



“EU SOU A BRANQUINHA DO PAPAI”: AS INTERSECÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NUMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA EM DEFICIÊNCIA VISUAL

“I AM DADDY’S LITTLE WHITE GIRL”: THE INTERSECTIONS OF GENDER AND RACE AT AN EDUCATIONAL INSTITUTION SPECIALIZED IN VISUAL DISABILITIES.

“SOY LA NIÑA BLANCA DE PAPÁ”: LAS INTERSECCIONES DE GÉNERO Y RAZA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA EN DISCAPACIDAD VISUAL

Mariana dos Reis Santos¹

 10.21665/2318-3888.v11n21p194-218

RESUMO

Esta pesquisa procurou evidenciar um relato de experiência de uma professora e pesquisadora dentro de uma instituição especializada em deficiência visual (DV). O estudo enfatizou a interseccionalidade de “gênero”, “raça” e “DV” como elementos a serem abordados em duas rodas de conversas versando sobre os temas “A condição da mulher e violência⁹³ na nossa sociedade” e “Racismo e escravidão”. A ausência destas temáticas no cotidiano destes educandos DV tanto no convívio com os familiares como por parte do corpo docente desta instituição evidencia a construção de estereótipos destes sujeitos enquanto passíveis de subjetividade ou dependentes da construção da identidade do “outro”. Sendo assim, a expressão “*Eu sou a branquinha do papai*” proferida por uma educanda deficiente visual negra em sala de aula revela a ausência de identificação dela com sua própria autodeclaração étnica. Por isso, a metodologia das rodas de conversa adotada levou em consideração os questionamentos e colocações previamente levantados pelos educandos com deficiência visual e a construção do conhecimento a partir de um processo dialógico e aberto. Com isso, constatou-se nas vivências docentes da roda de conversa que embora o assunto de “Gênero e Sexualidade” seja muito provocativo e instigante no coletivo de estudantes e em âmbito individual, as questões de raça e negritude produzem um silenciamento do grupo, reverberando o apagamento das questões curriculares sobre “Raça” num espaço de Educação Especial.

Palavras-chave: Gênero. Raça. Deficiente Visual. Instituição Especializada. Roda de Conversa. Intersecção.

¹ Doutora em Educação pelo Proped/ UERJ (Pós-graduação em Educação). Pertence atualmente ao Grupo Gesdi (Grupo de pesquisa e estudo sobre Gêneros, sexualidades e diferenças nos vários Espaços Tempos das Histórias e dos Cotidianos). Cursa o Pós-doutoramento em Educação na Faculdade de Formação de Professores/FFP-UERJ. É professora convidada do Mestrado e Doutorado em Educação da Faculdade de Formação de Professores/FFP da UERJ e leciona a disciplina Educação Brasileira. Professora da carreira EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico) no Instituto Benjamin Constant. Instituto Benjamin Constant. E-mail: marianasantos@ibc.gov.br.

ABSTRACT

This research sought to highlight an experience report by a teacher and researcher within an institution specialized in visual impairment. The study emphasized the intersectionality of “gender”, “race” and “Visual deficient” as elements to be addressed in two rounds of conversations dealing with the themes “The condition of women and a violence in our society” and “Racism and slavery”. The absence of the themes not raised both by family members and by part of the teaching staff of this institution highlights the construction of the identity of the “other”. Thus, the expression “I am a white girl from my father” uttered by a black visually impaired students in the classroom reveals her lack of identification with her own ethnic self-declaration. Consideration of questions and statements previously raised by DV students, and the construction of knowledge based on a dialogic and open process. With this, it was verified and teaching experience of the conversation wheel that although the subject of “Gender and Sexuality” is very provocative and instigating in the collective of students and at an individual level, the issues of race on blackness produce a silencing of the group, reverberating the deletion of circular questions “Race” in a Special Education spa.

Keywords: Gender. Race. Visually Impaired. Specialized Institution. Round of Conversation.

RESUMEN

Esta investigación buscó resaltar un relato de experiencia de una docente e investigadora dentro de una institución especializada en discapacidad visual (VI). El estudio enfatizó la interseccionalidad de “género”, “raza” y “VN” como elementos a abordar en dos rondas de conversaciones que abarcaron los temas “La condición de las mujeres y la violencia en nuestra sociedad” y “Racismo y esclavitud”. La ausencia de estos temas en el cotidiano de estos estudiantes de DV, tanto en la interacción con familiares como por parte del personal docente de esta institución, pone en evidencia la construcción de estereotipos de estos sujetos como sujetos a la subjetividad o dependientes de la construcción de la identidad del otro. Por tanto, la expresión “Soy la niña blanca de papá” pronunciada por una estudiante negra con discapacidad visual en el aula revela su falta de identificación con su propia auto declaración étnica. Por lo tanto, la metodología de círculos de conversación adoptada tuvo en cuenta las preguntas e inquietudes planteadas previamente por estudiantes con discapacidad visual y la construcción de conocimiento a partir de un proceso dialógico y abierto. Con esto, se encontró en las experiencias docentes del círculo de conversación que si bien el tema “Género y Sexualidad” es muy provocador e instigador en el colectivo de estudiantes y a nivel individual, los temas de raza y negritud producen un silenciamiento del grupo, reverberando el borrado de preguntas curriculares sobre “Raza” en un espacio de Educación Especial.

Palabras clave: Género. Raza. Deficiente Visual. Institución Especializada. Círculo de Conversación.

Introdução

Este artigo pretende apresentar um relato de experiência individual sobre minhas vivências pedagógicas em sala de aula com estudantes cegos e baixa visão numa instituição de deficiência visual. No ano de 2017, ministrei disciplinas de Geografia e História no quinto ano do Primeiro Segmento e adotei metodologias dialógicas que evidenciavam a possibilidade do diálogo, suscitando a problematização de temáticas relevantes no cotidiano dos estudantes como: “Gênero” e “Raça”.

Conforme o artigo 2º da Lei de inclusão de 2015, considera-se pessoas com deficiência:

Aquelas que possuem impeditivos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual e sensorial, e interação com diversas barreiras ambientais, podendo assim obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igual condições com as demais pessoas.

De acordo com a Secretaria de Educação Inclusiva do Ministério de Educação (BRASIL, 2006, p.13-14), educandos cegos e de baixa visão são definidos como deficientes visuais, ou seja, não possuem visão suficiente para aprender a ler e escrever em tinta. Estes educandos necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, o acesso à leitura se dará pela utilização do código braile diante dos educandos que possuem perda total da visão. Há também pessoas com deficiência visual que têm apenas percepção de luz, podendo alguns perceberem claro, escuro e delinear algumas formas. Eles são chamados de baixa visão.

O Instituto Benjamin Constant (IBC)² é hoje uma instituição federal pública de referência nacional na educação e capacitação profissional de pessoas cegas com baixa visão, surdo-cegas e com outras deficiências associadas à deficiência visual (DV). Esta instituição constituiu-se como um centro de referência nacional na área, capacitando profissionais e assessorando instituições públicas e privadas no atendimento às necessidades desta comunidade. Há também um setor de reabilitação destinado a pessoas que perderam ou estão em processo de perda de visão.

Com o passar do tempo, o IBC tornou-se um centro de pesquisas médicas no campo da oftalmologia, possuindo programas de residência médica renomados no Brasil todo. O programa presta serviço gratuito à população, realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas. A instituição também é comprometida com a produção de materiais especializados, possui uma imprensa braile, edita e imprime livros e revista de pessoas

² <https://www.gov.br/ibc/pt-br>. Acesso em 1 de maio de 2023.

cegas e baixa visão, além de contar com um vasto acervo eletrônico de publicações científicas. Em 2018, após aprovação em portaria nº 310, o Instituto passou a contar com um departamento de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE), possibilitando à instituição o planejamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu* na área. As atividades vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Temática de Deficiência Visual (MPEV) são oferecidas na modalidade presencial e contemplam estudos e práticas pedagógicas para a formação profissional e acadêmica em educação especial, com ênfase na educação inclusiva.

A instituição educacional especializada em DV em tela embora se localize na Urca, um espaço geográfico privilegiado da cidade do Rio de Janeiro, atende um alunado de raça/etnia predominantemente negra³ residente, em sua maioria, nas zonas periféricas da cidade e zonas metropolitanas do Estado. Além disso, o perfil de responsáveis femininas pelos educandos que chefiam os lares de maneira solo é significativo.

Com relação à escolarização dos educandos com DV, observava em grande parte do corpo docente e da gestão a ideia da construção da subjetivação destes indivíduos enquanto educandos passivos ou dóceis, desprovidos de subjetividades que suscitem debates reflexivos em sala de aula.

Nas mediações pedagógicas em sala de aula com alunos das turmas do quinto ano de faixa etária mais elevada do segmento, percebi inicialmente um desconhecimento por parte de alguns educandos com DV ao abordar questões relativas às temáticas étnico-raciais e o conteúdo curricular sobre “racismo estrutural e escravidão” além de certo incômodo ou inquietação ao evidenciarmos questões relativas a corpo, identidade e autodeclaração individual.

Quando o debate se direcionava a assuntos que abrangem a temática de “Gênero e sexualidade”, abarcando temáticas como “puberdade”, “reprodução do corpo feminino”, “menstruação”, “gravidez” ou até mesmo assuntos relacionados a pré-adolescência tais

³ Conforme o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), população negra corresponde ao somatório de pessoas pardas e pretas que constituem o território nacional brasileiro.

como: “namoro”, “ato sexual”, “métodos contraceptivos” e “cólicas menstruais”, notava um silenciamento ou até mesmo timidez em construir questionamentos ou ainda compartilhar vivências individuais sobre o assunto.

Neste sentido, o relato de experiência deste estudo elucida um planejamento educacional desenvolvido para estes educandos com DV, levando em consideração outros formatos de aulas ou metodologias singulares como a roda de conversa, englobando ambientes sociais e educacionais que a eles se somam. As práticas educativas escolhidas promoveram a ruptura com a padronização do ensino propedêutico ou generalizações dos educandos com DV, desdobrando para as barreiras de aprendizagem.

A primeira seção do artigo elucidou o tensionamento ocasionado pela temática de “Gênero” e “Raça” nesta instituição especializada, diante do apagamento das subjetivações individuais destes educandos com DV na convivência com a família e parte da equipe de professores. Por isso, o estudo lançou luz na relevância do conceito de interseccionalidade, compreendendo a complexidade destes marcadores na trajetória destes sujeitos em fase de escolarização.

Na segunda seção relativa aos desdobramentos dos resultados e discussões deste debate pedagógico, visibilizei a experiência da roda de conversa como atividade aberta e dialógica que despertou nestes educandos a voz ativa para construção dos seus questionamentos e narrativas.

Por isso, adoto neste estudo a escolha da pesquisa qualitativa, discorrendo sobre uma vivência pedagógica em primeira pessoa do singular que obtive enquanto docente nos anos de 2017, 2018 e 2019 ministrando numa escola especializada em DV. A metodologia que adoto respalda-se num relato de experiência enquanto professora pesquisadora, refletindo e indagando sobre sua prática pedagógica no cotidiano escolar. Neste sentido, a primeira seção dedica-se a discorrer sobre conceitos teórico metodológicos que dialoguem com a perspectiva de compreensão dos marcadores sociais: gênero, raça e deficiência, correlacionando tais concepções com as vivências do meu “fazer docente” no segundo momento do estudo.

Deste modo, os procedimentos metodológicos adotados implicam em analisar as reflexões pedagógicas levantadas por mim inicialmente contextualizando com as noções teóricas escolhidas. Por fim, interpretar diálogos discursivos e comportamentos do alunado desta instituição especializada em DV, a partir de duas experiências de Roda de Conversa pedagógicas apresentadas no artigo, coadunando com os estudos do campo das Ciências Sociais.

Metodologia: Debatendo as tensões e nuances do debate de “Gênero” e “Raça” junto à uma comunidade escolar de instituição especializada

Diante dos elementos de análise do perfil da comunidade escolar existente nesta instituição e evidências epistemológicas, é de suma relevância a apropriação do conceito de “interseccionalidade” nos projetos em educação desta instituição, abarcando temáticas que compreendam o intercruzamento dos marcadores sociais de anticapacitismo, gênero, raça e classe em seu cotidiano escolar. Crenshaw define que:

É uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2012, p.177)

Assim, tais conceituações deste estudo consideram o balizamento de intersecções de gênero, raça e DV. No, entanto, Crenshaw (2012) propõe a reflexão da intersecção não como somatório das opressões de raça, gênero ou capacitismo, mas a compreensão de suas opressões enquanto pessoa de gênero feminino, negra e deficiente visual pertencente a uma sociedade capitalista e estruturada no capacitismo. O conceito “interseccional” foi criado por Kimberlé Crenshaw na década de 1980. A autora defende que compreender discriminações de raça, gênero ou DV de maneira separada exclui ainda mais os grupos oprimidos.

Moutinho (2014) ao referenciar em seus estudos o conceito de interseccionalidade citado por Crenshaw (1989) destaca o momento em que a autora sinaliza a necessidade de compreender o conceito não como somatório de opressões, mas sim o intercruzamento delas, exemplificando a experiência das mulheres negras na sociedade:

Às vezes, “a experiência da dupla discriminação é vivida com base no gênero(sex) e na raça e por fim, destaca que em algum destes momentos elas experimentam a discriminação como “mulheres negras”: “não a soma de discriminação por raça e sexo, mas como mulheres negras. (CRENSHAW apud Moutinho, 1989, p. 44)

Por isso, a interseccionalidade na educação sinaliza para a necessidade de professores de Educação Especial refletirem sobre as tensões causadas por uma complexa intersecção de opressões, criando elementos muito singulares destas discriminações e, também, nuances específicas de cada vivência dos educandos em questão. Além destes elementos de intersecção, existem também diferentes trajetórias de vida, classe social ou arranjos familiares deste educando DV, por isso é indispensável pensar em ações pedagógicas que se orientem metodologicamente a partir desta perspectiva.

Ao elucidar uma das vivências na sala de aula, sinalizei neste estudo, questões de tensionamento relativos à construção das identidades étnicas. Foram diversas situações em que esses educandos com DV com fenótipos negróides declararam sua etnia/raça como branca nas mediações em sala de aula por descrição de seus responsáveis que os definiam desta maneira.

Mas, a situação que trouxe contínuas inquietações e “gatilhos” mentais à mim deste presente estudo ocorreu com uma aluna de estatura pequena e pele negra retinta, ao dizer em aula: *“Professora, eu sou a branquinha do papai... Ele me chama assim em casa”*. No mesmo momento, veio no meu pensamento enquanto docente de etnia negra, memórias de auto-ódio dos seus fenótipos negróides nas sociabilidades da infância e o sentimento de preterimento no campo do afeto nos espaços escolares. Ao mesmo tempo, me inquietavam os processos de subjetivação de uma pessoa cega/baixa visão, uma vez que são ainda mais complexos e sensíveis, pois grande parte das vezes envolve a construção de sua identidade a partir da descrição do “outro”.

Kilomba (2019, p.124) em seus estudos explica a posição do “outro do outro” que mulheres e meninas negras possuem na sociedade, uma vez que a mulher já se constrói na posição do “outro”. Sendo assim, a mulher branca é colocada enquanto universal nesta centralidade hegemônica neste modelo de sociedade patriarcal. Para a mesma autora (2019), essa tripla antítese impossibilita muitas vezes que essa menina negra deficiente seja vista como sujeito, colocando num lugar da subalternidade. No entanto, para além desta invisibilidade deste sujeito na sociedade, há questões específicas na convivência de familiares com uma pessoa deficiente visual.

São diversas as motivações que levam responsáveis familiares a omitirem a etnia/raça destes educandos com DV. A primeira pode estar associada ao fato de grande parte da população não se reconhecer na etnia negra, fator reforçado pela concepção do “mito da democracia racial”, o qual tentava harmonizar as relações sociais brasileiras e, conseqüentemente, naturalizarmos processos de “miscigenação”, elemento que mascara o autorreconhecimento através de uma suposta homogeneização étnico-racial populacional. Gonzalez (1988) no texto “*Por um feminismo latino-americano*” fundamenta tal conceito, justificando este apagamento ou silenciamento das questões étnico raciais:

Na verdade, esse silêncio ruidoso sobre as contradições raciais se fundamenta, modernamente num dos mais eficazes mitos de dominação ideológica: o mito da democracia racial. Na seqüência da suposta igualdade de todos perante a lei, ele afirma a existência de uma grande harmonia racial-sempre que se encontra sob o escudo do grupo branco dominante, o que revela sua articulação com a ideologia de branqueamento. (1988, p.43).

Tais teorias de branqueamento mencionadas pela autora reforçava a ideia do “branco” enquanto universal e aceito nas sociabilidades do imaginário social. Por isso, há uma tenuidade entre considerar estes responsáveis familiares que descrevem seus filhos negros com DV enquanto indivíduos brancos como reprodutores da supremacia branca ou relativizar este comportamento atribuindo-o a uma certa proteção a discriminações. A existência de um duplo marcador destes educandos numa sociedade alicerçada por

códigos da branquitude⁴ e da lógica capacitista⁵ condicionam parte desses familiares a construir estereótipos de ingenuidade, inocência ou ausência de autonomia dos mesmos quanto ao enfrentamento do racismo diário.

Outras observações realizadas por mim enquanto docente da instituição obtiveram uma interpretação semelhante por parte de alguns membros do corpo docente do IBC perante escuta de algumas colocações no espaço escolar como conselho de classe, sala dos professores ou descrição das mediações pedagógicas individuais em ambientes informais de conversa. O pensamento de parte destes membros do corpo docente parecia reproduzir uma fixação de papéis destes educandos enquanto passivos ou dóceis, desprovidos de subjetividades e alheios a debates reflexivos no contexto escolar.

Para Ferreira (2007), ainda são perceptíveis no cotidiano das escolas o desconhecimento, os mitos e as dificuldades em lidar com os estudantes com DV por parte dos professores. Mesmo com as mudanças na legislação, recursos pedagógicos e documentos produzidos na área, ainda encontramos dificuldades no processo de escolarização desses estudantes.

Ao analisar a abordagem em sala de aula das temáticas inerentes às relações étnico-raciais pela gestão e corpo docente do IBC, verifiquei uma ausência do assunto nesta instituição especializada além de inexistência de ações pedagógicas coletivas mobilizadas pela direção escolar estruturando a construção de um currículo antirracista e anticapacitista. A formação individual dos professores na pauta antirracista é de suma relevância numa instituição supostamente compreendida nos marcos da diversidade e inclusão na educação. No entanto, a maior parte dos cursos de formação inicial de professores/as (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não se comprometem em garantir o

⁴Segundo a autora Lia Schucman, a branquitude é uma racialidade construída sócio historicamente como uma ficção da superioridade, produzindo e legitimando a violência policial contra grupos sociais não brancos e beneficiando pessoas brancas a privilégios materiais e simbólicos. (2012)

⁵Segundo a autora Fiona Campbell (2021), pesquisadora e teórica do estudo em deficiência, o capacitismo envolve crenças, práticas e processos tanto nas relações sociais quanto nas instituições (estruturas sociais que regulam o comportamento coletivo) que consideram a deficiência como espaço interior do ser humano. Consequentemente, isso favorece a marginalização das pessoas com deficiência na sociedade.

cumprimento da Lei 10.639/2003 através de seu quadro de disciplinas ou construções de ementas letivas - mesmo depois de quase de duas décadas de existência da legislação.

Compreende-se através deste estudo, a importância da aplicabilidade da Lei nas salas de aula e a noção de que “Raça” é um conceito social construído entre brancos e negros, por isso não tem uma caracterização biológica. Portanto, muito da sua compreensão parte do entendimento dos processos de colonização e suas relações presentes na estrutura de poder. Assim, Munanga (1999) esclarece em sua teoria as tensões que nos implicam a pensar nas disputas entre a conceituação ideológica e biológica:

O que significa ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? Para o senso comum essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico. Nesse cenário, a palavra “raça”, que também é conceito, é construída socialmente entre as tensões de brancos e negros, mas que dispensa o conceito biológico empregado no século XVIII. Reafirmamos a ideia de que raça não é algo biológico, mas, antes de tudo, um conceito social. Também não podemos negar a grande relação entre a colonização e as questões raciais. Nosso processo de colonização foi um disparador de desafios que nos constituíram como nação. Tais relações que ocorreram numa perspectiva do poder, algo que é político-ideológico. Se é político e ideológico, assumimos como tarefa uma desconstrução que se dá numa luta antirracista (MUNANGA, 1999, p. 18).

Neste sentido, se é um conceito social e, portanto, político, cabe aos professores de instituição especializada se engajarem na luta antirracista através de metodologias em sala de aula que rompam com o eurocentrismo e o ensino tradicional voltado para resultados meramente quantitativos.

Ao se refletir sobre este processo de formação antirracista de grande parte dos professores/as negros /as do ponto de vista psíquico, suponho que esta aprendizagem atravessa a construção da identidade em meio a possíveis compreensões de auto ódio na fase da infância e memórias dolorosas de escolarização.

Souza (1983), em seus estudos e formulação sobre a categoria “tornar-se negro” ressalta que a existência da negação das pessoas negras de sua autodeclaração ou reconhecimento da cultura afro-brasileira pelo fato de a identidade negra ter sido negativada no Brasil. Por isso, Souza (1983) acredita que é a partir da formação de consciência do processo ideológico que o negro/ negra mediante o discurso mítico acerca de si cria uma estrutura de desconhecimento/ reconhecimento, aprisionando-o(a) numa imagem alienada.

No que tange às discussões relativas à “Gênero e Sexualidade” em uma instituição especializada em DV, percebia uma certa resistência do corpo docente em abordar assuntos relativos até mesmo ao conteúdo curricular da disciplina de Ciências. Ao verificar o “Banco de Teses e Dissertações da Capes”⁶, percebe-se um número pouco expressivo de pesquisas que interseccionem “Gênero” e DV ou que ressaltam o desenvolvimento sexual destes mesmos indivíduos. Verificando a existência de pesquisas referentes à intersecção de DV e “raça”, também percebemos a mesma escassez de pesquisas empíricas.

Joan Scott (1995) define Gênero como um elemento constitutivo das relações sociais ao lado de outras categorias, assim como classe, etnia e sexualidade. Neste sentido tais categorias entrelaçadas marcam as diferenças de poder entre os sujeitos na história. Com relação ao Gênero, estas diferenças são percebidas muitas vezes entre sexos através das relações sociais, diferenças que foram politicamente convertidas em diferenças e assimetrias entre homens e mulheres. Desta forma, Scott (1995) compreende que gênero é uma maneira primordial de significação, excede, portanto, à relação masculino/ feminino servindo para dar visibilidade a complexos processos culturais e redes de relação de poder que demarcam a articulação entre diferentes vetores de opressão (raça/ etnia/ classe, nacionalidade, religiosidade e sexualidade).

Deste modo, se Gênero vem a ser uma construção social constitutiva das relações sociais, não há sentido para o cerceamento da relevância deste debate em um ambiente educacional de alunos com DV. No entanto, de acordo com as vivências docentes

⁶ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

observadas nesta instituição especializada, percebe-se que o processo de estigmatização fortalecido pela estrutura capacitista de sociedade. Sendo assim, se constrói o senso comum no imaginário social de que pessoas com deficiência possuem sexualidade incompleta ou mesmo inexistente, por isso são educadas para serem indefesas e dependentes, desprovendo-se de comportamentos relacionados aos desejos sexuais.

Há uma ideia muito equivocada também de que estes indivíduos DV não são sexualmente ativos ou fazem uso de drogas ou álcool, sendo menos suscetíveis à violência sexual e estupro que pessoas sem deficiências. No entanto, pessoas com deficiências estão expostas a todos os fatores de risco conhecidos igual ou mais que pessoas sem deficiências.

Mesmo possuindo a barreira impeditiva da visão dificultando os alunos pré-adolescentes de enxergarem as transformações de seus corpos, eles percebem suas modificações diariamente. Ainda assim, a sexualidade individual sempre representou um “mistério” para estes educandos com DV nesta fase. Não se leva no ambiente escolar elementos importantes em consideração tais como: a apresentação do conteúdo curricular de maneira objetiva e a abertura de diálogo quanto às suas especificidades físicas e emocionais nesta fase.

Sendo assim, muitas inquietações e reflexões sobre as práticas docentes destes pesquisadores vieram à tona para se refletir sobre metodologias pedagógicas transformadoras neste espaço educativo no qual requer se pensar em diversas especificidades no processo de ensino aprendizagem. Nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que as escolas sejam um espaço livre para a prática de uma educação democrática, inclusiva, agregadora e que favoreça o desenvolvimento integral das crianças que fazem parte dela. Conforme dispõe o parágrafo IV, do artigo 3º, onde se lê: “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

Por isso, é preciso potencializar este espaço de instituição especializada como construtor de um conhecimento libertário de desenvolvimento sexual destes educandos DV. No

entanto, existe notadamente uma carência de programas de educação sexual adaptados a pessoa com DV.

Resultados e discussões: Metodologia pedagógica da roda de conversa como prática antissexista e antirracista

Partindo da premissa de ausência e invisibilidade do debate de “Gênero e Sexualidade” conforme as vivências pedagógicas da professora nesta instituição especializada, observei a necessidade de adesão de metodologias dialógicas e abertas como as Rodas de Conversa em sala de aula, estimulando nos educandos cegos e de baixa visão, os processos de instauração dos sentidos, estratégia de organização de discursos bem como a capacidade da formação do pensamento crítico, desconstruindo assim, “verdades absolutas” de conceitos ou padrões da sociedade contemporânea.

As duas temáticas trabalhadas nas Rodas de Conversa a serem apresentadas nesta seção tiveram momentos anteriores de abordagem das temáticas em sala de aula, construindo assim os assuntos a serem abordados nesta metodologia. Neste sentido, ressalta-se a importância da construção do conhecimento a partir da reflexão do pensamento crítico no processo de ensino aprendizagem. A turma em questão se tratava de um quinto ano do Primeiro Segmento com a presença de 11 alunos⁷. Este grupo mesclava-se entre alunos com baixa visão e cegos.

Identifiquei através desta atividade pedagógica a possibilidade construção do conhecimento escolar coletivo além da suscitação dos temas transversais que são essenciais no cotidiano na sala de aula. Esta metodologia se respalda pelo referencial teórico freiriano, compreendendo que a mediação da educação ocorre diante da intervenção mútua de educadores e educandos. Neste sentido, Freire (1987) ressalta que

⁷ O quantitativo de alunos em uma sala desta instituição especializada é reduzido em função do atendimento às especificidades dos discentes com DV.

é necessário lutarmos por uma educação libertadora, humanizando as relações na sala de aula, ressaltando que:

O diálogo não é produto histórico, é a própria “historicização”. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar a si mesmo num mundo que é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar –se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando –se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FREIRE, 1987, p.16).

Coaduno nesta pesquisa com o mesmo pensamento freiriano de defesa da pedagogia dialógica com metodologias que suscitem trocas educativas reflexivas, acreditando assim que “ninguém educa ninguém como tão pouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.79). Portanto, a educação desenvolvida com estudantes com deficiências visuais necessita de práticas pedagógicas dialógicas e críticas no cotidiano escolar.

Num modelo de escola em que se nega o direito de fala e se estimula um caráter alienante de postura de aluno reproduzindo um modelo de educação tradicional não dialógica. Portanto, este diálogo deve ser o elemento central de alicerce para as relações na sala de aula, quebrando as práticas de silenciamento de tolher a fala, os atos pedagógicos estritamente verticais e exercitando os atos de discurso e escuta entre os atores deste espaço.

Procurei registrar as atividades realizadas na rede social Facebook de todas as “Rodas de Conversa” para destinar visibilidade à atividade não só no conjunto de profissionais que ali trabalham como também incentivar a comunidade acadêmica do espaço (gestão, professores e técnico administrativos) e outros profissionais a utilizar esta importante ferramenta de comunicação no cotidiano escolar.

Os dois momentos de Roda de Conversa visibilizados neste estudo versam especificamente sobre as temáticas⁸: “A condição e violência à mulher na sociedade” e “Racismo e escravidão”. Levando em consideração que estas atividades foram todas construídas através do grau de interesse apresentado pelos alunos em sala de aula e a construção da oralidade deles no momento anterior e posterior a atividades. Como já dito no momento inicial, o alunado é pertencente, em sua maioria, à etnia/raça e negra, sendo oriundos de famílias chefiadas majoritariamente por mulheres, uma realidade brasileira latente da maior parte da classe trabalhadora.

Durante a realização do projeto de rodas de conversa pedagógicas, notadamente foi aberto um canal de diálogo entre os educandos e eu com relação às questões provenientes às transformações de seus corpos e dúvidas com relação ao ato sexual. Suas preferências pelo gênero musical do Funk, que por vezes estimula situações de apelo erótico em suas canções, supostamente também incitavam os mesmos a terem um comportamento ainda mais interessado ao assunto.

Em algumas conversas em sala, os repreendi quando se referiam a alunas do colégio como “novinhas”, uma vez que esta conotação semântica pode direcionar a um pensamento de erotização do corpo infantil ou pré-adolescente que ainda está se formando ou pessoa em construção de sua personalidade. Também observava situações em que determinado aluno do gênero masculino se irritava com outro aluno e o ofendia, chamando-o de “viado” ou “baitola”. Deste modo, questões referentes a lgbtfobia na sociedade foram anteriormente trabalhadas pedagogicamente e debatidas em rodas de conversa conforme mediação de temáticas que se aproximavam da problemática.

Em outros momentos, em diferentes situações, alguns alunos diziam ter comentado com seus pais sobre o assunto abordado na Roda “A condição da mulher e violência na sociedade” e ressaltavam que os responsáveis obtinham comportamento similar a certo

⁸ Outras temáticas foram abordadas em sala de aula através das rodas de conversa tais como: “Gênero e sexualidade”, “A mulher negra na sociedade”, “A importância da música na vida das pessoas” e “O cotidiano de pessoas com deficiência visual”. Os/As convidados/as eram geralmente profissionais de Educação da instituição ou pessoas oriundas de movimentos sociais.

constrangimento, timidez ou silenciamento nas questões relativas à puberdade e primeiras relações sexuais pois não se sentiam autorizados a abordar este assunto.

Neste sentido, sinalizo a necessidade da relevância de um projeto pedagógico como este em sala de aula abarcando uma faixa etária efervescente por temática que lhes são cerceadas perante a predominância de famílias inclinadas de maneira expressiva a um viés conservador ou moralista de comportamento social.

Portanto, a roda de conversa se origina e se organiza a partir desta convivência cotidiana e da necessidade de abertura de debates sociais de suma relevância para realidade destes educandos com DV. Estes momentos das rodas de conversa em sala de aula a serem publicizados, foram posteriormente sistematizados em postagens do Facebook como visibilizado abaixo:

Imagem 01 - Roda de conversa: “A condição da mulher e violência na nossa sociedade”



Fonte: autora.

Hoje recebemos a mana Alexa###ndra⁹ por intermédio da grande mana querida XXXX, para tratar de um tema tão emergencial na pauta diária da formação do nosso povo. Uma temática que foi evidenciada, de forma equivocada, como “um tema de esquerda” recentemente, após a polêmica depois da escolha da redação do ENEM neste ano. As estatísticas sobre o assunto assumem números assustadores de vítimas no nosso país, considerando desde a corriqueira violência simbólica dos espaços cotidianos até a violência física, cruel e perversa, que as oprime e as mata todos os dias. “Nosso mundo é igual para todas/todos? Como as mulheres são tratadas em diferentes espaços da sociedade? Por que existe diferença de tratamento entre mulher negra e mulher branca? Como as mulheres se sentem quando os homens “mexem” com elas, de forma desrespeitosa, na rua? O que é ser “mulher safada”? Mulher pode gostar de sexo? Qual o comportamento que a sociedade impõe a uma mulher? Como você se sente quando vê uma mulher sendo tratada com desrespeito na rua? Por que as mulheres trabalham tanto dentro e fora de casa e ganham tão pouco? Por que as mulheres assumem compromissos e tarefas tão difíceis na vida e são chamadas de “sexo frágil”? De quem vocês se lembram quando pensam numa mulher de que gostam muito na vida? Ela é valorizada? Como são divididas as tarefas domésticas na nossa casa? O que é feminismo? Por que nós, meninos, temos que nos importar com esse assunto? E por que nós, meninas, geralmente ficamos tão silenciadas nesse debate? Parabéns ao Núcleo Jovens da Camtra, pelo qual possuo extremo respeito e admiração por toda militância e trabalho que estão desenvolvendo.

Imagem 2 - Temática de Roda de Conversa: “Racismo e escravidão”



Fonte: autora

⁹ Obcecendo as normas do código de ética da pesquisa científica brasileira, utilizamos pseudônimos ao mencionarmos aos mediadores participantes da Roda de Conversa.

Hoje recebemos o amigo e coordenador da equipe de História do professor Leonelna nossa Roda. Aprofundamos o conteúdo aprendido em sala de aula sobre escravidão e problematizamos as questões referentes às desigualdades que os negros sofrem no nosso país e diversas formas de discriminação. O que nós já sabemos sobre escravidão? Como e em que condições os negros vieram para o Brasil? Como eles eram tratados? Que heranças culturais carregamos nos nossos costumes? Como os livros didáticos visibilizam os negros? E a mídia? Por que, quando falamos das religiões de matriz africana, temos preconceito? Quais as moradias da maior parte da população negra no Brasil? Que profissão agrega costumes escravocratas no nosso país? Onde nós guardamos nosso racismo? Por que, mesmo sendo negro, nós praticamos racismo? Nós já sofremos racismo? Por que nos incomoda tanto falar sobre racismo?

As duas temáticas trabalhadas nas Rodas de Conversa (*“A condição da mulher e a violência na nossa sociedade”* e *“escravidão e racismo”*) foram selecionadas a partir de determinados debates em sala de aula e os questionamentos dos alunos foram compreendidos pela docente como “temas geradores”, direcionando algumas perguntas a serem levadas para a Roda de Conversa. Outros questionamentos lançados durante a atividade também eram provocados no momento da dinâmica entre o grupo. Neste sentido, é importante ressaltar os conhecimentos a partir da construção dos discursos dos educandos com DV em sala de aula, em que estes serão construtores críticos do processo de conhecimento.

A dinâmica relacionada à Roda de Conversa versando sobre a temática *“A condição da mulher e a violência na sociedade”* contou com a participação de uma mediadora pedagógica pertencente a CAMTRA (Casa da Mulher Trabalhadora)¹⁰. Há um setor nesta organização não governamental responsável por abordar temas relacionados à “Igualdade de Gênero” e “Educação não sexista” nas escolas públicas.

Sendo assim, o iniciamos o diálogo através de perguntas consideradas “quebra gelo” perante o silenciamento inicial dos educandos mediante uma certa timidez ou insegurança em compartilhar vivências pessoais ou alheias. Assim optamos por perguntas menos acadêmicas e relacionadas inicialmente a desigualdade de gênero na sociedade de maneira geral tais como: Como as mulheres são “tratadas” em diferentes espaços da sociedade? Por que existe diferença de tratamento entre mulher negra e mulher branca?

¹⁰ <https://camtra.org.br/>

Como as mulheres se sentem quando os homens “mexem” com elas, de forma desrespeitosa, na rua? O que é ser “mulher safada”? Mulher pode gostar de sexo?

Como a turma deste segmento era composta por meninos que por vezes, apresentavam comportamentos conservadores, ao ser referida algumas meninas da escola como “novinha” ou “safada”, considerou-se abordar primeiro a temática da liberdade sexual entre os gêneros e a construção de estereótipos pré-concebidos na sociedade.

Apesar de alguns alunos admitirem seus preconceitos relacionados a vestimentas mais curtas ou comportamentos mais chamativos de algumas mulheres, eles ressaltaram a necessidade de uma desconstrução de seus pensamentos machistas. Dois alunos enfatizaram que não teciam maiores julgamentos em seus diálogos cotidianos com relação à vestimenta ou comportamento de determinadas meninas. Neste momento, o debate tornou-se acalorado quando uma aluna cega disse desejar usar vestimentas curtas. No entanto, ela relatava que sua mãe a proibia de usá-las no cotidiano, especialmente no território onde morava, a favela da Maré. Segundo a aluna, a mãe temia um comportamento inapropriado dos homens ao vê-la de roupa curta mas a mesma aluna considerava a postura materna influenciada por uma construção social machista. . . Porém imediatamente nós (eu professora e a mediadora ativista da Camtra), intervimos na discussão, explicando que este comportamento também poderia representar uma suposta proteção face a um possível assédio da aluna em determinados locais.

As questões latentes a diferenciação de relações afetivas de homens com mulheres brancas ou negras também foram problematizadas na Roda. Alguns associaram o preterimento da escolha das meninas pretas por meninas brancas nos arranjos afetivos à propagação dos padrões de branquitude¹¹ pela mídia em programas de televisão ou novelas, subalternizando sempre a figura do negro/negra. Nós contextualizamos este debate evidenciado pelos alunos, elucidando a manutenção da mulher negra na base da pirâmide social brasileira pelo sistema do racismo estrutural. Neste momento, foi

¹¹ Segundo a autora Lia Schucman, a branquitude é uma racialidade construída socio-historicamente como uma ficção da superioridade, produzindo e legitimando a violência policial contra grupos sociais não brancos e beneficiando pessoas brancas a privilégios materiais e simbólicos. (2012).

sinalizada por nós, a fixação dos papéis sociais de “empregada doméstica”, “mãe preta” ou “mulher quente”, herança do processo de colonização do nosso país.

No segundo bloco de perguntas, problematizamos mais os aspectos desiguais da estrutura patriarcal da sociedade, promovendo a precarização no mundo do trabalho feminino e situações de violência cotidiana e assédio de maneira geral. Deste modo, problematizamos as seguintes questões: “Qual o comportamento que a sociedade impõe a uma mulher? Como você se sente quando vê uma mulher sendo tratada com desrespeito na rua? Por que as mulheres trabalham tanto dentro e fora de casa e ganham tão pouco? Por que as mulheres assumem compromissos e tarefas tão difíceis na vida e são chamadas de “sexo frágil”? De quem vocês se lembram quando pensam numa mulher de que gostam muito na vida? Ela é valorizada? Como são divididas as tarefas domésticas na nossa casa? O que é feminismo? Por que nós, meninos, temos que nos importar com esse assunto? E por que nós, meninas, geralmente ficamos tão silenciadas nesse debate?”

Grande parte dos meninos da turma disseram não ajudar suas mães nas tarefas domésticas pois isso seria papel de menina em suas residências. Alguns mencionaram ainda o fato de suas mães os preservarem pela justificativa da DV obstruir a participação efetiva deles em algumas tarefas domésticas. No entanto, as meninas disseram ajudar nas tarefas do lar desde os anos iniciais da infância. Neste momento, nós intervimos na Roda questionando o fato de as meninas não serem protegidas por suas mães, uma vez que apresentavam impedimento físico semelhante ao dos meninos da turma. Houve então uma problematização maior do coletivo da turma acerca da imposição dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres desde seu nascimento. Nas questões referentes às vivências com suas mães ou responsáveis, todos os alunos ressaltaram a rotina de vida exaustiva e solitária figuras femininas de suas convivências cotidianas, ao trabalharem, criarem os mesmos e cuidarem dos respectivos lares.

Ressaltamos, aspectos relacionados à construção falsa do estereótipo da docilidade e fragilidade da mulher bem como desvalorização dos corpos femininos perante as tarefas “do cuidar”, associando a duplas e triplas jornadas no trabalho.

Na segunda Roda de conversa realizada em sala de aula, a temática versou sobre “Racismo e escravidão” e o caráter do debate possuiu um viés mais acadêmico e curricular, porém propício a um diálogo instigante em alguns aspectos. Convidamos o professor de História Leonel e, também, coordenador da disciplina de História da mesma instituição especializada em que trabalho.

Os principais questionamentos levantados no debate foram: O que nós já sabemos sobre escravidão? Como e em que condições os negros vieram para o Brasil? Como eles eram tratados? Que heranças culturais carregamos nos nossos costumes? Como os livros didáticos visibilizam os negros? E a mídia? Por que, quando falamos das religiões de matriz africana, temos preconceito? Quais as moradias da maior parte da população negra no Brasil? Que profissão agrega costumes escravocratas no nosso país? Onde nós guardamos nosso racismo?

Notadamente os estudantes apresentaram menos elementos de análise ou intervenção no que tange assuntos relativos ao racismo estrutural e o processo escravocrata no período de colonização brasileira. O professor Leonel apresentou uma fala de cerca de 25 minutos, discorrendo sobre o sistema de relações produtivas do modelo da colonização que alijou, desumanizou e exterminou corpos negros durante pelo menos 300 anos.

Leonel ao abordar sobre costumes e religiões de matrizes africanas, ouviu alguns alunos atribuíram o nome “macumba” a estas crenças e explicou-se na Roda aos mesmos o fato deste termo ser pejorativo e estar arraigado de marginalização às religiões de terreiro. Na pergunta envolvendo o papel da mídia no debate da negritude, parte de alguns alunos atribuíram o fato deste veículo incentivar a criminalização do funk e dos espaços de favelas como moradia de “bandido” e não áreas de lazer e pertencimento do povo preto. Alguns mencionaram a existência de programas policiais na TV, incitando a violência policial na favela e a perseguição aos jovens negros na sociedade.

Em um dos atravessamentos destas questões propostas ao debate desta Roda de Conversa, introduziu-se o assunto relacionado à autodeclaração e construção de identidade negra individual. Neste momento, pairou um silêncio coletivo na discussão, até

mesmo por parte de alunos com fenótipos negroides muito demarcado e tons de pele mais retintos. Tais questões podem estar relacionadas ao fato das intersecções “deficiência” e “etnia/raça” serem elementos de complexidades conflituosos na formação de personalidade destes educandos durante a fase da pré-adolescência.

Vigotsky (2000) ressalta que a deficiência não impede o desenvolvimento, embora possa limitar a sua dimensão social. Sendo assim, para combater este efeito (secundário) da DV é preciso investir de forma consciente e planejada na organização de um ambiente que promova a interação social e a participação destes educandos/as. Neste sentido, ao estimular a interação social e a abertura de linguagem diante da introdução de debates de suma relevância para a constituição destes sujeitos, a Roda de Conversa permite o desenvolvimento da linguagem e a participação social destes sujeitos em diversos ambientes da sociedade.

Considerações finais

Este estudo procurou elucidar inicialmente vivências pedagógicas entre a professora pesquisadora e educandos com DV, compreendendo as tensões e avanços do processo de ensino aprendizagem frente suas intersecções de gênero, raça e deficiência no cotidiano escolar de uma instituição especializada.

As contradições apresentadas nas mediações do cotidiano escolar explicitam inicialmente diálogos de negação da autodeclaração da etnia/raça negra ou construção desta identidade destes educandos/educandas bem como a invisibilidade do debate referente a questões de “Gênero e sexualidade” no contexto da sala de aula. Tal evidência reforça para a professora em tela, a necessidade da defesa de uma educação antirracista, antissexista e anticapacitista e a construção de metodologias pedagógicas transgressoras nesta instituição especializada.

O relato de experiência evidenciou a escolha da Roda de Conversa como instrumento de contribuição para práticas pedagógicas cotidianas reflexivas, coadunando para uma transformação social no setor educacional, ao englobar temáticas de intersecções de suma relevância para a defesa de uma educação democrática e cidadã.

Desta forma, tal metodologia propiciou a abertura de diálogo, estimulando no ambiente da sala de aula, um “espaço seguro” para a problematização de assuntos que os constituem enquanto indivíduos com subjetivações próprias e capacidade de formar uma consciência crítica em diversos espaços da sociedade.

A dinâmica desta metodologia pedagógica revelou na pesquisa que a temática “Gênero e Sexualidade” suscitou inúmeros debates acalorados levantados pelos educandos, borbulhando durante dinâmica, outros questionamentos como a descoberta da puberdade e as primeiras relações afetivas, despertando assim, o interesse individual em compreender as sensações do corpo apresentadas na fase da pré-adolescência. Contudo, a temática de “Racismo e escravidão” despertou nos estudantes um silenciamento ou “não pertencimento” possivelmente provocado pela negatização das pautas de negritude na sociedade brasileira bem como o não cumprimento efetivo da Lei 10.639 de maneira efetiva.

Com isso, cabe a professores e pesquisadores lançar luz às novas iniciativas pedagógicas, contrapondo-se a um currículo meritocrático referendado na maior parte das escolas públicas. Tal instrumento serve muitas vezes como alicerce para uma avaliação classificatória, mascarando as especificidades de uma abordagem inclusiva e adaptada numa instituição especializada. Construir conhecimentos e pesquisar “com” a comunidade escolar é a chave para a defesa de princípios desta escola democrática e a solidez de uma pesquisa em educação participativa e transformadora.

Referências

- BRASIL, MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
- BRASIL. CAPES: **Catálogo de teses**. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!>. Acesso em 2 de maio de 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.646,6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência)**. Diário Oficial da União, 2015. Brasília, DF, n.34, p.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- CAMPBELL, Fiona. Refusing Able(ness): A preliminary conversation about Ableism. *M/C Journal*, vol.11, nº 3, 2008. Disponível em: <<https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>>. Acesso em 1 de maio de 2023
- CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. In: VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 2007, p. 543–560.
- FREIRA, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (17ª edição), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.
- MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. *Cadernos Pagu* (UNICAMP. Impresso), v.1, p.201- 248, 2014
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SCHUCMAN, Lia. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 122 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995. _____. O enigma da igualdade.

Site:<https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-e-deficiencia-visual-uma-revisao-de-literatura>. Acesso em 6 de maio de 2022

SOUSA, Neuza S. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870.

Recebido: 20.01.2023
Aprovado: 27.06.2023