



## DOSSIÊ



## Práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma instituição especializada na deficiência visual

Mariana dos Reis Santos, *Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ*

Rodrigo Agrellos Costa, *Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ*

**Resumo.** Este artigo teve como objetivo lançar luz a duas práticas pedagógicas realizadas por dois professores oriundos do Instituto Benjamin Constant, instituição especializada referência em deficiência visual. A temática de “Gênero e Sexualidade” ganhou centralidade nas metodologias adotadas direcionadas a grupos de educandos com deficiência visual. Foi observada a construção de estereótipos dos educandos cegos e com baixa visão enquanto passíveis de subjetivação ou desprovidos de sexualidade por seus familiares e parte dos professores. Diante deste contexto, surgem os projetos “Roda de Conversa” no anos iniciais e “Caminhos da Inclusão: sexualidade, aids e deficiência” nos anos finais do ensino fundamental, sob supervisão dos referidos professores nos anos de 2018 e 2019. As metodologias adotadas levaram em consideração os questionamentos previamente levantados pelos educandos com deficiência visual e a construção do conhecimento a partir de um processo dialógico e aberto. A roda de conversa sobre o assunto “A violência contra a mulher na nossa sociedade” revelou um espaço de múltiplos questionamentos, desconstrução de comportamentos machistas e reflexões sobre a divisão sexual do trabalho nos diversos espaços. Por isso, este estudo teve como anseio, suscitar o debate de “Gênero e sexualidade” em um espaço de instituição especializada em deficiência visual onde a maior parte das vivências dos educandos nas suas trajetória com a temática foi de cerceamento ou invisibilidade. Em suma, diante do objetivo geral de se mobilizar a discussão junto a formação docente, observou-se que embora tenham sido recorrentes colocações dos educandos de fixações de papeis de gênero, o projeto “Caminhos da Inclusão” elucidou colocações amadurecidas sobre desigualdades entre homem e mulher na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência visual. Instituição especializada. Gênero e sexualidade. Roda de conversa.



## Introdução

Este artigo pretende apresentar o relato de experiências de duas práticas pedagógicas dos dois professores pesquisadores, autores do artigo, atuantes em uma instituição especializada na educação de pessoas com deficiência visual. As práticas surgiram quando os autores, uma professora das séries iniciais do ensino fundamental e um professor da disciplina Ciências da Natureza, perceberam que os temas gênero e sexualidade não eram abordados de maneira adequada. Havia a necessidade de adotar metodologias possibilitavam o diálogo, diante das problematizações que as questões de gênero e sexualidade geravam no cotidiano dos estudantes.

Conforme o artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), considera-se pessoas com deficiência aquelas que possuem impedimentos 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 com deficiência visual (cegos e com baixa visão) necessitam 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 braille diante dos educandos cegos, e em letras ampliadas para os educandos com baixa visão.

O Instituto Benjamin Constant (IBC) ([www.gov.br/ibc/](http://www.gov.br/ibc/)), local onde as práticas pedagógica relatadas aqui aconteceram, é uma instituição de ensino federal, de referência nacional na educação e capacitação profissional de pessoas cegas, com baixa visão, surdo-cegas e com outras deficiências associadas à deficiência visual. O IBC, embora se localize no bairro Urca, um espaço geográfico privilegiado da cidade do Rio de Janeiro, atende um alunado de raça/etnia predominantemente negra<sup>1</sup> residente, em sua maioria, nas zonas periféricas da cidade e zonas metropolitanas do RJ. Além disso, o perfil de responsáveis femininas pelos educandos que chefiam os lares de maneira solo é significativo.

---

<sup>1</sup>O Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010) define população negra como “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE”. As categorias de raça/cor utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são: branca, preta, parda, amarela e indígena.



Diante destes elementos de análise do perfil desta comunidade escolar, é de suma relevância a apropriação do conceito interseccionalidade<sup>2</sup> nos projetos em educação desta instituição, abarcando temáticas sobre capacitismo, gênero, raça e classe em seu cotidiano escolar. Contudo, com relação à escolarização dos educandos com deficiência visual, 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.

Quando o debate se direcionava a assuntos relacionados a gênero e sexualidade, abarcando temáticas como “puberdade”, “reprodução”, “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 com deficiência visual 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 destes estudantes, desdobrando para as barreiras de aprendizagem.

A primeira prática pedagógica a ser relatada adotou a roda de conversa (Santos, 2023) como espaço pedagógico de possibilidade do diálogo, suscitando a problematização de uma temática relevante que se intitulou: “A condição da mulher e violência na sociedade” numa sala de aula para alunos das séries iniciais do ensino fundamental. A segunda prática pedagógica é reflexo da iniciativa de um projeto denominado “Caminhos da Inclusão: sexualidade, aids e deficiência”, promovido em parceria com a organização não-governamental CEDAPS, para as séries finais do ensino fundamental. Esta iniciativa contou com aulas práticas em turmas de alunos com deficiência visual utilizando protótipos

<sup>2</sup>A 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, 2002)



emborrachados de órgãos genitais (masculino e feminino) e preservativos (camisinha masculina e feminina) para que os jovens conhecessem os formatos dos órgãos e a forma correta de colocar o preservativo.

## **Debatendo as tensões, impasses e estratégias sobre gênero e sexualidade para estudantes com deficiência visual**

Na maior parte das vivências familiares narradas por estes educandos em sala de aula, eles admitem haver uma certa ausência na abordagem do tema “Gênero e sexualidade”, uma vez que muitas famílias associam estes indivíduos enquanto inocentes, indefesos ou desprovidos de sexualidade. Por isso, há uma tenuidade entre considerar estes responsáveis familiares conservadores ou relativizar este comportamento atribuindo-o a uma certa proteção. A existência de um duplo marcador desses educandos numa sociedade alicerçada na lógica capacitista <sup>3</sup> condicionam parte desses familiares a construir estereótipos de ingenuidade, inocência ou ausência de autonomia deles quanto ao enfrentamento do racismo diário. Grande parte destas famílias do instituto em questão são chefiadas por mulheres negras que abdicam de suas colocações no mercado de trabalho para se dedicar aos cuidados destes educandos com deficiências. Na perspectiva da junção de mais marcadores que unem a etnia negra, o gênero feminino e a deficiência como no caso da vivência de algumas educandas negras deficientes no espaço escolar, observa-se que estas análises de simetria são ainda mais complexas.

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. Por não serem nem brancas, nem homens, ou se possuírem uma deficiência, percebe-se uma tripla alteridade, já que são antítese de branquitude, masculinidade e normatividade corporal.

---

<sup>3</sup>Segundo a autora Fiona Campbell (2008), 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.



Ainda para Kilomba (2019), esta tripla antítese impossibilita muitas vezes que esta menina negra com deficiência seja vista como sujeito, colocando-a num lugar da subalternidade. No entanto, para além desta invisibilidade da existência deste sujeito na sociedade, há questões específicas na convivência de familiares com uma pessoa com deficiência visual.

Outras observações realizadas pelos autores enquanto docentes da instituição foram corroboradas 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 deficiência visual 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.

Os autores ainda observaram inexistência de ações pedagógicas coletivas, mobilizadas pela gestão escolar, que estruturassem a construção de um currículo que contemple a igualdade de gênero e suas múltiplas identidades existentes. A formação individual dos professores nesta pauta é de suma relevância numa instituição supostamente compreendida nos marcos da diversidade e inclusão na educação.

Ao verificar o “Banco de Teses e Dissertações da Capes”, percebe-se uma ausência de pesquisas que interseccionem “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.

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 estudantes com deficiência visual. No entanto, de acordo com as vivências docentes observadas nesta instituição especializada, percebe-se o processo de estigmatização fortalecido pela estrutura capacitista de sociedade. Sendo assim, se constrói o senso comum 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 equivocada também que os estudantes com deficiência visual não são sexualmente ativos ou fazem uso de drogas ou álcool, sendo menos suscetíveis à violência sexual e estupro que estudantes sem deficiências. No entanto, pessoas com deficiências estão expostas a todos os fatores de risco conhecidos de forma igual ou até mais que pessoas sem deficiências (Paula *et al.*, 2010).

Mesmo que a falta da visão dificulte os estudantes pré-adolescentes de enxergarem as transformações de seus corpos, eles percebem suas modificações diariamente. Ainda assim, a sexualidade individual sempre representou um “mistério” para educandos nesta fase. Não leva-se, no ambiente escolar, elementos importantes em consideração tais como: a apresentação do conteúdo curricular de maneira objetiva e adaptada e a abertura de diálogo quanto às especificidades físicas e emocionais nesta fase do desenvolvimento. Sendo assim, muitas inquietações e reflexões sobre as práticas docentes dos autores vieram à tona para refletir sobre metodologias pedagógicas transformadoras neste espaço educativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) 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. Por isso, é



preciso oportunizar neste espaço de instituição especializada a construção de um conhecimento libertário sobre o desenvolvimento sexual.

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

## **Dinâmica e metodologia pedagógica das rodas de conversa no debate sobre gênero**

A roda de conversa enfatizada nesta seção teve 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 ensino fundamental, com onze estudantes, sendo seis meninos e cinco meninas (o quantitativo de alunos em uma sala desta instituição especializada é reduzido em função do atendimento às especificidades dos discentes com deficiência visual). Este grupo mesclava-se entre alunos com baixa visão e cegos.

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 nas práticas pedagógicas apresentadas aqui 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 deficiência visual necessita de práticas pedagógicas dialógicas e críticas no cotidiano escolar. O 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 (Figura 1) 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.

**Figura1. Print da postagem no Facebook sobre a roda de conversa “A violência contra a mulher na nossa sociedade”.**



Fonte: Os autores





Mariana dos Reis Santos, Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ  
Rodrigo Agrellos Costa, Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ

O momento da roda de conversa enfatizado neste estudo versa especificamente sobre a temáticas<sup>4</sup>: “A condição contra à mulher na sociedade”. As atividades foram todas construídas levando em consideração o 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 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.

A temática suscitada na roda de conversa “A violência contra a mulher na nossa sociedade” foi selecionada a partir dos questionamentos dos educandos 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 que os conhecimentos devem partir da construção dos discursos dos alunos com deficiência visual 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 roda de conversa descrita contou com a participação de uma mediadora pedagógica pertencente a CAMTRA (Casa da Mulher Trabalhadora - <https://camtra.org.br/>). 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, devido a 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?”, entre outras.

---

<sup>4</sup>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.



Como nesta turma havia meninos que, por vezes, apresentavam comportamentos conservadores, se referindo a determinadas meninas da escola como “novinha” ou “safada”, considerou-se abordar anteriormente a temática da liberdade sexual entre os gêneros e a construção de estereótipos na sociedade. Louro (2008) em seus estudos ressalta sobre o desafio de desconstrução deste pensamento binarista em meio a esta visão universalizante dos gêneros feminino e masculino:

Esse embate, como qualquer outro embate cultural, é complexo exatamente porque está em contínua transformação. No terreno dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino / feminino, heterossexual / homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambigüidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver (LOURO, 2008, p.21 apud LOURO 2004)

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 dois 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, contudo 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 ela. A 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 branquitude<sup>5</sup> pela mídia em programas de televisão ou novelas, subalternizando sempre a figura do negro/negra. As mediadoras contextualizaram este debate 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. Diante das evidências destes marcadores sociais, é sempre importante destinarmos a centralidade do debate de “Gênero e sexualidade” ao conceito de interseccionalidade como mencionado inicialmente neste estudo.

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. (Moutinho apud Crenshaw 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 com deficiência visual, por isso é indispensável pensar em ações pedagógicas que se orientem metodologicamente a partir desta perspectiva.

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

<sup>5</sup>Segundo Lia Schucman (2012), 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.



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 os meninos devem se 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 intervieram na roda questionando o fato de as meninas não serem protegidas por suas mães, uma vez que apresentavam limitação semelhante à 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. Notadamente, é perceptível a construção do pensamento crítico e tentativa da desconstrução de posturas marcadamente machistas deste grupo a partir da interação coletiva e dialógica do grupo na roda.

Vigotsky (2011) ressalta que a 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 crescem e participam de vários ambientes sociais, sua importância será crescente.



## O projeto Caminhos da Inclusão

É sabido que a sexualidade faz parte do desenvolvimento integral de qualquer ser humano e, apesar de toda a abertura da nossa sociedade para este tema, o contrário acontece quando se trata da sexualidade de pessoas com deficiência. É bastante comum o mito de que são pessoas assexuadas ou que possuem uma sexualidade problemática e patológica. Essa má interpretação contribui para o aumento da vulnerabilidade da pessoa com deficiência às infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e ao vírus da aids, uma vez que a priva do acesso às informações de proteção e prevenção. Dessa forma, através de uma parceria com a organização não governamental CEDAPS, levamos o projeto “Caminhos da Inclusão: sexualidade, aids e deficiência” para a nossa instituição, numa tentativa de mitigar o que foi exposto acima.

Os objetivos específicos do projeto eram: (a) Produzir e disseminar material educativo sobre o tema HIV/aids e deficiência visual; e (b) Capacitar profissionais de educação e saúde e membros da sociedade civil relacionados com a deficiência visual para atuar frente ao tema HIV/aids. Durante (e depois) do desenvolvimento do projeto foi possível perceber a importância dessa iniciativa e da tamanha repercussão que gerou dentro e fora dos muros escolares. Abaixo estão explicitadas as atividades realizadas com alunos e parceiros durante a realização do projeto.

### Dia 1:

- Introdução ao Projeto
- Introdução à oficina
- A produção de materiais inclusivos: antecedentes, objetivos e foco.
- O que entendemos por deficiência?
- O que entendemos por sexualidade?
- Por que sexualidade é importante?
- Revisão de experiências e materiais desenvolvidos em outros países: RádioNovela: Nicarágua.
- Perguntas e comentários
- Trabalho individual e trabalho em grupos: “Cinco coisas importantes”



- Apresentações / Seleção de principais assuntos e palavras-chaves.
- Coffee break
- Continuação: Descrição dos principais assuntos: como temos trabalhado essas temáticas (equipes de saúde, representantes de programas de HIV)?
- Comentários: cegos, representantes das organizações.
- Seleção e análises do assunto principal.

Dia 2:

- Revisão do primeiro dia de oficina.
- Trabalhos em grupos: desenvolvimento e elaboração de “mensagens chaves”.
- Roda de conversas e seleção de “mensagens chaves”.
- Prova para elaboração de materiais.

Dia 3:

- Revisão do segundo dia de oficina.
- Continuação da prova para elaboração de materiais.
- Roda de conversas e apresentação dos materiais.
- Estratégia para teste e disseminação dos materiais.

A metodologia das oficinas foi previamente organizada e articulada pelos mediadores, uma vez que a abordagem da temática de “Gênero e Sexualidade” na escola requer primeiramente realizar uma sondagem com as demandas das principais questões além da adequação do conteúdo a ser debatido. Neste sentido, a sequência dos assuntos se desdobrou primeiramente em explicações iniciais do que consiste o debate sobre “Sexualidade” e “Deficiência” em aula e sua relevância na vida deste perfil discente, realizando as intersecções necessárias deste assunto.

Na oficina posterior, realizou-se uma discussão em um formato de roda de conversa, uma vez que a aula organizada desta maneira permite uma maior interação e diálogo entre os estudantes. As rodas também possibilitam a troca e a ruptura de silêncio diante de um assunto tão sensível e cerceado pela sociedade nesta faixa etária, além de



possibilitar a chamada “chuva de ideias”, abrindo assim a possibilidade para outras temáticas de interesse do grupo em foco.

Ao final, realizamos a apresentação da culminância deste trabalho através da apresentação de materiais, metodologia e principais assuntos abordados, apresentando os atores envolvidos durante o processo e as temáticas mais em evidência durante o processo.

Os resultados desses três dias de oficina, com os alunos participantes foram muito interessantes. Cabe explicitar os principais registros, assim como o perfil dos alunos que participaram (Tabela 1).

**Tabela 1 Alunos que participaram dos debates**

Nome do/a aluno/a	Ano de escolaridade	Faixa etária	Condição Visual
Jaqueline <sup>6</sup>	7 <sup>o</sup> ano	12 anos	Baixa visão
Bianca	7 <sup>o</sup> ano	13 anos	Cega
Paulo	7 <sup>o</sup> ano	14 anos	Baixa visão
Lauro	7 <sup>o</sup> ano	16 anos	Baixa visão
Milena	6 <sup>o</sup> ano	16 anos	Cega
Patrícia	6 <sup>o</sup> ano	19 anos	Baixa visão
Nilson	7 <sup>o</sup> ano	21 anos	Cego

Fonte: Elaborada pelos autores.

Já no primeiro dia Nilson (21 anos, cego) perguntou sobre se quem “tem aids” pode ou não trabalhar. Esta questão sobre o preconceito gerou um debate muito rico entre os participantes. Em seguida a sala foi dividida em grupos e foram realizadas duas perguntas: (1) Por que é bom ser mulher e porque é bom se homem? (2) O que é ser sensual?

As respostas das mulheres sobre a primeira questão (sobre porque é bom ser mulher) foram: “*poder gerar filhos*”; “*poder se arrumar mais*”; “*fazer mais coisas ao mesmo tempo*”; “*ser mais sensível*”. Enquanto as respostas dos homens sobre a primeira questão

<sup>6</sup>Os nomes dos alunos apresentados foram alterados para se preservar suas identidades.



(sobre porque é bom ser homem) foram: “*homem não menstrua*”; “*homem é mais forte*” e “*homem é mais objetivo*”. Nilson (21 anos, cego) respondeu: “*Eu achava que como sou cego não conseguia fazer nada. Também tinha preconceitos com homens realizarem tarefas de casa*”.

Nas questões relativas às diferenciações de sexo entre feminino e masculino, percebemos o marcador normativo para diferenciá-los através de comportamentos e conceituações individuais prévias realizadas. A ideia de que a mulher “*poder gerar filho*” por exemplo, leva em consideração existência do órgão e aparelho reprodutor feminino, desconsiderando por exemplo a existência de homens trans que podem gerar vidas, seja por desconhecimento desta identidade de gênero nesta faixa etária e grupo social ou por concepção hegemônica de “mulher” na sociedade.

Esta afirmação tem o mesmo contexto de raciocínio diante da expressão dita de que “*homem não menstrua*”, caso desconheça a identidade de gênero de um homem trans que não tenha se hormonizado em sua transição de identidade de gênero para findar o período menstrual no seu cotidiano. O aluno Nilson mencionou ter “*preconceitos com homens realizarem as tarefas de casa*”. Tal pensamento apareceu de maneira frequente nos diálogos da roda de conversa. Este pensamento referencia-se na naturalização dos papéis de gênero fixados na sociedade em que se atribui a mulher, papéis relacionados ao lar ou vida privada enquanto os papéis direcionados a vida pública são direcionados a homens.

Diante de afirmações tão fechadas dos educandos mediante performances esperadas dos gêneros femininos e masculinos em seus papéis sociais, observa-se que dentro do próprio campo da educação, o debate sobre a diversidade sexual existente na sociedade ainda é invisibilizada pelo conjunto de educadores. Assim, Louro (2011) reflete em seus estudos que:

Para educadoras e educadores parece muito complicado assumir que as identidades de gênero e sexuais se “multiplicaram”; que há sujeitos que atravessam as fronteiras desses territórios; sujeitos que inscrevem e misturam em seus corpos, deliberadamente, as marcas da feminilidade e da masculinidade; sujeitos que aspiram a ambiguidade e a ambivalência. O campo da Educação proclama, frequentemente, ideais de integração, inclusão, ajustamento. Mas como costumam ser defendidos estes ideais? E, ainda para complicar um pouco mais: de que valem tais propósitos face





àqueles que não estão ansiosos por serem ‘integrados’ e que querem, menos ainda, ser tolerados? O que fazer com quem quer viver como diferente? (LOURO, 2011, p.68)

Ao se remeteram a expressão, “*se arrumam mais*”, direcionando-se ao grupo de mulheres, associam o estereótipo da vaidade e hábitos de beleza ao aspecto feminino socialmente, enquanto homens supostamente se preocupariam menos com aspectos envolvendo a beleza. Enquanto as expressões “*são mais objetivos*” e “*são mais fortes*” atribuídas a homens estão associados aos códigos da masculinidade que condicionam estas características a uma suposta capacidade de ter poder nas decisões na vida e a bravura no enfrentamento das diferentes situações cotidianas. Em contraponto a este pensamento, estaria a construção do pensamento feminino como frágil, dócil e muitas vezes incapaz de tomar decisões sem interferência de uma segunda pessoa.

As expressões dos educandos referentes ao gênero masculino como “*são mais fortes*”, ou anteriormente mencionada, como “*não menstruam*” ou “*não geram filhos*”, está interligada a perspectiva biológica da construção social da figura masculina. Louro (2007) questiona em seus estudos tal concepção, salientando que:

A ancoragem da sexualidade na biologia costuma ser mais resistente do que ocorre em relação ao gênero. A aceitação da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum que se constitui na origem da sexualidade humana persiste em algumas teorias. Quando isso ocorre, opera-se com uma noção universal e trans-histórica da sexualidade e, muitas vezes, remete-se ao determinismo biológico. (LOURO, 2007, p. 209)

Em relação às respostas da segunda questão (sobre o que é ser sensual), estas foram: “*ter autoestima*”; “*ser atraente*”; “*o jeito de ser*”, “*ter presença*”; “*ser notado*”; “*não passar despercebido*”.

Vejamos que a maior parte das respostas do que venha a “ser sensual” estão associadas a um conjunto de comportamentos sociais ou atributos estéticos que despertariam esta sensualidade nos sujeitos. Porém as expressões “ser atraente”, “ser notado” ou “ter presença” estão mais interligados a padrões estéticos no imaginário social de um mundo vidente do que relacionadas a características sociais, acadêmicas ou de afinidades. Por isso, é interessante compreender determinadas construções subjetivas de um grupo de estudantes com deficiência visual,



Mariana dos Reis Santos, Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ  
Rodrigo Agrellos Costa, Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ

Em um segundo momento perguntamos para os alunos o que eles fazem ou gostam de fazer para desestressar. Algumas respostas foram: “*Gosto de colocar o som no último volume*” (Paulo, 14 anos, baixa visão). E “*Respiro fundo*” (Nilson, 21 anos, cego). Em seguida perguntamos de onde vem o preconceito, as respostas foram:

*Vem da criação familiar* (Nilson, 21 anos, cego).

*Já sofri preconceito por ser deficiente visual* (Nilson, 21 anos, cego)

*Já ouvi comentários como: coitada, tadinha, a menina é cega* (Milena, 16 anos, cega).

Ao comentarem sobre o preconceito sofrido por serem pessoas com deficiência visual, evidencia-se o comentário do aluno Nilson ao dizer que ele se expressa a partir da “*criação familiar*”. A compreensão deste estudante direciona-se ao pensamento de que as pessoas reproduzem preconceitos ou estereótipos a partir de suas vivências iniciais no mundo social, não sendo inato ao ser humano este tipo de comportamento. O mesmo poderia afirmar que tal pensamento condiz com o caráter individual de cada um, já que afirmou ter sofrido preconceito por sua deficiência visual. Assim, percebe-se a importância do debate dialógico sobre “*Gênero e sexualidade*” na escola, uma vez que os próprios estudantes compreendem o sentido da formação individual a partir do seu meio social, adquirindo determinada consciência sobre diferentes assuntos.

Sobre os principais pontos debatidos nos dias de Oficina cabe ressaltar que praticamente todos os jovens comentaram que a família não apoia namorarem por serem cegos ou baixa visão. Bianca (13 anos, cega) comentou que mãe não a deixa sair sozinha por ela ser deficiente visual e ter medo de que lhe aconteça algo. Alguns mencionaram terem auto preconceitos em alguns momentos da vida.

Ao fazer uma retrospectiva os alunos lembraram/comentaram:

- *Jaqueline: lembrou da conversa sobre o que é ser mulher.*

- *Bianca: sobre preconceito. “o deficiente visual sofre muito preconceito”.*

- *Paulo: lembrou que a vantagem de ser homem é não engravidar.*

- *Nilson: “homens tem menos exigência com a aparência e costumam ser menos vaidosos que as mulheres.”*

Novamente, na expressão do estudante Nilson se fixa o estereótipo de cuidados com a aparência estética e vestimenta a mulheres. Tais afirmações possivelmente podem seguir a linha de



raciocínio de falas que reproduzem este tipo de pensamento em ambientes sociais como a escola, grupo de amigos ou família de que “se arrumar” ou “se cuidar” esteticamente está relacionado a mulheres.

Após estes três primeiros dias de Oficina, foram realizadas aulas com o professor de Ciências (um dos autores desse texto), com o objetivo de apresentar para os/as alunos/as os preservativos masculino e feminino e explicar como colocar, utilizando protótipos emborrachados de órgãos genitais.

As figuras de 2,3 e 4 correspondem a mãos de alunos/as cegos/as na faixa etária de 13 a 16 anos. O professor de Ciências levou os protótipos emborrachados de órgãos genitais (masculino e feminino) e preservativos (camisinha masculina e feminina) para que os jovens conhecessem os formatos dos órgãos e a forma correta de colocar o preservativo. Alguns jovens cegos nunca haviam colocado a mão em um preservativo e nem conversado sobre o assunto em casa com a família.

**Figura 2. Jovem com deficiência visual tateando modelo de órgão genital feminino emborrachado.**



Fonte: foto retirada pelos autores.

Descrição da imagem: Jovem com deficiência visual tateando órgão genital feminino emborrachado: Fotografia colorida. Molde emborrachado de genitália feminina em cima de uma mesa branca, próximo ao molde uma embalagem de preservativo masculino. Uma mão direita feminina, de pele branca, tateia a parte interna do molde. Em



cima da mão feminina, uma mão direita masculina, de pele branca, auxilia o toque. A mão esquerda masculina segura a lateral do molde.

**Figura 3. Jovem cega tateando uma camisinha masculina.**



Fonte: foto retirada pelos autores.

Descrição da imagem: Jovem cega tateando uma camisinha masculina: Fotografia colorida. Mãos femininas de pele branca tateiam uma camisinha masculina. O dedão e o dedo médio da mão esquerda fazem movimento de pinça na circunferência do preservativo. Os braços estão apoiados em cima de uma mesa branca. Em cima da mesa está a embalagem da camisinha com uma parte aberta.

**Figura 4. Jovem cega reconhecendo um protótipo do órgão genital masculino.**



Mariana dos Reis Santos, Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ  
Rodrigo Agrellos Costa, Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ



Fonte: foto retirada pelos autores.

Descrição da imagem 4 Jovem cega reconhecendo um protótipo do órgão genital masculino: Fotografia colorida. Em cima da mesa um protótipo de órgão genital masculino ereto. Mãos femininas de pele morena clara tateiam o protótipo. A mão esquerda segura a base e a mão direita tateiam a parte superior do protótipo. As mãos masculinas do professor auxiliam.

Ao obter estas experiências sensoriais com os protótipos de órgãos genitais, estes educandos não só puderam construir sua autonomia individual referente a questões de âmbito mais íntimo da sua vida, como se inserem nas discussões mais amplas da agenda política da sociedade brasileira. Na viabilidade do acesso a temática da sexualidade, pessoas com deficiência visual se inserem em debates mais amplos como padrões corporais e comportamentais, LGBTQIA+fobia e misoginia no cotidiano, orientação sexual, questões de gênero e assédio sexual dentre outros assuntos da esfera dos Direitos Humanos.

A ausência de maiores estudos sobre “Gênero e sexualidade” da pessoa com deficiência visual principalmente em faixa etária de escolarização sinaliza a necessidade de projetos educacionais em instituições especializadas com centralidade nestes assuntos. Há ainda uma lacuna envolvendo as questões da sexualidade deste grupo, fora a imposição da sexualidade enquanto algo meramente biológica, restrita à reprodução e aos órgãos genitais, desprovida assim do campo da afetividade ou outros desejos. Estes pensamentos equivocados reproduzidos tanto por profissionais de educação como por familiares



dificultam a emancipação da pessoa com deficiência visual no campo da sexualidade além de gerar certa discriminação ou “tabu”.

## **Considerações finais**

Este estudo procurou evidenciar dois projetos transformadores da área de “Gênero e Sexualidade”, oriundos das iniciativas pedagógicas de dois professores do corpo docente de uma instituição especializada em deficiência visual.

A metodologia da roda de conversa e as aulas interativas na oficina de prevenção a infecções sexualmente transmissíveis propiciaram 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.

Os questionamentos inerentes às temáticas de gênero e sexualidade, levantadas durante a dinâmica da primeira experiência 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. Há também por parte dos educandos participantes da roda, uma tomada de consciência crítica mediante julgamentos individuais preconceituosos referentes a comportamentos e vestimentas socialmente aceitos a uma mulher. Também foram levantadas de maneira bem reflexiva, problematizações de gênero mais complexas como o preterimento das mulheres negras nas redes de afeto e divisão sexual do trabalho desde os anos iniciais no convívio da família

Já segunda experiência do projeto intitulado: “Caminhos da Inclusão: sexualidade, aids e deficiência” embora tenha elucidado a pouca informação dos educandos deficientes visuais no que se refere ao uso de métodos contraceptivos e prevenção das infecções sexualmente transmissíveis e HIV/aids, incidiu questionamentos e colocações muito amadurecidas do grupo. Mesmo sendo recorrentes as colocações dos educandos no que tange a fixação de papéis de mulher e de homem, percebe-se uma reflexão inicial do coletivo com relação às desigualdades de gênero existentes na sociedade desde o início da puberdade. As colocações destes sujeitos referentes ao capacitismo sofrido por estes educandos com deficiência visual cotidianamente sinalizam a



necessidade de políticas públicas e formação de professores que compreendam as especificidades dos mesmos na temática de gênero e sexualidade.

Por fim, as metodologia destes dois projetos empregados em uma instituição especializada composta por estudantes com deficiência visual 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.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Ano 134, nº 248, p. 27833. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 27 maio 2023.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. 2 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 208 p. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/alunoscegos.pdf>. Acesso em 27 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 jul 2010. Ano 148, nº 138, p. 1. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em 27 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 07 jul 2015. Ano 152, nº 127, p. 2-11. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 27 maio 2023.



CAMPBELL, Fiona Kumari. Refusing Able(ness): a preliminary conversation about ableism. **M/C Journal**, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 1-1, 2 jul. 2008. Queensland University of Technology. DOI: <http://dx.doi.org/10.5204/mcj.46>.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, v. 1, p.171-189, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: out. 2023.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 33, n. 3, p. 543-560, dez. 2007. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022007000300011>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (17<sup>a</sup> edição), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LOURO, G.L. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade**. Formação Docente, v. 4, p.1-6, 2011

LOURO, G.L, **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pró Posições (Unicamp), v.19, p 17-23, 2008

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. Educação em Revista (UFMG).v.46, p. 201-218, 2007

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOUTINHO, Laura. **Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes**. Cadernos Pagu (UNICAMP. Impresso), v.1, p.201- 248, 2014

PAULA, Ana Rita de; SODELLI, Fernanda Guilardi; FARIA, Gláucia; GIL, Marta; REGEN, Mina; MERESMAN, Sérgio. Pessoas com deficiência: Pesquisa sobre a sexualidade e vulnerabilidade. **Temas sobre Desenvolvimento 2010**; 17(98):51-65.





**SANTOS, Mariana dos Reis. Rodas de conversa como práticas pedagógicas transformadoras para o debate de gênero e raça numa turma de estudantes com deficiência visual.** In: Conectando Conhecimentos: textos referentes às palestras e trabalhos apresentados nas edições X a XII do Seminário. Carla R. da Ré A.; Fernando C. Ferreira; Luiz P. da S. Braga (org.) - Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2023

**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.

**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



Mariana dos Reis Santos, Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ  
Rodrigo Agrellos Costa, Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ

## Pedagogical practices of gender and sexuality in an institution specialized in visual impairment

**ABSTRACT:** This article aimed to shed light on two pedagogical practices carried out by two teachers from the Instituto Benjamin Constant, a specialized institution of reference in visual impairment. The theme of “Gender and Sexuality” gained centrality in the methodologies adopted for groups of students with visual impairment. The construction of stereotypes of blind and low vision students as subject to subjectivity or devoid of sexuality by their families and some teachers was observed. In this context, the projects “Conversation Circle”, in the early years, and “Paths of Inclusion: sexuality, aids and disability” in the final years of elementary school emerged, under the supervision of the aforementioned teachers in 2018 and 2019. The methodologies adopted considered the questions previously raised by students with visual impairment and the construction of knowledge from a dialogical and open process. The conversation circle on the subject “Violence against women in our society” revealed a space of multiple questions, deconstruction of macho behaviors, and reflections on the sexual division of labor in various spaces. Therefore, this study aimed to provoke the debate on “Gender and sexuality” in a specialized institution for visual impairment where most of the experiences of students in their trajectory with the theme were of restriction or invisibility. In summary, given the general objective of mobilizing discussion with teacher training, it was observed that although there were recurrent placements of gender role fixations by students, the “Paths of Inclusion” project elucidated matured placements on inequalities between men and women in society.”

**KEYWORDS:** Visual impairment. Specialized institution. Gender and sexuality. Conversation circle.

**Mariana dos Reis SANTOS**

*Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. É professora professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Benjamin Constant desde 2014, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.*

*E-mail: marianasantos@ibc.gov.br*

**Rodrigo Agrellos COSTA**

*Doutor em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz, Mestre em Biologia (Genética) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Bacharel em Ciências Biológicas (Genética) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade do Grande Rio. É professor do ensino básico,*



Mariana dos Reis Santos, Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ  
Rodrigo Agrellos Costa, Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, RJ

*técnico e tecnológico do Instituto Benjamin Constant desde 2013, atuando no ensino de Ciências da Natureza para a segunda etapa do Ensino Fundamental.*

*Email: rodrigoagrellos@ibc.gov.br*

*Recebido em: 17/06/2023*

*Aprovado em: 25/11/2023*