

## **GÊNERO, RAÇA E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS EM ESCOLAS DE RIO BRANCO/ACRE.**

Maria de Lourdes Esteves Bezerra; Cleyde Oliveira de Castro; Murilena Pinheiro de Almeida;  
Elizabeth Miranda de Lima

*Universidade Federal do Acre*

[estevesbezerra@uol.com.br](mailto:estevesbezerra@uol.com.br); [cleydecastro@yahoo.com.br](mailto:cleydecastro@yahoo.com.br); [murillena@gmail.com](mailto:murillena@gmail.com); [bethmlima@yahoo.com.br](mailto:bethmlima@yahoo.com.br)

### **Resumo**

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise crítica e reflexiva acerca de práticas pedagógicas, desenvolvidas junto a discentes com deficiência visual (cegueira e baixa visão) em 04 escolas regulares de Rio Branco-Acre. Seu objetivo principal busca tornar evidentes as questões de gênero e raça, que permeiam as características dos estudantes, professores e técnicos que constituem o grupo de indivíduos que compõem o estudo. Trata-se de uma releitura e recorte das falas dos participantes da tese “Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no Estado do Acre”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social – Doutorado da Universidade Federal de Minas Gerais. Assim na construção deste artigo, atenta-se para as questões de gênero e de raça que interseccionam os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, incidem no processo de inclusão escolar. A realização desse trabalho possui aporte teórico e metodológico nos estudos de casos múltiplos e no emprego das técnicas de entrevista, observação de aulas, aplicação de questionários para os professores, gestores, técnicos e alunos com deficiência visual (cegos e com baixa visão). A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na escola regular, por si só, é um processo complexo, polêmico e multifacetado, e essa questão se agrava ainda mais quando esse processo se refere a alunos com deficiência, pobres e negros. Nesse sentido, reflexões e discussões mais aprofundadas em torno dessas questões se faz urgente entre todos os envolvidos no planejamento, execução e seu acompanhamento. Nessa perspectiva, a formação de professores – a inicial e a continuada – necessita ser repensada de modo que esses conteúdos façam parte das discussões que permeiam os currículos desses cursos.

**Palavras-chave:** Inclusão, Deficiência visual, Prática pedagógica, Diversidade e Diferença, Gênero.

### **INTRODUÇÃO:**

Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise crítica e reflexiva acerca de gênero e raça relacionada à inclusão e as práticas pedagógicas desenvolvidas com discentes com deficiência visual (cegueira e baixa visão) realizadas em 04 escolas regulares de Rio Branco-Acre. O ponto de partida para a construção desse texto foi à pesquisa da qual resultou a Tese: Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no Estado do Acre, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social – da Universidade Federal de Minas Gerais.

O olhar para a questão de gênero e de raça a partir da pesquisa citada para a construção deste artigo justifica-se em virtude da primeira autora atentar-se para esses dois aspectos nesse momento

em que se faz necessário essa reflexão e em decorrência da prática docente que vem exercendo semestralmente na disciplina de Fundamentos da Educação Especial, da sua atuação e inserção no Núcleo de Apoio a Inclusão – NAI/UFAC, das discussões e leituras tecidas no grupo de Educação Especial Inclusiva do Diretório de Pesquisa do CNPQ/CAPES, que permitiram verificar que as questões de gênero e de raça são dois aspectos que interseccionam os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, e conseqüentemente na inclusão escolar.

A partir dessa compreensão intenciona-se mapear nas falas dos interlocutores da pesquisa citada, os indícios da discriminação e do preconceito expressos nas relações interpessoais evidenciadas nas práticas pedagógicas em sala de aula e na escola. Esses fenômenos estão relacionados não só a questão da deficiência, mas também aos problemas do gênero e da raça, haja vista, que a maioria dos participantes entrevistados nessa pesquisa são afrodescendentes.

Portanto, o gênero e a raça são categorias socioculturais que caracterizam os estudantes com deficiência visual: cegos e com baixa visão que fizeram parte da pesquisa. Nas palavras de Butler (2014), os participantes da pesquisa têm inscritos em seus corpos as políticas simbólicas e a cultura de modo interseccionado (2015). Para Laquer (2001); Schiebinger (2001); Scott (2001); Fausto-Sterling (2006), o gênero busca estabelecer seus fundamentos em uma constelação de conhecimentos historicamente produzidos sobre a biologia humana e também espelha e reflete a cultura, as relações sociais e formas de exercício de poder, portanto, não é uma categoria rígida, fixa e imutável.

O aporte teórico metodológico no qual se fundamentou a pesquisa foi o estudo de casos múltiplos de Contandriopoulos et al (1997) que permite compreender um ou vários níveis de análise, assim como, maior possibilidade de validação externa. A opção por essa metodologia permite abertura as descobertas e a possibilidade de explorar certos aspectos da inclusão e da prática pedagógica, que não haviam sido previsto no delineamento inicial do estudo, mas que se configuraram como de especial relevância em face da consecução do objetivo dessa pesquisa.

Na produção dos dados foram utilizadas as técnicas da entrevista, observação de aulas, aplicação de questionários para os professores, gestores, técnicos e alunos com deficiência visual (cegos e com baixa visão), o que permitiu acrescentar ao estudo um novo elemento, pois se constatou que as características e as necessidades educativas especiais dos discentes com baixa visão têm peculiaridades distintas e são em maior número que os alunos cegos.

## **CAMINHOS DA INCLUSÃO EM ESCOLAS DE RIO BRANCO**

O caminho percorrido pelas 04 (quatro) escolas regulares de Rio Branco-Ac para realizar a inclusão de alunos com deficiência visual: cegos e com baixa visão, delineou uma trajetória, cujo ponto de partida foi invariavelmente, as políticas públicas de educação brasileira, irmanadas com as políticas internacionais que surgiram dos movimentos sociais no combate a exclusão social, pela defesa dos direitos humanos e oportunidades iguais para todos. Nesse meio, é que se identificam leis, decretos e a própria Constituição Federal de 1988, regulamentando e orientando para a atenção aos direitos de todos pela educação de qualidade, justa e democrática, onde ninguém sofra discriminação ou preconceito por ser negro, homossexual, pobre, com deficiência ou por terem diferenças que os destacam dentre os demais.

Com base nesses princípios orientadores a proposta de incluir no ensino regular, os estudantes com “deficiências” compõe o elo da política social denominado de política de inclusão, cuja finalidade é o combate à exclusão e a segregação de pessoas em nome de suas “diferenças”. Assim sendo, ao propor o combate à exclusão, a inclusão colocou em descoberto um contingente de pessoas que estavam excluídas do processo de escolarização comum, porque suas “diferenças” os excluía, justamente as pessoas que apresentavam em seus corpos diferenças distintas das demais (SCOTT, 2001; BRAH, 2006; BUTLER, 2014) uns não enxergavam ou enxergavam pouco; outros não ouviam; outros ainda tinham dificuldades cognitivas ou de compreensão, enfim, apresentavam características que fugiam ao padrão de normalização estabelecido, e por isso não podiam ser educados no mesmo espaço que os outros, careciam ser separados para que tivessem uma educação especializada em suas em diferenças.

Mas, a educação especializada, em que pese sua contribuição que por muitos anos deu para muitos dos indivíduos com deficiência, homens e mulheres, trazia em si a marca do preconceito e da discriminação que não podia continuar a ter. Aqueles que a ela tinham acesso eram rotulados e estigmatizados como “incapazes” e como “coitadinhos” e dificultava-lhes alcançar melhores qualificações, e até ingressar no ensino superior. Marcas que carregavam por toda a sua vida e implicavam no tipo de educação e de vida que poderiam conquistar. O gênero e a raça são marcas sociais que se agrega e intersecciona as pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais que aqui são estudados, esculpindo-lhes mais uma diferença entre os já diferentes. Por isso, essa questão não poderia deixar de ser refletida neste artigo, tendo em vista que sua presença entre aqueles que compuseram os corpos estudados revelam não só a supremacia feminina, com seis

(06) mulheres e apenas dois homens entre os estudantes, como também, seis são de origem afrodescendentes, no meio dos quais estão os do sexo masculino (02).

Por conseguinte a predominância feminina presente nesta pesquisa acompanha a tendência de transformação da Educação Especial que reflete a mudança que ocorreu na configuração da Educação Especial no Brasil, ou mesmo da sociedade brasileira, do tempo colonial até o momento atual, aonde a mulher vem lutando e conquistando espaços em todos os âmbitos sociais, não só em número, mas também, em contribuição para o desenvolvimento econômico, político e cultural do país, coisa que antes não se via, ou se ouvia falar (HIRATA, 2014). Cada vez mais, se vê a mulher participando e opinando sobre questões cruciais para a nação, embora se verifique a presença marcante do preconceito, do “machismo” e da misoginia, buscando diminuir e até omitir o papel da mulher nessas políticas. No tocante as mulheres com deficiência essas omissões são ainda maiores, basta se observar que muito poucas são citadas nos feitos históricos da humanidade. E essas poucas sempre são lembradas pelas suas histórias pessoais de superação dos limites impostos pela sociedade. Veja-se o exemplo de Hellen Keller, norte americana, a menina surda-cega que revolucionou o panorama da educação especial no mundo, e defendeu os direitos sociais das mulheres e das pessoas com deficiência.

O olhar para o processo de construção histórica do atendimento educacional voltado para as pessoas com deficiências no Brasil depara-se com as marcas de gênero imbricadas em sua constituição. Exemplo disso pode ser percebido na nomenclatura das duas primeiras instituições criadas ainda no período imperial, onde se vê estampada a palavra “meninos”. O ato de criação das escolas para deficientes visuais e de surdos-mudos foi motivado pela necessidade de educar a filha do Médico da Corte Imperial, Amélia Sigaud, que era cega. Sua condição de pertencer à classe social que integrava a Corte Imperial Brasileira permitiu que fosse beneficiada por esse direito, contudo, isso não foi estendido a outras mulheres com essa mesma deficiência por não pertencerem à classe nobre. O predomínio masculino na educação e na cultura brasileira que nasceu com o Brasil Colônia avançou pelos séculos e se materializou na Educação Especial, também durante a República, onde os meninos cegos podiam frequentar a escola, agora denominada Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao seu ex-professor e Diretor e aprender entre outros conhecimentos alguns ofícios que os preparava para ingressar no mercado do trabalho.

Conforme destacado anteriormente, constatou-se na pesquisa, que há um número maior de meninas, do que meninos matriculados nas escolas pesquisadas. Mas, isso não significa que houve avanços nesses aspectos haja vista que no processo educativo do qual fazem parte, as meninas,

sofrem duplamente o preconceito, tanto por serem mulheres afrodescendentes, como por serem deficientes visuais. Em suas falas deixam transparecer que a não aceitação de suas participações em sala de aula esta creditada principalmente, entre os colegas da turma, conforme se verifica em suas respostas quando perguntados sobre seus relacionamentos e se estavam contentes com as escolas onde estudavam ao que respondem:

*Só não é aqui na escola, porque os meninos são ó... Não vou nem falar (Aluna C).*

*Os meninos na escola são muito preconceituosos, que até dá vontade muitas vezes de a gente nem chegar à escola... Todos os dias eles perturbam (Aluna C).*

*Na escola tem amigos que apoiam a gente, mas tem uns que não são amigos, são 'cobras' de ficar chamando a gente de cego, mas na verdade a gente enxerga melhor que eles (Aluna A).*

*Eu estou contente pelos professores porque, se fosse pelos meninos, eu nem vinha pra escola. Porque eles só vêm perturbar a gente, não dá nem pra gente sair na hora do recreio, que eles ficam perturbando a nossa vida (Aluna C).*

As palavras aqui expressas das estudantes evidenciam a discriminação de que são alvos pelas suas condições socioeconômicas, características étnicas e culturais. Essas alunas são vistas a partir de um padrão de beleza e de perfeição que remonta a cultura grega os quais valorizavam a juventude e a beleza física como condição moral de excelência (LOVETT, 1999). Isto mostra que a referência central desse modelo é o masculino, o belo e a perfeição que exclui claramente as diferenças desse processo, ou direito. Esse tratamento hierarquizado e secundário produz para as mulheres o não lugar, quando não as comprimem as margens do processo de sociabilidade. Por conseguinte, a educação na perspectiva inclusiva, também precisa enfrentar e desconstruir as oposições binárias, chamando a atenção para a diferença dentro da diferença, camufladas sob o olhar do “ou isso ou aquilo”. Para Joan Scott a “mesmidade” construída em cada lado da oposição binária oculta o múltiplo jogo das diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade (SCOTT, 1989; 1992).

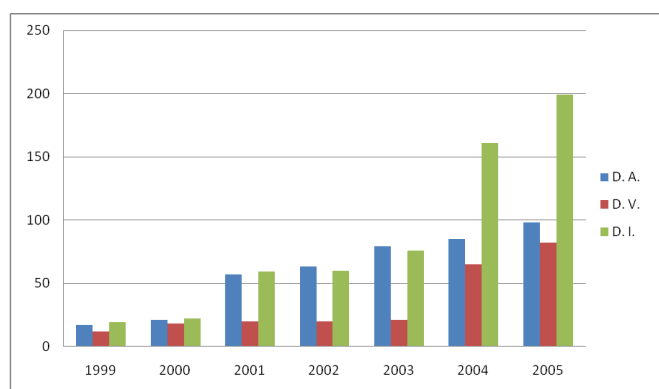
No tocante ao fenômeno da inclusão, a pesquisa revelou que essa chegou às escolas acreanas no discurso das políticas educacionais brasileiras e, como força de lei, minou qualquer reação contrária que pudesse se insurgir a essa política educacional. Em Rio Branco/Acre as orientações para a educação inclusiva emanadas de agencias internacionais como o FMI, o Banco Mundial, UNESCO e Cepal foram traduzidas em inúmeras reformas efetivadas na rede de ensino, a partir de 1999: reorganização das escolas, criando as que atendem ao ensino fundamental de 1ª a 8ª série e



outras às séries iniciais de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>; e ainda as que atendem apenas ao ensino médio; organização do ensino fundamental por ciclos; progressão continuada de alunos; flexibilidade do ensino; classe de aceleração; salas de recursos ou ambientes, entre outras.

Essas adequações favoreceram a realização do processo de educação inclusiva. Sob a égide da legislação em vigor, essas medidas contribuíram para a intensificação das matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais nesses estabelecimentos de ensino. Conforme ilustrado no gráfico 1.

**Gráfico 1** Referente à evolução da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede escolar estadual 1999-2005)



Fonte – Gerência de Educação Especial do Acre – 2007

Não obstante, em momento anterior a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em, (LDBEN 9394/96) a Constituição Federal de 1988 (artigo 206, inc. I) assegura a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Esse direito é reafirmado pela LDBEN 9394/96 em seu artigo 58 que resgata a igualdade de condições, cláusula pétrea constitucional, que prevê e estabelece a oferta da educação especial como modalidade da educação escolar “preferencialmente” realizada na rede regular de ensino.

No entanto, a proposta de educação inclusiva é mais abrangente e significativa do que a simples presença física do aluno com deficiência na sala de aula regular. Por conseguinte, faz-se necessário assegurar a todos independentemente de sua condição física, social, mental e sensorial a participação ativa e todas as atividades escolares e do processo de ensino e de aprendizagem. Assim a educação especial não pode ser confundida com a educação inclusiva. Visto que, o atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais engloba a diversidade humana tal como preconizado pela Declaração de Salamanca, que define o público a quem se destinam as políticas de educação inclusiva:

As crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994, p. 17-18)

A categoria raça/etnia também se fez presente entre os estudantes no grupo estudado, resultando em uma predominância de estudantes negros e pardos. Essa característica dos estudantes no momento da realização desta pesquisa ficou ofuscada por outros aspectos considerados cruciais para a realização da inclusão, nisso destaca-se a garantia do direito de frequentar a escola regular e ter acesso ao currículo. Porém, os aspectos relativos aos atributos raciais, nesse momento são retomados, pois apresentam implicações para o processo de educação inclusiva, uma vez que, se constitui uma marca de diferença/identidade naqueles já engastados no signo da diferença.

No processo de educação inclusiva se encontram estudantes com deficiências negros e pardos. Esses estudantes são acolhidos nas escolas por diretores e professores, sendo-lhes assegurado o direito a matrícula, a frequência às aulas, sobretudo, pela força da lei. A reação das turmas à presença, em sala de aula, de estudantes deficientes negros e pardos ainda esboça resistências principalmente na realização de atividades escolares em razão da condição de dupla diferença. Contudo, a permanência e o acesso aos conteúdos de ensino estabelecidos no currículo escolar, intermediados pela convivência estudantil em sala de aula, ainda expressa traços de racismo e intolerância, que compelem a uma ação pedagógica de enfrentamento a essa condição junto aos estudantes para que aprendam a conviver e aceitar as diferenças. Essa compreensão extraída das falas dos estudantes, embora não diretamente relacionada, é resultado da reinterpretação a essas falas que expressarem a hostilidade, o preconceito e a rejeição quanto as suas presenças nas atividades escolares de modo geral, fato que é reforçado pela fala dos professores e gestores que participaram desta pesquisa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Ao final deste trabalho ficaram evidentes nas falas dos interlocutores desta pesquisa, os indícios da discriminação e do preconceito que atuam para a permanência das relações entre os aspectos de raça, gênero, diferenças e deficiências de ordem físicas e intelectuais – ainda compreendidas como identidades fixas e essencializadas –, que funcionam como barreiras para a efetivação da educação inclusiva. Diante disso conclui-se, que o acesso das pessoas com deficiência

à escola regular transcende a perspectiva da educação especial, embora dela não se possa prescindir. Da mesma forma, é preciso compreender o processo de construção das “diferenças” e dos preconceitos que inferiorizam e hierarquizam as pessoas, para desenvolver formas de enfrentamento frente aos mecanismos e estratégias de dominação que resultam no fracasso escolar de modo a evita-lo ou mitigar seus efeitos perversos. Por fim, isso é importante, porque sobre uma mesma pessoa se consubstanciam diferentes marcadores sociais como a raça, gênero, deficiência e geração, como herança do pensamento colonizador e conservador.

Portanto, essas são referências necessárias para a construção da formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação, tendo em vista a concretização como um direito humano fundamental e do ideário pedagógico de acolhimento, permanência e a garantia de conclusão dos ciclos formativos, tanto da educação básica quanto da educação superior, ao público diversificado que ingressa nos sistemas escolares. Desta forma, reafirma-se a educação como um direito fundamental de todos os seres humanos independente de suas características, sociais, físicas, culturais ou cognitivas e econômicas.

## **REFERÊNCIAS:**

BEZERRA, Maria de Lourdes Esteves. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escolar regular**: bases organizativas e pedagógicas no Estado do Acre. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. 2011.

BEZERRA, M. L. E. **Olhos de Minerva**: caminhos da inclusão. Curitiba: Appris, 2016.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** [online]. 2006, n.26, pp.329-376. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100014&script=sci_abstract&tlng=pt). Acessado em julho de 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu** [online]. 2014, n.42, pp.249-274. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100249&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100249&script=sci_abstract&tlng=pt) Acessado em: 03/06/2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.



CONTANDRIOPOULOS, A. et al. **Saber prepara uma pesquisa**. Trad. Silvia Ribeiro de Souza. 2 ed. Rio de Janeiro: Hucitec Abrasco, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FAUSTO-STERLING, A. **Cuerpos sexuados**. Barcelona: Melusina, 2006.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**., Jun 2014, vol.26, no.1, p.61-73.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=pt&nrm=iso) Acessado em: dez/2015.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOVETT, H. Alguns comentários sobre abordagem positivas para alunos com comportamento difícil. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHIEBINGER, L. **O Feminismo Mudou a Ciência?** Bauru/SP: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan. **Gender: a useful category of historical analyses**. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

SCOTT, Joan. Experience. In: BUTTLER, J.; SCOTT, J. W. (Eds.) **Feminists Theorize The political**. New York: Routledge, 1992.