas de bienestar (WACQUANT, 2009). Esto resulta especialmente importante con respecto a los Sistemas Públicos de Servicios Sociales. Cons-

tituidos como la última red de protección con la que cada vez cuentan más ciudadanos y ciudadanas, se encuentran saturados ante el intento de cubrir las necesidades que el resto de sistemas han dejado de atender, siendo incapaces de responder a las cada vez más numerosas necesidades ciudadanas.

(...) Y te lo sigo confirmando. A mí no me han ayudado nada. Nada. Encima es que como estoy con mis padres pues mi situación y la de mis hijos no es prioritaria (...). (HV-6.1).

En la actualidad, la actividad de numerosas organizaciones está marcada por el impacto de la Recesión y por las dificultades y limitaciones de los medios para hacer frente a la misma (CRUZ ROJA, 2013).

En este panorama caracterizado por las dificultades económicas, el desempleo, el desbordamiento de las demandas sociales y la escasez de recursos para hacer frente a las mismas se torna más complicado si se tiene en cuenta la evolución que han seguido desde el inicio de la Gran Recesión los desahucios y ejecuciones hipotecarias. Los procesos de pérdida de vivienda han seguido un ritmo sin precedentes desde el inicio de la crisis, afectando a población que hasta el momento, habían mantenido estable su nivel de vida (GENERAL DEL PODER JUDICIAL, 2016). Paradójicamente, en España existen más de tres millones de viviendas vacías (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA; INE, 2011) y al mismo tiempo, más del 7% de los hogares españoles tienen serias dificultades para llegar a final de mes y cubrir los gastos vinculados a su vivienda y sus suministros (INE, 2017), lo que hace aumentar el riesgo de verse despojados de ellas. En consecuencia, es evidente que los problemas de exclusión residencial que surgen durante la Gran Recesión van a constituir una de las claves de las biografías de las PSH. Como se ha mencionado, el planteamiento que explica el profundo impacto en el sinhogarismo de este proceso es la ausencia de alternativas institucionales a la exclusión residencial generada por el desahucio. Así, por ejemplo, en 2017 el mercado de alquiler social en España solo alcanzaba el 2,6% de hogares (INE, 2017):

¿Pero es que tú te puedes creer que en el bloque de al lado de mi casa, que vive una amiga, hay dos pisos cerrados? Uno alicatao y otro con una puerta de chapa para los ocupas. O sea, a 10 metros de mi casa. De verdad, esos son

pisos de banco, ¿no pueden darlos de alquiler social? ¿De verdad no pueden? (HV-6.1.).

La exclusión residencial aparece como resultado de los procesos de cambio social que llevan a la población a desarrollar estrategias de supervivencia que dirigen de manera directa al sinhogarismo, ya sea de manera estricta, como la vida en la calle o en los centros de atención, o en un sentido más amplio mediante la cohabitación forzosa (ROSSI, 1989; WRIGHT, 1989). En el caso español, estas estrategias potencian el papel de la familia como elemento de protección social de sus miembros, especialmente a través de las pensiones de jubilación que se han convertido en muchos casos en un elemento de contención de los procesos de exclusión social.

(...) De una pensión, 5 personas. Una pensión de las mínimas, o sea, no de 1000 y pico. Es una pensión de las pequeñas pero... mis hijos quieren su habitación, quieren su espacio y claro ¿qué les digo? ¿Qué hago si no puedo? (HV-6.1).

4 CONCLUSIONES

El análisis realizado ha tratado de señalar las importantes implicaciones que los recientes procesos de cambio social están teniendo en la capacidad de integración de la ciudadanía y de manera concreta, cómo el impacto de la Gran Recesión ha afectado al sinhogarismo. El panorama descrito no deja lugar a dudas: el aumento y mantenimiento de las situaciones de vulnerabilidad en un momento de debilitación de los recursos disponibles puede posibilitar el incremento de la población sin hogar debido a la incorporación aquella ciudadanía que continuamente ve reducida su capacidad de integración social (DE LA FUENTE ROLDÁN, SÁNCHEZ MORENO Y BARAHONA GOMARIZ, 2014).

Además, como se ha visto, el empleo y la protección social, últimos peldaños de los procesos de inclusión, se enfrentan a un complejo escenario, no solo haciendo aumentar el número de personas en situación de exclusión social extrema sino también, manteniendo dichas situaciones de manera más prolongada en el tiempo (MORENO MÁRQUEZ, 2013). Es decir, las biografías analizadas muestran cómo las transformaciones que han tenido lugar en la

esfera productiva, de vivienda y de protección social han incrementado su impacto en el surgimiento y transformación de las situaciones de exclusión social extrema. Como apuntan Paugam (2005) o Castel (1995), los cambios en el mercado de trabajo constituyen un elemento central en las trayectorias que conducen a la realidad sin hogar. Estos cambios se concretan en la cronificación del desempleo, en las limitaciones de la red de protección social por desempleo, y sobre todo, en la segmentación y precariedad del mercado de trabajo en base, principalmente, a la temporalidad, la subocupación y las desigualdades salariales. Ello permite afirmar que el empleo está perdiendo su papel central como elemento protector frente a la exclusión social.

Por otro lado, se confirma que desde el inicio de la crisis económica ha tenido lugar una recesión de carácter social que ha llevado a la erosión de algunos de los sistemas y prestaciones que eran fundamentales para garantizar el bienestar de la población. Como consecuencia, han surgido situaciones novedosas en España en relación al *sinhogarismo* que sugieren la necesidad de repensar la forma en la cual entendemos la realidad “sin hogar”. Así, por ejemplo, el *sinhogarismo* se ha podido hacer más presente en las estructuras familiares a través de la cohabitación forzosa, y no necesariamente en las formas más visibles de la realidad sin hogar. Este proceso está generando la recuperación de antiguos modelos familiares, como la familia extensa (por ejemplo, familias reagrupadas en torno a una pensión de jubilación). Todo ello apunta a que en el contexto de la Gran Recesión, tal y como señalan FEANTSA y su tipología ETHOS de exclusión residencial (EDGAR; MEERT, 2005), es preciso considerar el *sinhogarismo* en un sentido amplio para no dejar de lado las nuevas formas en las que la exclusión social extrema se manifiesta.

Esta realidad está siendo especialmente relevante en el contexto español dada la falta de políticas de acceso a la vivienda, prácticamente inexistentes antes del inicio de la crisis. Ello es reflejo de que la vivienda en España se enfrenta a una crisis de accesibilidad y asequibilidad que dirige a la expulsión de amplios sectores de la población pese a la notable disponibilidad de viviendas vacías, muchas de ellas de carácter social. De hecho, la vivienda social es escasa y los precios siguen alejados de la realidad socioeconómica de la ciudadanía. Estas dificultades de acceso se manifiestan sobre todo en la vivienda de alquiler, solución fundamental en la actualidad para afrontar

las necesidades residenciales de cada vez más personas y familias. Por ello, el incremento y mantenimiento de las situaciones de riesgo ante el agotamiento de los recursos disponibles (tanto formales como informales), podría dar lugar a un aumento de la población sin hogar como consecuencia de la llegada de todos aquellos ciudadanos y ciudadanas que, desde en los estratos sociales intermedios, ven mermados sus niveles de integración social.

Las transformaciones que han tenido lugar en España como resultado de la crisis están generando situaciones emergentes de riesgo que son diferentes a las tradicionales. De ese análisis se desprende que el sinhogarismo en las sociedades actuales, puede explicarse por las dificultades existentes en el acceso a dos grupos de derechos, a saber, el empleo y los derechos sociales (vivienda y protección social). Por ello, la acción política y ciudadana debe dirigirse a la transformación de los factores socioestructurales. Son precisamente estos los que permiten comprender el surgimiento de nuevas trayectorias vitales de exclusión que ilustran la existencia de una organización de la sociedad que cada vez con mayor frecuencia lanza a su ciudadanía más allá de los márgenes de la misma..

BIBLIOGRAFÍA

ABDUL-HAMID, W. The mental health needs of homeless people. **A trans-atlantic comparison**. *International Journal of Culture and Mental Health*, 2, 2009, p. 109-17. doi: 10.1080/17447140903205366

ALONSO, L. E. **La mirada cualitativa en sociología**. Madrid: Fundamentos, 1998.

BECK, U. **World risk society**. Cambridge, UK: Polity Press, 1998.

BECK, U. **The brave new world of work**. Cambridge, UK: Polity Press, 2000.

BERTAUX, D. **Le récit de vie**. 3. ed., Paris: Armand Colin, 2013.

CASTEL, R. **Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat**. Paris: Fayard, D.L, 1995.

COHEN, M. Social Work practice with homeless mentally ill people: Engaging the client. **Social Work**, 34, 1989, p. 505-509.

CONSEJO GENERAL DEL PODER JUDICIAL. **Datos sobre el efecto de la crisis en los órganos judiciales**. Datos desde 2007 hasta primer trimestre de 2016. Recuperado de <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Estadistica-Judicial/Informes-estadisticos-periodicos/>

CRUZ ROJA. **Memoria 2012**. Madrid: Cruz Roja Española, 2013. Recuperado de <http://www.cruzroja.es/principal/web/cruz-roja/nuestra-memoria>

CRUZ ROJA. **Memoria 2017**. Madrid: Cruz Roja Española, 2018. Recuperado de <http://www.cruzroja.es/principal/web/cruz-roja/nuestra-memoria>

DE LA FUENTE ROLDÁN, I. N.; SÁNCHEZ MORENO, E.; BARAHONA GOMARIZ, M. J. Cambio social y exclusión social en la ciudad de Madrid: el caso de las Personas sin Hogar. In: PASTOR-SELLER, E. (Org.). *El trabajo social ante el reto de la crisis y la Educación Superior. I Congreso Internacional de Facultades y Escuelas de Trabajo Social*. Murcia: Universitas, 2014. p. 1739-1747.

EDGAR, B.; MEERT, H. **Fourth Review of Statistics on Homelessness in Europe**. The ETHOS definition of homelessness. Brussels: FEANTSA, 2005. Recuperado de <http://www.feantsaresearch.org/spip.php?article121&lang=en>

EUROSTAT. **European Union Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC)**. Brussels: Eurostat, 2017. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/web/income-and-living-conditions/data/main-tables>

FÉDÉRATION Européenne des Associations Nationales Travaillant avec les Sans-Abri (2012): *On the Way Home? FEANTSA Monitoring report on Homelessness and Homeless Policies in Europe*. Bruselas: FEANTSA, 2012. Recuperado de http://www.feantsa.org/spip.php?action=acceder_documento&arg=1256&cle=4707fe2d00ac7e34be685ae383df5dc6fb847a87&file=pdf%2Fon_the_way_home.pdf. Acceso em: 29 de diciembre de 2015.

FISCHER, P. J. Estimating the prevalence of alcohol, drug and mental health problems in the contemporary homeless population: A review of the literature. **Revista Contemporary Drug Problems**, 16, 1989, p. 333-89.

GARCÍA, M. The breakdown of the Spanish urban growth model: social and territorial effects of the global crisis. **International Journal of Urban and Regional Research**, 34, 2010, p. 967-980. doi:10.1111/j.1468-2427.2010.01015.x

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine, 1967.

HERACLEOUS, L. Images of discourse: Interpretive, functional, critical, and structural. In: L. HERACLEOUS (Org.). **Discourse, Interpretation, Organization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 1-27.

- INSTITUTO Nacional de Estadística. **Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)**. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, 2017.
- INSTITUTO Nacional de Estadística. **Censo de Población y Viviendas 2011**. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, 2011.
- JIMENO, J.; TOHARIA, L. **Unemployment and Labour Market Flexibility: Spain**. Geneva: International Labour Office, 1994.
- KENNA, P; BENJAMINSEN, L.; BUSCH-GEERTSEMA, V.; NASARRE-AZNAR, S. **Pilot project: Promoting protection of the right to housing. Homelessness prevention in the context of evictions**. Brussels: European Commission, 2016. Disponible en ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15544&langId=en
- LAPARRA, M.; PÉREZ ERANSUS, B. La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación. In: Fundación FOESSA (Org.). **VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008**. Madrid: Fundación FOESSA y Cáritas Española, 2008. p. 173-298.
- LOIS, R. C.; PIÑEIRA, M. J.; MIRÓ, S. V. The Urban Bubble Process in Spain: an interpretation from the theory of the circuits of capital. **Journal of Urban and Regional Analysis**, 8, 2016, p. 5-20. Recuperado de <http://0-search.proquest.com/cisne.sim.ucm.es/docview/1813891989?accountid=14514>
- MORENO, L. The Spanish Development of Southern European Welfare. In: S. KUHNLE (Org.). **Survival of the European Welfare State**. London, UK: Routledge, 2000. p. 146-165.
- O'CONNELL, M. J., KASPROW, WESLEY J., Y ROSENHECK, R. A. The impact of current alcohol and drug use on outcomes among homeless veterans entering supported housing. **Psychological Services**, 10, 2013, p. 241-49. doi: 10.1037/a0030816.
- ORGANIZACIÓN para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (Varios años). **Labour Force Statistics**. Paris: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, 2013.
- PAUGAM, S. **Les formes élémentaires de la pauvreté**. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.
- POLAVIEJA, J. G. Temporary contracts and labour market segmentation in Spain: a employment-rent approach. **European Sociological Review**, 19, 2003, p. 501-517. doi: 10.1093/esr/19.5.501.
- ROMERO, J.; JIMÉNEZ, F.; VILLORIA, M. (Un)sustainable territories: Causes of the speculative bubble in Spain (1996-2010) and its territorial, environmental, and sociopolitical consequence. **Environment and Planning C: Politics and Space**, 30, 2012, p. 467-486.

ROSSI, P. H. **Down and out in America.** The origins of homelessness. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

SÁNCHEZ MORALES, M. R. Las personas sin hogar en España. **Revista Española de Sociología**, 14, 2010, p. 21-42.

SANTOS, A.; MONTALBÁ, C.; MOLDES, R. **Paro, exclusión y políticas de empleo:** aspectos sociológicos. Valencia: Tirant lo Blanch, 2004.

WRIGHT, J. D. **Address unknown:** The homeless in America. New York: Aldine de Gruyter, 1989.

WACQUANT, L. **Punishing the poor:** The neoliberal government of social insecurity. London, UK: Duke University Press, 2009.

ZHAO, Q.; KIM, E.; LI, W.; HSIAO, H-U.; RICE, E. Incarceration history, social network composition, and substance use among homeless youth in Los Angeles, **Journal of Addictive Diseases**, 2018. doi: 10.1080/10550887.2018.1545555

LOS PLANES LOCALES DE INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES COMO BUENAS PRÁCTICAS DE INSERCIÓN DE LAS PERSONAS MIGRANTES: EL CASO DEL ALTO TURIA (LA SERRANÍA, VALENCIA, ESPAÑA)

*Eliseu Martínez Muñoz
José Vicente Pérez Cosín*

1 INTRODUCCIÓN. ANÁLISIS DEL CONTEXTO ACTUAL. EL RETROCESO EN LAS POLÍTICAS MIGRATORIAS: ¿POR QUÉ HABLAR AHORA DE LOS PLANES LOCALES DE INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES?

Hasta principios de la década del 2000 tanto la UE como España, orientan exclusivamente su política migratoria hacia la restricción y control de flujos. Es a partir del año 2004 y durante el resto de la década cuando la Comisión Europea reorienta sus políticas bajo el principio de integración como proceso bidireccional, planteando la necesidad estratégica de intervenir en todas sus dimensiones especialmente desde el ámbito local y la sociedad civil implantando líneas de actuación concretas y aumentando su financiación. Por ello entre el año 2004 y 2011 se abre un periodo en el que tanto España como la Unión Europea, sin hacer una ruptura total con políticas restrictivas de control de flujos, adoptan de forma paralela medidas destinadas a la integración (ARAGÓN et al., 2009). Las políticas de integración significaron un cambio cualitativo y cuantitativo en cuanto a los recursos destinados a la integración de inmigrantes. Porque hicieron bascular las políticas de la UE y estados miembros hacia la mejora de las condiciones de estancia y desarrollo del proyecto migratorio (DE LUCAS, 2005). Este es el marco institucional en el que nacen y se desarrollan los Planes Locales de Integración para Inmigrantes (PLII).

Con el estallido de la crisis económica y su agravamiento, tal y como ha puesto de manifiesto Bueno y Domingo (2016) se decidió por parte de los poderes públicos que las políticas locales destinadas a la migración, las políticas centradas en el asentamiento de la población inmigrada, habían dejado de ser una prioridad. Es así como los fondos destinados a la integración de la población, creados en 2004 con un presupuesto de siete millones de euros y que alcanzó los 200 millones en 2009, fueron suprimidos por completo en 2012 (MONTILLA; RODRÍGUEZ, 2014).

Por todo ello, ante el retorno de un modelo excluyente de política migratoria (DE LUCAS, 2017) y esquizofrénico, puesto que se debate entre la lógica de la seguridad y la lógica de los derechos humanos (TORRES, 2015), es necesario y urgente repensar la acogida e integración de la inmigración a escala local desde una ecología de los saberes (DE SOUSA SANTOS; MENESES, 2016). Esto implica, en un plano más específico, sistematizar experiencias locales de trabajo social comunitario, como la que aquí presentamos: el PLII del Alto Turia, que se marcaron como reto la inclusión de las y los inmigrantes como parte de un proyecto colectivo de autodesarrollo (MÉNDEZ LÓPEZ; PÉREZ COSÍN, 2017). Ante la austeridad en el gasto social y el auge de opciones políticas basadas en un discurso xenófobo no podemos dejar que los Servicios Sociales Generales, se conviertan en una mera red de contención de las contradicciones sociales del sistema, basada en la expedición de prestaciones. Al contrario, los Servicios Sociales municipales pueden ser un vivero de estrategias para “satisfacer las necesidades sentidas, convirtiéndose estas en verdaderos “motores” de la sensibilización/ concienciación individual, grupal y comunitaria y su transferencia a una acción colectiva” (PASTOR, 2013, p. 144).

1.1 El PLII como satisfactor sinérgico: del proceso de inserción a la intervención en las dimensiones de la integración

El proceso de inserción social hace referencia al proceso de inclusión de las/los inmigrantes en nuestra sociedad como trabajadoras/es, consumidoras/es, vecinas/os y usuarias/os de los servicios y espacios públicos, este concepto nos permite captar, según Torres (2011) el lugar social que ocupan

los y las inmigrantes en la sociedad de recepción, es decir, las diferentes fórmulas, dinámicas y consecuencias de un tipo u otro de inclusión del colectivo inmigrante en un contexto social dado. En cambio, el concepto de integración, como objetivo o fin siguiendo el análisis de Torres (2011) hace referencia a un buen proceso de inserción; definido en negativo, una inclusión que no suponga ni marginación social ni asimilación cultural forzada (ni tampoco, se insiste en los últimos años, el cierre autoidentitario de las/los inmigrantes). Hablar de integración comporta, pues, una valoración normativa. Establece el buen proceso de inserción de los/las inmigrantes que las políticas públicas deberían promover. Por tanto, la integración aparece aquí como un nivel ideal de relaciones entre los diferentes actores, sociedad de acogida e inmigrantes, como una meta, como un objetivo al que se debería tender a través de las diferentes políticas de integración de la población inmigrante. Otros autores como Penninx y Martinello (2006) han definido integración como: un proceso a través el cual uno se convierte en una parte aceptada de la sociedad. Desde esta perspectiva se insiste en que la integración sea un proceso antes que un resultado final dejando la posibilidad de que se contemplen diferentes resultados temporales intermedios y finales, es decir, diversas etapas en la construcción de este itinerario de inserción. Por ello, Torres (2011) insiste en entender la inserción como un proceso, como un fenómeno social total que afecta al conjunto de aspectos de la vida social y, por tanto, complejo y multidimensional. Este autor distingue seis dimensiones: jurídico legal (1), que hace referencia al estatus de residente (irregular, documentado, tipo de permiso). La laboral y económica (2): como trabajadoras y trabajadores y como consumidoras/es. La residencial (3): vivienda, la inserción de los nuevos vecinos en la trama de espacios y relaciones que conforman la ciudad. Dada su relevancia el autor la plantea como específica, el acceso y disfrute de los servicios públicos (4). Dimensión cultural e identitaria (5), donde se incluye la sociabilidad tanto con el entorno social como con la específica de los nuevos residentes. Y por último la dimensión política (6). Para nosotros, el análisis e interpretación de la realidad (diagnóstico) de manera sistemática, creativa y reflexiva (PASTOR, 2015) centrado en las diferentes dimensiones que operan en el proceso de inserción-integración son el eje vertebrador de nuestra estrategia de intervención (Figura 1).

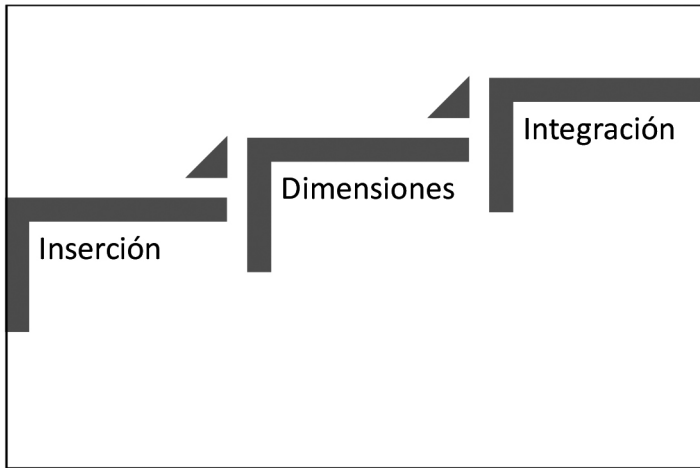


Figura 1: De la inserción a la integración local. Un proceso de construcción comunitaria.

Por tanto, la integración es una meta de una determinada orientación de la política migratoria; sin embargo, para que sea una realidad es necesario implementar estrategias construidas desde abajo con diferentes agentes, a través “de modelos de desarrollo local estratégico, integral y sostenible” (PASTOR, 2015, p. 157).

1.2 Caracterización del territorio: el Alto Turia como espacio rural

El Alto Turia es la zona noroeste de la comarca oficialmente denominada Los Serranos también situada en el noreste de la Comunidad Valenciana pero autodenominada por sus habitantes como La Serranía del Turia en referencia al río que atraviesa la comarca.



Figura 2: Comunidad Valenciana y Mancomunidad del Alto Turia (España).

Los municipios que forman este territorio norte de la Serranía son: Aras de los Olmos, Titaguas, Benagéber, Tuéjar y Chelva. En su momento el Plan Local de Inmigrantes del Alto Turia incluyó al municipio de Calles por estar dentro del Convenio para la prestación de Servicios Sociales Comunitarios (Plan Concertado para la prestación de Servicios Sociales en España) (Figura 2 y 3). El territorio del Alto Turia se cauteriza por su lejanía a la ciudad más próxima Valencia, su orografía montañosa; su baja densidad de población y su economía basada en el sector primario y terciario, es una zona rural intermedia que limita con las Provincias de Cuenca y Teruel (Figuras 3 y 4).

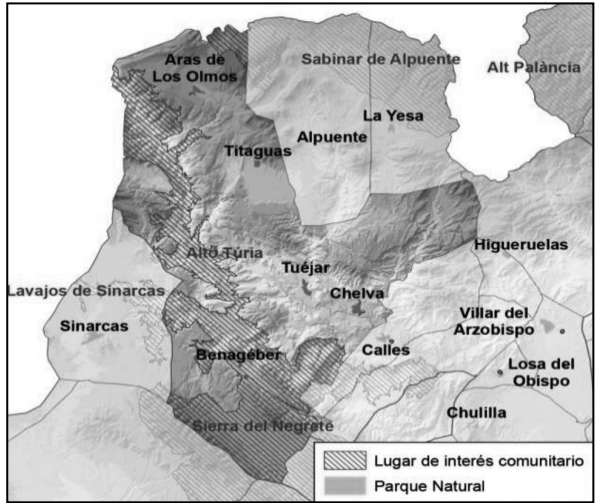


Figura 3. Municipios de la Mancomunidad del Alto Turia (Valencia, España).

Uno de los mayores problemas que sufre este territorio es el proceso de despoblación (Figura 4).



Figura 4. Densidad de Población y comarcas de la Comunidad Valenciana 2017.

El Alto Turia junto a otras zonas septentrionales de la Comunidad Valenciana que limitan con la provincia de Teruel, es uno de los territorios más despoblados del Estado español, estaría en los límites de esa gran zona llamada la *España vacía* (RECAÑO, 2017).

2 METODOLOGÍA

El desarrollo e implementación del PLIIATP, se ha fundamentado en la investigación-acción participativa (en adelante IAP) (PASTOR, 2013). Así pues el PLIIAT buscaba en la IAP, conjugar a la vez acción y reflexión común (REASON; BRADBURY, 2008); encontrar soluciones locales y de proximidad a los problemas que acuciaban a las personas migrantes que vivían y residían en el Alto Turia al mismo tiempo que entender las necesidades de la población mayor y cubrir aquellos sectores laborales necesitados de fuerza de trabajo. Estas sinergias sólo se pueden conseguir a través de un modelo de Desarrollo a Escala Humana basado en satisfactores sinérgicos (MAX-NEEF; ELIZALDE; HOPENHAYN, 1994) y de empoderamiento individual y colectivo (PASTOR; MARCHIONI, 2016).

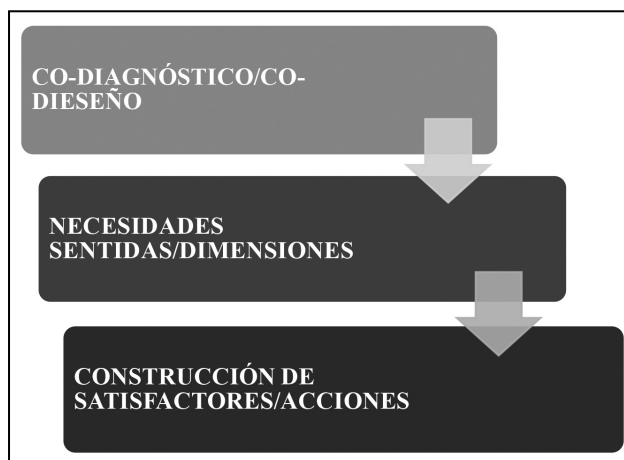


Figura 5. Análisis-satisfactores-dimensiones.

El “estudio de caso” en ciencias sociales, como es el que presentamos aquí, nos permite desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto. Facilita el análisis holístico pudiendo ir de las particularidades a la complejidad (ÁLVAREZ ÁLVAREZ; SAN FABIÁN, 2012). Nos permite comprender y concretar el proceso de inserción de inmigrantes desde la perspectiva del trabajo social con comunidades (PASTOR, 2015). El caso del Alto Turia es un ejemplo de hacer posible, buenas prácticas de integración de personas inmigrantes en el espacio rural actual. Todo ello, se articula a través de la “autoetnografía” (MONTAGUD, 2015) donde transmito una intervención comunitaria rural como “testimonio de lo humano” (ANDER-EGG, 2011).

3 RESULTADOS

a) El Alto Turia pasa de ser un territorio en extinción demográfica y emisor de emigración a ser un territorio con capacidad de resiliencia y de acogida. El Alto Turia es en un espacio rural todavía hoy con problemas de despoblación, pero con mayor grado de resiliencia demográfica por su mayor densidad de población y menor impacto de la emigración frente a otros espacios rurales de España, en riesgo de despoblación irreversible. Podemos concluir en que los PLII son una estrategia comunitaria planificada, congruente y eficaz de incidir en las diferentes dimensiones de la integración.

b) Del caos de la intervención con inmigrantes a la organización comunitaria de la integración. Tal y como hemos visto en el estudio de caso, podemos considerar el PLII como un proceso de organización comunitaria (BARBERO; CORTÉS, 2005). A través del PLII hemos realizado un diagnóstico en el que hemos identificado necesidades, fortalezas y debilidades. Nos hemos planteado unos objetivos que dieran respuesta a los problemas detectados, los hemos ordenado y clasificado en nuestro caso por áreas de trabajo. Hemos buscado y encontrado recursos internos y externos para afrontar en este caso la integración de los inmigrantes actuando desde bidireccionalidad, puesto que nuestra intervención no solo se ha dirigido a los inmigrantes como usuarios, sino que hemos creado nuevos servicios para resolver esas nuevas situaciones que también afectaban al resto de autóctonos. Al mismo tiempo que se han codiseñado actividades mediante la participación de

todos los actores, y así de esta manera, desarrollar actitudes colaboradoras, cooperadoras y maneras de actuar.

c) Del anonimato al proceso organizativo, transversal. Tal y como hemos visto siguiendo a Barbero y Cortés (2005), son procesos organizativos que implican tanto a poblaciones destinatarias de la intervención social como a otros agentes que conforman la situación social que consideramos problema o que pueden contribuir a cambiarla. En el PLII del Alto Turia no sólo se ha implicado a los inmigrantes como usuarios objeto de intervención, sino que se ha hecho partícipe tanto a profesionales del ámbito propio de los servicios sociales, del Desarrollo Local como de la (educación, del deporte, de la salud). Pero además se ha incentivado la presencia de agentes sociales tan importantes en el espacio local como sus empresarios los cuales han comprobado a la utilidad con la mejora de su asesoría laboral. Además, se ha facilitado la participación intergeneracional, desde personas mayores con niños, asociaciones de mujeres junto a la de los jubilados, es decir, se ha conseguido una transversalidad a través de la mezcla organizada.

d) De la exclusión a la inclusión a través el trabajo global: los PLII, no se han centrado solo en una dimensión de la integración, sino que han sido a sinérgicos en términos de bienestar social. Es decir, han intentado encontrar un equilibrio entre la intervención individual, grupal y comunitaria. Los PLII han abordado las tres dimensiones de la integración: la sociopolítica, la socioeconómica y la cultural. Para ello se han dotado de instrumentos de intervención estructurados en áreas de trabajo mediante una coordinación entre estas áreas, es decir, se ha trabajado en red, no de manera aislada sumando esfuerzos para superar obstáculos burocráticos y dotar de derechos a las personas inmigrantes. Desde los equipos profesionales que han llevado a cabo este trabajo, se es consciente de que no se ha llegado a la integración plena, pero sí que se ha conseguido cotas más altas de inserción de las que se hubieran conseguido si no se hubieran articulado este Plan de Intervención.

e) Los PLII como “satisfactores sinérgicos”. Como hemos analizado, lo que, para una determinada mirada de la inmigración, aquella que hemos denominado de control o extranjería, podía ser concebida como una amenaza, en un contexto rural como el del Alto Turia, era necesario y urgente darle la

vuelta siguiendo el paradigma del Desarrollo a Escala Humana (MAX-NEEF, 1994). Los PLII por una parte han satisfecho la necesidad de población que este territorio despoblado necesita para seguir existiendo como pueblo y mantener sus servicios básicos, la necesidad de fuerza de trabajo para cubrir empleos de difícil cobertura, fortaleciendo sectores económicos endógenos y por otra de manera sinérgica desde la gestión de la diversidad se ha facilitado la inserción laboral y social en diferentes ámbitos de una población desplazada en riesgo de exclusión.

SATISFACTORES SINÉRGICOS	AGENTES IMPLICADOS	NECESIDADES INMIGRANTES	NECESIDADES PERSONAS MAYORES	NECESIDADES TERRITORIO – COMUNIDAD
Servicio de información, acogida	Trabajador Social + maestros/as, médicos/as, alguacil, administrativos/as	Educación Salud Vivienda	Atención y apoyo psicosocial	Aumento de población, del alumnado escuela/ instituto secundaria
Servicio de mediación laboral	Agentes de Empleo y Desarrollo Local + abogado/a laboralista	Regularización de su situación en España: residencia y trabajo en España+ condiciones dignas de empleo.	Atención y apoyo psicosocial	Cobertura puestos de trabajo de difícil cobertura (sector agropecuario)
Servicio de educación y participación comunitaria	Educador social+ trabajador social+ docentes primaria, secundaria, adultos	Alfabetización, acceso a titulación y cursos para conseguir permiso de residencia	Atención y apoyo psicosocial	Estabilización e inclusión de la población extranjera
Servicio de educación y participación comunitaria	Educador social+ trabajador social+ ADL+ docentes primaria, secundaria, adultos.	Participación, aceptación, cohesión social,...	Atención y apoyo psicosocial	Estabilización e inclusión de la población extranjera

Tabla 1. Matriz satisfactor PLII

f) Desarrollo local igual a desarrollo social: el secreto está en las personas, tan solo, hay que descubrirlo. Siguiendo con una ampliación del concepto de desarrollo, la utilización de una tecnología social, adaptada al territorio y población con la que estábamos trabajando, sin ir más lejos nos referimos a la metodología de Talleres, se ha conseguido que los destinatarios pasen a ser generadores y sujetos de nuevos espacios de relaciones horizontales posibilitando tanto el desarrollo individual como colectivo. Con este tipo de actividades se sacaba al inmigrante de su rutina. En el caso de las mujeres que trabajaban como internas el hecho de que se les propusiera participar, las sacaba temporalmente de su rol de cuidadoras encerradas y pasaban a visibilizarse de otra manera en otro plano. Se sentían útiles, es decir, cada persona pasaba a ser un recurso redescubriéndose ante la comunidad, que se puede resumir en la máxima: lo mío también es bonito y es para compartir. Con este tipo de metodologías aumentábamos la autoestima colectiva e individual donde las personas daban, pero también recibían mucho a cambio (Tabla 1).

4 REFLEXIÓN FINAL: LA CONSTRUCCIÓN DE UN ECOSISTEMA LOCAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LA INMIGRACIÓN

Partiendo de la integración como proceso, es obvio que esta meta, no llega sola, hay que cosecharla, trabajarla, imaginarla, crearla, en definitiva, implica un trabajo social crítico y comprometido (HEALY, 2001). Por ello los PLII, no solo han sido fruto de cambios que han venido desde arriba, enfoque (“top-down”) en el ámbito de las políticas migratorias, sino de acciones, que han partido desde abajo hacia arriba (“bottom-up”), tanto en el diagnóstico como en la implementación que se construyen, para y con los de abajo. Frente a un contexto actual marcado por la necropolítica (MBEMBÉ, 2011) la única manera de integrar a los inmigrantes como sujetos de derechos (DE LUCAS, 2017), es recuperar la dimensión comunitaria de los Servicios Sociales Locales (SAMPEDRO; CAMARERO, 2018). Esto pasa por desarrollar estrategias de desarrollo social local a escala humana (PASTOR, 2015) basadas en un trabajo social con comunidades (PASTOR; MARCHIONI, 2016) desde un enfoque multimodal (PASTOR, 2004) que pueda extenderse a todo el espacio rural con el fin de hacer frente a la crisis demográfica. Los PLII del Alto Turia son una buena praxis de este modelo local y comunitario de inclusión. Conseguir

una intervención sinérgica (MAX-NEEF; ELIZALDE; HOPPENHAYN, 1994) en estas áreas solo es posible, tal y como ha apuntado Pastor y Torralba (2015) a través de un análisis e intervención que integre de manera creativa e innovadora los enfoques teóricos y metodológicos adaptando estos a la idiosincrasia del contexto y actores, momentos, procesos, sentido y resultados de la acción profesional. Por ello esta experiencia del Plan Local de Integración de Inmigrantes del Alto Turia ha sido co-gestada desde y con la comunidad (MÉNDEZ; PÉREZ COSÍN, 2017), centrado en los procesos y en las tareas de los grupos y las organizaciones comunitarias.

La experiencia del Plan Local del Alto Turia, no ha caído en la trampa de “la territorialización de lo social” (HAMZAOUI, 2005), porque, aunque los factores de exclusión social son extraterritoriales, desde el trabajo social, concebimos el territorio como escenario tanto de relaciones de poder y dominación como de cooperación y emancipación.

En función de hacia cuál de estos dos ejes, se dirija la vida colectiva, el territorio será un espacio atomizado, o un lugar donde predomine el respeto por la diversidad, el cambio y el Desarrollo Integral Humano Sustentable (DIHS) (ROJAS; RODRÍGUEZ, 2013). Por ello, facilitar la creación y consolidación de un proyecto migratorio, sí depende de qué tipo de desarrollo queramos para nuestros territorios. En la medida que se cultiva el empoderamiento de la comunidad (PASTOR; MARCHIONI, 2016) dotándola de nuevas herramientas para el desarrollo social (BARBERO; CORTÉS, 2005) los territorios dejan de ser lugares olvidados para ser espacios representativos del buen vivir (BELING; VANHULST, 2016).

En el caso del Alto Turia lo que se lleva a cabo, no es una simple gestión local de la inmigración, en la cual a menudo, se deriva o externaliza la intervención con inmigrantes a ONG o entidades del tercer sector, sin aprovechar las oportunidades de intervención comunitaria que ofrece el espacio local rural (PASTOR, 2015). Por ello ha constituido una intervención donde la debilidad de un territorio como es su despoblación y envejecimiento puede ser compensada con la llegada de nuevos pobladores, siempre y cuando se atiendan las necesidades de la población autóctona y la nueva. Esta cobertura sinérgica de necesidades es posible a través de un trabajo social de carácter transversal por que se implica a otros sistemas y recursos de bienestar social (Centro de Salud Primaria de Tuéjar; Colegio Público de Tuéjar; Escuela de

Adultos; Instituto de Enseñanza Secundaria de Chelva) solo así es posible llegar a lo que Pastor y Marchioni (2016) consideran cambios sólidos, cercanos y participados.

Por todo ello, la integración de los y las inmigrantes pasa por la salvaguarda de la autonomía del espacio local como territorio de encuentro y de acogida donde la ciudadanía pueda controlar y diseñar los procesos de inclusión de abajo hacia arriba. Y esto tan solo es posible a través de un modelo comunitario de inclusión de la inmigración a escala humana.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C.; SAN FABIÁN, J.L. La elección del estudio de caso en investigación educativa. **Gazeta de Antropología**, 2012, n. 28, n. 1, artículo 14. Recuperado de: https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html

ANDER-EGG, E. Humanismo y Trabajo Social. Interacción y Perspectiva. **Revista de Trabajo Social**, volumen n. 1, v, 2, 2011, p. 142-151.

ARAGÓN, J.; ARTIAGA, A.; HAIDOUR, M.A.; MARTÍNEZ, A.; ROCHA, F. **Las Políticas Locales para la Integración de los Inmigrantes**. Madrid: Los Libros de Catarata, 2009.

BARBERO, J.M Y CORTÉS, F. **Trabajo Comunitario, organización y desarrollo social**. Madrid. Alianza, 2005.

BELING A. E.; VANHULST, J. Aportes para una genealogía glocal del buen vivir. In: F. GARCÍA Quero; J. GUARDIOLA (Orgs.). **El Buen Vivir como paradigma societal alternativo**. Madrid, 2016. Recuperado de <http://ecosfron.org/wpcontent/uploads/Dossieres-ESF-23.pdf>

BOURDIEU, P.; WACQANT L. **Per una sociología reflexiva**. Barcelona: Herder, 1994.

BUENO, X.; DOMINGO, A. La gestión de la interculturalidad en tiempos de crisis: el discurso de los técnicos municipales en Cataluña. **Migraciones**, 39, 2016, p. 39-65.

DE LUCAS, J. El derecho frente al fenómeno de las nuevas migraciones. In: R. DEL ÁGUILA, (Org.). **Inmigración un desafío para España**, Madrid: Editorial Pablo Iglesias, 2005.

NEGAR la política, negar sus sujetos y derechos. Las políticas migratorias y de asilo como emblemas de la necropolítica. **Cuadernos electrónicos de filosofía del**

derecho, 36, 2017, p. 64-87. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/view/11217/pdf>

DE SOUSA SANTOS, B. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. In: B. DE SOUSA SANTOS; M.P. MENESE (Orgs.).

Epistemologías del sur (Perspectivas), Madrid, España: Akal, 2014, p. 21-66.

HAMZAOU, M. **El trabajo social territorializado**. Las transformaciones de la acción pública en la intervención social. Valencia: PUV-Nau llibres, 2005.

HEALY, K. **Trabajo social: Perspectivas contemporáneas**. Madrid. Morata, 2001.

MAX-NEEF, M.; ELIZALDE A.; HOPPENHAYN, M. **Desarrollo a Escala Humana**. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Barcelona: Icaria, 1994.

MAX-NEEF, M.; ELIZALDE A.; HOPPENHAYN, M. **La dimensión perdida: La inmensidad de la medida humana**. Barcelona: Icaria Mbembe, A. (2006). "Necropolitique" en "Traversées, diasporas, modernités", *Raisons politiques*, (21), 29-60. Traducido en 2011 por Elisabeth Falomir Archambault en la Editorial Melusina. Recuperado de http://www.melusina.com/racs_gene/Necropol_tica.pdf

MÉNDEZ LÓPEZ, A.; PÉREZ COSÍN, J.V. **Ciencias Sociales y Proyectos Comunitarios**. Epistemología, Metodología y Experiencias. Valencia: Tirant Humanidades, 2017.

MONTAGUD, X. Complejidad, reflexividad y autoetnografía. Las posibilidades de la investigación narrativa en la mejora de la práctica profesional. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención social*, n. 5 v. 9, 2015, p. 3-23.

MONTILLA, J. A. Y RODRÍGUEZ, J. L. Las normas generales del Estado sobre inmigración en 2013. In: J. ARANGO., D.; MOYA; J. OLIVER (Orgs.). **Inmigración y emigración: mitos y realidades**. Anuario de la inmigración en España 2013 (edición 2014). Barcelona, España: CIDOB, 2014. Recuperado de https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/anuario_cidob_de_la_inmigracion/inmigracion_y_emigracion_mitos_y_realidades_anuario_de_la_inmigracion_en_espana_2013_edicion_2014

PASTOR-SELLER, E. **Trabajo social comunitario**. Murcia: Diego Marín, 2004.

PASTOR-SELLER, E. Metodología y ámbitos del Trabajo Social comunitario para impulsar cambios sociales sostenibles y autónomos en el complejo universo relacional en España en el siglo XXI. **Emancipação**, Ponta Grossa, n. 13, v. 1, 2013, p. 143-158. Recuperado de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>

PASTOR-SELLER, E. **Trabajo con comunidades**. Madrid: Editorial Universitas, S.A., 2015.

PASTOR-SELLER, E.; MARCHIONI, M. Trabajo Social en barrios: sistematizando y visibilizando retos y dilemas. **Servicios Sociales y Política Social**. Trabajo Social en barrios, v. 33, 2016, p. 10-14.

PASTOR-SELLER, E.; TORRALBA, R. Trabajo Social Comunitario: aprendiendo de las prácticas en barrios desfavorecidos en la Región de Murcia (España). **Interacción y perspectiva**, v. 5, n. 1, 2015, 12-35. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/interaccion/article/view/19453>

PENNIX, R.; MARTINELLO, M. Procesos de integración y políticas (locales): estado de la cuestión y algunas enseñanzas. **Revista Española de Investigaciones sociológicas**, n. 116, 2006, p. 123-156.

RECAÑO, J. La sostenibilidad demográfica de la España vacía. **Perspectives demográfiques**. Centre d'Estudis Demogràfics y Universitat Autònoma de Barcelona, 2017. Recuperado de https://ced.uab.cat/PD/PerspectivesDemografiques_007_CAST.pdf:

REASON, P.; BRADBURY, H. **The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice**, 2. ed. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage, 2008.

ROJAS GROSSO, D. C.; RODRÍGUEZ PINTO M. C. Conceptualización de Territorio en trabajo social: aportes y reflexiones. **Revista Tendencias y Retos**, n. 18, v. 2, 2013, 61-78. Recuperado de [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet/ConceptualizacionDeTerritorioEnTrabajoSocial-4929329%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet/ConceptualizacionDeTerritorioEnTrabajoSocial-4929329%20(5).pdf)

SAMPEDRO GALLEGOS, R.; CAMARERO L. Foreign Immigrants in Depopulated Rural Areas. Local Social Services and the Construction of Welcoming Communities. **Social Inclusion**, n. 6, 2018, p. 337-346. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=150018>

TORRES, F. **La inserción de los inmigrantes**. Luces y sombras de un proceso. Madrid: Talasa Ediciones, S. L., 2011.

TORRES, F. La esquizofrenia de la UE ante la crisis del Mediterráneo. **Página abierta**, n. 238, mayo/junio, 2015, Dedicado a: Un tiempo nuevo. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/405116>

LEGISLACIÓN:

Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. BOE núm. 299, de 14/12/2007.

NECESIDADES SOCIO-SANITARIAS EN PERSONAS CON ENFERMEDADES RARAS EN IBEROAMÉRICA

*Gloria Pino-Ramírez
Juan Carrión Tudela
Enrique Pastor-Seller*

1 INTRODUCCIÓN

Los términos enfermedad rara (EE.RR.), enfermedad poco frecuente (EPF), enfermedad huérfana, enfermedad minoritaria, enfermedad invisible, enfermedad olvidada, enfermedad poco común, entre otros, son utilizados con el fin común de denominar patologías de baja prevalencia que amenazan la vida.

El concepto y la definición de enfermedad rara están basados, fundamentalmente, en criterios de prevalencia y gravedad. Las EE.RR. son aquellas en las que hay peligro de muerte o de invalidez crónica, que presentan baja incidencia (menos de 5 casos por cada 10.000 habitantes), según indican la Comisión Europea (1999) y Posada et al. (2008). Estos criterios pueden cambiar por región o país. Así, por ejemplo, en Colombia y Argentina la prevalencia es la misma que en Europa (Ley 1.392, 2010; Ley 26.689, 2011), pero en Ecuador está establecida en una por cada 10.000 (Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Salud 67, 2012).

Existen cerca de 8 mil EE.RR. que afectan colectivamente entre el 6 y el 8% de la población, lo que equivale a 30 millones de personas en Europa y 25 millones en Estados Unidos de América y 47 millones en Iberoamérica (Organización Mundial de la Salud, 2012). Las cifras mencionadas constituyen lo que la Organización Europea para las Enfermedades Raras (EURORDIS) (2005) ha denominado la paradoja de la rareza señalando que, si bien las enfermedades son raras, los pacientes son muchos.

Para Carrión (2014) esta amplia diversidad de desórdenes y síntomas varían no sólo de enfermedad a enfermedad, sino también dentro de la misma patología. La misma condición puede tener manifestaciones clínicas

muy diferentes de una persona afectada a otra. Las enfermedades raras son, en su mayor parte, crónicas y degenerativas. De hecho, el 65% son graves y altamente discapacitantes; dos de cada tres aparecen antes del segundo año de vida.

Según la Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER) (2009), se caracterizan, por su origen genético (80% de los casos), comienzo precoz (2 de cada 3 aparecen antes de los dos años), dolores crónicos (1 de cada 5 afectados), desarrollo de déficit motor, sensorial o intelectual en la mitad de los casos, lo que repercute directamente en la autonomía personal (1 de cada 3 casos), y un pronóstico vital en juego en casi la mitad de los casos, ya que a las enfermedades raras se les puede atribuir el 35% de las muertes antes de un año, el 10% entre 1 y 5 años, y el 12% entre los 5 y 15 años.

♦ Dadas sus características, las EPF originan una serie de necesidades en las personas afectadas y en sus cuidadores. Según el ámbito de actuación, dichas necesidades han sido clasificadas y definidas por Carrión y Mayoral (2017), en cinco grupos. Para cada uno de los cuales existen necesidades sociales y sanitarias:

♦ Necesidad en el ámbito diagnóstico: Estado carencial de un individuo en relación a su situación de salud que necesita ser conocido para establecer un pronóstico de la enfermedad. Esta necesidad responde a carencias existentes en la identificación de una enfermedad, y repercuten negativamente en el establecimiento de un plan de tratamiento para prevenir o retrasar el avance de las manifestaciones clínicas.

♦ Necesidad en el ámbito terapéutico: Estado carencial de un individuo en relación al tratamiento necesario para mejorar o mantener su situación de salud. Esta referida a la identificación de un tratamiento médico y rehabilitador que posibilite una reducción de los efectos de la patología.

♦ Necesidad en el ámbito socio-personal: Supone dar respuesta a las emociones provocadas por la enfermedad, que pueden suponer un cambio vital y ser motivo de situaciones de riesgo psicosocial, fomentando el afrontamiento de ésta y la adaptación a la nueva situación.

♦ Necesidad en el ámbito educativo: Se genera ante situaciones carenciales que afectan al normal desarrollo personal del menor a consecuencia de la enfermedad.

♦ Necesidad en el ámbito laboral: Se refiere a la situación en la que el trabajador requiere un puesto de trabajo adaptado a su capacidad, teniendo en cuenta tanto sus dificultades como su potencial.

En Europa, organizaciones de pacientes como la Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER), la Organización Europea para las Enfermedades Raras (EURORDIS) y Rare Disease UK, han desarrollado estudios para evaluar tales necesidades (FEDER, 2009; FEDER, 2013; Muir, 2016; COURBIER; BERJONNEAU, 2017; FEDER, 2018).

Las principales conclusiones de dichos estudios indican que más de la mitad de los afectados refiere un impacto severo de la enfermedad en sus actividades de la vida diaria (AVD), con una gran inversión de tiempo para el cuidado diario y su coordinación. Tanto afectados como cuidadores reportan dificultad para equilibrar la vida cotidiana con el trabajo. Asimismo, indican que las EE.RR. afectan las oportunidades sociales, educativas y laborales de los afectados. La enfermedad puede afectar de manera importante la vida social familiar, produciendo aislamiento y sentimientos de abandono en algunos miembros de la familia. Con frecuencia estas situaciones ocasionan deterioro en la salud mental de afectados y sus cuidadores.

En cuanto al diagnóstico, los mencionados estudios coinciden en señalar un importante retraso en la obtención del diagnóstico definitivo. Los pacientes perciben falta de apoyo e información suficiente en el proceso hacia su diagnóstico y refieren que la falta de diagnóstico es una barrera importante para tener acceso al cuidado coordinado y tratamiento apropiado, lo que tiene como consecuencia un empeoramiento de su condición por falta de tratamiento efectivo. Además, tanto pacientes como sus familiares afirman recibir muy poca información sobre su condición, tanto antes como después de su primer diagnóstico.

En cuanto a la atención sanitaria, la mayoría de los afectados necesita visitar diferentes servicios de salud y apoyo social local en corto tiempo y viajar distancias significativas. También refieren que la atención recibida de diferentes entidades y profesionales no es coordinada, cuestión que deben hacer ellos mismos; además su historia clínica no es compartida entre hospitales, especialistas y servicios locales. Muchos no saben si existe un centro especializado para su condición.

En relación a la atención en el área social, la mayoría de los afectados y sus cuidadores consideran que los profesionales de los servicios sociales están poco preparados para apoyarles; además indican que sus necesidades de apoyo psicológico y rehabilitación física están desatendidas, pues muchas veces esos servicios especializados no existen.

Finalmente, en cuanto al tratamiento farmacológico, si el mismo está aprobado, generalmente el paciente debe luchar para tener acceso, debido al complejo proceso para obtenerlo. En ausencia de medicinas aprobadas, los medicamentos sin licencia o etiqueta son una ruta importante de acceso al tratamiento para pacientes con enfermedades raras.

Que sea de nuestro conocimiento, los Estudios ENSERio (FEDER, 2009, FEDER, 2013; FEDER; CREER, 2018), realizados en la población española, son los únicos que han descrito esta problemática en Iberoamérica. Para FEDER (2009) en las personas con EE.RR. la salud y la enfermedad están mediadas por el contexto social, específicamente por la respuesta que el sistema socio-sanitario les facilita en forma de prevención, tratamiento, diagnóstico y rehabilitación. Según los resultados de este estudio, existe un ciclo vital, a la par que económico, de las enfermedades raras en el que se localizan procesos de vulnerabilidad y exclusión social que pueden variar en función del tipo y la gravedad de la enfermedad del afectado, la adecuación y eficacia de la atención socio-sanitaria recibida, los recursos socioeconómicos propios del afectado y su familia, los recursos y apoyos social.

El conocimiento derivado de estos estudios es indispensable para proponer planes de atención en salud, programas de entrenamiento para profesionales, así como sentar las bases para la creación de registros de EE.RR. y servicios de información y orientación, a nivel regional y nacional.

Este trabajo es una primera aproximación al conocimiento de la realidad de las personas que conviven con una EPF en Latinoamérica, siendo su objetivo conocer las necesidades socio-sanitarias de los afectados.

2 METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio exploratorio, basado en entrevistas semi-estructuradas. La muestra de conveniencia estuvo constituida por seis mujeres de cinco países latinoamericanos, cuyas edades estuvieron comprendidas

entre los 35 y los 63 años. Tres de ellas son afectadas y tres familiares de primer grado de personas con una enfermedad poco frecuente. Dos de las familiares son madres de afectadas, una de ellas fallecida; la otra es hermana de dos personas con una enfermedad rara, una de ellas fallecida.

Antes de la entrevista, cada entrevistada dio su consentimiento informado para participar en la investigación y aceptó la grabación de la conversación.

Las entrevistas se efectuaron vía Skype, en una sola sesión y tuvieron una duración promedio de 80 minutos. Las preguntas generadoras se refirieron a la experiencia de vivir o convivir con una enfermedad huérfana, las necesidades experimentadas a lo largo de este tiempo haciendo preguntas adicionales, dependiendo de los temas que emergían en la entrevista, sobre diagnóstico, tratamiento y las necesidades en las áreas laboral, educativa, socio-familia, discapacidad, apoyo psicológico y económico, entre otros.

Las respuestas fueron analizadas y organizadas en función de las categorías que emergieron del análisis de las mismas.

3 RESULTADOS

Las respuestas de las entrevistadas fueron clasificadas por categorías de acuerdo a los temas abordados. De los contenidos emergieron las categorías diagnóstico, tratamiento, socio-emocional, educativo y laboral, que se describen a continuación.

Diagnóstico

“Los pacientes nos enfermamos de lo que los médicos conocen” Entrevistada 2, afectada, 62 años.

Para la obtención del diagnóstico correcto de la enfermedad, el tiempo transcurrido desde el momento en que se evidenciaron los primeros síntomas y signos osciló entre los 20 días y los 30 años. En tres de los casos las evidencias de la enfermedad estaban presentes desde el nacimiento, sin embargo, sólo una fue diagnosticada en el periodo neonatal.

El lapso transcurrido hasta la obtención de un diagnóstico correcto, se caracterizó por la visita a diferentes especialistas, principalmente por iniciativa del propio paciente o sus familiares; recibir diversos diagnósticos errados o diagnósticos parciales relativos a los signos de la enfermedad, pero no del síndrome como tal. En dos casos fue necesario viajar a otro país para obtener un diagnóstico adecuado, corriendo las mismas familias con los gastos ocasionados.

Tres de las entrevistadas refirieron que sus quejas somáticas fueron descalificadas por los profesionales de salud e interpretadas como exageraciones o preocupaciones infundadas. En otros casos, los síntomas fueron atribuidos a flojera o falta de voluntad por parte del afectado.

“El médico me dijo que a los 18 años se iba a morir”
Entrevistada 3, madre de afectada, 51 años.

La falta de diagnóstico adecuado se tradujo en exposiciones innecesarias a factores de riesgo para la vida, y en tratamientos inadecuados con consecuencias deletéreas para la salud de los afectados. Las dos madres entrevistadas recibieron pronósticos desesperanzadores y desacertados sobre la evolución de las enfermedades de sus hijas.

Tratamiento

Una vez superados los problemas para la obtención del diagnóstico, los afectados y sus familias se enfrentan con los retos relativos al tratamiento. Que el diagnóstico sea correcto no siempre implica que se indique un tratamiento adecuado, más tratándose de una enfermedad rara. Dos de las afectadas refirieron cómo los tratamientos indicados habían sido contraproducentes para su salud, bien porque no era el pertinente para su condición, o bien porque al estar afectados varios sistemas, la atención es prestada por distintos especialistas que no se comunican entre sí, que pueden indicar fármacos cuyas interacciones pueden ser peligrosas.

El acceso a los tratamientos también presenta problemas. Los medicamentos de alto costo no siempre son cubiertos por el Estado, o la entidad encargada de suplirlo. En otras ocasiones el medicamento llega de forma

irregular, afectado la adhesión al tratamiento médico. Cuando los periodos son recibir el tratamiento son largos, pueden reaparecer los síntomas la enfermedad, avanzar a nuevos estadios de la enfermedad y experimentar secuelas de las que no siempre pueden recuperarse. Otra entrevistada refirió los medicamentos y los insumos para el tratamiento han dejado de ser elaborados o comprados, y distribuidos por razones económicas.

Socio-Emocional

“Cuando me dieron el diagnóstico me sentí como una marciana. Yo era una mutante” Entrevistada 6, afectada, 56 años.

Si bien la obtención del diagnóstico definitivo proporciona alivio al marcar un camino menos errático en relación al tratamiento, también genera ansiedad al enfrentarse a una enfermedad poco conocida, aún por el personal sanitario. Tres de las participantes hablaron acerca de la angustia que generó el conocimiento de la enfermedad, intensificada por la falta de apoyo y orientación para aceptar el diagnóstico y sus implicaciones. Dos entrevistadas refirieron que transcurrieron muchos años antes de poder conocer a otra persona con su misma condición, y que fue una experiencia enriquecedora poder compartir experiencias con alguien que, más allá de la empatía, comprendía su situación. Otra refirió que uno de sus familiares afectados, no quiere que hacer pública su condición

“Aislados. Así nos sentíamos, solos”
Entrevistada 4, hermana de dos afectados, 35 años.

Todas coincidieron en la importancia central de la familia como fuente de fortaleza y protección. Sin embargo, tres entrevistadas comentaron que la ausencia de apoyo psicológico ocasionó un impacto emocional importante tanto en la paciente como en los demás miembros de la familia, afectando en la relación de pareja de los progenitores de la paciente.

“Cuando nació mi hermana yo me hice invisible”
Entrevistada 5, mamá de una afectada, 48 años; citando a su hijo no afectado.

Las dos madres entrevistadas describieron su dedicación, casi exclusiva, a la atención de sus hijas afectadas debido a que sus patologías implican baja independencia y autonomía. Esta situación se ve agravada por la falta de apoyos, como cuidadores o tutores, que coadyuven en la atención del paciente, afectando así la relación con otros hijos a quienes se les presta menos atención.

Educativo

La experiencia relatada por ambas madres en relación a la educación de sus hijas fue muy similar, a pesar de vivir en países distintos. Las madres refieren mucha dificultad para encontrar un centro educativo que atienda las necesidades de su hija. En uno de los casos la Institución decidió no aceptar a la niña porque “no iba a haber cambios”. La otra madre refirió que el nivel de la Escuela Regular es muy alto para su hija, en tanto que el de la Escuela Especial es muy bajo. La paciente cuenta con un cuidador, cubierto por el Estado, que la acompaña a la Escuela para supervisar y controlar su comportamiento, pero que no tiene conocimientos pedagógicos y por tanto no puede apoyar a la niña ni al educador en esta área.

Ambas refirieron que la atención educativa es hasta un límite de edad y luego no existen alternativas para su educación o talleres laborales, si fuera el caso. Una de las madres relató que ella misma se preparó para poder educar a su hija en casa, cuando esta rebasó el límite de edad para ser aceptada en la Escuela.

Otras dos entrevistadas refirieron que por desconocimiento de las implicaciones de la enfermedad se obligaba a los afectados a realizar actividades deportivas que ponían en riesgo la salud, e incluso su vida.

Laboral

“A veces la enfermedad es el menor problema que tiene el paciente porque no tiene qué comer, no tiene trabajo, techo, abrigo, las necesidades básicas de un ser humano”
Entrevistada 2, afectada, 62 años.

En relación al área laboral, las tres afectadas refirieron que solicitaron la jubilación anticipada por sus problemas de salud. En dos de los casos, las entrevistadas refirieron que eso no habría sido necesario si en los ambientes de trabajo hubieran contado con algunas adaptaciones arquitectónicas o ergonómicas que pudieran facilitar su integración laboral.

Dos de las afectadas refirieron que comenzaron a cobrar su pensión luego de jubilarse; la tercera debió esperar cumplir la edad reglamentaria para cobrar tramitar la pensión que le otorgaba la seguridad social, de lo contrario sólo hubiera percibido una fracción de la pensión.

4 CONCLUSIONES

Este estudio constituye la primera aproximación a las necesidades socio-sanitarias de personas con enfermedades huérfanas y sus familias en Latinoamérica. Las narraciones de las entrevistadas dan cuenta de la falta de conocimiento del personal de salud sobre las enfermedades raras y su evolución, lo que se traduce en diagnósticos errados que empeoran la salud del afectado o le causan la muerte. La atención médica parece basarse en una concepción atomizada del ser humano, lo que hace que los síntomas sean vistos y tratados como enfermedades en sí mismas y no como partes de un síndrome o enfermedad más compleja, con las consecuentes secuelas negativas para la salud de afectado debido al retraso diagnóstico y tratamientos erróneos. Dicha atomización también afecta la manera cómo se indica el tratamiento; cada especialista toma decisiones que ni coordina ni consulta con los demás.

Las vivencias de las entrevistadas indican que los padres se enfrentan a un sistema educativo que no está preparado para brindar la atención que requieren sus hijos, que se caracteriza por la falta de personal capacitado y de programas y normativas que faciliten la inclusión e integración de los afectados. Esto deriva en una sobrecarga para las madres quienes deben asumir la educación de sus hijos, principalmente cuando se hacen adultos, dada la ausencia de oportunidades de formación.

El entorno laboral no es muy distinto. A quienes la enfermedad les permitió insertarse en el ámbito laboral debieron jubilarse tempranamente. La concesión de las prestaciones económicas por jubilación puede disminuir

si la persona se retira antes de la edad prevista, aun cuando sea por razones de salud.

Todo esto genera un impacto en la esfera psicosocial de los afectados y sus familias, para cuyo manejo no disponen de apoyo y orientación profesional, siendo la familia la base sobre la cual desarrollan sus estrategias de afrontamiento para aprender a vivir con una enfermedad huérfana.

Los hallazgos de esta investigación coinciden con los obtenidos en los estudios realizados en España (CARRIÓN; PASTOR, 2016; PASTOR, CARRIÓN; BAÑOS, 2018; FEDER, 2009; FEDER; CREER, 2018), sobre la situación de las necesidades socio-sanitarias de personas afectadas por enfermedades huérfanas y sus familiares. En este sentido, los resultados confirman el racional teórico del Estudio ENSERio (FEDER, 2009) el cual supone que, independientemente de las diferencias entre las enfermedades poco frecuentes, dichas patologías comparten inequidades comunes en el acceso al sistema de salud y se enfrentan a un cuidado social y de salud insuficiente, falta de recursos adecuados, pobre conocimiento científico y poca comprensión social. Estas similitudes traspasan las fronteras, tal y como se evidencia en las narraciones de los afectados y sus familias cuya vivencia asociadas a la enfermedad es común con los afectados de España en particular, y también del resto de Europa y Reino Unido.

Los resultados también confirman el planteamiento de Carrión y Mayoral (2018) en relación a los tipos de necesidades que experimentan los pacientes y sus familias. Así, los temas que emergen de las narraciones de las entrevistadas coinciden con los propuestos por estos autores, a saber: necesidades en los ámbitos diagnóstico, terapéutico, socio-personal, educativo y laboral.

5 PROPUESTAS

Sobre la base de los resultados obtenidos se considera necesario el desarrollo de dos acciones a corto plazo. En primer lugar, es imprescindible realizar una investigación que permita profundizar en el estudio de las necesidades socio-sanitarias de los afectados y sus familias en Latinoamérica (ENSERio LATAM).

Si bien es cierto que los resultados de este estudio coinciden con los realizados en Europa y Reino Unido, es necesario realizar una investigación basada en encuestas, que nos permita obtener datos cuantitativos con la finalidad de establecer patrones en relación a las necesidades socio-sanitarias en las personas con enfermedades raras en Latinoamérica en general y en cada uno de sus países en particular. En este sentido, el ENSERio LATAM permitirá:

1. Establecer el perfil sociodemográfico de los pacientes con enfermedades raras en Iberoamérica
2. Conocer las necesidades sanitarias relativas al diagnóstico y tratamiento de las Enfermedades Raras de los pacientes en Iberoamérica
3. Describir el perfil de impacto de las enfermedades raras en la vida del afectado.
4. Conocer las barreras que afectan la inclusión social de las personas con EE.RR. en Iberoamérica
5. Determinar los costes sanitarios asociados a las enfermedades poco frecuentes en Iberoamérica
6. Describir la cobertura sanitaria, pública y privada, de las enfermedades raras en Iberoamérica y,
7. Construir el mapa de recursos sanitarios para enfermedades poco frecuentes en Iberoamérica

La segunda propuesta se refiere a implementar un servicio de información y orientación sobre enfermedades poco frecuentes (SIO ALIBER) que preste asistencia a este colectivo en relación a los diferentes recursos sanitarios y sociales a los que pueden tener acceso tanto dentro como fuera de su país.

Los resultados del estudio del Movimiento Asociativo de las Enfermedades Raras en Iberoamérica (CARRIÓN; PINO-RAMÍREZ; MALES, 2018) indican que el 90% de las organizaciones de pacientes de la región proporcionan información sobre las enfermedades huérfanas; sin embargo, esta asistencia se hace de manera voluntaria por parte de personal no entrenado, y los datos que se reciben no se sistematizan por lo que no se puede generar información que permita tomar de decisiones basadas en evidencia.

De esta manera se propone la creación del SIO-ALIBER cuyo propósito es mejorar la calidad de vida de las personas afectadas por enfermedades poco frecuentes en Latinoamérica.

Sobre la base de los casos atendidos por el SIO de FEDER (FEDER, 2016) y Linhea Rara (RARÍSSIMAS, 2015) hasta 2016, se estima que el SIO de ALIBER beneficiaría potencial y directamente a 5.741 personas, de las cuales 3.200 serían menores de edad. El número estimado de beneficiarían indirectos sería de 22.964, si se toma en cuenta el número promedio de miembros de una familia en Latinoamérica (WORLD FAMILY MAP, 2015).

El desarrollo de este proyecto será producto del trabajo conjunto de diversas organizaciones de pacientes de Iberoamérica, pues el trabajo en red, bajo un enfoque global, es la única opción para hacer frente a los problemas comunes de 28 millones de hispanoparlantes quienes conviven con una enfermedad poco frecuente en Latinoamérica.

La puesta en funcionamiento del SIO-ALIBER consolidará, conjuntamente con los datos recabados por el estudio ENSERio LATAM, el mapa de recursos socio-sanitarios para enfermedades raras. De igual modo, facilitará la promoción de políticas y acciones de salud pública y proporcionará retroalimentación sobre el funcionamiento de programas de atención para las poblaciones afectadas y el impacto de las políticas públicas nacionales y regionales relativas a las enfermedades poco frecuentes.

El conocimiento derivado de ambas propuestas es indispensable para tanto para las organizaciones de pacientes como para los Estados, pues proporcionará una base firme sobre la cual proponer planes de atención en salud, programas de entrenamiento para profesionales, crear de registros de enfermedades raras e implementar servicios de información y orientación, a nivel regional y nacional. Todo esto con el fin último de mejorar la calidad de vida de las personas con enfermedades huérfanas y sus familias.

REFERENCIAS

B.O.C.G., Senado de España (23 de febrero de 2007): Informe de la ponencia de estudio encargada de analizar la especial situación de los pacientes con enfermedades raras y, especialmente, las medidas sanitarias, educativas y sociales que contribuyan a un adecuado tratamiento de los enfermos y de sus condiciones de vida. Dirección de Estudios y Documentación de la Secretaría General del Senado, Madrid.

CARRIÓN TUDELA, J.; PASTOR-SELLER, E. Las realidades de las enfermedades raras en España. In: PASTOR-SELLER, Enrique; SORIANO, Leticia Cano (Orgs.).

Políticas e intervenciones ante los procesos de vulnerabilidad y exclusión de personas y territorios análisis comparado México-España. Madrid: Dykinson, 2016. p. 277-294.

CARRIÓN, J; MAYORAL, E. **El Trabajo Social en las Enfermedades Raras.** Enfoque Teórico y Práctico. Madrid. Federación Española de Enfermedades Raras, 2017.

CARRIÓN, J; PINO-RAMÍREZ, G.; MALES, AM. **El movimiento asociativo de las Enfermedades Raras en Iberoamérica.** Madrid: Alianza Iberoamericana de Enfermedades Raras, 2018.

CHECK J, SCHUTT R. K. (Orgs.). **Research methods in education.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2012. p. 159–185.

CHILD TRENDS. **Mapa de los cambios en la familia y consecuencias en el bienestar infantil.** New York: Social Trends Institute, 2015. Recuperado de: <http://worldfamilymap.ifstudies.org/2015/wp-content/uploads/2016/03/WorldFamilyMap-2015-Spanish-ForWeb.pdf>

CONGRESO de Argentina (29 de julio de 2011) Ley que promueve cuidado integral de la salud de las personas con Enfermedades Poco Frecuentes. [Ley 26.689 de 2011]. Registrada bajo el N° 26.689.

CONGRESO de Colombia (2 de julio de 2010) Ley 1.392 de 2010. DO: Edición 47.758.

CONGRESO de Ecuador (7 de noviembre de 2011) Ley Reformatoria a la Ley Orgánica de Salud, 67. DO: Registro Oficial N° 625 del 24 de enero del 2012.

COURBIER, S; BERJONNEAU, E. **Juggling care and daily life. The balancing act of the rare disease community.** A Rare Barometer survey. EURORDIS, 2017.

FEDERACIÓN Española de Enfermedades Raras y Centro de Referencia Estatal de Enfermedades Raras. **Estudio sobre situación de necesidades socio-sanitarias de las personas con enfermedades raras en España.** Estudio ENSERio. Datos 2016-2017. Madrid: FEDER, 2018.

FEDERACIÓN Española de Enfermedades Raras. **Estudio sobre situación de necesidades socio-sanitarias de las personas con enfermedades raras en España.** Estudio ENSERio. Madrid: Obra Social de Caja Madrid, 2009.

FEDERACIÓN Española de Enfermedades Raras. **Informe de actuaciones del SIO.** Madrid: FEDER, 2016.

JUNTA de Andalucía. **Plan de Atención a personas afectadas por enfermedades raras 2008-2012.** Junta de Andalucía. Consejería de Salud, 2007.

LUENGO, S. *et al.* **Enfermedades raras**: situación y demandas sociosanitarias. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), Madrid, 2001.

MUIR E. **The rare reality - an insight into the patient and family experience of rare disease**. Londres: Rare Disease UK, 2016. Recuperado de <http://www.raredisease.org.uk/documents/patient-experiences-2015.pdf>

PASTOR-SELLER, E.; CARRIÓN TUDELA, J.; BAÑOS HERNÁNDEZ, Antonio M. The Importance of Social Work in the Latin American Association Movement of People Affected by Low Prevalence Diseases. **Journal of Sociology & Social Welfare**, XLV (45) (1), 2018, 169-186.

RARÍSSIMAS Análise e Processamento de Pedidos de Informação na Linha Rara 2009-2015. Lisboa: Raríssimas, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Aline Maria Batista Machado

Assistente social, Mestre em Serviço Social, Doutora em Educação, Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS.

Ana Carolina Alves de Lima

Pedagoga, ex-bolsista de Iniciação Científica, UFPB.
E-mail: acalima@gmail.com

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Doutora em Educação. Docente do DFE/UFPB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Práticas Educativas/CNPq-UFPB.
E-mail: claudiacavn@yahoo.com.br

Blas José Martínez Gallardo

Profesor del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales/ Universidad de Murcia. Correo electrónico: blas.gallardo@um.es

Claudineia Florentina Bezerra

Licencianda em Pedagogia pela UFPB. Voluntária do projeto Responsabilidade Social CCHSA/UFPB.
E-mail: claudineiafbzerra@gmail.com

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Doutor em Educação. Departamento de Fundamentação da Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação/ Universidade Federal da Paraíba. E-mail: eduardojorgels@gmail.com

Eliseu Martínez Muñoz

Doctor del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Valencia. Correo electrónico: eliseo.Martinez@uv.es

Enrique Pastor-Seller

Doctor en Sociología. Profesor Titular de Universidad. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Murcia.
Correo electrónico: epastor@um.es

Esteban Sánchez Moreno

Doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular de Universidad Complutense de Madrid (Departamento de Sociología: Metodología y Teoría). Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación (IUDC-UCM). Correo electrónico: esteban.sanchez@cps.ucm.es

Fábia Halana Fonseca Rodrigues Pita

Assistente social, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS.

Gessica Maria Silva de Lima

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba/Bolsista pelo Programa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq – 2016 a 2018).
E-mail: gessicalima0307@gmail.com

Gloria Pino-Ramírez

Psicóloga. Colaboradora de la Alianza Iberoamericana de enfermedades raras, huérfanas o poco frecuentes y Profesora Emérita de la Universidad del Zulia. Correo electrónico: gloria.pinoramirez@gmail.com

Hernando C. Gómez Prada

Independent Scholar. Correo electrónico: hergo22@hotmail.com

Iria Noa de la Fuente Roldán

Doctora en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Ayudante Doctora de la Universidad Complutense de Madrid (Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales).
Correo electrónico: i.delafuente@ucm.es

Jeane Felix

Doutora em Educação (UFRGS). Professora do DHP e do PPGE. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. E-mail: jeanefelix@gmail.com

Jerry Adriani da Silva

Doutor em Educação (UFMG). Professor da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. E-mail: jerryeja@yahoo.com.br

Jéssica Santos Gomes

Licencianda em Pedagogia pela UFPB. Bolsista do projeto Responsabilidade Social CCHSA/UFPB. E-mail: jehsantosgms@gmail.com

José Vicente Pérez Cosín

Doctor del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Valencia. Correo electrónico: jose.V.Perez@uv.es

Juan Carrión Tudela

Trabajador Social. Presidente de la Alianza Iberoamericana de Enfermedades Raras, Huérfanas o Poco Frecuentes – ALIBER. Correo electrónico: presidencia@aliber.org

Leôncio Soares

Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: leonciosoares@uol.com.br

Lidiane Pinheiro Ferreira

Estudante do Curso de Direito, UFPB. Voluntária de Iniciação Científica. E-mail: lidianeelpf@gmail.com

Maria Fernanda dos Santos Alencar

Profa. do Curso de Licenciatura em Pedagogia – NFD/CAA/UFPE e do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste – MGP/CCSA/UFPE. E-mail: mfsalencar@hotmail.com

Marta de Prado García

Doctora en Estudios Interdisciplinarios de Género (Psicología) Facultad de Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria. Correo electrónico: info@martadeprado.es

Marta Maria da Silva Gomes

Pedagoga. Membro e pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/UFPE/CAA).

E-mail: martagomes-18@outlook.com

Rocío Mora Nieto

Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid, con formación específica continua en Mujer, Inmigración, Salud, Orientación Sociolaboral, Terapia y Mediación Familiar. Directora de APRAMP.

Correo electrónico: rocio.mora@apramp.org

Taízze Nascimento Melchiades

Estudante do curso de Pedagogia do Campo da Universidade Federal da Paraíba/Bolsista pelo Programa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq – 2016 a 2019). E-mail: taizzemelchiades@gmail.com

Waldeci Ferreira Chagas

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Departamento de História/Neabi/Campus Guarabira. E-mail: waldecifc@gmail.com



Este livro foi diagramado pela Editora UFPB em 2020, utilizando as fontes Chaparral Pro e Avenir.
Impresso em papel Offset 75g/m² e capa em papel Supremo 250g/m².

Em **Minorias no Brasil e na Espanha: atores, desafios e políticas**, apresentamos uma parte da diversidade social, na tentativa de socializar algumas das discussões atuais nestes dois países. Da parte do Brasil, são apresentadas questões ligadas a gênero, sexualidade, LGBT, homofobia, pessoas com deficiência, racismo e quilombolas, todas elas inseridas no contexto da educação e suas diferentes modalidades.

No contexto espanhol, os temas selecionados apresentam uma discussão ampla, no contexto social e de políticas para as questões de gênero, de exploração sexual, exclusão social, de pessoas residentes em municípios em declínio populacional, imigrantes e pessoas com enfermidades raras.

Os organizadores

ISBN 978-85-237-1519-9



9 788523 715199