

A RODA DE CONVERSA COMO METODOLOGIA ANTIRACISTA E ANTISEXISTA NUMA SALA DE AULA COM ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS

Mariana Santos¹

Resumo: Este artigo tem como motivação elucidar um relato de experiência da metodologia de rodas de conversa dentro de uma instituição especializada em deficiência visual. Tal iniciativa docente partiu do pressuposto da existência de um apagamento das questões de temáticas de “Raça” e “Gênero e Sexualidade” tanto por parte das famílias de educandos deficientes visuais como por uma parcela do corpo docente. Pelo fato de indivíduos deficientes visuais dependerem de adaptações de outros sentidos, a pesquisadora e professora da instituição supõe a construção de estereótipos dos mesmos enquanto passíveis de subjetivação ou dependentes da construção da sua identidade pelo “outro”. O estudo balizou-se nas experiências vivenciadas por uma turma de alunos deficientes visuais em duas rodas de conversa versando sobre os temas: “A condição da mulher e violência na nossa sociedade” e “Racismo e escravidão”. A metodologia adotada levou em consideração os questionamentos previamente levantados pelos educandos DV e a construção do conhecimento a partir de um processo dialógico e aberto. Com isso, contatou-se nas vivências docentes da roda de conversa que embora o assunto de “Gênero e Sexualidade” seja muito provocativo no coletivo de estudantes, 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; deficientes visuais; instituição especializada, roda de conversa

THE CONVERSATION CIRCLE AS AN ANTI-RACIST AND ANTI-SEXIST METHODOLOGY IN A CLASSROOM WITH VISUALLY DEFICIENT STUDENTS

Abstract: This article is motved to elucidate an experience report of the methodology of conversation circle within an institucion specialized in visual deficiency. Such sa teaching iniciative was basead on the assumption of the existence of an erause of the thematic issues of “Race” and “Gender and Sexuatily” both by the families of visually deficiency students and by a portion of the teaching staff. Due to the fact visually deficiency depend on adaptations of the senses, the researcher and professor at the institution of stereotypes of them as subjectivities or depent on the construction of their identity by the “other” . The studt was based on the experienced lived by a group of visually deficiency students in two conversation circles versed with the themed: “The condition of women and violence in our society” and “ Racism and slavery.The methodology adopted took into account the questions raised by the DV students and the construction of knowledge based on a dialogic and open process. Therefore, it was contacted in the teaching experiences of the conversation wheel that although the subject of “Gender and Sexuallity” is very provocative in the collective of students, the questions of race and blackness produce a silencing of the group, reverberating the erasure of curricular questions about “Race” in a Special Education space

Keyword: Gender; Race; visually deficiency; specialized instituicion, coversation wheel

¹ Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professora do Instituto Benjamin Constant. E-mail para contato: marianasantos@ibc.gov.br

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende apresentar um relato de experiência da pesquisadora sobre especificidades do processo de ensino aprendizagem dos estudantes cegos e baixa visão através de recursos específicos e adaptados para a comunicação da linguagem e aquisição de conteúdos em uma turma de quinto ano oriunda do Primeiro Segmento no ano de 2018. Coube a professora da instituição especializada em tela, a necessidade de adotar a roda de conversa como espaço pedagógico que evidenciam 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 ou sensorial, em interação com diversas barreiras ambientais, podendo assim obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de 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 por isso necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, o acesso a leitura se dará pela utilização do código braille diante dos educandos que possuem perda total da visão. Há também os educandos deficientes visuais que têm apenas percepção de luz, podendo alguns perceberem claro, escuro e delinear algumas formas, chamados de baixa visão.

O Instituto Benjamin Constant² é hoje uma instituição federal pública de referência nacional na educação e capacitação profissional de pessoas cegas, com

² 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 a população, realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas. A instituição também é comprometida com a produção de materiais especializados, possui uma imprensa braille, edita e imprime livros e revista de pessoas cegas e baixa visão, além de contar com um farto 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), que possibilitou à instituição

baixa visão, surdo-cegas e com outras deficiências associadas à deficiência visual. 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.

A instituição educacional especializada em deficiência visual em tela embora se localize na Urca, um espaço geográfico privilegiado da cidade, 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.

Diante destes elementos de análise do perfil da comunidade escolar da minha prática pedagógica e evidências epistemológicas, é de suma relevância a apropriação do conceito interseccionalidade⁴ nos projetos em educação desta instituição, abarcando temáticas sobre capacitismo, gênero, raça e classe em seu cotidiano escolar.

Contudo, com relação à escolarização dos deficientes visuais, observou-se 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.

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

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

⁴A interseccionalidade 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)

Nas mediações pedagógicas em sala de aula com alunos das turmas do quinto ano de faixa etária mais elevada do Segmento, percebeu-se um desconhecimento por parte de alguns educandos deficientes visuais ao abordar questões relativas a 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 como: “namoro”, “ato sexual”, “métodos contraceptivos” e “cólicas menstruas”, notou-se um silenciamento ou até mesmo timidez em construir questionamentos ou ainda compartilhar vivências individuais sobre o assunto.

Neste sentido, o planejamento educacional desenvolvido a ser descrito para estes estudantes, levou em consideração os diferentes formatos de aulas ou metodologias que o estudante DV se expressa considerando diferentes ambientes sociais, ambientais e educacionais que as eles se somam. As práticas educativas escolhidas promoveram a ruptura com a padronização do ensino ou generalizações dos educandos DV, desdobrando para as barreiras de aprendizagem.

1 METODOLOGIA: DEBATENDO AS TENSÕES, IMPASSES E ESTRATÉGIAS NO DEBATE SOBRE DIVERSIDADE EM TURMA ESPECIALIZADA

Nas questões relativas à construção das identidades étnicas, foram diversas situações em que se observavam estes educandos DV declararem 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 a pesquisadora deste presente estudo ocorreu com uma aluna de estatura pequena e pele negra retinta, ao dizer na minha aula: *“Professora, eu sou a branquinha do papai... Ele me chama assim em casa”*. No mesmo momento, veio no seu pensamento enquanto docente de etnia negra, memórias de auto-ódio dos meus fenótipos negroides nas sociabilidades da infância e o sentimento de preterimento no

campo do afeto nos espaços escolares. Ao mesmo tempo, lhe inquietava 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”.

São diversas as motivações que levam responsáveis familiares a omitirem a etnia/ raça destes educandos deficientes visuais. A primeira pode estar agregada 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 sequência 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 DV enquanto indivíduos brancos como reprodutores da supremacia branca ou relativizar este comportamento atribuindo-o a uma certa proteção. A existência de um duplo marcador desses educandos numa sociedade alicerçada por códigos da branquitude⁵ e da lógica capacitista⁶ condicionam parte desses familiares a construir estereótipos de ingenuidade, inocência ou ausência de autonomia dos mesmos quanto ao enfrentamento do racismo diário.

⁵Segundo 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)

⁶Segundo 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. Conseqüentemente, isso favorece a marginalização das pessoas com deficiência na sociedade.

Outras observações realizadas pela pesquisadora 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 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, verificou-se 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 cumprimento da Lei 10.639/2003 através de seu quadro de disciplinas ou construções de ementas letivas - mesmo depois de quase depois de 2 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, 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, engajassem 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, supõe-se 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 negatizada 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 as discussões relativas à “Gênero e Sexualidade” em uma instituição especializada em deficiência visual, percebia uma certa resistência do corpo docente em abordar assuntos relativos até mesmo ao conteúdo curricular da disciplina de Ciência. Ao verificar o “Banco de Teses e Dissertações da Capes”, percebe-se uma ausência de pesquisas que interseccione “Gênero” e “deficiência

visual” ou que ressaltam o desenvolvimento sexual destes mesmos indivíduos. Verificando a existência de pesquisas referentes à intersecção de “deficiência visual” e “raça”, também percebemos a mesma inexistência empírica.

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, a 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 deficientes visuais. No entanto, de acordo com as vivências docentes observadas nestas vivências docentes 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, os mesmos percebem suas modificações diariamente. Ainda assim, a sexualidade individual sempre representou um “mistério” para estes educandos DV nesta fase. Não leva-se 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 deficientes visuais. No entanto, existe notadamente uma carência de programas de educação sexual adaptados a pessoa com deficiência visual.

Partindo deste princípio, observa-se neste espaço educacional que as rodas de conversa em sala de aula possuem a capacidade de estimular 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 “verdades absolutas” de conceitos ou padrões da sociedade contemporânea

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A DINÂMICA E METODOLOGIA PEDAGÓGICA DAS RODAS DE CONVERSA NA SALA DE AULA

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 alunos, composta por 6 meninas e 5 meninos (o quantitativo de alunos em uma sala desta

instituição especializada é reduzido em função do atendimento às especificidades dos discentes deficientes visuais). Este grupo mesclava-se entre alunos baixa visão e cego.

Identificou-se 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 que acredita que a mediação da educação ocorre diante da intervenção mútua de educadores e educandos. Neste sentido, Freire (1987) ressalta que 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)

Coaduna-se 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 deficientes 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 que não se baseia em relações de diálogo. Para tal, 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, exercitando fala e escuta entre os atores deste espaço.

Procurou-se 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 técnicos administrativos) e outros profissionais a utilizar essa importante ferramenta de comunicação no cotidiano escolar.

Os dois momentos de roda de conversa visibilizados neste estudo versam especificamente sobre as temáticas⁷: “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 dos mesmos no momento anterior e posterior a atividades. Como já dito no momento inicial, o alunado corresponde em sua maioria pertencente a etnia/ raça e negra, sendo oriundos de famílias chefiadas majoritariamente por mulheres, uma realidade brasileira latente da maior parte da classe trabalhadora.

Estes momentos das “Roda de Conversa” em sala de aula a serem publicizados, foram posteriormente sistematizados em postagens do Facebook como visibilizado abaixo:

Temática da roda de conversa: “A condição da mulher e violência na nossa sociedade”



⁷ 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.

Quadro 1 – Adaptação da transcrição do registro no Facebook da roda de conversa “A condição da mulher e violência na nossa sociedade”

Hoje recebemos a mana XXXXXX 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.

Temática de roda de conversa: “Racismo e escravidão”



Quadro 2 –Adaptação da transcrição do registro no *Facebook* da roda de conversa “Escravidão e racismo”

Hoje recebemos o amigo e coordenador da equipe de História do XXXXXXXXXXXX, na 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. Nesse sentido, é importante ressaltar que os conhecimentos devem partir da construção dos discursos dos alunos DV em sala de aula, em que os próprios educandos serão construtores críticos do processo de conhecimento. Para isso, é necessário atrair metodologias abertas em sala de aula, propiciando um ambiente acolhedor e atrativo.

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)⁸. Há um setor nesta organização não governamental responsável por trabalhar temas relacionados à “Igualdade de Gênero” e “Educação não sexista” nas escolas públicas.

Sendo assim, iniciou-se 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 optou –se 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? 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, se referindo a determinadas algumas meninas da escola como “novinha” ou “safada”, considerou-se abordar anteriormente a temática da liberdade sexual entre os gêneros e a construção de estereótipos pré-concebidos na sociedade.

⁸ <https://camtra.org.br/>

Apesar de alguns alunos admitirem seus preconceitos relacionados a vestimentas mais curtas ou comportamentos mais chamativos de algumas mulheres, os mesmos ressaltaram a necessidade de uma desconstrução de seus pensamentos machistas. Houve 2 alunos enfatizando não tecer maiores julgamentos em seus diálogos cotidianos com relação à vestimenta ou comportamento de determinadas meninas. Neste momento de debate acalorado, uma aluna disse desejar usar vestimentas mais curtas, porém sua mãe a proibia pelo fato dela enquanto filha ser cega e por isso, temer algum tipo de comportamento inapropriado de homens nos espaços da rua com a mesma. A mesma aluna atribuiu este comportamento materno a uma formação machista, porém imediatamente as mediadoras da roda de conversa intervieram na discussão, associando este comportamento também a uma suposta proteção 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 branquitude⁹ pela mídia em programas de televisão ou novelas, subalternizando sempre a figura do negro/negra. As mediadoras contextualizaram 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 sinalizada pelas mediadoras 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, problematizou-se 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, problematizou-se 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*

⁹ Segundo 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)

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 deficiência visual 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, as mediadoras entrevistaram na roda questionando o fato das 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.

Ressaltou-se assim, 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 propicio a um diálogo tão instigante quanto a roda anterior. 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 nesta temática, englobando o racismo estrutural e o conteúdo curricular sobre o processo escravocrata no período de colonização brasileira. O professor Leonel apresentou uma fala de cerca de 25 minutos, discorrendo sobre os processos 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, 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 durante a fase da pré adolescência.

Vigotsky (2000) ressalta que a ausência de deficiência não impede o desenvolvimento, embora possa limitar a sua dimensão social. Sendo assim, para combater este efeito (secundário) da deficiência visual é preciso investir de forma consciente de forma consciente e planejada na organização de um ambiente que promova a interação social e a participação destes educandos/as. A linguagem é um dos meios privilegiados de promover a interação e a constituição de sentido e, à medida que os alunos/as cresce e participa de vários ambientes sociais, e na sua importância será crescente.

CONCLUSÃO

Este trabalho evidenciou a Roda de Conversa em sala de aula como instrumento de contribuição para práticas pedagógicas cotidianas reflexivas e que coadunem para uma transformação social no setor educacional, englobando temáticas de intersecções de suma relevância para a defesa de uma educação antirracista e antissexista tais como: “Gênero” e “Raça”.

Na perspectiva de entendimento de que tanto a(o) professora(o) como alunos deficientes visuais são produtores de seu próprio conhecimento, é que se constroem práticas de diálogo agregativas onde não se impõe opiniões pré-concebidas e “senso comum” mas se constrói juntos reflexões sobre a realidade do mundo real através da “leitura de mundo que precede a leitura da palavra” nos princípios freirianos.

Inicialmente, foi elucidado neste estudo, a resistência por parte da comunidade escolar (responsáveis e professores) desta instituição especializada em elucidar questões relativas a intersecção de “Raça” diante da invisibilidade da formação da identidade da população negra no Brasil e constituição da cultura afro brasileira provocada pelo sistema do racismo estrutural e “mito da democracia racial” arraigado na sociedade. Temáticas compreendidas no debate de “Gênero e Sexualidade” também despertam certo tabu no ambiente escolar e convívio familiar pois é forte a construção do estereótipo de pessoas deficientes visuais enquanto inocentes ou desprovidas de sexualidade.

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

Assuntos inerentes a “Gênero e Sexualidade” levantados durante a dinâmica da roda de conversa pelos educandos borbulharam inúmeros outros questionamentos conectados a fase da pré-adolescência de descoberta do corpo, puberdade e início de relações afetivas em ambientes de convivência. No entanto, a temática de “Racismo e escravidão” enfatizada na roda de conversa ainda elucidada no conjunto de estudantes, um silenciamento ou ausência de pertencimento do debate supostamente provocado pela negatização da pauta de negritude no imaginário social. Cabe –se

pensar em políticas públicas de formação para os professores brasileiros das escolas públicas, compreendendo a construção de um currículo antirracista como essencial para um modelo de escola democrática e diversa.

Por fim, a metodologia de roda de conversa empregada em uma sala de aula composta por estudantes DV também ampara-se na perspectiva vigotskyana (Vigotsky, 2011) de que a inserção na cultura promove caminhos o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como contribui para o pensamento e linguagem das crianças e adolescentes deficientes visuais.

A cultura manifestada de maneira ampla e diversificada em sala de aula através de metodologias reflexivas promove maior interação social entre os estudantes DV além de romper com a lógica meritocrática de processo de ensino aprendizagem. Assim, este conhecimento “em roda” tão evidenciado pelos “povos da terra” estimula o senso coletivo, a possibilidade de transgredir modelos engessados de educação e a emancipação crítica num ambiente escolar voltado para a deficiência visual.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

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. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003

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.

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

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- 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: **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.
- DELFINO, T.; SILVA, C. P. Mapeamento de professores com deficiência atuantes na rede pública municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p.1-12, jan/dez 2021
- DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar; os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Fortaleza UFC, 2010.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. Educação e Pesquisa, 33(3), 2007, p. 543–560.
- FREIRE, P, **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** (17ª edição), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13- 34, jan/abr. 201
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008.
- MONTE, F R.F, de; SANTOS, I B. (Org) **Saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. Brasília. MEC

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

SÁ, Elizabet Dias de; SIMÃO, Valdirene Stiegler. Parte II: alunos com cegueira. In: DOMINGUES, Celma dos Anjos et al. **Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

REVISTA GALILEU. Pesquisa revela por que audição de deficientes visuais é tão precisa. 24 Abr 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2019/04/pesquisa-revela-porque-audicao-de-deficientes-visuais-e-tao-precisa.html>. Acesso em 7 mai 2023.

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

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.

VALENTINI, Carla Beatris; BISOL, Cláudia Alquati; PAIM, Luani dos Santos; EHLERS, Ana Paula Fachinetto. Educação e deficiência visual: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 6 mai 2023.

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, 2011.

Recebido em 14/07/2023

Versão corrigida recebida em 12/10/2023

Aceito em 20/03/2024

Publicado online em 30/08/2024