



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC – CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC

GILVANIA MOREIRA DE ANDRADE

**HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS COM ALBINISMO:
TRAVESSIAS E ATRAVESSAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE**

**SALVADOR
2024**

GILVANIA MOREIRA DE ANDRADE

**HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS COM ALBINISMO:
TRAVESSIAS E ATRAVESSAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa II: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

**SALVADOR
2024**

Jocélia Salmeiro Gomes - Bibliotecária CRB 1111/5
Sistema de Biblioteca - UNEB

A553h Andrade, Gilvania Moreira de
Histórias de vida e formação de professoras com albinismo
: travessias e atravessamentos na constituição da identidade
docente / Gilvania Moreira de Andrade. - Salvador
: UNEB, 2024.
121 f.: il.

Orientador: Elizeu Clementino de Souza
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do
Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação
e Contemporaneidade - PPGEDUC, Salvador. 2024.
Contém referências e apêndices.

1. Albinos e albinismo - Educação. 2. Professores
- Formação. 3. Mulheres na educação. 4. Professoras
- Histórias e experiência de vida. I. Souza, Elizeu
Clementino de - 1967. II. Universidade do Estado da Bahia.
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.
III. Título.

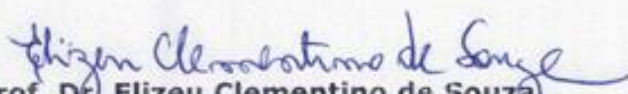
CDD: 371.12

FOLHA DE APROVAÇÃO

HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS COM ALBINISMO: TRAVESSIAS E ATRAVESSAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

GILVANIA MOREIRA DE ANDRADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 29 de agosto de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Documento assinado digitalmente

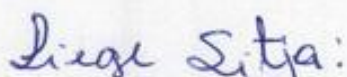


ROSEMEIRE REIS DA SILVA
Data: 31/01/2025 12:57:44-0300
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Profa. Dra. Neurilene Martins Ribeiro
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Profa. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

Aos Deuses e Deusas, pela força e tranquilidade constantes

A Marta, amor presente, constante e companheira

As minhas irmãs Regina Lúcia e Maria Vilauba, pela torcida e orgulho

Ao meu irmão Júnior, pelo afeto

A Vinícius sobrinho querido, pelo incentivo

A prima Riva, cuidadora e incentivadora de todas as minhas faces

A Gabriel Rodrigues, eterno bebê, pela alegria e torcida de sempre

A Elizeu Clementino, meu orientador, com quem aprendi que é possível ser um grande pesquisador e ser leve, parceiro e companheiro

Aos colegas GRAPHO, pela acolhida, risos e parceria

Aos professores do PPGEduc, pelo conhecimento apreendido

Ao PPGEduc, pelo apoio e disponibilidade

Aos colegas do Mestrado, pela parceria e apoio

As professoras da banca, pela generosidade na leitura do texto

À CAPES, pelo suporte financeiro disponibilizado ao longo da pesquisa

À APALBA, pela confiança e disponibilidade

As Mulheres Professoras com Albinismo, Rafa, Jó, Domingas e Mari, pela partilha de suas Histórias de Vida.

ANDRADE, Gilvania Moreira de. **Histórias de vida e formação de professoras com albinismo**: travessias e atravessamentos na constituição da identidade docente. 2024. 111f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC da Universidade de Estado da Bahia. Salvador: 2024.

RESUMO

A pesquisa aborda processos formativos vivenciados por mulheres professoras com albinismo, a partir de suas histórias de vida e disposições de formação. Ambiciona-se com o estudo compreender de que maneira professoras com albinismo constituem a identidade docente, a partir das histórias de vida-formação, considerando o estigma associado ao corpo com albinismo. A investigação de natureza qualitativa, recorre aos pressupostos epistêmicos-metodológicos da abordagem (auto)biográfica, devido ao vasto campo teórico que a configura com uma teoria da formação. Participaram do estudo quatro professoras, que atuam ou atuaram em diferentes escolas de municípios baianos. O dispositivo para a produção de conhecimento é a entrevista narrativa, cuja análise se deu em uma dimensão compreensiva-interpretativa, tendo em vista os sentidos que as professoras atribuíram aos seus processos de formação a partir de experiências individuais e coletivas. Ao narrar suas histórias de vida, as professoras com albinismo tiveram a possibilidade de refletir sobre os elementos formadores, atribuindo sentido ao curso da vida e novos significados a sua ação docente. O estigma associado ao corpo com albinismo foi trazido pelas professoras com um depreciador das identidades das mulheres professoras, que tiveram suas vidas marcadas por processos de exclusão em decorrência da baixa visão, condição acarretada pelo albinismo.

Palavras-chave: Pesquisa-formação; Histórias de vida; Professoras com albinismo; Identidade docente.

ANDRADE, Gilvania Moreira de. **Histórias de vida y formación de docentes con albinismo**: cruces y cruces en la constitución de la identidad docente, 2024. 114f. Disertación. Programa de Postgrado en Educación y Contemporaneidad – PPGEduc de la Universidad Estatal de Bahía. Salvador: 2024.

RESUMEN

La investigación aborda los procesos de formación vividos por mujeres docentes con albinismo, a partir de sus historias de vida y disposiciones formativas. El objetivo del estudio es comprender cómo los docentes con albinismo constituyen su identidad docente, a partir de relatos de formación de vida, considerando el estigma asociado al cuerpo con albinismo. La investigación cualitativa utiliza los supuestos epistémico-metodológicos del enfoque (auto)biográfico, debido al vasto campo teórico que lo configura como una teoría de la formación. Participaron del estudio cuatro docentes que trabajan o han trabajado en diferentes escuelas de municipios de Bahía. El dispositivo para la producción de conocimiento será la entrevista narrativa, cuyo análisis se dará en una dimensión interpretativa integral, teniendo en cuenta los significados que los docentes atribuyen a sus procesos de formación a partir de experiencias individuales y colectivas. Al narrar sus historias de vida, los docentes con albinismo tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre los elementos formativos, atribuyendo sentido al curso de la vida y nuevos significados a su acción docente. El estigma asociado al cuerpo con el albinismo fue traído por los docentes como despectivo de las identidades de las docentes, cuyas vidas estuvieron marcadas por procesos de exclusión como consecuencia de la baja visión, condición provocada por el albinismo.

Palabras clave: Investigación-formación; Histórias de vida; Profesores con albinismo; Identidad docente

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 Grupo Escolar Jeremias Felipe/ Iguatu - CE

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
APALBA	Associação de Pessoas com Albinismo da Bahia
ASIHVIF	Associação internacional das Histórias de Vida em Formação
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
OCA	Oculocutâneo
OC	Ocular
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UV	Ultravioleta

SUMÁRIO

	INICIANDO A TRAVESSIA	08
1	ITINERÂNCIAS FORMATIVAS: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE UMA VIDA EM FORMAÇÃO	16
1.1	Memórias da infância: primeiro ponto de partida	18
1.2	Percursos (de)formativos: caminhos e contextos dos processos de escolarização	21
1.3	Entre ladeiras e veredas: velhos contextos novos caminhos	22
1.4	Caminhos formativos: encontro com a proposta de pesquisa	28
1.5	Da esperança à indignação: a professora em construção	32
2	CAMINHOS DA PESQUISA: MOTIVAÇÕES EPISTÊMICO-METODOLÓGICAS	37
2.1	Histórias de vida e formação: atravessamentos entre o vivido e o aprendido	39
2.2	Modos viver e narrar: antecipação à entrevista narrativa	42
2.3	Entrevista narrativa: organização e estruturação do processo narrativo	44
2.4	Modos de compreender e analisar	47
2.4.1	As professoras narradoras por elas mesmas	49
2.4.2	Professora Mariélia	50
2.4.3	Professora Rafaela	52
2.4.4	Professora Joselita	53
2.4.5	Professora Domingas	56
3	ESTIGMA SOBRE O CORPO COM ALBINISMO: CONCEITUAÇÕES E OUTROS ATRAVESSAMENTOS	59
3.1	Diálogos cruzados: corpo e estigma	68
3.2	Atravessamentos na constituição das identidades	75
3.3	A relação do albinismo com a população negra	79

4	AS MULHERES PROFESSORAS: OUTROS MODOS DE FORMAR-SE	84
4.1	Memórias e experiências: percurso de escolarização das mulheres professoras	91
4.2	Reflexões de si: experiências e constituição da identidade docente	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	119
	APÊNDICE B - Eixos Norteadores da Entrevista Narrativa	121

INICIANDO A TRAVESSIA

Início o embarque nessa travessia, como quem vai encontrar outras de mim: Outras colegas de profissão, mulheres, professoras esperançosas, indignadas, aventureiras, viajantes, com suas histórias de vida tecidas pelas experiências dos diferentes e, dos iguais caminhos. Apesar de parecer poética, a travessia é também conflituosa, às vezes tempestiva, atravessada por medos, percalços e contratempos, mas, ao fazê-la, o desejo é de ampliar-se e emergir em possibilidades, experiências que se entrelaçam às memórias passadas e presentes.

O escritor indiano Homi Bhabha (2005) utiliza o termo travessia como metáfora para discorrer sobre os percursos vivenciados nos processos de deslocamento e negociação identitária que ocorrem num espaço entre culturas e fronteiras. O autor destaca, ainda, que é nessa travessia onde as identidades¹ são construídas de forma complexa, sobre processos de negociação e transformação, sendo constantemente negociadas e redefinidas em espaços interculturais.

Utilizo as ideias de Bhabha (2005) como inspiração para refletirmos sobre a complexidade das trajetórias de vida e os percursos formativos que contribuem para a constituição da identidade das professoras com albinismo. Diante do caráter da pesquisa em questão, que aborda as histórias de vida e a interface dos processos formativos com a ação e identidade docente das professoras, conhecer as travessias e os atravessamentos que perpassam pela vida e experiências dessas mulheres é fundamental para pensarmos nos efeitos do estigma sobre o corpo com albinismo, na construção das identidades das mulheres professoras que trouxeram suas histórias de vida para dar vida e caminhos a esta pesquisa.

Os aspectos políticos da formação, o lugar social ocupado por docentes, a atualização de novos métodos e práticas de ensino, a luta histórica por salário digno, a desvalorização da profissão e os processos de mutação nos sistemas educacionais são temáticas que têm sido cada vez mais discutidas nas pesquisas na área da educação. Essas inquietações vêm acompanhando o processo histórico da profissão docente há décadas, motivo pelo qual as contribuições das histórias de vida de

¹ O uso de identidades, no plural, dá-se diante das diferentes dimensões que o termo ocupa. Hall (2005) situa a identidade num contexto múltiplo onde os sujeitos são interpelados por sistemas sociais e culturais, de tal modo, que as identidades se constituem e reconstituem frequentemente.

professores(as)² têm sido, cada vez, mais importantes para a compreensão da complexidade que envolve a formação de cada docente.

A compreensão da formação a qual me refiro nesta investigação vincula-se à compreensão de Souza (2010, p. 158), quando ele evidencia que a formação é um movimento contínuo e que está em “constante construção e reconstrução das aprendizagens pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas”. Esse conjunto de elementos, que se inter-relacionam nos processos de construção da identidade de professoras/es em diferentes dimensões, relaciona-se ao contexto das abordagens centradas nas experiências dos sujeitos. As experiências e as implicações dos diferentes contextos da vida colocam o(a) professor(a) no centro da formação como ator-autor de um projeto existencial em que, ao narrar e ao escrever, esse sujeito é convocado a refletir sobre o conhecimento construído a partir da sua própria história de vida e dos conhecimentos apreendidos com as histórias de outros.

Nos últimos anos, as pesquisas no campo da formação de professores(as), têm utilizado amplamente os princípios epistemológicos da abordagem (auto)biográfica, para situar o protagonismo dos sujeitos da formação, na produção de conhecimentos propriamente pedagógicos. O movimento internacional das pesquisas com as histórias de vida e narrativa de docentes em formação coloca as experiências do sujeito e suas dimensões existenciais, como o centro do processo formativo. Essa perspectiva teórico-metodológica, de acordo com Nóvoa e Finger (2010), respeita a natureza dos percursos da formação de cada indivíduo, possibilitando acessar um caminho longo de compreensão e interpretação dos processos e dos subprocessos que compõem o percurso da formação. As histórias de vida como um método de pesquisa-formação tencionam a aproximação das experiências de uma vida e a relação dessas experiências com a prática educativa.

A complexidade das dinâmicas sociais e culturais são atravessadas e compreendidas de modos diferentes por cada sujeito, pois, quando falamos em educação e formação de professores(as), qualquer generalização exclui as singularidades das experiências de cada indivíduo, uma vez que cada história traz consigo um percurso subjetivo, motivo pelo qual a tentativa de “separação entre o eu

² Durante o texto, fiz um grande esforço, como opção política, para flexionar o gênero. A opção se dá devido à histórica presença e permanência das mulheres na docência, embora a literatura utilize predominantemente palavras como “professores, coordenadores”, referindo-se ao gênero masculino.

peçoal e o profissional” (Nóvoa, 2000, p. 15) tem gerado crises na identidade docente.

A identidade profissional do(a) professor(a) carrega consigo a interpretação, a posição sócio-histórica e temporal da profissão que ele(a) ocupa. Dialogando com Nóvoa (2010), Sabino *et. al.* (2009), eles sinalizam que a pessoa e o profissional são inseparáveis. Acrescentam, ainda, que a história de vida, a formação e a prática pedagógica são os elementos identitários da docência que estão envolvidos em dimensões sociais e nos processos pelos quais nos tornamos profissionais.

A identidade docente tem se configurado como um lugar amplo de discussão. Pereira (2016) afirma que o seu significado é constantemente reinterpretado, quando os(as) professores(as) estão em contato com outras pessoas e instituições. As relações com a família, com a escola e os sujeitos que a compõem, como os sindicatos e outros professores, se juntam ao significado que os docentes atribuem ao seu próprio ofício, porque ele é construído a partir da trajetória pessoal, dos seus interesses e valores. O presente autor destaca que é preciso considerar questões de gênero, classe, raça e etnia e as diferentes representações que o sujeito tem de si mesmo, suas vivências e os sentidos atribuídos a elas.

A partir das especificidades da vida de cada professor(a) e a contribuição da diversidade das histórias de vida para o campo da formação docente, a pesquisa em questão objetiva compreender de que maneira professoras com albinismo constituem a identidade docente, a partir das histórias de vida-formação, considerando o estigma associado ao corpo com albinismo. Em um movimento dialógico entre as histórias de vida e outras teorias, os objetivos específicos, adotados na condução dessa travessia formativa, visam (i) Refletir as implicações do estigma sobre o corpo com albinismo; (ii) Discutir os atravessamentos associados à constituição da identidade docente das mulheres professoras com albinismo; (iii) Analisar as interfaces das experiências das histórias de vida, com a ação docente das professoras.

Diante do exposto, sistematizo algumas questões para nos situarmos na investigação, a começar pela explanação sobre albinismo. Moreira *et al.* (2007) conceituam o albinismo como uma condição genética rara, de natureza hereditária que pode afetar animais, plantas e humanos. Tal condição acarreta a ausência ou pouca produção de melanina. Devido a não pigmentação da pele e dos cabelos,

algumas características corporais tornam-se evidentes, como a cor muito branca. Outro fator recorrente nesses casos é o comprometimento da visão.

Magalhães (2021), pesquisadora e mulher com albinismo, declara que “as pessoas com albinismo, apresentam um corpo marcado pela diferença em decorrência da ausência de pigmentação e de uma aparência física pouco comum no Brasil” (p. 119), motivo pelo qual a trajetória de vida dessas pessoas costuma ser marcada por ausências e incompreensões que impactam os processos de construção de suas identidades. Vale ressaltar que as questões de ordem biológica não são determinantes para definir a identidade dos sujeitos que possuem essa condição.

A pouca representatividade em diversos setores, como a mídia, política, expressões culturais, atrelada ao desconhecimento sobre a temática por parte da população, são fatores que podem impactar a elaboração dos processos subjetivos e a construção das identidades das pessoas com albinismo. O desconhecimento sobre a temática por parte da sociedade é mais um elemento que produz estigmas e potencializa, por sua vez, a exclusão e o acesso dessas pessoas a diferentes contextos e espaços sociais, em destaque, à educação.

O estigma atrelado aos corpos das pessoas com albinismo é um elemento fundamental para entendermos as configurações identitárias que dialogam com a constituição das identidades das mulheres professoras com albinismo, uma vez que a identidade docente envolve complexidades de ordem política, cultural, social, étnica e racial que perpassam por suas trajetórias de vida e percursos formativos. Ao tratar a identidade nos grupos culturais, atrelando-a à diferença, Hall (2000, p. 15) acrescenta que “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras para a identidade”.

Ao discorrer sobre os aspectos sociais e os atravessamentos no corpo, Le Breton (2012) evidencia que o corpo não é apenas um objeto biológico, mas, um fenômeno social e culturalmente construído. Ele argumenta que o corpo é uma expressão da identidade e da subjetividade e que sua significação e vivência variam de acordo com os contextos sociais e os indivíduos. As marcas corporais, em decorrência do albinismo, se juntam a outros fenótipos, contribuindo para a produção de preconceitos e estigmas.

Goffman (2001, p. 07) destaca que o termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva “assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já

é conhecida e imediatamente evidente, ou então, que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível”. As considerações de Goffman (2001) nos ajudam na compreensão da dupla estigmatização, potencialmente vivenciada por professoras com albinismo³: ser invisível socialmente quanto à garantia de direitos e oportunidades e a “visibilidade” de cunho preconceituoso devido aos fenótipos em decorrência da sua condição genética.

Além das características corporais já citadas, alguns estudos têm apontado a ocorrência do albinismo, predominantemente em pessoas negras. Essa ideia pode ser embasada no que afirma Zago (1994, p. 03), quando reitera que “características genéticas como a anemia falciforme e o albinismo oculocutâneo tirosinase positiva, são distúrbios genéticos mais frequentes na população negra”. Tal explanação acrescenta elementos para tencionarmos a complexidade da construção das identidades das mulheres professoras com albinismo.

Diante das questões apresentadas, os estudos feministas sobre interseccionalidade nos permitem melhor compreensão a respeito da relação desses marcadores sociais e como eles se articulam na vida das mulheres professoras. Esse campo teórico amplia as discussões sobre gênero, como categoria construída socialmente, atravessada por diferentes marcadores, como raça, geração, classe, saúde, entre outros. Collins e Bilge (2021) acrescentam com a ideia de interseccionalidade, como as articulações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade tanto nas experiências individuais, quanto nas coletivas.

Por outro viés, diante das questões apresentadas em decorrência do albinismo, surgem alguns questionamentos a respeito da vida e dos processos formativos das professoras em questão. Como se deu o percurso educacional na Educação Básica? Quais as motivações para a “escolha” por ser professora? Ao tornar-se professora, as implicações em ser mulher com albinismo implicam a constituição da identidade docente? A ação docente das professoras está atrelada às suas experiências e ao estigma sobre o corpo com albinismo?

A complexidade de tais questionamentos justifica a escolha teórico-metodológica da abordagem (auto)biográfica para a condução da investigação. A individualidade das histórias de vida de cada professor(a) e o contexto social em que

³ Ao utilizar “professoras com albinismo”, me refiro, exclusivamente, às mulheres professoras participantes desta investigação.

elas estão inseridas são caminhos para a reflexão sobre os modos como se deu a formação e a afirmação das identidades dessas mulheres. As narrativas (auto)biográficas possibilitam às professoras retomarem as experiências que lhes foram formativas, de modo a refletir e ressignificar a ação docente.

As histórias narradas pelas professoras se juntam a conhecimentos sócio-históricos na área da Educação, da Filosofia, dos Estudos Feministas e de Gênero, das relações identitárias e de outros campos teóricos que se apresentem durante o processo narrativo. O que se pretende com essa investigação não é traçar um modelo de professora ou de formação; de outro modo, o que se intenciona é compreender por que e por quais processos as professoras com albinismo se formaram.

A formação aqui é entendida como uma construção progressiva que se manifesta nas histórias de vida onde os processos vivenciados estão imbricados na vida escolar e podem revelar o que tem sido formativo ao longo da vida profissional, provocando uma nova ação educativa. No processo de estruturação e construção do texto, as histórias de vida das professoras com albinismo não representam dados; elas são o próprio método, transformando-se em novas teorias.

O texto encontra-se organizado em quatro seções. No primeiro, enfrento o desafio de auto narrar-me, conforme orientação da carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASSIHVIF). A carta propõe que o(a) pesquisador(a) formador(a) vivencie o seu processo autobiográfico antes de acessar a história de outro sujeito. Este documento é também um instrumento orientador e uma referência ética para os pesquisadores que trabalham com as histórias de vida. A partir disso, apresento aspectos da minha trajetória de vida, incluindo as relações familiares, os contextos de escolarização, percursos formativos, a atuação profissional e a chegada à temática da pesquisa, fazendo diálogos com literaturas que embasam as questões trazidas.

Na segunda seção, apresento os aspectos epistêmico-metodológicos que conduziram a pesquisa. A princípio, sinalizo alguns campos teóricos da abordagem (auto)biográfica, em seguida, faço uma breve explanação das Histórias de Vida como método de pesquisa-formação. Em seguida, evidencio as possibilidades de análise das narrativas e algumas regras para a organização e estruturação da entrevista narrativa, como dispositivo de pesquisa. E, por fim, trago a apresentação das professoras participantes da pesquisa, colocando as narrativas em sentido literal

para dialogar com o texto. Vale enfatizar que esse movimento acontece nas demais sessões.

A terceira seção apresenta uma revisão de literatura a respeito do albinismo, corpo, estigma e identidades. Inicialmente, trago alguns conceitos sobre albinismo e, mais adiante, proponho um diálogo entre estigma e corpo, evidenciando como os corpos das mulheres com albinismo, em diferentes etapas da vida, foram excluídos ou expostos a condições de estigma e de como essas condições atravessam suas identidades. O texto é finalizado evidenciando a complexidade em torno da identidade das mulheres e destaca que as identidades das professoras com albinismo são atravessadas pela dimensão familiar, pelas relações raciais, da deficiência visual e dos demais acometimentos relacionados à saúde, nas dimensões de gênero e território.

A quarta seção se ocupa em refletir sobre os processos formativos das professoras partícipes da pesquisa e o modo como elas se constituem professoras a partir de suas identidades pessoais e profissionais. O texto evidencia uma abordagem epistemológica centrada nas histórias de vida do sujeito formador, ou seja, das mulheres professoras com albinismo. Destaca, também, como o processo da formação está atrelado a história de vida de cada professora e como cada uma se tornou professora e por que isso aconteceu, evidenciando que essas indagações só podem ser respondidas pelas autoras das suas próprias histórias.

Por fim, apresento as considerações finais para esse momento formativo. O trabalho desenvolvido com as mulheres professoras com albinismo é um campo aberto para a construção de novos campos de investigação, a serem explorados e expandidos.

1 ITINERÂNCIAS FORMATIVAS: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE UMA VIDA EM FORMAÇÃO

Gosto de ser gente, como, tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (Freire, 2020 p. 53).

Acrescento, ao início desta travessia, as memórias de uma vida em formação. As itinerâncias e os atravessamentos ao longo desta história têm se configurado como elementos importantes dos quais tenho retomado quando falo, pesquiso, atuo e reflito sobre ser professora. Neste esboço de uma vida construída e reconstruída em diferentes regiões do Brasil e com diferentes grupos sociais, exponho o que tem atravessado minha existência, que não se afasta da minha identidade de professora. As experiências aqui ilustradas são carregadas de elementos sócio-históricos e culturais. Essas vivências têm sido fundantes para o meu olhar crítico e político em relação à educação e as desigualdades de classe, gênero, raça, regionalidade, etnias e aos demais marcadores sociais da diferença.

O desafio de auto narrar-me é sempre um momento (de)formativo, cheio de tensionamentos, retornos e reflexões. Inicialmente, utilizei o pensamento de Paulo Freire para ilustrar a relação da minha trajetória de vida com a minha identidade de professora. Além de “xote, maracatu e baião”, no meu matulão eu carrego muita coisa. Carrego muitos lugares, muitos sotaques, muitos afetos, muitas escolas, muitas memórias afetivas e formativas de professores(as) e de pessoas outras.

Por tantos muitos, parafraseio e referencio o grande educador brasileiro, nordestino, Paulo Freire (2020), quando apresento os fragmentos da memória e da relação que faço das experiências do passado que dão sentido à minha atuação na docência e no mundo. A maneira como me “comporto” na educação não é a de quem se adapta, “mas a de quem nela se insere” e luta para não se tornar objeto das condições sociais e políticas, das quais estão todos(as) os(as) educadores(as) assujeitados(as) (Freire, 2020, p. 53). Outro motivo pelo qual ele inicia esta narrativa autobiográfica e nela me acompanha é que, dentre as crenças que cultivo, não entendo ser possível falar da formação do(a) professor(a) sem utilizar a nobreza do seu pensamento.

Ao retomar minhas experiências e biografá-las, apresento-as no texto, em um diálogo com alguns fundamentos teóricos em que essas teorias interrogam as práticas e vice-versa. Envolve memórias e tensões reflexivas, inicio mais uma travessia. O desafio de acessar espaços, há algum tempo não visitados, é um trabalho cuidadoso para a memória. Cada vez mais, narrar o vivido, o lembrado e experienciado me aproxima de histórias ainda não contadas. Benjamin (2020, p. 31) aponta que “contar

histórias é sempre a arte de contá-las novamente, arte que se perde quando as histórias não são mais conversadas”, portanto, é preciso contá-las.

1.1 Memórias da infância: primeiro ponto de partida

Perdoe-se a quem nasceu no campo, e dele foi levado cedo, esta insistente chamada que vem de longe e traz no seu silencioso apelo uma aura, uma coroa de sons, de luzes, de cheiros miraculosamente conservados intactos. O mito do paraíso perdido é o da infância - não há outro. O mais são realidades a conquistar, sonhadas no presente, guardadas no futuro inalcançável. E sem elas não sei o que faríamos hoje. Eu não o sei (Saramago, 2010 [1986], p. 10).

Eu venho lá do sertão! As crônicas de Saramago (2010 [1986]), sobre *A bagagem de um viajante*, são a síntese da representação de um sertão vivo, de raízes profundas e memórias vívidas, que habita em mim. Minhas sementes estão plantadas no Sertão Cearense, na zona rural de um lugar quente e tranquilo, no Distrito de Riacho Vermelho. Nasci em casa, no seio de uma família alegre e numerosa, filha de mãe negra e pai branco, recebida pelas mãos da parteira, que era também a minha avó materna, vó Odete. Ela era a parteira, a “encaminhadora” da alma dos que morriam, a substituta do padre, a escritora e leitora das cartas dos moradores do povoado.

A formação institucional da vó Odete era a quarta série do ensino primário⁴. Nas contações de história, ela dizia que havia sido professora. O meu avô tinha no documento de identidade um carimbo com a inscrição “não alfabetizado”, mas ele era o veterinário dos proprietários da terra e do gado e um renomado vaqueiro. A

⁴ A nomenclatura ensino primário tem diferentes conotações, conforme as modificações na legislação brasileira sobre a organização e o funcionamento do ensino. Do final do século XIX até meados do séc. XX, o curso primário se referia à escolaridade elementar (com duração de 4 anos), seguido pela escola secundária formada por dois ciclos: o ginásio (com duração de 4 anos) e o colégio, clássico ou científico, (com duração de 3 anos). Em 1971, com a Lei no 5.692/71, o ensino brasileiro passou a se estruturar em três níveis: o Ensino de 1º grau (com oito anos de duração - em 2006 a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração); o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante (com três anos de duração para os que não pretendem obter o diploma de técnico e com duração de quatro anos) e o Ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no 9.394/1996 institui apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (com duração de oito, e depois, nove anos) e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de três anos) – e a Educação Superior, de nível universitário.

sabedoria daqueles griôs⁵ sertanejos vinha acompanhada do hábito de contar e ouvir histórias.

A família, como instituição, uma das mais antigas por sinal, é, também, uma produtora de cultura. A presença da cultura na minha família, flertava com a diversidade, com o respeito aos mais velhos e as tradições, não à toa, meu avô era um grande contador de causos e histórias. As rezas e benzimentos de minha avó se juntavam aos repentes, aboios e forrós de meu avô. Nossa casa era a escola dos meus sonhos. E dessa diversidade cultural familiar, surge o meu interesse pelo que é diverso, diferente, pela multiplicidade que move e dá vida às salas de aula, às escolas e às sociedades. Surge minhas identidades plurais que me reviram do avesso o tempo todo. Tudo isso, numa professora.

A apresentação inicial do lugar de onde venho e da presença marcante dos meus avós diz o quanto eles estão presentes na minha vida educacional, desde a valorização da educação, ao respeito pelos saberes empíricos. Dominicé (2010, p. 87) destaca que “todos os citados na narrativa biográfica fazem parte do processo de formação”, eles tiveram grande influência na minha em especial. Os grandes incentivadores para que eu estudasse, ao sinal de qualquer desânimo em ir à escola, vinham do mantra: “*vá estudar pra ser doutora, minha fia*”. Ser doutora lá para nós era concluir o segundo grau, o Ensino Médio de hoje.

Diante de todas as ausências financeiras, o conhecimento tinha grande valor em casa, isso ficava evidente no esforço que eles faziam para comprar um caderno pequeno e um lápis com uma borracha branca. Minha avó sabia que ela era importante, por saber ler e escrever cartas, apesar da nossa família se juntar à maioria dos moradores que não acessavam a escola ou só cursavam os três primeiros anos do primário e paravam os estudos no meio do caminho. Contudo, com o exemplo que eu tinha em casa, o meu desejo também era de ser escritora e leitora de cartas.

Arroyo (2013) acrescenta que a projeção familiar influencia na imagem que as crianças vão estabelecendo, porque a escolha de uma profissão está condicionada às nossas condições de vida. As pessoas das camadas sociais populares não escolhem a profissão que querem, mas a possível. Ele acrescenta que “essa condição está presente na socialização de toda a nossa vida, sobretudo na infância e juventude, na socialização das imagens profissionais e das posições que projetamos como

⁵ A palavra *Griô* tem origem na tradição oral africana. É utilizada para designar mestres e mestras portadores/portadoras de saberes e fazedores e fazedoras de cultura.

possíveis” (Arroyo, 2013, p. 126). Para os moradores daquela comunidade, ler e escrever era um grande feito, uma vez que, educação, pobreza e desigualdade social andavam juntas.

A pobreza a que me refiro não está atrelada a ideia de que os pobres são carentes de valores e incapazes de aprender. Utilizo as relações de pobreza, em uma perspectiva de “atentar-se para as privações materiais que impossibilitam uma vida digna e justa aos sujeitos” (Arroyo, 2013, p. 08) e isso inclui o acesso e a permanência na escola. Os esforços e desejo dos meus avós foram marcantes, mas, também, foi marcante a precariedade da educação ofertada.

Naquele espaço rural, a luz era a do sol, a da lua e a da lamparina movida a querosene. A água era escassa, o banheiro era o mato, os moinhos e os poleiros das galinhas. Os Direitos Humanos básicos não passavam perto dali, vivíamos a chamada indústria da seca, em um cenário onde os políticos da região, que também eram os donos da terra e da água, utilizavam os recursos públicos para benefício próprio. Eles tinham sempre as mesmas desculpas para justificar as fraudes com o dinheiro público, alimentando o discurso de que a fome e a pobreza eram causados pelo fenômeno da seca.

A educação não ficava fora do projeto de dominação e precarização da vida dos moradores. A escola era um grupo escolar que ficava dentro das terras de um dos latifundiários. O professor leigo⁶, que lecionava do primeiro ao terceiro ano primário, era o filho do dono da terra. Para continuar estudando, a partir do quarto ano, era preciso ir para a cidade ou encerrava-se ali a trajetória escolar. Diante dessas condições, somente os filhos dos proprietários de terra continuavam os estudos.

A migração naquela época, início dos anos 1980, era a saída que muitos sertanejos nordestinos encontravam, na busca por dias melhores de vida. O processo de migrar, temporariamente, é mais do que ir e voltar. Faz parte de um movimento em que se habita espaços outros em condições geográficas, climáticas e culturais que dilaceram a identidade e o pertencimento do sujeito ao seu lugar de origem.

⁶ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, do Ministério de Educação – MEC, trata-se da pessoa que trabalha como docente, sem ter terminado o curso necessário que lhe permita obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona.

Minha família, pai, mãe, irmão e eu, não ficou fora desse movimento retirante. Aos cinco anos de idade, eu iniciava minha primeira “grande” travessia.

1.2 Percursos (de)formativos: caminhos e contextos dos processos de escolarização

Meus primeiros passos na educação formal, na escola, aconteceram aos seis anos, na Região Norte do Brasil, no Estado de Rondônia. Era uma escola pública, como todas as outras por onde passei. Nela, havia muitas salas, era uma escola grande, para o meu olhar de criança que conhecia só uma escola, com um único cômodo. Dessa escola, guardo na memória a relação que as meninas tinham com o espaço coletivo. A quadra era utilizada sempre pelos meninos, as meninas, principalmente as pequenas, não podiam usar, os meninos dominavam todo o pátio, enquanto as meninas se encolhiam em cantinhos.

Guardo essa memória, talvez porque durante todo o percurso de volta para casa, quase todos os dias, eu brigava com os meus primos porque eu nunca jogava bola na quadra. Dessa experiência, trouxe para a minha condição de professora o interesse pelas discussões de gênero no ambiente escolar. Esse espaço vem se constituindo historicamente e continua sendo marcado pelas relações de gênero. A demarcação dos papéis e espaços para meninos e meninas ainda estão fortemente presentes. Louro (2000) destaca que, além de vigilância aos corpos das meninas, as quadras e os demais espaços abertos de uso coletivo são habitados, na maior parte do tempo, por meninos.

Outra lembrança dessa época que conto sempre nos espaços formativos, pois repercute, também, no meu fazer pedagógico, foi a ação da professora do primeiro ano, professora Luci. Certa vez, ela me apresentou um texto do escritor Carlos Drummond de Andrade (1984), *O Elefante*, e me dizia que “o sobrenome do autor e o meu, Andrade, eram iguais e que ele poderia ser meu tio ou algum parente, logo, se eu aprendesse a ler, quem sabe um dia, eu poderia ler para ele”.

Essa estratégia cumpria, de certa forma, a ausência da minha família no meu percurso educacional, pois meus pais não eram alfabetizados, motivo pelo qual eu nunca fazia nenhuma atividade enviada para casa ou era incentivada a frequentar a escola. Tal condição não os permitia enxergar na escola e na educação qualquer

benefício, emancipação ou liberdade. Esse comportamento, conforme Freire (2020), faz parte do sistema de acomodação e adaptação dos sujeitos oprimidos e desacreditados, “imersos na própria engrenagem e estrutura de dominação” (Freire, 2020, p. 47). A não compreensão da minha família, pai e mãe, de que a educação é uma possibilidade de mudança de vida, também me acompanhou por muito tempo. A estrutura familiar e social onde me constituí foi condicionada à aceitação e ao conformismo das opressões.

A experiência do início da minha vida escolar ainda me acompanha nos dias atuais. A ação de observar as particularidades de cada indivíduo e o que há por trás dos seus interesses e desinteresses tem sido uma prática que me conecta com as individualidades de cada estudante, professor(a) e demais pessoas que compõem o meu processo formativo. Tal vivência se junta a outras memórias e ações de professores(as) que foram marcantes no meu percurso educacional e formativo.

Arroyo (2013), ao discutir sobre os atributos que professores(as) vão aprendendo ao longo da profissão, sinaliza que tendemos a parecer com os mestres e mestras dos primeiros anos da nossa experiência escolar. Para o autor, ao optarmos em ser professor(a), o que ele chama de “ofício de mestre”, nós guardamos mais do que lembranças, essas imagens pesam nas(os) professoras(es) que somos, embora, não explique “com exclusividade o que cada um de nós carregamos” (Arroyo, 2013, p. 125). Nesse sentido, as memórias da vida, das relações com outros(as) professores(as) são mais do que ações ou técnicas de ensino, elas tornam-se experiências formativas.

1.3 Entre ladeiras e veredas: velhos contextos em novos caminhos

Seguindo a não linearidade da vida, retorno ao caminho de partida da travessia iniciada na seção anterior. Agora, os contextos são outros, a década é outra, mas algumas coisas continuam quase que irretocáveis. O grupo escolar é uma delas. Junto da mudança de estado, veio a saída da escola. No meu novo e velho lugar, quase tudo continua como antes, no que diz respeito à educação, tudo está igual. Sim, eu estou falando, novamente, do lugar que apresentei no início dessa narrativa. Delory-Momberger (2014) nos afirma que nas narrativas de si, não deve haver pudor quanto a esses retornos. Ela acrescenta que,

Nossas práticas de narrativas de si entram na História e tornam-se compreensíveis só através dela e em comparação com as formas passadas; contudo, não podemos situá-las num eixo temporal linear, num eixo de progresso do qual elas marcariam um acabamento qualquer, [...] assim definindo, nós estamos diante de um tempo descontínuo em que as diferentes práticas biográficas compõem suas figuras sempre singulares, trabalhando o material histórico à sua disposição e recompondo as formas discursivas oriundas das tradições (Delory-Momberger, 2014, p. 24-25).

A escola ainda era o grupo escolar com uma sala única, sem banheiro e sem água. Também não existia quadra ou biblioteca. Embora a estrutura fosse diferente da escola grande lá de Rondônia, nessa escola faltavam coisas, mas eu estava com os meus pais. Outro reforço importante era o incentivo dos meus avós para que eu estudasse. Então, vem a justificativa para a apresentação de um pouco da sabedoria deles no início dessa autobiografia, eles foram os responsáveis pela minha criação até a próxima travessia.

Nessa nova escola a turma era multisseriada, eu estava na terceira série, era considerada alfabetizada e uma excelente leitora. O professor ainda era o mesmo, o filho do dono da terra, sua prática não costumava ser interativa ou incentivadora. Nas aulas, nós não podíamos falar sem a permissão dele. Certa vez, tínhamos que fazer uma redação sobre algo importante da nossa vida ou do lugar onde morávamos, eu escrevi sobre a relação de solidariedade entre minha avó e a vizinha. Elas tinham o hábito de trocar e emprestar comida uma à outra, devido à falta de recursos para comprar produtos como arroz e café. Quem conseguia adquirir um pouco doava ou trocava por outro alimento. Outro ponto do texto, denunciava que somente duas famílias da comunidade tinham as terras e a água, uma delas era a família do professor. Ao ouvir a leitura, ele disse que eu não poderia escrever sobre a vida das pessoas, principalmente assuntos que não eram de criança.

Até agora, vive minha na memória os detalhes da fala do professor, ao citar no texto as desigualdades e os privilégios que separavam e determinavam o lugar que as pessoas da comunidade ocupavam. De certo modo, o texto estava denunciado a condição social na qual ele estava inserido. Eu, “não tinha consciência” do que aquela escrita representava diante daquele contexto, nem tão pouco, tinha repertório para argumentar sobre as desigualdades sociais em que estávamos imersos. De modo geral, a sua prática não tinha a intenção de formar estudantes que, desde cedo, tivessem consciência das estruturas de dominação a que pertenciam.

A individualidade dos estudantes na sala de aula também não era respeitada. Duas meninas com cabelos e pele brancos e “olhos que mudavam de cor” eram alvo de exclusão cotidianamente. Elas tinham albinismo. Em relação ao conhecimento a respeito das questões genéticas sobre o corpo das pessoas com albinismo, eu só tive acesso a ele em 2016, praticamente, trinta anos após o meu contato com aquelas meninas. Dentre as exclusões que elas encontravam, estava a dificuldade em copiar o que era colocado na lousa no tempo determinado pelo professor, mas isso não o impedia de apagar todo o conteúdo sem que elas concluíssem a atividade. Foi a primeira vez que tive contato com pessoas com albinismo e presenciei situações de exclusão e estigma a pessoas com essa condição.

Essa experiência é uma das mais dolorosas que vivenciei na minha trajetória na Educação Básica. A criatividade em escrever sobre o que era importante para mim foi desqualificada, além de presenciar, por diversas vezes, situações em que as meninas com albinismo não eram inseridas nas atividades propostas, ou sequer, eram percebidas na sala. Elas também eram alvo de insultos e vivências de discriminação por causa da cor da pele e dos olhos, mas esses assuntos não eram tratados em sala de aula, afinal, não se sabia o que as tornava “diferentes”.

Embora a atuação do professor tenha sido marcante nessa experiência, não posso deixar de evidenciar a ausência de políticas públicas e a falta de ação do Estado naquela comunidade. Historicamente, no Brasil, as escolas em comunidades rurais enfrentam problemas que vão desde a estrutura, à formação e valorização de professores(as). No Riacho Vermelho não era diferente, a escola não tinha gestão escolar, coordenador(a) pedagógico(a) ou uma proposta curricular que respeitasse e valorizasse a identidade e as subjetividades dos estudantes do local.

Naquele espaço rural, a proposta educacional não apresentava intencionalidade em tratar das questões de desigualdade estrutural, tão frequentes nesses espaços, como o analfabetismo, as desigualdades sociais e a pobreza. Sobre essa temática, Brandão (2015) pontua que a Educação Rural dialoga com a Educação nas cidades que visam ensinar a manter a sociedade, que aí está posta, reproduzindo ideias, posições, conhecimentos e pensamentos que, do ponto de vista progressista, não contribui para mudar a sociedade, a política, a economia, a cultura e as ideias, mas, sim, manter o que está posto.

A educação ali não era prioridade, acontecia no improviso. No quarto ano, eu e os demais colegas fomos estudar em um engenho de cana-de-açúcar, porque o

grupo escolar seria ocupado por outras crianças, aliás, esse mesmo grupo escolar continua sendo a escola que atende as crianças da comunidade, trinta anos depois, em pleno ano de 2022, quando fotografei a imagem demonstrada na Figura 01. Apesar dos investimentos na educação pública brasileira nas últimas duas décadas, a partir de 2002, em algumas regiões e nos espaços rurais, ainda se enfrentam desafios para superar a precariedade dos recursos mínimos estabelecidos em lei, para a oferta de uma educação pública de qualidade.

Figura 01 – Grupo Escolar Jeremias Felipe/ Iguatu - CE



Fonte: Acervo da autora (2022).

Retomando o fio da conversa, sobre minha itinerância para estudar, quando fui para o sexto ano, a escola passou a ser outra, ela era a casa da professora que ficava em outra comunidade. A distância me obrigava a andar, diariamente, em pleno meio-dia, longas léguas tiranas. Alguns colegas iam em bicicletas, outros em cavalos ou a pé. Eu fazia parte da turma que ia andando. O trajeto demorava em média cinquenta minutos e, se fôssemos pelas veredas e roças, encurtávamos o tempo. Nessa escola, a professora apresentava uma concepção de educação que se aproximava das nossas vivências e do território.

A formação da professora era o atual oitavo ano do Ensino Fundamental, ela fazia uma espécie de mediação com as aulas a que assistíamos do Telecurso⁷ 2000, em uma televisão de 14 polegadas, preto e branco, ligada à bateria de um carro. Dessa época, trago a capacidade da professora de se reinventar para nos proporcionar uma aprendizagem crítica e reflexiva. Nós não tínhamos livro didático, o ensino se dava a partir do que rodeava a nossa vida, principalmente as questões que envolviam as desigualdades sociais e a exclusão.

Após assistir às aulas, tínhamos sempre o desafio de atrelar os vídeos à nossa realidade local. As discussões iam desde o solo, a vegetação, o que plantávamos e colhíamos na roça e a nossa condição social. Os processos de exclusão que cada estudante vivenciava também era abordado, pois nem todos eles davam continuidade aos estudos. Dentre esses, estavam as duas meninas com albinismo.

A professora sempre nos perguntava quem e por que razão não foi para o sexto ano e a ausência das meninas era sempre pontuada. Certa vez, perguntei para uma delas o motivo de não frequentarem a escola e ela dizia que não ia para a nova escola por causa do sol. Naquele tempo, nem elas nem eu sabíamos os efeitos do sol para uma pessoa com albinismo. Essa experiência andou comigo por muitos anos, se juntando mais adiante com outras que dão sentido hoje à temática desta pesquisa.

A experiência com a tal professora no sexto e sétimo ano reflete nas minhas concepções de escola, de educação, no fazer e pensar pedagógico que acredito e desejo. Não se trata de romantizar ou lhe titular como guerreira diante da precariedade de políticas públicas que se perpetuava, mas a professora Neusa Lacerda repetia para nós que o que ela fazia era uma “vingança contra os políticos”. Ela lembrava que a nossa situação escolar tinha responsáveis, porém ela não perdia a sua coragem. Freire (2021b, p. 28), em *Professora, sim, tia, não! Cartas a quem ousa ensinar*, pontua que entre as tarefas “da ensinante, que é também aprendiz”, a coragem é uma das ferramentas mais exigidas. O autor acrescenta que ensinar é uma

⁷ O telecurso 2000 é uma tecnologia educacional reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), vinculado a Fundação Roberto Marinho, criado em 1978 para ofertar educação via televisão para inúmeros estudantes brasileiros. A partir de 1995, o Telecurso passou a ser implementado em salas de aula de todo o Brasil, fazendo parcerias com estados e municípios. Tal tecnologia junta-se aos inúmeros “remédios” educacionais introduzidos na Educação brasileira, visando a adequação dos indivíduos, para atender as exigências impostas pelos meios de produção.

tarefa que exige seriedade, preparo científico, preparo físico, emocional e afetivo de quem com ela se comprometem. Ela implica em um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. [...] É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência (Freire, 2021b, p. 28).

Retomo minha história de itinerância, após mais uma mudança de ano escolar. Ao final do sétimo ano, não tínhamos mais onde estudar. Quem tinha família na cidade (sede) continuava e quem não tinha, ficava por ali mesmo. Eu estaria destinada a parar de estudar se não fosse pela insistência dos meus avós. Não tínhamos parentes na cidade, mas os que migraram para o Sudeste, especificamente para São Paulo, ainda estavam por lá. Aos 14 anos, iniciei mais uma travessia para continuar estudando.

A insistência do meu avô para que eu estudasse “*pra ser doutora*”, era mais que um simples desejo de alguém que não escrevia o próprio nome, era a esperança que as gerações futuras da família não fossem acometidas pelo analfabetismo que percorria toda a nossa família. Seguindo o roteiro de migração de outros parentes, fui levada para São Paulo. Lá, fui trabalhar como babá, na casa de um familiar, sem receber nenhuma remuneração. Em troca desse serviço, tinha comida e o acesso à escola.

A escola pública ficava na periferia da Região Metropolitana de São Paulo onde eu morava e onde está concentrada grande parte dos imigrantes nordestinos, conseqüentemente, a maioria dos estudantes era filhos desses imigrantes. Agora, a distância entre a casa e a escola não era mais em léguas, era entre mim e as pessoas. Pouquíssimas vezes, os colegas me chamavam pelo meu nome, eu era a baiana⁸, a baianinha, a cabeça-chata, a nortista. Esta foi a primeira vez que eu desejei não ser nordestina. Nesse período, adquiri gagueira e não conseguia responder à chamada, o “presente” não saía.

Aos poucos fui criando estratégias para ser aceita pelos colegas e deixar de ser um corpo estranho. Passei a ser a que fazia os trabalhos e colocava o nome de quem pedisse. As(os) professoras(es) naturalizavam as falas xenofóbicas dos colegas e, nas aulas de história do oitavo ano, era comum ouvir que o Brasil não se

⁸ Expressão preconceituosa de cunho xenofobo e generalista, muito utilizada no Estado de São Paulo, para se referir a pessoas nordestinas, colocando-as no mesmo grupo de “nordestinos” os que vieram do Ceará, Maranhão, Piauí, Alagoas, Bahia, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Sergipe. Tal comportamento preconceituoso, descaracteriza a identidade dos imigrantes nordestinos, ao desconsiderar que cada um desses povos traz consigo a cultura e a história de sua região.

desenvolvia porque só o Sudeste produzia riqueza e precisava sustentar o “povo lá de cima”. Tal fala preconceituosa está inserida no imaginário ideológico de sulistas e sudestinos em relação aos nordestinos, considerando que o recente momento político que o Brasil atravessou, com um governo amante do fascismo, da tortura e do ódio e contra a ciência e as diferenças, esse repertório xenofóbico veio à tona, juntamente a outras formas de discriminação.

Devido às características corporais e linguísticas, em decorrência do meu sotaque nordestino, minha identidade estava sempre em negociação. Havia hierarquização entre os estudantes que definiam desde quem se sentava na frente, a quem pertencia a determinado grupo de amigos. Nesse contexto de complexidade nas relações devido às diferenças, aos poucos, minha identidade passava por instabilidades. Woodward (2000), em seus estudos sobre identidade e diferença, pontua que as diferenças, principalmente devido às marcas corporais, são sustentadas por processos de exclusão. Embora muitos daqueles colegas tivessem fenótipos bem parecidos com os meus, o que usávamos e como falávamos, determinava o lugar que cada um ocupava.

Os processos de exclusão e discriminação vivenciados nos quatro anos que passei naquela escola foram ganhando outras roupagens e, devido à sexualidade e a uma feminilidade contestável, as diferenças se inter-relacionavam. Em uma perspectiva Foucaultiana, no interior da escola, as práticas discursivas ganham legitimidade. As relações de poder produzem verdades e materialidades a respeito de corpos e pessoas que determinam e forçam posições que os sujeitos ocupam. As vivências de exclusão e diferença em contextos diferentes tem me colocado em um lugar de constante vigilância nos espaços escolares. Essas experiências conduzem a minha ação e prática docente.

1.4 Caminhos formativos: encontro com a proposta de pesquisa

Quando ingressei na docência, havia quinze anos que estava distante da sala de aula. Ao concluir o Ensino Médio, eu estava pronta para seguir a trajetória comum à maioria de imigrantes nordestinos, trabalhar em empregos domésticos, fábricas, construção civil ou na informalidade. Até chegar à docência, trabalhei como cadastradora, garçonete e cartorária. Neste último, permaneci por dez anos.

No cartório fui conhecendo muitas pessoas que cursaram o Ensino Superior, era quase que uma obrigatoriedade para quem trabalhava lá cursar Direito, era uma espécie de garantia de trabalho por mais tempo. Nesse percurso, me foi apresentada uma outra possibilidade de ser “doutora”, que era mais do que concluir o Ensino Médio. Uma colega me apresentou o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁹, segundo ela, era um “programa para pobres”, mas era preciso fazer uma prova e, se eu fosse bem avaliada, conseguiria uma bolsa de estudos para acessar a faculdade.

Foi a primeira vez, aos 29 anos, que ouvi falar em cursar o Ensino Superior, afinal, meus avós ou as(os) professoras(es) na minha trajetória na Educação Básica não falavam sobre isso. Sempre que ouvia alguém dizer que “fazia faculdade”, pensava que era algo inalcançável para pessoas de origem e contexto social como o meu. Essa amiga também me ajudou nos processos de inscrição e realização da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois, até aquela data no ano 2010, eu não tinha conhecimento de tais programas.

Após a realização da prova e a obtenção de nota satisfatória, veio a “escolha” da instituição de ensino e do curso. A distinção entre faculdade privada e universidade pública, eu também não sabia. Minhas decisões estavam condicionadas às necessidades do trabalho e a proximidade de casa. Apesar da exigência do cartório para que as pessoas que lá trabalhavam cursassem Direito, veio à tona o desejo adormecido em ser professora. Minha inspiração para isso se deu pelas marcas deixadas pelas professoras ao longo da minha trajetória educacional, mas a necessidade do trabalho me levou a optar por Direito.

A ausência de repertório crítico e social na época, junto aos processos de exclusão dos quais estive condicionada durante a minha infância, adolescência e vida adulta, me levaram a reproduzir o que fazem outros jovens das camadas populares que vão construindo suas identidades, pessoal e profissional, no espelho e imagem de outras pessoas. Arroyo (2013, p. 127) destaca que esse fenômeno acontece nas relações sociais e que “a mídia, a escola e as relações hegemônicas” (p. 127) vão colocando esses sujeitos em um lugar de conformidade mais próxima da sua condição social.

⁹ Programa do Governo Federal brasileiro, instituído pela Lei nº 11.096/2005, na gestão do presidente na época, Luiz Inácio Lula da Silva, com o intuito de conceder bolsas de estudos integral ou parcial em Instituições de Ensino Superior privadas.

O curso de Direito foi interrompido no quarto semestre, devido às contradições no trabalho que exigia que os funcionários estudassem, mas não oferecia condições para isso. Após determinado período, precisei optar entre continuar estudando ou trabalhando. Dialoguei muito com a Instituição de Ensino Superior (IES) e com o cartório, mas não tive flexibilidade de horário em nenhum dos lugares. O Ensino Superior continuou sendo, para mim, um espaço aparentemente inalcançável e excludente. Juntavam-se a mim outras pessoas que trabalhavam e moravam nas periferias, distantes dos grandes centros, estávamos pré-condicionadas à evasão.

Após deixar o curso de Direito, já morando em Salvador, assumi o meu desejo e tive coragem de me tornar professora. Antes do início das aulas, pesquisei na internet os principais documentos e autores da educação. Comprei uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o livro *Pedagogia do Oprimido* (2020), de Paulo Freire. Trazia a herança do curso jurídico, em que cada componente tem um código ou livro de referência ao iniciar o período letivo. O fato de o referencial bibliográfico não inserir Freire em nenhum semestre, deu início aos primeiros conflitos. O pensamento de Freire (2020) já havia confirmado o que eu achava que era ser professora, porém, na sala de aula, continuávamos a discutir métodos e técnicas de ensino.

Durante toda a graduação em Pedagogia, estive envolvida com a educação, escolar, pública e privada. Minhas condições de estudo eram a de outras tantas mulheres, trabalho em dois turnos e estudo à noite. Diante da precariedade e ausência de professores em algumas escolas, tanto na iniciativa pública, quanto na privada, eu possuía um vínculo de estágio, porém assumia as turmas como professora regente. Eu tinha consciência de que aquele trabalho precarizava e desvalorizava a profissão docente, porém, precisava pagar minhas contas e era, também, uma oportunidade de alinhar as teorias com a prática. Até chegar nessa experiência, minha atuação como “professora” havia sido no cartório, em um projeto de formação e acompanhamento de estagiários jovens aprendizes.

Outro ponto dessa experiência, era o meu preparo para tal ação, a maioria das questões dos currículos eu ainda não dominava, fui me constituindo professora na escola, nas dúvidas, nos medos, nas pesquisas e com coragem. Mesmo antes dessas experiências, eu já havia definido, desde que adentrei à educação, todos os meus esforços de luta e esperança seriam para as instituições de ensino públicas. Costumo dizer que vivo uma espécie de *utopia*, conforme sonhava Freire (2020),

quando me refiro à educação. As coisas que a escola pública e a educação pública fizeram comigo foi uma utopia possível. Eu não a sonhava, mas meus avós e tantos(as) professores(as) me ajudaram a alcançá-la.

Ainda nesse período, iniciei um trabalho como tutora de Educação a Distância (EaD), em uma Instituição de Ensino Superior (IES) em Salvador. Foi durante essa experiência que me deparei com uma mulher com albinismo que desejava cursar uma graduação. Na realização da matrícula, a estudante albina solicitou minha ajuda para requerer acompanhamento especial devido à baixa visão¹⁰, um dos acometimentos do albinismo. Outras solicitações foram feitas, como a ampliação da fonte do material didático e das avaliações que ocorriam presencialmente e a possibilidade de a realização das provas ser pela manhã, devido aos danos que a luz solar causa à pele dessas pessoas com maior gravidade. A instituição negou tais solicitações, o que culminou com a desistência da estudante em continuar os estudos.

Vivenciar tal fato acionou minhas memórias da infância quando estudei com as meninas com albinismo. Tal ocorrência após esse longo período, levou-me a alguns outros questionamentos. Como teria sido o processo educacional daquela estudante na Educação Básica? Quantas vezes ela precisou desistir ou abandonar a escola devido a sua condição albina? Quais outras adaptações aquela mulher albina teve que reivindicar para garantir sua aprendizagem e seguir sua trajetória educacional? Teriam essas adaptações sido atendidas? Esses questionamentos me conduziram a realizar investigações sobre a temática durante todo o período da graduação.

As pesquisas ampliaram meu conhecimento e interesse sobre a temática em questão, levando-me a adentrar no contexto social e educacional das pessoas com albinismo. A partir daí, entrei em contato com a mulher que teve seus direitos negados e ela me apresentou à Associação de Pessoas com Albinismo na Bahia (APALBA), um espaço que acolhe pessoas com albinismo e funciona como uma rede de apoio e luta. A partir dessa data, 2016, passei a fazer parte de uma rede de

¹⁰A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em: 21 de mar 2024.

peças associadas à instituição. A APALBA se caracteriza como um espaço de resistência e luta social na criação de políticas públicas que visam assegurar a garantia dos Direitos Humanos básicos às pessoas com albinismo.

O contato com as histórias de vida e os processos de escolarização de pessoas com essa condição durante a graduação, potencializou o meu interesse em compreender os desafios vivenciados por pessoas com albinismo – em especial as mulheres – em seus percursos educacionais/acadêmicos, o que resultou na temática da minha monografia, em que investiguei *A trajetória educacional de mulheres albinas em Instituições de Ensino Superior (IES)*¹¹, na cidade de Salvador - BA. As narrativas das mulheres evidenciaram exclusão e estigma durante todo o percurso educacional e é, a partir desses estudos, que emerge a proposta para a pesquisa no mestrado.

Diante dessas questões, a pesquisa com as mulheres professoras com albinismo apresenta grande relevância para entendermos os processos formativos vivenciados por essas mulheres. Alguns apontamentos sobre o estigma do corpo com albinismo e outras ocorrências, como a baixa visão, são importantes para compreendermos como cada professora constitui suas identidades e atribui o seu próprio significado a elas. Além das questões subjetivas, a pesquisa amplia as discussões a respeito da profissão docente, dos processos e percursos formativos vivenciados por professoras.

1.5 Da esperança à indignação: a professora em construção

Ser mulher, nordestina, sertaneja, lésbica com a feminilidade contestada socialmente, migrante e professora de escola pública na Educação Básica tem me colocado, constantemente, num lugar de atenção e luta para a construção de uma educação pública, não discriminatória e inclusiva. As intersecções que atravessaram a minha existência, como mulher lésbica e professora, me levaram a investigar as histórias de vida de pessoas que têm suas vidas marcadas por estigmas, preconceitos e discriminação, as professoras com albinismo. A menina da roça e da

¹¹ ANDRADE, Gilvania Moreira. **Mulheres albinas no Ensino Superior: trajetórias e narrativas**. 2019. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Montessoriano de Salvador, Salvador, 2019.

cidade, do Sertão do Nordeste, com morada no Norte e Sudeste, tem se tornado uma professora investigadora, questionadora, que se reivindica e aprende todos os dias, com cada história de vida.

Esses atravessamentos têm pautado o meu campo de interesse de pesquisa. As discussões de gênero, identidades, diversidade e histórias de vida têm sido pautas norteadoras do meu movimento inicial como pesquisadora. O meu processo de formação continuada tem dialogado constantemente com essas temáticas. Elas costumam fazer parte dos momentos formativos que promovo e de que participo, além de abordá-las nas escolas e demais contextos da minha vida cotidiana. É também parte das minhas inquietações pedagógicas, o interesse pelas contradições que envolvem a ação docente.

A busca em ampliar as discussões a respeito das histórias de vida e o que se apresenta por trás da atuação de cada professor(a) me aproximou da pós-graduação *stricto sensu*. O peso da minha história de vida pessoal na minha vida de professora me levou a cursar o componente curricular do mestrado Pesquisa (auto)biográfica: perspectivas metodológicas, como aluna especial. O interesse em tornar-me uma professora pesquisadora passava pela necessidade de entender e nomear a relação de tudo que atravessa a minha vida como elemento formativo.

A compreensão do campo epistemológico dessa perspectiva de pesquisa surgiu como um alargamento do que eu já entendia ser fundamental na formação de professores(as), ou seja, as experiências de vida. Isso não significa abandonar os processos de formação para o trabalho docente, ou seja, a formação continuada para a prática dos componentes do currículo educacional. Afinal, é um pensamento simplista achar que as contradições e os desafios do(a) professor(a) estão relacionados somente às questões subjetivas, distanciando-as das questões econômicas e sociais.

Das experiências e atuação profissional, como professora da rede pública, destaco o trabalho realizado no município de Camaçari/BA. Em um trabalho itinerante, em contato diário com professores(as) e escolas da rede municipal de ensino, de diferentes segmentos, percebia, nesse percurso, que as dicotomias entre público e privado, professor(a) efetivo(a) ou contratado(a), professor(a) do Ensino Superior e da Educação Básica, não dão conta de explicar a complexidade que envolve a educação e a atuação do(a) professor(a).

O cotidiano escolar das instituições que acompanhei semanalmente, durante três anos, costumava ser atravessado pela ausência de recursos para a melhor atuação docente e pelo discurso de queixa produzido por parte das(os) professoras(es). Esses profissionais eram constantemente desafiados a adaptar sua ação docente ao contexto escolar, em alguns momentos apontados por integrantes da gestão escolar, como heróis ou vítimas.

Utilizo essa experiência, atenta, no entanto, para não reproduzir ou adotar um discurso de que a construção da identidade do(a) professor(a) é a dualidade entre herói e vítima. Os desafios históricos da profissão docente contribuem para produzir profissionais que vivem entre as estratégias de sobrevivência e a resistência a mudanças. Charlot (1995) aponta que a falta de amparo da instituição escolar e da sociedade contribuem para que a identidade docente seja forjada na crítica, tornando-a um marco também na identidade social do(a) professor(a).

Os desafios nos meus processos de atuação docente se assemelham aos citados acima, mas faço grande esforço para substituir o lugar da queixa pelo da responsabilidade. A inquietação em cumprir com dignidade a tarefa profissional que me propus a exercer requer pesquisa e diálogo com diferentes áreas do conhecimento e diferentes atores sociais. As experiências nas escolas públicas e privadas, no ensino presencial e a distância, em diferentes tempos, se cruzam com a histórica desvalorização da educação pública e da docência, atrelada ao descaso do Estado e de suas ações sutis para produzir e forjar as identidades profissionais docentes.

O balanço dos tempos e contextos que permeiam a minha atuação na docência tem provocado inquietações e revoluções na minha vida. A educação tem cumprido o papel que Paulo Freire tanto externava, ou seja, ela realmente muda pessoas que se tornam dispostas a mudar o mundo. A ideia utópica de mudança do mundo, às vezes, causa conflito e desesperança quando falamos em educação pública. Como professora que se interessa pelas histórias e ações desses(as) profissionais docentes, o meu olhar, diante dessa realidade, por vezes, se insere no conflito, entre a esperança e a indignação. Dois conceitos caros que Freire tanto discorreu em suas obras.

A esperança encontra, nas concepções de Paulo Freire (2000), conforto para eu continuar “esperançando”, sem cruzar os braços e atenta para não cair no discurso produzido de que as crianças não aprendem por causa da carência cultural

da família ou porque o estado não oferece as condições “ideais”. As contradições que envolvem a atuação do(a) professor(a) estão também ligadas às transformações sociais. Não perceber tal situação caminha para a desmotivação profissional ou para a indignação. Diante da proximidade entre o amor, a esperança e a indignação, conforme sinaliza Freire (2000), tomo a indignação como combustível para continuar caminhando.

A indignação de quem não naturaliza discursos de autoritarismo, de preconceito e exclusão, atrelado à desvalorização da educação e demonização da classe de professores(as). Relacionar a esperança com a indignação é também um mecanismo para não adentrar no dualismo entre a professora militante e a professora vítima. Costumo dizer que continuo atenta, aprendendo, com um toque de esperança e tantos outros de indignação.

Desse modo, tenho me constituído professora. O meu movimento de ser e estar no mundo e na docência tem relação direta com as vivências da roça, do sertão, das estradas quase sem curvas da pequena cidade no Norte. Juntando-se às (in)diferenças, à frieza e a diversidade das pessoas em São Paulo. As experiências individuais e coletivas vivenciadas nas escolas das diferentes regiões onde morei e a memória das professoras e professores, comprometidos ou não com uma educação crítica e reflexiva, vão se juntando a outros conhecimentos adquiridos nos processos de formação, na relação com outras professoras e com os estudantes.

Na medida em que narro as experiências de uma vida de itinerâncias, no encontro com meus pares com quem divido angústias e esperança, reflito, ressignifico e me (re)faço professora e, em passos lentos e desafiadores, tenho ousado em ser pesquisadora. A aventura intelectual, experienciada no mestrado, levou-me ao Grupo de Pesquisa, Autobiografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Nesse espaço afetivo, formativo, insurgente e subversivo, tenho aprendido, dentre outras coisas, que o coletivo pode ser uma ferramenta de transformação e de projeção de vida pessoal e profissional.

A decisão em adentrar ao espaço acadêmico, foi, durante muito tempo, improvável, porém essa experiência passa a ser um movimento político, formativo e desafiador no decorrer do processo investigativo. A dinâmica do trabalho como professora que atua na Educação Básica, tanto a minha, quanto das professoras participantes da pesquisa, me levou a solicitar ampliação do prazo de conclusão da

presente pesquisa de mestrado. Foi também nesse período que me tornei professora efetiva da rede pública de ensino.

Durante todo o processo de execução da investigação, foi preciso negociar prazos e tempos na escola e escolher de quais congressos, seminários e reuniões seria possível participar. Essas dinâmicas foram importantes para que eu construísse autonomia e estratégias para relacionar os desdobramentos da pesquisa e a minha atuação docente. Além dos desafios citados aqui, o processo da pesquisa foi extremamente formativo, as experiências do percurso de escolarização das professoras se cruzaram com o meu. Percebemos, durante essa travessia, que nossas vidas foram marcadas, em diferentes contextos, por processos de exclusão, com destaque para o cotidiano educacional.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: MOTIVAÇÕES EPISTÊMICO-METODOLÓGICAS

A vida é o lugar da formação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação (Dominicé, 2010, p. 87).

Com o intuito de trilhar caminhos que proporcionem o cumprimento dos objetivos propostos para esta investigação, desenvolve-se uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando as bases epistemológicas da abordagem (auto)biográfica como perspectiva metodológica. A pesquisa (auto)biográfica tem se configurado como um campo teórico-metodológico rico e fértil nas pesquisas sobre a formação de professoras(es). Esse movimento científico se instaura como uma proposição histórica nos “novos” modos de fazer ciência e de pesquisa-formação de adultos, devido a sua diversidade epistemológica que valoriza as subjetividades dos sujeitos e das histórias de vida.

A pesquisa (auto)biográfica pode ser inserida no que Santos (2004, p. 23-24) chama de ruptura dos paradigmas científicos, pois não é apenas “uma melhor observação dos fatos, mas sobretudo uma nova visão do mundo e da vida”. Ao evidenciar as histórias de vida, as experiências e narrativas de professores(as) com albinismo, bem como a relação das subjetividades com o processo formativo e as práticas docentes, estamos dialogando com outras áreas do conhecimento e, também, ampliamos as discussões, criando outras histórias a respeito da Educação, das escolas, da ação e da formação docente.

Coulon (1995, p. 08) aponta que as pesquisas com histórias de vida surgiram nos anos 1920, com os sociólogos da Escola de Chicago, em um movimento que tencionava novos modos de fazer pesquisa. Orientados por uma “sociologia qualitativa”, inaugurou-se, naquele período, o que o autor chamou de um método original de fazer investigação. Almejava-se com esse movimento compreender os sujeitos das culturas subalternas, utilizando diferentes fontes e símbolos dos próprios sujeitos, como também documentos pessoais, cartas e bilhetes. Trata-se de um novo modo de contar histórias, as micro histórias de sujeitos invisibilizados a partir das suas próprias experiências.

As Ciências da Educação têm compreendido, cada vez mais, a importância do campo epistemológico da abordagem (auto)biográfica e a sua contribuição como instrumento de pesquisa-formação nos estudos com professores(as). Souza (2008) destaca, nesse sentido, a importância das biografias educativas para a compreensão de si e sobre si nos processos formativos de cada professor(a). São as experiências, ora escritas, ora narradas oralmente, que vão abrindo caminhos para reflexões do próprio sujeito sobre sua identidade pessoal e profissional e das concepções

construídas e reconstruídas ao longo da sua trajetória de vida e dos processos formativos.

Passeggi (2010) situa a consciência histórica, a hermenêutica narrativa e a reflexividade narrativa como epistemes que dão sustentabilidade à abordagem (auto)biográfica. Para a autora em questão, o paradigma (auto)biográfico tem caráter emancipatório nos novos modos de fazer ciência, ao colocar os sujeitos professores no centro do processo investigativo, como seres interpretantes, capazes de teorizar e colocar valor nas experiências humanas geralmente apagadas.

Situada historicamente no campo das Ciências Sociais e Humanas, a abordagem (auto)biográfica tem se configurado como um campo fértil de pesquisa e, também, como um importante instrumento de formação. Delory-Momberger (2012) posiciona os aspectos epistemológicos da pesquisa biográfica na Sociologia e na Antropologia Social. A autora destaca que “a atividade biográfica tem dimensão social, ao permitir que o sujeito biográfico relacione sua subjetividade, as experiências vividas e o mundo social, permitindo a esse indivíduo dar forma às suas experiências” (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

Diante da complexidade que envolve a constituição da identidade de professoras(es), o campo epistemológico da abordagem (auto)biográfica, a partir das histórias de vida e das narrativas (auto)biográficas, possibilita a reflexão sobre os processos e elementos da formação de cada indivíduo. Nesse sentido, ao trazer as histórias de vida das mulheres professoras com albinismo como elementos centrais da pesquisa, não estamos adotando um simples método de investigação, o que se propõe, de outro modo, é um movimento de formação e autoformação das professoras envolvidas no processo investigativo.

2.1 Histórias de vida-formação: os atravessamentos entre o vivido e o aprendido

A valorização e o protagonismo das histórias de vida de professores(as) se apresentam como possibilidades de relacionar os processos da formação docente aos contextos sociais que perpassam pelas relações familiares, a escola e a atuação profissional. Souza e Mignot (2008) sinalizam a importância das histórias de vida no campo educacional e a contribuição de diferentes histórias para o conhecimento de

outras práticas pedagógicas e outros processos formativos, uma vez que é na diversidade das experiências e histórias que a educação se concretiza.

Nóvoa (2010, p. 24), por sua vez, evidencia a natureza inter e transdisciplinar do trabalho com as histórias de vida no campo educativo. Para ele, o método biográfico valoriza os processos de formação, assumindo a totalidade da história de vida dos sujeitos, desse modo, facilita o desenvolvimento de “uma sociologia holística de formação”. Desse modo, o mesmo autor considera as histórias de vida como uma perspectiva de pesquisa socioeducativa que, ao considerar a totalidade das experiências dos(as) professores(as), abre possibilidades para a ampliação e compreensão de práticas pedagógicas historicamente situadas e pré-estabelecidas.

As histórias de vida como método de investigação-formação se inserem, assim, no campo da abordagem experiencial. A ideia de experiência e a relação com a formação, adotada aqui, toma, como base, o que Larrosa (2021) classifica como algo que acontece, passa, toca e transforma o próprio indivíduo em formação, pois somente o próprio sujeito da experiência está aberto à sua transformação. Ele destaca, ainda, que a experiência não tem relação com o tempo cronológico em que se exerce um trabalho ou atividade, ou mesmo com as inúmeras vivências e informações às quais temos acesso no cotidiano e ao longo de determinado percurso da vida, uma vez que podemos ser transformados por uma experiência “de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (Larrosa, 2021, p. 28).

Diante do que apresenta o referido autor, a experiência pode ser compreendida como uma vivência, mas não o contrário, porque nem toda vivência pode ser considerada experiência. A experiência está atrelada à reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre os sentidos atribuídos à formação e transformação na qual se produz o saber da experiência, “que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Larrosa, 2021 p. 30). É no movimento de reflexão e ressignificação do que foi experienciado que a experiência se caracteriza como formativa.

Embora a formação aconteça em uma dinâmica de socialização, cada história de vida tem o seu contexto e processo formativo o qual é pertencente somente ao próprio sujeito. Dominicé (2010), acrescenta que é possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou perspectivas pedagógicas, em que a experiência da diferença social e a tomada de consciência da origem social, modificam as perdas e ganhos das histórias de vida e repercute na formação e ação docente. O autor evidencia que

[...] o elemento autoformativo das histórias de vida, embora estejamos falando de um mesmo grupo e objeto de trabalho, cada pessoa tem um percurso de vida em que vivencia e compreende, os processos formativos de maneira diferente. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio processo educativo (Dominicé, 2010, p. 167).

Ainda de acordo com esse autor, a utilização do termo processo, quando tratamos da formação de professores(as), é fundamental para destacar as diferenças individuais nas relações sociais que acentuam as especificidades das experiências nas histórias de vida de cada professor(a). A ideia da formação como processo potencializa o que é específico e o que pertence intrinsecamente a quem experiencia e narra sua própria trajetória de vida. Mesmo que alguns atravessamentos sejam comuns às professoras com albinismo, a história de vida de cada uma é única.

A dupla característica de investigação-formação das histórias de vida como perspectiva metodológica é um convite para que as professoras com albinismo desempenhem o papel de sujeitas e autoras de suas trajetórias de vida e dos processos de formação. Ao narrar suas histórias, essas mulheres professoras têm a possibilidade de alargar o campo do conhecimento a respeito dos processos de vida-formação que constituem a identidade das professoras.

Nesse sentido, não cabe modelos ou aproximações genéricas para definir como cada uma delas “tornou-se” professora. Embora o albinismo seja uma condição comum às profissionais em questão, a pesquisa biográfica tem, como objetivo teórico, analisar o que cada uma fez ou faz do seu processo de formação. Esse processo global da formação e a forma como nomeamos os acontecimentos vividos e a relação com o que nos tornamos, é classificado por alguns autores de identidade (Dominicé, 2010).

Ao discorrer sobre as identidades, pessoal e profissional do(a) professor(a), Nóvoa (2000) pontua que elas não se deslocam, pois se trata de um processo complexo, pelo qual somos influenciados através das características pessoais e dos percursos de vida. Ele acrescenta, além disso, que a tentativa de separação do “eu pessoal e o eu profissional” (Nóvoa, 2000, p. 15) tem resultado na crise da identidade docente, porque tal separação acarreta conflitos no modo como se constitui o sujeito professor, influenciando as suas ações pedagógicas.

Diante dessas reflexões, as histórias de vida das professoras com albinismo nos ajudam na compreensão dos elementos identitários que têm atravessado a constituição da identidade de professora dessas mulheres. O narrar as experiências subjetivas singulares de cada uma delas e o diálogo com o contexto em que elas têm se constituído socialmente é um convite à reflexão dos modos de atuação na vida e profissão docente.

2.2 Modos viver e narrar: antecipação à entrevista narrativa

O uso das narrativas nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas vem acompanhado de processos históricos que reconhecem, cada vez mais, a importância de contar histórias para a compreensão dos fenômenos sociais. A narrativa está além de um recurso para a obtenção e produção de dados em uma investigação, ela é um *corpus* de pesquisa em que se conhece e analisa muita coisa. Por esse motivo, antes de apresentar os elementos técnicos da entrevista narrativa como dispositivo de geração e produção de conhecimento, apresento algumas questões teóricas que sustentam o uso e a importância das narrativas (auto)biográficas para a formação de professores(as).

Barthes *et al.* (2011) situam a narrativa em todos os tempos, nas diferentes histórias dos povos e sociedades. Ela inicia e caminha com a história da humanidade e de grupos humanos. Nas diferentes áreas do conhecimento, a narrativa se apresenta como uma forma discursiva e, quando atrelada às histórias dos indivíduos, desempenha o papel de revelar o confronto entre as subjetividades e as experiências socioculturais em determinado tempo histórico. Nessa relação de conflito, a pessoa que narra aproxima as experiências da vida aos processos de aprendizagem e formação.

No campo da formação de professores(as), as narrativas docentes estão inseridas em um universo teórico-metodológico que valoriza as experiências dos sujeitos, considerando suas subjetividades, nas dimensões pessoal e profissional, como elemento que orienta a ação docente e seus processos formativos. Nessa perspectiva, Passeggi (2010, p. 115) sublinha o caráter formativo das narrativas (auto)biográficas e o seu princípio orientador como “processo de *pesquisa-ação-formação* que se realizam mediante o co-investimento da pessoa em formação e do

formador, no contexto institucional em que essas narrativas são solicitadas e produzidas”. A triangulação formativa da narrativa (auto)biográfica proposta pela autora acontece quando,

o sujeito que narra transforma as suas experiências e saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). No segundo momento, o narrador, ao descobrir-se como aprendiz, reinventa-se (formação). E por fim, no processo hermenêutico, o movimento permanente de interpretação e reinterpretação dos fatos, o/a professor/a reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação) (Passeggi, 2010 p. 115).

O ato de narrar como elemento formativo de professores(as) tenciona um movimento crítico-reflexivo de reinterpretação da vida. A narrativa oral manifestada pela linguagem dá lugar ao retorno do sujeito as suas memórias e experiências de uma vida, de tal modo que é possível provocar em si as reflexões sobre as ações das estruturas sociais em suas aprendizagens e o modo como essas interferências orientam as suas ações como professoras.

Delory-Momberger (2006, p. 364) inclui a relação entre narrativa e linguagem e o seu modo constitutivo do sujeito, “na medida em que a linguagem é o espaço onde se fabrica, ao mesmo tempo e, indissociavelmente, uma ‘história’ e o ‘sujeito’ dessa história”. Dito isso, a linguagem como um dos elementos mediadores da narrativa, pela qual a vida é constantemente contada e recontada, é o lugar privilegiado onde o sujeito que narra revisa as experiências e as aprendizagens construídas ao longo da vida.

O misto do pessoal e profissional que configura o(a) professor(a) é demarcado por trajetórias e percursos singulares a cada indivíduo que produz sua própria reflexão na construção da identidade. A professora e o professor são pessoas, sujeitos inacabados, indivíduos de sentidos, que dão sentido às suas trajetórias e vivências, ao narrar suas histórias de vida. Souza (2012, p. 46) revela que “narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”. Dessa forma, na e pela narrativa, as professoras com albinismo vão configurando e reconfigurando os seus percursos de vida e os processos que influenciam a constituição da identidade docente.

Ferrarotti (2010) alerta-nos para a relação da narrativa (auto)biográfica e as relações sociais. Para o autor, “a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é,

por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social" (Ferrarotti, 2010, p. 46). Nessa dimensão, a narrativa não é um relatório de determinados acontecimentos, ela é uma ação social em que os(os) professoras(es) têm a possibilidade de relacionar experiências passadas com interações presentes de uma vida em curso.

Diante do exposto, o que se propõe na investigação em questão, como dispositivo utilizado para a construção de conhecimento, é a entrevista narrativa. Conforme Souza (2006, p. 89), "a entrevista narrativa, como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e singularidade do sujeito que narra". Nesse sentido, a entrevista narrativa, como dispositivo de pesquisa, caracteriza-se como recurso possível de fazer surgir os acontecimentos de diferentes planos e contextos históricos, em que cada professora vai atribuindo significados próprios ao que aflora no seu processo narrativo.

2.3 Entrevista narrativa: organização e estruturação do processo narrativo

Os recursos que compõem a organização da entrevista narrativa possibilitam ao sujeito que narra selecionar e questionar memórias pessoais e profissionais, de maneira autônoma e reflexiva, configurando-se, também, como importante instrumento de formação. Nessa investigação, as narrativas (auto)biográficas de quatro professoras com albinismo são fundamentais para compreendermos as singularidades das experiências vivenciadas por elas, diante do contexto histórico e social em que estão inseridas.

O movimento narrativo se constitui como uma ação heurística tanto para quem narra, quanto para quem entrevista. Desse modo, "age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo" (Delory-Momberger, 2012, p. 527).

A partir dessa questão, Jovchelovitch e Bauer (2002) destacam que o processo da narração se dá a partir de uma situação pré-estruturada em que a ação de narrar é permeada por provocações específicas. Na entrevista narrativa, os sujeitos da ação, ao contar suas histórias, sustentam, segundo os autores, "o fluxo da narração, fundamentando-se em regras tácitas subjacentes presentes na

entrevista narrativa” (Jovchelovitch e Bauer, 2002, p. 94). Ambos propõem um roteiro que estrutura, organiza e conduz o processo narrativo.

Os elementos que dão sustentabilidade e rigor à entrevista narrativa apresentam algumas regras e fases que foram utilizadas no trabalho narrativo desta investigação. A antecipação ao campo de pesquisa se deu a partir de leituras sobre o albinismo e da relação que tenho constituído com a APALBA. Esse movimento dialógico e de proximidade com o trabalho dessa importante instituição me colocou em contato com as professoras, uma vez que elas são vinculadas a essa associação.

A APALBA tem também um lugar onde as identidades das pessoas com albinismo são afirmadas, uma vez que essas identidades são construídas e reconstruídas em grupos em que os marcadores que cada pessoa carregam e tencionam o seu modo de ser e estar em sociedade. O trabalho da associação, como movimento social, tem buscado estratégias para garantir a união entre as pessoas com albinismo, numa perspectiva de unidade na luta por direitos.

Nessa entrada que antecedeu a narração foram estruturados os eixos que conduziram o processo narrativo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (vide Apêndice A), uma vez que a pesquisa dispõe da autorização do Comitê de Ética. O texto inicial da pesquisa e os termos apresentados foram analisados e validados pelo Comitê, visando garantir a ética e o respeito às professoras participantes da investigação, conforme parecer número 6.282.506 de 05 de setembro de 2023 (Vide Anexo 1).

A construção do roteiro orientador da entrevista narrativa (Vide Apêndice 2), no contexto da fase de preparação, foi a primeira etapa do processo de preparação para as entrevistas. Conforme as indicações de Jovchelovitch e Bauer (2002), essa ação diz respeito à antecipação ao contato inicial com as participantes, a estruturação dos recursos utilizados, ao agendamento das datas dos encontros e às possibilidades de espaços e tempos quando foram realizadas as entrevistas.

No contato inicial com as professoras, através de ligação telefônica, retomei o histórico de vivências com a APALBA e a relação construída, desde 2017, com as pessoas com albinismo vinculadas à associação. Nesse movimento de aproximação, foi realizada a apresentação da temática e dos objetivos da pesquisa, atrelados ao convite para participar desta pesquisa. Após a aceitação de todas, em momentos distintos, iniciou-se o processo de agendamento das datas dos encontros, pois as professoras, que se encontravam em atuação docente na ocasião, enfrentavam o

desafio dos tempos e do volume de trabalho nos espaços de atuação na Educação Básica.

Os desafios da profissão e a distância territorial de três das quatro professoras participantes e autoras da investigação, em relação ao local onde eu estava no período da investigação, em Salvador-BA, foram sanados e substituídos pela prontidão e a alegria em participar dessa investigação. O interesse das professoras foi demonstrado no discurso de que é fundamental discutir os desafios enfrentados por pessoas com albinismo no processo de escolarização e na profissão docente.

O processo de narração oral com as professoras foi realizado entre outubro de 2023 e maio de 2024. Os encontros ocorrerem de maneira individual. Duas entrevistas aconteceram presencialmente em Salvador/BA e as outras duas de forma remota, utilizando um aplicativo específico para videoconferências. As narrativas orais foram registradas com um aplicativo de gravação de áudio e, posteriormente, foi realizado o processo de biografização¹².

Diante do que objetiva a pesquisa, quatro eixos foram elaborados para auxiliar na condução do processo narrativo, desde a elaboração, até a utilização dos eixos orientadores da entrevista narrativa, tendo como referência as indicações de Jovchelovitch e Bauer (2002) que propõem algumas possibilidades de organização. No tópico inicial, os autores destacam a relevância de uma estrutura que possibilita emergir as experiências pessoais e sociais de quem narra. Outro ponto comum aos demais eixos é a amplitude em que as temáticas foram colocadas, de modo que as histórias narradas se apresentassem de maneira fluida e com riqueza de detalhes.

Os eixos orientadores foram utilizados de modo que não se caracterizassem como um questionário de perguntas e respostas. Assim, ocorreu uma narrativa aberta, possibilitando a amplitude do ato de narrar. As temáticas propostas perpassam por: (i) Trajetória de vida e os percursos de escolarização; (ii) O estigma sobre o corpo com albinismo e outros atravessamentos; (iii) A travessia na profissão docente - entrada na docência, processos formativos e atuação profissional; (iv) As experiências da história de vida e a relação com a ação e a identidade docente. A estruturação desses campos temáticos que conduziram o processo narrativo estão atrelados ao material bibliográfico e outras entradas já feitas ao campo.

¹² Após o processo de biografização, as professoras tiveram acesso ao que foi transcrito, para fazer colocações, exclusões e recomendações do que podia ter ganhado outros sentidos após a narração.

Durante as entrevistas, as temáticas foram colocadas progressivamente, de tal modo que as professoras com albinismo pudessem externar, na narrativa (auto)biográfica, essa prática revertida em linguagem, a biografia de suas vidas. No percurso de todo o processo narrativo, houve o cuidado em manter as professoras à vontade para o diálogo, com o intuito de criar um ambiente reservado e acolhedor, de tal modo que elas pudessem acessar as memórias e experiências de vida e os significados atribuídos a elas.

Na poética de Nora (1993, p. 7), a memória está sempre em um movimento dinâmico, por isso ela é a própria vida, "trata-se de um fenômeno sempre atual que se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto". O mesmo autor caracteriza a memória como elemento individual a que está atrelado e é sempre trazido por diferentes grupos sociais e culturais, motivo pelo qual está em constante evolução.

Diante do que expõe Nora (1993), o entrelaçamento e os modos como as histórias de vida e a formação refletem na profissão e na ação do(a) professor(a) pode ser incentivado ao agregarmos elementos concretos ao processo narrativo. Tal estratégia abre caminhos para acionar e trazer para o momento presente lembranças, sentimentos e emoções que constituem a memória das professoras com albinismo.

Assim, na ação de narrar, a memória é um recurso indispensável. Ela traz consigo a aproximação e a reflexão sobre o vivido, mas é, também, influenciada pela experiência do presente. A dinâmica da memória que movimenta os fatos passados e presentes considerados importantes é um indicativo para a construção de sentidos de si, além disso, é um processo de auto interpretação do mundo social e histórico do sujeito que narra, encontra e define o seu lugar.

2.4 Modos de compreender e analisar

O processo de análise das narrativas (auto)biográficas das professoras com albinismo, baseia-se na teoria e na prática da interpretação e compreensão, atreladas aos estudos filosóficos da hermenêutica. A análise e compreensão pela hermenêutica em Heidegger (2002) adquire um caráter ontológico, ou seja, a compreensão deixa de ser uma mera faculdade humana e passa a ser o modo

essencial do existir humano, o modo como damos sentido às coisas. Trata-se de um movimento de interpretação e reflexão que capta como o indivíduo se coloca no mundo e orienta suas ações em determinado tempo e contexto.

Finger (2010, p. 125) sinaliza a importância dessa teoria geral da interpretação nos estudos que utilizam a abordagem (auto)biográfica, pois a hermenêutica, ao afirmar que ela “não se limita aos textos, mas a todas as formas de expressão da vida”. O mesmo autor cita o filósofo Jürgen Habermas que, em sua teoria sobre a hermenêutica, atribui um papel político a essa abordagem, diante da contribuição que essa teoria traz para a crítica, aos modelos ideológicos nos quais os sujeitos estão inseridos em seus espaços de socialização, impedindo, desse modo, a formação de “consciências críticas”.

A análise e compreensão de uma narrativa, nos princípios hermenêuticos, sugere receptividade e autonomia ao que ela expressa por si desde o início. Os elementos que emergem da interpretação, surgem como uma espécie de rito de passagem da consciência das experiências narradas para a uma consciência refletida. O saber produzido por esse tipo de análise pressupõe que o processo de formação do(a) professor(a) parte do indivíduo e da “compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais que foram determinantes no seu percurso de vida” (Finger, 2010, p. 125-126).

No processo de análise das narrativas (auto)biográficas das professoras, utilizamos movimentos de triangulação, entre interpretação-compreensão-reflexiva, conforme propõe Souza (2014). A articulação do resultado das biografias vai, então, dialogando com o aporte teórico-metodológico e o objeto pesquisado. Nesse viés, ele destaca que:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

Ao analisar as narrativas e biografá-las, Souza e Meireles (2017, p. 299) propõem que se priorize “o conhecimento hermenêutico produzido pelos narradores que buscam articular experiências narradas, dimensões heurísticas e suas subjetividades”. Nessa perspectiva, a análise interpretativa tenciona a compreensão que as professoras com albinismo têm e atribuem às suas experiências, de tal modo

que elas identifiquem o que as atravessa em determinados contextos e momentos históricos.

As histórias de vida das professoras são contextualizadas neste trabalho com o aporte teórico-metodológico, especificamente das histórias de vida como método de pesquisa/formação que aproxima os sujeitos que narram suas histórias, possibilitando a reflexão sobre sua trajetória de vida, de modo que o seu processo formativo seja (re)visitado e que (re)construa novos saberes.

Nesta pesquisa, as histórias narradas se configuram como um modo de construir sentido às experiências que constituem a identidade das professoras. Ao considerar que a identidade docente é atravessada por diferentes representações e singularidades, as narrativas de cada professora com albinismo foram colocadas no texto de maneira literal, fazendo diálogos e correlações com as concepções teóricas adotadas, construindo, dessa maneira, outras teorias de formação.

2.4.1 As professoras narradoras por elas mesmas

O ato de contar a vida é compreendido por Benjamin (2020, p. 53) como algo que não é apenas um trabalho da voz, “tal ação deixa de ser um talento e torna-se dignidade quando a própria vida é contada por inteiro”. Para o referido autor, contar a própria história culmina em sabedoria e, muitas vezes, se revela uma narrativa. Tomo emprestado de Benjamim (2020) a importância dada ao ato de contar a própria vida, para apresentar as professoras com albinismo que narraram e confiaram a nós suas experiências de vida pessoal e profissional.

As quatro professoras colaboradoras da pesquisa residem em diferentes municípios baianos, mas o lugar de atuação profissional é ou foi a Educação Básica para todas. A partir do agendamento dos encontros, deu-se início ao processo narrativo. Nesse momento, as entrevistas narrativas são consideradas por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97) como “narração central”. Nessa ocasião, o diálogo entre as professoras que narram suas vidas e aquela que escuta é fundamental para as decisões éticas e práticas da entrevista. Alguns tópicos que constam no (TCLE), como a gravação da entrevista, o nome a ser adotado na investigação¹³ e o processo de biografização foram pontuados com clareza e riqueza de detalhes.

¹³ Tendo em vista as questões éticas e o rigor que envolvem as pesquisas com humanos, nesta investigação, o uso dos nomes reais foi autorizado pelas mulheres professoras, mediante Termo de

Convém ressaltar que, no início de cada entrevista, ocorreu a apresentação das professoras que, livremente e sem interrupções, narraram as escolhas feitas para falar de si. A seguir, trago a apresentação do perfil biográfico dessas professoras, conforme elas se colocaram ao iniciar o processo narrativo, destacando que a sequência segue a ordem de realização das entrevistas¹⁴.

2.4.2 Professora Mariélia

O meu nome é Mariélia Nascimento dos Santos, no meu dia a dia, eu sou chamada de Mari, assim pode me chamar também. Hoje eu estou com 32 anos, sou graduada, tenho licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), eu moro no município de Ipiaú, Bahia. Estou trabalhando hoje como auxiliar administrativa numa empresa de mineração. Minha graduação foi a distância. Hoje sim eu me identifico como uma pessoa com albinismo, negra, porque eu sou de uma família de pessoas negras, meus pais são negros¹⁵. Somos em 9 irmãos, sendo 3 mortos e, desses 3 mortos, 2 são albinos. Hoje nós somos em 6 irmãos.

O meu percurso de escolarização começou desde a Educação Infantil, acho que antigamente a gente chamava de “presinho”. Eu estudava numa escola perto de casa, nessa época eu... Como a escola era perto da casa, eu ia caminhando com minha mãe, nesse processo eu não tive muita dificuldade, porque eram mais atividades escritas no caderno, era o professor que fazia. Eu acho que a minha maior dificuldade nesse processo foi a alfabetização, porque eu tinha que me sentar muito próximo ao quadro.

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como constam nos apêndices deste trabalho. As quatro professoras fizeram questão de utilizar os seus próprios nomes e sinalizaram que poderiam ser assim colocados no texto, do mesmo modo como são chamadas no dia a dia.

¹⁴ As narrativas das professoras aparecem no texto em itálico, esse recurso é utilizado para destacar e diferenciar as vozes das narradoras (autoras) das vozes dos outros teóricos que embasam a pesquisa. Isso ajuda para clarificar quem está falando e, dessa forma, manter a coesão do texto. As narrativas das professoras estão colocadas em fonte tamanho 12, mesmo quando estão como citações diretas, para que as pessoas com albinismo, com baixa visão, acessem a leitura.

¹⁵ Para fins legais, o Estatuto da Igualdade Racial estabelece que são consideradas pessoas negras as que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE e que possuam traços físicos, também chamados de fenotípicos, que as caracterizem como de cor preta ou parda. Alguns desses traços físicos são a cor da pele, o formato do nariz e dos lábios, a cor e textura crespa ou cacheada dos cabelos (Lei Federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010 - Institui o Estatuto da Igualdade Racial, que estabelece diretrizes para a promoção da igualdade racial e a proteção dos direitos da população negra no Brasil).

E nessa época, eu acho que os professores também... Não sei se era por não ter conhecimento do que é ser uma criança albina, do que é ser uma criança com baixa visão dentro de uma turma de alunos, uma turma muito lotada, então eles não davam o suporte, acho que o suporte necessário, adaptações necessárias, até porque era uma sala, acho que naquela época, com 20 ou 30 alunos... Janelas abertas, porta aberta, e o quadro era um quadro daqueles, acho que na época, era um quadro verde, eles ainda escreviam de giz, às vezes... Nem sempre eu me sentava próximo ao quadro, às vezes, eu pegava pelo caderninho do colega. Esse processo de alfabetização, foi um pouco assim (Mari).

O contato presencial com a professora Mari, combinado anteriormente, ocorreu no hospital, em Salvador. Foi um dia de consulta médica preventiva que ela realiza a cada seis meses, em decorrência do albinismo e os cuidados exigidos com a pele. Era por volta das 10h quando cheguei para encontrá-la. Existia uma expectativa quanto ao tempo que teríamos, pois ela teria que retornar para a “sua cidade”, Ipiaú, no transporte da Secretaria de Saúde naquele dia. Após o término do atendimento médico, conversamos sobre o cronograma do nosso dia e decidimos juntas o lugar onde faríamos a entrevista agendada anteriormente. Situei-a em relação ao lugar onde estávamos na cidade e as possibilidades que tínhamos, a UFBA foi o local escolhido prontamente por Mari.

O forte sol na capital baiana naquele dia exigiu de nós pensarmos em espaços seguros para evitar a exposição da professora ao sol, uma vez que ela precisava de maiores cuidados com a pele na ocasião. Ao chegarmos à Faculdade de Educação da Universidade, organizamos um espaço com uma mesa e duas cadeiras, externo às salas de aula e iniciamos a entrevista. No decorrer da narração, evitei interrupções, fiz apenas alguns sinais não verbais que iam potencializando a escuta comprometida desse momento carregado de choros, risos e alguns silêncios.

Após a narração, que além da apresentação, foi norteadada por quatro eixos que conduziram o processo narrativo, já citados anteriormente no texto, na etapa final da entrevista e com o gravador de voz desligado, nós éramos duas professoras com os olhos lacrimejando e o sorriso no rosto, agradecendo uma à outra pelo momento formativo.

Na perspectiva de Souza (2014, p. 48), narrar experiências, constitui-se um processo de “autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios de existência”. As vivências de diferentes momentos e acontecimentos foram nomeadas por Mari de “*experiências formativas*”, ela destacou também a importância de contar a sua história de vida para ressignificar alguns processos dolorosos em decorrência do albinismo, vividos desde a infância.

2.4.3 Professora Rafaela

Meu nome é Rafaela Melo Magalhães, eu nasci em 09 de outubro de 1982, atualmente eu tenho 41 anos, me considero uma mulher, sou mulher Cis, nasci em Salvador na Bahia, passei quase toda a minha vida aqui. Tive experiências de sair de Salvador a trabalho a partir de 2016, mas todo o meu processo de socialização de primeira infância foi todo em Salvador, mas especificamente, no bairro do Engenho Velho de Brotas, onde meus pais... residiam, porque minha mãe faleceu e meu pai continuava residindo lá há mais de 40 anos. Então, a gente se cria durante toda a infância nesse bairro e permanece lá. Saio de lá aos 17 anos, mas depois retorno para lá, quando tenho a minha filha e moro lá até hoje. Toda essa socialização veio nesse espaço.

A minha formação, ela começa com um curso técnico, profissionalizante no antigo CEFET. Eu fazia curso de Turismo e hospitalidade. Ao concluir esse curso, no último semestre eu presto vestibular pela terceira vez e aí vou fazer Ciências Sociais na Universidade, já com muita certeza de que eu queria ser professora, porque já tinha experiência com projetos sociais. Aí ingresso no curso de Ciências Sociais em 2002 (eu sou péssima com datas, será muito difícil essas referências... risos). É, 2001, e aí concluo minha formação em 2008. Eu passei muito tempo na graduação..., por causa dos muitos percalços, muitas dificuldades no processo, tanto no âmbito da academia, quanto no âmbito pessoal, de necessidade de sobrevivência de conciliação com o trabalho.

Eu venho de uma família empobrecida e trabalhadora, então tive muitas dificuldades nesse percurso e... passo depois um longo tempo sem voltar para a Academia, sem fazer nada. Já saio do curso

de Ciências Sociais aprovada no processo... Como professora da prefeitura, na qual eu iniciei minha atividade docente, depois eu fico 24 meses na prefeitura e passo no concurso do estado e migro para o estado. Fico no estado e conciliando com diversas outras atividades de projetos sociais, até 2011, que é quando eu passo como professora substituta para o Instituto Federal da Bahia (IFBA). Lá eu sou muito cobrada para realizar a continuidade do meu processo de formação acadêmica porque eu era a única professora da instituição que só tinha a graduação.

Eu não tinha nem especialização, nem mestrado, nem nada. Aí nesse percurso, eu faço um caminho inverso, eu volto primeiro para fazer o mestrado, depois que eu concluo o mestrado em educação, eu vou fazer uma especialização em estudos étnico-raciais, e aí eu vou fazer um segundo mestrado em Ciências Sociais, para depois fazer o doutorado em Antropologia. Nisso tudo continuo na docência e em muitos processos ao mesmo tempo. Acho que nesse primeiro momento é isso (Rafa).

A professora Rafaela, além de participante narradora da pesquisa, é citada no texto por sua produção acadêmica sobre o albinismo. Intitulada, por ela mesma, como *“uma militante das questões sobre o albinismo”*, Rafa, conforme ela deseja ser chamada, agendou o encontro na sede da APALBA no período da tarde. Na ocasião, estávamos só nós duas no local, era um dia de trabalho dela como vice coordenadora da associação, mas com muita presteza, a professora Rafaela dedicou aquela tarde a sua rica contribuição para a pesquisa.

Na apresentação de si, feita por ela mesma, o seu processo de escolarização foi trazido com ênfase, fazendo diálogo constante com a atuação profissional docente. O lugar de pesquisadora de Rafa foi demonstrado quando, no início da sua apresentação, ela sinalizou conhecer todos os trâmites do processo da pesquisa, motivo pelo qual ela estaria aberta para o diálogo e por tratar-se de uma temática, segundo ela, *“de extrema relevância para as pessoas com albinismo e para a área acadêmica”*.

2.4.4 Professora Joselita

Eu sou Maria Joselita Pereira da Luz, tenho 71, vou fazer 72 anos agora em junho de 2024. Nasci em Santo Antônio de Jesus, Bahia e sou formada em Magistério. Naquela época, não tive acesso à faculdade devido às situações financeiras, mas a formação daquele momento era o essencial para mim, porque, através do magistério,¹⁶ eu pude exercer uma profissão onde era um sonho que eu tinha de realizar. Essa profissão foi muito especial para mim, porque aumentou minha autoestima e eu pude mostrar para todos que eu sou capaz e de interagir com uma sociedade daquela época que era muito hostil. Eu pude dar exemplo para outros albinos e correr atrás dos meus sonhos.

Eu sou de família humilde, meu pai trabalhava de pedreiro para manter a casa, minha mãe era doméstica, cuidava dos afazeres e dos filhos. O meu pai, que era um pouco rígido, ensinava a gente o que era a vida, falava sobre tudo. A gente foi crescendo e fazendo as vontades do meu pai, mais do que da minha mãe, minha mãe também fazia as vontades dele, a educação dele era muito rígida. Ela era uma mulher muito boa, do jeito dela cuidava bem da gente, mas a nossa infância foi um pouco complicada.

Na escola, da alfabetização à quarta série, meus professores foram ótimos, ajudaram a levantar a autoestima da gente, elogiavam, diziam para os coleguinhas que tanto eu como minha irmã, que não era albina, éramos muito inteligentes e elogiavam os nossos comportamentos, as nossas notas, sempre colocavam a gente lá em cima e aí, o tempo foi passando... Nós fomos para o ginásio, que hoje é o fundamental 2, né?!

Tive muita dificuldade, porque aí já não era uma professora só, eram várias, dificuldade na sala de aula era ampla, muitos alunos, às vezes, a gente se sentava na frente e os alunos ficavam reclamando, falando besteira, colocando apelidos, às vezes, a gente sempre reclamava e respondia à altura. Quando falo a gente é porque eu estudava com minha irmã e, se alguém dissesse alguma coisa, ela

¹⁶ O Magistério foi o curso técnico profissionalizante de nível médio que formava professores para atuarem na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental nos Anos Iniciais). Com a promulgação da LDB 9394/96, esse curso foi extinto e os profissionais, para atuarem na Educação Básica, precisam cursar Licenciatura em Pedagogia.

logo tomava as dores, ou eu mesma já sabia me defender, mas continuamos a jornada assim.

Na primeira série do ginásio, que hoje acho que é o sexto ano, nem sei mais... A gente se deu bem, mas as notas também não eram muito boas, porque eu só fazia mais ouvir, via muito pouco, às vezes copiava pelo de minha irmã ou de algum colega mais próximo. Eu consegui passar de um ano para o outro, mas as notas também não eram tão boas assim devido à baixa visão, que eu não sabia que era baixa visão, sabia que era porque a gente não enxergava muito bem (Jó).

O primeiro momento com a professora Joselita, trazida no texto como Jó, a pedido dela, nome pelo qual carinhosamente ela é chamada pelas pessoas próximas do seu círculo de convivência, ocorreu através de um aplicativo de videoconferência. Jó estava há 645,5 km de Salvador, o que inviabilizou o nosso primeiro encontro ser de forma presencial, porém agendamos um segundo encontro para nos conhecermos presencialmente e ela assinar o TCLE.

O processo narrativo seguiu o rito de todas as entrevistas presenciais, todos os trâmites de leitura e assinatura do TCLE, a apresentação dos objetivos da pesquisa e a escuta atenta das histórias contadas por Jó, o que tornou a narração fluida e afetiva. Na apresentação inicial, ela trouxe aspectos da família imbricados com e da vida escolar. A entrevista narrativa, realizada virtualmente, teve o vivido profissionalmente, atrelado às experiências vivenciadas desde a infância até a vida adulta. Os desafios no início da escolarização foram evidenciados em diversos momentos da narração.

O encontro presencialmente com Jó, após a entrevista, aconteceu em Salvador, na comemoração dos 21 anos da APALBA. Jó e eu retomamos o diálogo da entrevista, numa perspectiva nostálgica e reflexiva, já não estávamos mais cumprindo os ritos e o roteiro metodológico. O que existia ali era cumplicidade entre as duas professoras que, em contextos e circunstâncias diferentes, atravessaram desafios em diferentes esferas da vida e no processo educacional.

Josso (2010) sintetiza que as trocas são momentos privilegiados que conduzem à reflexão e a interrogação sobre si mesmo e sobre a ação docente. Embora sejamos sujeitos individuais, as experiências de formação propõem uma “dialética de ajustamento” (Josso, 2010, p.25) em que as reflexões individuais se tornam coletivas. A reflexão passa, então, a ser indispensável para a autoformação

do sujeito que reconhece na sua trajetória de vida elementos que constituem a identidade profissional docente. Foi nesse momento que eu e JÓ experienciamos estas trocas fortalecendo e (re)construindo nossas identidades como professoras.

2.4.5 Professora Domingas

Eu sou Domingas, tenho 43 anos, sou albina, uso óculos, nascida em Inhambupe. Eu sou do interior, por coincidência, a cada palavra que você falou, Gilvânia, sobre as meninas com albinismo na sua infância, é como se eu vivenciasse tudo aquilo da minha infância. Eu morava no povoado chamado Boqueirão. Nele, eu não me lembro quantos habitantes tem, mas acho que tem dois mil habitantes, se não me engano, todo mundo se conhece. Então, eu nasci nessa localidade que é no município de Inhambupe, Bahia, Brasil.

Comecei a minha vida escolar muito cedo, com quatro anos de idade. O meu pai colocava eu e minha irmã na bicicleta, íamos para um povoado chamado Lagoa, que, junto com outro povoado, o Boqueirão, tinha duas mil pessoas, onde todo mundo conhecia todos. Então, lá tinha uma sala de aula pela manhã e outra à tarde. Era uma sala de aula que a gente chama hoje mult ciclada. Naquela época, chamava-se multisseriada.

E eu era muito pequena, tinha pouco acesso, né? Durante esse período, eu estudava normalmente com a minha irmã e as minhas colegas de classe. O tempo foi passando, mas eu passei, naquele tempo era o Jardim 1, Jardim 2, não lembro, até chegar a primeira série. A primeira série eu não lembro quantos anos eu tinha, mas acho que eu tinha uns 11 [...] Acho que, por entrar cedo na escola, eu não conseguia me alfabetizar. Não conseguia ler e escrever, até o segundo ano, que era a segunda série, eu não conseguia ler e escrever. Até a terceira série, como a minha letra é D, eu era sempre a oitava cadeira, ou então a nona, ou então a décima. Ficava atrás e não conseguia ver o que estava escrito no quadro...

Eu demorei muito para ser alfabetizada. Então, eu só consegui ser alfabetizada, se não me falha a memória, com 13 anos. Foi quando eu conheci as letras. E aprendi um pouco a ler, a escrever

com muita dificuldade, porque mesmo assim eu perguntava à minha irmã que estudava comigo, ou então a minha colega de classe. E assim foi passando, fiz o quarto ano, que é a antiga terceira série, fiz o quinto ano que era a quarta série. Passei para o ginásio, na zona rural, não tinha ginásio durante o dia, só tinha o ginásio durante a noite, uma classe de quinta série, onde todo mundo se conhecia também.

Depois, como o ensino era muito precário na zona rural, que era no Boqueirão, minha mãe decidiu me enviar para Alagoinhas. Com 16 anos e meio, eu já estava na sexta série, ela me enviou para Alagoinhas. Quando eu completei 16 anos e meio, ela me trouxe para Alagoinhas, onde eu resido até hoje. Bom, eu fiz a minha graduação em Pedagogia, mas eu já tinha feito no Ensino Médio, o Magistério.

A entrevista com a professora Domingas ocorreu de forma remota, como a de Jó, por via de aplicativo de videoconferência e, mais uma vez, todos os procedimentos metodológicos foram respeitados. O fato de morar em outro município e o tempo para a conclusão da pesquisa ser curto, fez com que utilizássemos outras estratégias de aproximação. Domingas trouxe, em sua apresentação, vivências dos primeiros anos do seu percurso escolar, atrelando os desafios de ser uma pessoa com albinismo. A dificuldade em aprender a ler, a escrever e os desafios de estudar no espaço rural foram se repetindo algumas vezes.

Ao solicitar que as professoras fizessem a apresentação de si, no início das entrevistas, não houve uma recomendação do que deveria constar na auto apresentação. De maneira espontânea, a narração auto interpretativa foi dando luz ao que foi escolhido por elas para falar de si e das experiências que lhes foram marcantes. No decorrer de todos os procedimentos da entrevista, tive muito cuidado para não tornar as entrevistas narrativas com características de questionário ou de um interrogatório.

As justificativas, fugas e silêncios, diante de determinadas falas, não foram questionadas, elas foram observadas e respeitadas no percurso de toda a narração. Durante todo o processo narrativo com as quatro professoras, priorizei o movimento da “mediação biográfica” sugerido por (PASSEGGI, 2010, p. 117). Para a autora, esse tipo de mediação se define pelo respeito e cuidado mútuo e, nesse momento, as ingerências, interferências e os apontamentos são evitados. O foco é a

compreensão da relação tecida entre os sujeitos que narram e que mediam e, desse modo, se dá o processo formativo para ambos.

A mediação das entrevistas teve como foco o acompanhamento das reflexões feitas pelas professoras e de suas histórias. Cada uma dessas histórias foi trazida com um misto de emoções. Durante todo o processo narrativo, algum fato foi citado como “nunca pensado antes”. Ao narrar a proposição temática do eixo 2, “O estigma sobre o corpo com albinismo e outros atravessamentos”, as falas ficaram embargadas e momentos de silêncio foram intensificados.

De fato, a riqueza das narrativas durante toda a investigação foi marcada pela entrega de todas as envolvidas. A percepção dos desafios em ser mulher com albinismo, diante das situações de estigma vivenciadas, foi acolhida com sensibilidade e respeito às memórias das professoras protagonistas do seu processo formativo.

**3 ESTIGMA SOBRE O CORPO COM ALBINISMO:
CONCEITUAÇÕES E OUTROS ATRAVESSAMENTOS**

O albinismo é uma temática que ainda é pouco discutida no campo das Ciências Sociais e Humanas. Em levantamento recente no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no percurso desta pesquisa, foi constatado que a produção acadêmica a respeito do tema está situada majoritariamente na área das Ciências Biológicas e da Saúde. É também desses campos de atuação e pesquisas que emergem as conceituações sobre o albinismo. Alguns estudos sobre o assunto tratam-no como doença, outros como distúrbio genético. Nesse contexto, a apresentação desses conceitos, tornam-se relevantes diante da complexidade que envolve a temática.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica o albinismo como doença, elencada em sua Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10)¹⁷. O código alfanumérico sinaliza que o albinismo está relacionado aos “Distúrbios do metabolismo de aminoácidos aromáticos”, na família E70, especificamente E70.3. Tal classificação tem sido contestada por pessoas com tal condição, pois colabora com a perpetuação de estigmas ao atrelar o albinismo a uma doença. Biscaro (2019), pessoa com albinismo e autor do livro *Escolhi ser Albino*, destaca que o fato da OMS dizer que ele é doente, por atribuir um CID às pessoas com albinismo, não significa que haja aceitação dessa classificação, uma vez que isso não determina sua condição de pessoa com albinismo.

Ampliando as discussões sobre a temática, a definição de Cavalcante (2012) apresenta termos biológicos considerados importantes a serem analisados, para que tenhamos uma linguagem de fácil compreensão, diante da complexidade dos fatores clínicos e sociais a respeito do tema. O autor conceitua o albinismo como,

um distúrbio genético de herança autossômica recessiva, ou seja, pai e mãe têm que carregar o alelo recessivo, o gene se expressa somente aos pares, representado por **aa**, porém, pode não se manifestar numa geração em que o indivíduo produz a Tirosina (aminoácido que compõe a melanina, e tem como função distribuir a cor pelo corpo e proteger a pele), representada pelo **A**, quando esta é normal, e afetada é representada pelo **a** (Cavalcante, 2012, p. 33-35).

Ao citar o albinismo como distúrbio de herança autossômica, compreende-se que o sujeito que tem o gene herdou, isto é, houve transmissão de pai/mãe para o(a)

¹⁷ O CID é um código utilizado na área da saúde, para definir a qual categoria as doenças são classificadas. Sua principal função é monitorar a incidência e prevalência de doenças, através de uma padronização universal. Disponível em: https://pebmed.com.br/cid-o-que-e-como-utilizar/?utm_source=artigoportal&utm_medium=copytextAcesso: janeiro de 2024.

filho(a) e que homens e mulheres podem ser afetados na mesma proporção. O fato de ser recessivo, pressupõe que se o indivíduo herda o gene de apenas um dos genitores, e o “carrega” consigo, porém, ao nascer, não apresenta características fenotípicas, como pele e cabelos brancos. Essa ocorrência pode acarretar discriminação da pessoa com albinismo desde o nascimento, pois é possível que um casal tenha filhos com e sem pigmentação, gerando conflito quanto à paternidade da criança e o seu pertencimento à família.

As professoras Jó, Mari e Rafa narraram ter vivido discriminação e preconceito no ambiente familiar desde o nascimento, perdurando determinado período da infância, devido ao estranhamento quanto à cor da pele e pelos brancos. Tais situações foram atreladas à falta de conhecimento sobre o que é o albinismo.

Quando eu nasci, a minha família ficou feliz, porque já estava acostumada com o meu irmão, que era albino. Nasci com albinismo, apesar de, como eu já falei, nem minha mãe, nem meu pai, nem ninguém sabia explicar os motivos, a causa e o porquê. Às vezes, inventava outras histórias para contar, mas crescemos sem informação nenhuma, sem todos os cuidados necessários para pessoas com albinismo e eu procurava me aceitar como eu era (Jó).

Eu sempre soube que eu não era igual às outras pessoas, isso era óbvio, eu era a mais branca. [...] Para mim ter consciência de que eu era albina e que me considerava uma pessoa albina foi aos 20 anos. Aí que eu fui pesquisar, que eu fui buscar. O que é ser uma pessoa albina? Por que eu era albina? Quais são as consequências que trazia uma pessoa albina? Isso a partir dos 20 anos que eu fui despertar para buscar, correr atrás e saber realmente, porque até então eu só sabia que eu era branca. Todo mundo dizia que eu era branca, que eu era branca e que eu tinha o olho verde, me descobri como pessoa albina aos 20 anos (Mari).

Minha mãe me teve de parto normal, já foi o primeiro susto, assim, da família, porque eu nasci muito branca e ninguém até então sabia que eu era uma pessoa albina. Meus pais ouviram, depois que eu saí da maternidade, uns 5, 6 meses depois, nas primeiras consultas com o pediatra, que eu era uma pessoa albina, mas isso não teve nenhuma outra informação a esse processo. Apenas eu era albina e pronto. Tinha que me proteger do sol, e pronto, mas isso não foi detalhado, de como era e do que precisava ser feito... Então, minha mãe normalmente passava proteção solar em mim uma vez no dia e pronto, pra ela aquilo era o suficiente (Rafa).

A experiência das três professoras demonstra os desafios enfrentados em decorrência do albinismo desde muito cedo. Jó, que tem no âmbito familiar um irmão com albinismo, também não tinha maiores esclarecimentos sobre o que era ser uma pessoa albina. O fato de ter pouca ou nenhuma informação foi vivenciado também

pela professora Mari, o que adiou. por anos, a compreensão de que ela é uma pessoa com albinismo.

Ao narrar o processo de reconhecimento de si, como pessoa com albinismo, Mari destacou o fato de conhecer pessoas com albinismo somente na casa dela e que achava ser algo particular da sua família. No início da entrevista, na apresentação, ela citou ter outros irmãos albinos, mas, assim como Jó, não existia conhecimento por parte da família sobre o porquê de ela ser “diferente”.

A professora Rafa destacou a surpresa da família ao receber uma criança com albinismo e os cuidados com a pele, mas que não tinha explicação médica ou científica sobre o porquê de tais particularidades. Diante do exposto pelas professoras, percebemos que definir ou conceituar o albinismo não é tão simples, trata-se de uma condição genética complexa que envolve uma série de características e desafios. Nem sempre as famílias identificam, desde cedo, que determinados fenótipos e acometimentos à saúde da pele e da visão estão relacionados ao fato de a criança ser albina.

A pesquisadora Lília Maria de Azevedo Moreira, responsável por importante produção acadêmica relacionada ao albinismo, à saúde e às questões raciais, ressalta que essa situação de desconhecimento por parte da família pode ser evitada, a partir da realização de exames na gestante, já que “o diagnóstico do albinismo pode ocorrer ainda no pré-natal, entre a 16^a e 18^a semana de gestação, utilizando-se de material amniocentese¹⁸” (Moreira *et al.* 2007, p. 70). Essa autora conceitua o albinismo, enfatizando fatores genéticos e biológicos e outros acarretamentos que podem acometer a pessoa com albinismo. Assim,

O albinismo consiste em um conjunto heterogêneo de distúrbios genéticos na síntese de melanina que podem levar à hipopigmentação da pele, dos pelos, cabelo e olhos. Essa condição resulta de alterações em um ciclo complexo de reações metabólicas que causam redução ou ausência congênita da produção de melanina. [...] Uma das principais consequências do albinismo é a baixa visão, que pode estar reduzida de forma variável, a depender do tipo de albinismo e da quantidade de melanina ocular, não sendo rara uma acuidade medida como 20/200, que é considerada cegueira legal. A pessoa com albinismo pode apresentar diferentes graus de deficiência visual, [...]. Frequentemente ocorre estrabismo, com prejuízo na percepção de profundidade, pela falta de coordenação entre os olhos, fotofobia e

¹⁸A amniocentese é um procedimento médico realizado para obter uma amostra do líquido amniótico (o líquido da bolsa que banha o feto). Maiores esclarecimentos em: <https://www.fetalmed.net/o-que-e-amniocentese>. Acesso em: 18 de junho de 2023.

nistagmo, devido aos movimentos rápidos e involuntários dos olhos na horizontal, o que também contribui para a baixa visão (Moreira *et al.*, 2007, p. 69-70).

A pouca ou nenhuma produção do pigmento melanina compromete a proteção da pele aos raios ultravioletas (UV), contribuindo para que as pessoas com albinismo estejam mais vulneráveis a queimaduras solares, lesões de pele e câncer. A conceituação ampla de Moreira (2007) propõe uma reflexão quanto aos cuidados com a saúde das pessoas com albinismo. A multiplicidade dos fatores atrelados à vida dessas pessoas requer investimento em políticas públicas que atendam às demandas dessa população, desde o acesso aos produtos de proteção e cuidado com a pele e a visão, à garantia de outros direitos, como trabalho e educação.

Tal definição sobre o albinismo e as consequências que essa condição genética acarreta à vida das pessoas que a possuem nos convidam a ampliar o olhar para as especificidades que atravessam a vida das mulheres professoras com albinismo. Tomando a formação como um processo que se dá na relação e reflexão dos múltiplos fatores da vida, é necessário considerar os efeitos de ser uma pessoa com albinismo em dimensões socioculturais, na vida educacional e na atuação como profissional docente.

Ampliando os estudos sobre o tema, Rocha e Moreira (2007) apresentam uma discussão quanto aos tipos de albinismo, motivo pelo qual as características fenotípicas entre pessoas com albinismo podem ser acentuadas de acordo com a classificação e os tipos de albinismo. Os tipos mapeados até a data da publicação da pesquisa estão, assim, delimitados:

ocular – quando somente os olhos sofrem despigmentação parcial – o organismo produz melanina na maior parte do corpo, mas em outras partes isso não ocorre; oculocutâneo – todo corpo é afetado. O bloqueio da síntese de melanina é completo no tipo OCA 1 (albinismo oculocutâneo tirosinase-negativo) e seus olhos, cabelos e pele não desenvolvem nenhum pigmento. Nos outros tipos o bloqueio não é completo e uma quantidade variável de melanina é formada, podendo haver nos indivíduos afetados escurecimento dos cabelos e desenvolvimento de pigmento na íris com a idade. O OCA 1 é dividido em OCA 1A e OCA 1B, sendo o primeiro a mais severa forma de OCA 1. O nível de tirosinase é bastante reduzido no OCA 1B, mas não ausente (5). O OCA 2 (albinismo oculocutâneo positivo) é o tipo de albinismo mais comum (Rocha; Moreira, 2007, p. 4-11).

As autoras destacam os dois tipos mais comuns de albinismo e suas características, o oculocutâneo (OCA) e o ocular (OA). Segundo as pesquisadoras,

o albinismo oculocutâneo é considerado, também, o tipo mais grave, pois as pessoas afetadas têm os cabelos, a pele, a cor da íris branca, além de problemas de visão, total ausência de melanina ao nascer ou baixa produção desse pigmento. Já o albinismo ocular, ocorre somente nos olhos, sendo o único órgão que sofre com a despigmentação. As pessoas com esse tipo de albinismo, ou a maior parte delas, “sofrem com graves problemas de visão, contudo, a pele e os cabelos possuem as cores dos demais membros da família” (Moreira *et al.*, 2007, p. 70).

O desconhecimento dos procedimentos e o cuidado ideal com a pele, o acometimento pela baixa-visão e as demais questões visuais em decorrência do albinismo foram situações trazidas pelas professoras em diferentes circunstâncias. O cuidado tardio ou inadequado com a pele acarretou situações de dor e sofrimento físico e emocional a essas mulheres e preocupações diversas às famílias, diante de tal complexidade que envolve questões de saúde, sociais e emocionais. Esses fatores foram comuns às professoras Rafa e Domingas.

Aos 3 anos, eu sofri um processo de insolação, porque meus pais passaram o dia inteiro na praia e minha mãe só passou protetor solar em mim uma vez. Então eu tive muita febre, o meu corpo encheu de bolhas, isso eu sei pela narrativa dos meus pais, mas também eu tenho a memória desse dia, eu entrando no hospital, assim, muito pequena, e sentindo muito ardor no corpo, muito ardor e eu chorava muito, e só ficava dizendo para minha mãe que aquilo estava ardendo muito, e aí esse médico disse para os meus pais o que realmente era uma pessoa albina e que eu não poderia tomar nenhum tipo de sol, de que aquela proteção que minha mãe fazia era inadequada, que eu tinha que usar protetor solar várias vezes ao dia etc... Eles... Esses médicos nunca comentaram nada sobre a questão visual, então nesse percurso depois dos 3 anos até o meu ingresso na escola, a minha mãe cuidava bastante, em relação a minha proteção solar, mas nada se falava sobre a questão visual (Rafa).

Meus pais moravam na zona rural, eles compreendiam que eu não podia tomar sol devido a alguns fatores que aconteciam na minha vida, como por exemplo, minha mãe me levou ao rio, tomei banho de rio, aí quando voltei, voltei com a queimadura de segundo grau. Aí o médico em Inhambupe, que era a cidade sede, conversou com ela. Disse assim a ela, “você sabia e levou, porque você sabia que ela ia se queimar, então vamos chamar o Conselho do Tutelar, vamos chamar a polícia, vou te deixar presa por isso. Isso é um crime!” Então minha mãe ficou completamente assustada por isso, mas ela tinha ciência que eu não podia ir para o sol, só que não sabia a dimensão e que as consequências iam ser tão graves por me expor, para me levar para conhecer o rio, que eu não conhecia o rio e todos na redondeza conheciam o rio, porque o pessoal da roça gosta de rio é normal. Onde não tinha água encanada a água que tinha era de uma fonte próxima que tinha uma bica ou então no rio onde minha mãe pegava

água, então por ela ir eu desejei também ir como toda criança. Ela me levou e aconteceu isso (Domingas).

As narrativas das professoras sobre a falta de informação no ambiente familiar e, por conseguinte, a falta e/ou o pouco cuidado com a saúde acerca do albinismo, sugere reflexões sobre os processos de exclusão social e a inexistência de políticas públicas que se reproduzem em diferentes contextos e espaços e que afetam a existência dessas mulheres. A experiência de Domingas retrata o sofrimento familiar vivido por sua mãe e a privação dela, quando criança, de desfrutar de algo importante do seu território, o rio. Rafa evidencia, também, o sofrimento e a dor devido à exposição da pele ao sol sem a proteção devida, e, só a partir dessa vivência dolorosa, sua família teve conhecimento dos cuidados necessários à pele, por ela ser uma pessoa com albinismo.

A representante da Organização das Nações Unidas (ONU) no Brasil, relatora oficial da ONU e especialista em assuntos sobre o albinismo, a nigeriana Ikponwosa Ero (2019), destaca que não basta ter acesso aos serviços de saúde disponibilizados gratuitamente, é preciso cuidados específicos para atender a essa população. Ela relata que o acesso a médicos especializados, tais como oftalmologistas, dermatologistas, oncologistas, dentre outros, continua difícil para essa população em todo o mundo. Em relatório encomendado pela ONU sobre a população com albinismo, ela apresenta que, no Brasil, inclusive no estado da Bahia, até 2019,

esses profissionais tendem a concentrar-se nos centros urbanos, alguns deles se encontram sobrecarregados. As pessoas das zonas rurais descreveram o acesso particularmente difícil, já que viagens ao centro da cidade, necessárias para o acesso aos cuidados de saúde, custam cerca de ¼ da sua renda mensal e levam várias horas. Também foi relatado que, por vezes, ao chegar ao centro da cidade, não há disponibilidade de protetor solar ou serviços necessários e muitas vezes essas pessoas têm que passar por um complexo sistema de burocracia. Essas barreiras desincentivam novos esforços e colocam as pessoas afetadas pelo albinismo em maior risco de desenvolver câncer de pele (Ero, 2019, p. 6).

O padrão de repetição da falta de conhecimento sobre o albinismo é um tema recorrente em estudos e relatos de diversos autores que abordam a condição. As narrativas das professoras coadunam com essas pesquisas a partir de suas experiências individuais, que também são coletivas. Esse desconhecimento afeta

não apenas o público albino e suas famílias, mas também profissionais de saúde, educadores e formuladores de políticas públicas.

Os apontamentos teóricos a respeito dos fatores genéticos e biológicos em torno do albinismo são fundamentais para compreendermos a dimensão do que estamos falando, no entanto não podemos nos distanciar das questões de invisibilidade social. Essa invisibilidade pode ser percebida na ausência de dados precisos, referentes à quantidade de pessoas com albinismo no Brasil. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não contabilizou, até o momento (2024), o número de pessoas com albinismo em nosso país, tornando a criação de políticas públicas que atendam às demandas dessa população inexistentes ou inconsistentes, o que acarreta processos de exclusão e, por consequência, a negação de direitos.

A ONU está entre os órgãos internacionais que têm se envolvido na proteção e promoção dos direitos das pessoas com albinismo. Dentre as ações desenvolvidas, em 2014, a ONU proclamou o dia 13 de junho como o Dia Internacional de Conscientização sobre o Albinismo. Essa data é destinada a aumentar a conscientização sobre essa condição e combater a discriminação enfrentada por pessoas com albinismo em todo o mundo

O estudo de Andrade (2019), ao pesquisar a *Trajatória educacional de mulheres albinas no Ensino Superior*, revelou que a vida dessas mulheres foi permeada por exclusão e estigma. O acesso e a permanência na escola, as condições de aprendizagem e o preconceito no ambiente escolar foram citados como entraves que prejudicavam a trajetória educacional dessas mulheres. Os efeitos dos processos de exclusão e estigma na infância e adolescência, devido às características relacionadas ao albinismo, foram apontados como elementos que impactaram a construção da identidade dessas mulheres em se reconhecerem como pessoas com albinismo.

Algumas vivências de estigma e preconceito, relatadas na pesquisa de 2019 por aquelas mulheres, foram trazidas pelas professoras que participaram desta investigação. Na história contada por cada uma delas, as experiências de exclusão e estigma, da infância à vida adulta, no ambiente familiar e social, foram narradas com emoção e expressões de tristeza. Além das barreiras sociais, alguns entraves para executar algumas ações foram pontuados devido à baixa visão. Como já mencionado anteriormente, pessoas com albinismo são acometidas por baixa visão devido ao subdesenvolvimento da retina. A professora Mari destacou que alguns

afazeres eram desafiadores no cotidiano de sua vida e no ambiente escolar. Algumas ações eram evitadas ou não executadas em decorrência da dificuldade de enxergar. Ela nos narra que:

Algumas atividades que demandava, vamos supor, um simples estender de roupas no varal, eu não fazia por causa da baixa visão, ou, às vezes ter que ir na rua, quando a gente teria que ir a pé eu não ia, tinha questões de sol. [...] Na Educação Básica eu não tive suporte, suporte com adaptações para me ajudar por conta da baixa visão. Eu nunca fui orientada por um professor por ter baixa visão (Mari).

O que parece simples de ser realizado, por uma pessoa sem problemas ou com limitação no campo visual, compromete em diferentes circunstâncias o cotidiano de quem tem baixa visão. Mari se refere a algo que seria simples de executar, como colocar uma roupa para secar, até situações que impactaram sua vida escolar. A falta de orientação dos(as) professores(as) em relação às suas condições retoma as narrativas anteriores sobre o não conhecimento do que é o albinismo e os acarretamentos que ele traz.

Os desafios de mobilidade e deslocamento e a falta de suporte e apoio no ambiente escolar, mencionado por Mari, foram também enfrentados por Rafa devido à baixa visão. Tal condição pode acarretar um impacto significativo na qualidade de vida de uma pessoa com albinismo. Pessoas com essa condição podem ter dificuldades em realizar atividades rotineiras, como ler, cozinhar, trabalhar, dirigir, ou se locomover com segurança. Rafa trouxe uma situação que acompanhou o seu cotidiano por alguns anos:

Eu ia para a escola de ônibus, obviamente eu não enxergava o letreiro de ônibus, não tinha como enxergar, então eu pegava o ônibus, quando eu conseguia pegar o certo. Porque pegava errado, eu estava em outro ponto, toda essa confusão de vida, mas quando eu entrava num ônibus e era o certo, eu chegava para o cobrador e dizia, “pô, cobrador, na moral, irmão, todo dia eu vou estar aqui nesse ponto, nesta hora, você buzina aí para me chamar (Rafa)?!”

As estratégias criadas por Rafa para locomover-se pela cidade no transporte público poderiam ser mediadas por um olhar inclusivo com relação à utilização do transporte para as pessoas com mobilidade reduzida ou algum tipo de deficiência. Os espaços de convivência, seja ele público ou privado, podem ser inclusivos ou excludentes. Mantoan (2003) destaca a necessidade de considerar a acessibilidade como uma questão de justiça social, pois não se trata de um requisito técnico, mas

uma necessidade moral e ética, fundamental para a garantia de direitos das pessoas com alguma limitação ou deficiência. Ela acredita, ainda, que, para alcançar uma sociedade inclusiva e justa, é necessário mudar os “paradigmas sociais” (MANTOAN, 2003, p. 16).

A ideia de acessibilidade e inclusão proposta por Mantoan (2003) vai muito além da eliminação de barreiras arquitetônicas e físicas, ela abrange também barreiras atitudinais, pedagógicas e comunicacionais. Nesse sentido, a autora sugere que, em uma sociedade inclusiva, todos os ambientes, serviços e recursos sejam projetados de maneira a ser acessíveis a todas as pessoas. Isso inclui não apenas a acessibilidade física, como rampas, placas de sinalização, pisos táteis e banheiros acessíveis, mas também a acessibilidade que respeita todos os sujeitos em suas múltiplas dimensões, como é o caso das pessoas com albinismo.

A reprodução de falas sobre pouca ou nenhuma informação sobre o albinismo, a falta de acessibilidade a determinados ambientes e a não inclusão na escola e, até mesmo no ambiente familiar, foram repetidas pelas professoras no decorrer da investigação. Tais circunstâncias nos convidam a refletir sobre o estigma vivenciado pelas professoras numa dimensão social. As situações de exclusão apresentadas são multifacetadas, elas estão relacionadas a diferentes dinâmicas de exclusão que vão desde o acesso desigual aos cuidados à saúde e à educação, até as relações familiares.

3.1 Diálogos cruzados: corpo e estigma

Nos anos de 1960, as discussões sobre o corpo ganharam ampla dimensão no campo da Sociologia. Mais adiante, encontraram maior alargamento com os estudos feministas e de gênero. Os estudos da Sociologia do corpo iniciam, nesses tempos, discussões a respeito das interações e abordagens coletivas e sociais que envolvem o corpo. Historicamente, o corpo tem sido o lugar em que os signos e imaginários sociais tornam-se férteis, seja pelas características aparentes, como cor, fenótipos e traços, seja pelos significados produzidos pelas lógicas sociais imbricadas na corporeidade.

As marcas inseridas na fabricação dos corpos vão desde a gestualidade, os padrões estéticos, de etiquetas, até os comportamentos. Essas formas de

manipulação corporal não acontecem de maneira isolada, cada cultura adquire modos de produção corporal. Le Breton (2012, p. 32) sinaliza que “o corpo não existe em estado natural, sempre está compreendido na trama social de sentidos, mesmo em suas manifestações aparentes de insurreição”. Nesse contexto, o corpo é construído de muitos significados, construído da soma de coisas e relações, motivo pelo qual o autor não o distingue, nem o separa da identidade do sujeito.

Os significados incorporados socialmente ao corpo dizem respeito “à aparência, ao controle político da corporeidade, as classes sociais e a relação com o corpo” (Le Breton, 2012, p. 13), porém outros elementos podem ser atrelados, de acordo com determinada época, tempo e contexto social. O corpo como produção histórico-cultural e simbólica está sempre diante do “espelho do social”. Nessa ótica, o corpo, como lente do social, passa a ser objeto de ações de significados excludentes, de distinções, preferências, estereótipos e rejeição social e todos esses fenômenos estão atrelados à produção de preconceito e estigmas, destaca o autor.

As implicações sobre o corpo, as marcas e significados atribuídos a ele, cultural e socialmente, abrem espaço para problematizarmos as situações de estigma nos quais estão expostos os corpos com albinismo. As normas sociais impostas ao corpo impõem a determinação e inclusão de pressões relacionadas a padrões estéticos, normas de gênero e de comportamentos aceitáveis. O espelho social do corpo, proposto por Le Breton (2012), produz nos sujeitos, socialmente excluídos pelas marcas corporais não normativas, a rejeição de si e crises de identidade. A professora Domingas compartilhou experiências de conflito e negação do corpo.

Acho que de 1995 até 2000 era como se eu tivesse brigado com o espelho. Eu não me via no espelho, né? Eu dizia assim, eu não tô vendo mesmo, então pra que eu usar o espelho? Eu tinha uma identidade que eu não queria ver, né? Eu não aceitava a questão da aceitação, então tinha uma relação, tinha uma situação não resolvida com o espelho. Eu passei, acho que dez anos, sem olhar no espelho (Domingas).

Inspirado pelas ideias de Michel Foucault, Le Breton também vê o corpo como um espaço de controle e poder. A sociedade impõe normas sobre como os corpos devem ser apresentados e mantidos. Em seus estudos sobre estigma, Goffman (2001) relata que os gregos criaram o termo estigma para se referir a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou de mau

sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os corpos das pessoas eram, assim, cortados ou marcados com fogo, para a identificação de desvios morais ou de que essas pessoas estavam poluídas e deveriam ser evitadas, principalmente em público.

O estigma estava atrelado a condições depreciativas e de inferioridade, em que essas imperfeições eram atribuídas para desacreditar do sujeito ou excluí-lo socialmente. Desse modo, os corpos demarcados por sinais antecipavam um conjunto de papéis a serem exercidos e o lugar a ser ocupado por esses sujeitos. A conceituação de Goffman (2001) aponta para situações trazidas pelas professoras. Os corpos das mulheres com albinismo, em diferentes etapas da vida, foram excluídos ou expostos a condições de estigma. Vejamos a narrativa da professora Domingas.

Quando eu completei 16 anos e meio, ela (minha mãe) me trouxe para Alagoinhas, onde eu resido até hoje. Chegando lá, tive várias dificuldades por ser albina, por ter preconceito, porque quem mora na zona rural não tem os hábitos de quem mora na cidade. [...] quando eu cheguei no sétimo ano, então aí comecei a vivenciar o preconceito dos meninos. Na minha infância, quando eu era pequena, os meninos me chamavam de leite, mingau (Domingas).

A experiência de Domingas apresenta um duplo processo de estigma: o fato de ter albinismo, visivelmente apresentado a partir das marcas corporais e o fato de vir de um espaço rural. Na classificação de Goffman (2001), o estigma se apresenta como um atributo socialmente desacreditado e depreciativo que pode, por isso, acarretar a desvalorização e exclusão de uma pessoa ou grupo. Dessa forma, o autor o caracteriza em três tipos. O primeiro diz respeito às abominações dos corpos relacionados às características físicas. O segundo estigma refere-se às culpas de caráter individual, atreladas à desonestidade, às crenças rígidas e falsas. Ele relaciona esse estigma a distúrbios mentais, vícios, homossexualidade, prisão e comportamento político radical.

Por fim, ele nomeia o terceiro estigma como tribais, de raça, que diz respeito à nação e religião e “podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família” (Goffman, 2001, p. 07). Ele destaca que os símbolos estigmatizados podem ser visíveis (deficiência física), ou não perceptíveis aos olhos (doença mental), mas, em ambas as situações, ocorre preconceito e discriminação com esses indivíduos.

Conforme a conceituação apresentada, o estigma atua como um marcador excludente de dinâmicas sociais, em uma perspectiva individual ou coletiva, de tal modo que as marcas negativas podem ser atribuídas a indivíduos ou grupos com base na raça, gênero, orientação sexual, idade, doença, deficiência e demais marcadores. Nas situações de estigma trazidas pelas professoras participantes desta investigação, outras questões de discriminação foram pontuadas. A partir de suas narrativas, podemos perceber que essas discriminações estão atreladas ao território, ao gênero, a questões étnico-raciais e à baixa visão. Tais exclusões, tiveram impacto nas relações sociais e afetivas dessas mulheres, conforme nos relatam Rafa e Jó:

Pelo menos uma vez por semana tinha alguma situação relacionada ao fato de eu ser uma pessoa com albinismo. Claro que isso também se desdobra para outros campos afetivos, então eu era a única que não tinha namorado, não tinha ainda contatos afetivos, nenhum menino se interessava por mim (Rafa).

O tempo vai passando e a gente vai crescendo, chega na adolescência, aí vem mais alguns problemas e a gente tenta superar tudo isso, porque começam as outras meninas a ficarem vaidosas e a gente também. Os meninos começam a “paquerar” as outras meninas e a gente não. A mulher albina, digo eu, a gente começa a sentir alguma diferença de tratamento, de olhares, de palavras (Jó).

As experiências de Rafa e Jó trazem as marcas do estigma aos seus corpos que reverberam nos campos dos afetos e desejos. A perspectiva foucaultiana, a respeito da anormalidade e a patologização dos corpos, questiona as normas de beleza, saúde e comportamentos na sociedade contemporânea. Tudo o que foge das imposições e discursos médicos, culturais e educacionais, são vistos socialmente como corpos “anormais” e por isso não são desejáveis. Foucault (2001) chama a atenção para o fato de que esses "anormais" incluem aqueles que têm corpos ou comportamentos que desafiam as normas sociais, sendo, portanto, considerados estranhos ou marginais.

Os “dispositivos de poder”, como instrumentos de regulamentação e vigilância dos corpos, conforme menciona Foucault (2005), cumpre o papel de homogeneizar o que é diferente, atribuindo rótulos e significados ao que é normal e anormal. Esse processo de classificação, funciona também como um neutralizador do corpo, dos signos e das condutas que o compõem. A norma de poder age sobre o corpo, como um elemento regulador do corpo individual, de tal modo a determinar o lugar que ele ocupa no coletivo. Desse modo,

As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar especificidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (Foucault, 2005, p. 153-154).

Nessa perspectiva, o corpo está exposto a assujeitamentos de condições e regulação dos sujeitos, de tal modo que a classificação dos sistemas sociais influencia na maneira como os indivíduos se percebem e são percebidos. Pensando nos corpos das professoras com albinismo, eles não devem ser limitados somente às questões de ordem biológica e estética que o anunciam, eles devem ser compreendidos como um território de práticas discursivas de poder.

Parker (2021) amplia a discussão sobre estigma e o seu uso estratégico na produção e reprodução de desigualdade social. Inicialmente, ele pontua que tais fenômenos não são construções individuais, pois “se formam em contextos específicos de cultura e poder. O estigma nunca surge em um vácuo social, ele tem sempre uma história, que tem influência sobre quando ele aparece e sobre a forma que ele assume” (Parker, 2021, p. 31). Nesse sentido, os atores que empregam o estigma, procuram a manutenção de dominação e privilégio em meio às desigualdades sociais estruturantes.

A construção do estigma ou da estigmatização, conforme simplificação de Parker (2021), envolve a sinalização de diferenças significativas entre categorias de pessoas, de tal modo que as marcações e os símbolos de discriminação definem a inserção e o lugar ocupado por determinados sujeitos nos sistemas e estruturas de poder. Nessa perspectiva, a estigmatização desempenha um papel de transformação da diferença em desigualdade. Dentro desse contexto, o funcionamento do estigma e da estigmatização não operam de maneira isolada, ou seja, somente em relação à diferença, mas, como categorias que constituem a ordem social e as estruturas de poder, agindo na “intersecção entre cultura, poder e diferença” (Parker, 2021, p. 34).

Ao trazer o estigma como um fenômeno construído nas estruturas sociais, de poder da diferença, Parker (2021) nos ajuda a trilhar um caminho para pensarmos

como os corpos das mulheres professoras com albinismo estão inseridos nesses sistemas de diferenciação, pois, embora o estigma seja fruto de uma estrutura de controle social, é importante não desconsiderarmos os efeitos desse fenômeno nos corpos e na construção das identidades dos que são estigmatizados.

Os estudos do autor, citado anteriormente, sobre saúde, sexualidade e desigualdade social explora como o estigma em torno do Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (HIV/AIDS) é construído socialmente e culturalmente. Utilizo o recorte desse campo teórico de Richard Parker, para trazer uma experiência vivida por Rafa que é convidativa para refletirmos sobre as inscrições vinculadas e atribuídas socialmente ao corpo com albinismo.

Na 3ª série, aí que eu acho que a minha vida na escola começa a se modificar, porque eu sofro um caso gravíssimo de discriminação, é um período em que nacionalmente se pipoca muito a questão da AIDS, do HIV, e, como a minha pele, a de qualquer albino é muito sensível, se algumas... muriçocas ou bichos me mordessem eu ficava com a pele muito marcada, e ali formavam várias placas vermelhas. Em um dado momento, nessa 3ª série mesmo, eu fico com a pele muito avermelhada, por conta da mordida de bicho, muriçoca e tal... E aí um dos colegas de classe fala que eu tenho Aids. E toda a escola para de falar comigo "porque eu tenho Aids" e isso se propaga na escola (Rafa).

A experiência narrada nos revela como determinados corpos são marginalizados, desvalorizados ou vistos fora das normas estabelecidas pela sociedade, devido às características corporais, das marcações e simbolismos atribuídos a eles. As particularidades do corpo com albinismo, como a cor da pele e os cabelos brancos, a baixa visão, atestada com frequência, e os fenótipos negroides em pessoas com a pele tão branca, torna esses corpos vistos socialmente como excêntricos, exóticos ou como anomalias. Nesse sentido, é preciso adotarmos um olhar além das questões genéticas e biológicas, para entendermos os atravessamentos desses corpos na infância, na escola, no trabalho docente e em outros espaços da sociedade.

Os sinais corporais e fenotípicos, comuns aos corpos com albinismo, fazem parte de um conjunto simbólico de valores atribuídos às pessoas estigmatizadas, porém, cada professora tem uma trajetória de vida, cada uma vivencia e atribui sentido às suas próprias experiências. As professoras Mari, Jó e Rafa pontuaram diferentes situações atreladas às condições de ser uma mulher com albinismo.

Algumas pessoas me olhavam, mas eu nunca liguei, não dava importância para o olhar do outro. Eu acho que o que importa é o que eu estava sentindo, então essa parte do olhar, eu acho que nunca me incomodou. Na infância me incomodava mais... Mas depois da pré-adolescência não me incomodava tanto, com tanta facilidade (Mari).

Eu não me sentia inferior a ninguém, eu achava normal a minha cor. Eu achava que cada um quando nascia tinha a sua cor, tinha a sua raça, de acordo com a permissão de Deus vir ao mundo, assim como a gente aprendeu na igreja, essa coisa toda, “foi Deus que me fez assim, foi Deus que me criou assim”. Então a gente se conformava com aquilo ali e procurava me aceitar do jeito que deveria ser. Às vezes, a gente nem sabe como explicar, mas eu nunca fiquei assim triste porque eu era albina não (Jó).

Eu acho muito difícil, antes de ter a total consciência de que a gente é uma pessoa com albinismo e perceber que tudo que a gente sofre é por conta do albinismo. Isso é muito difícil. Então, o que eu vou falar hoje é porque eu já fiz essa leitura de que tudo que eu sofri nesses processos era porque eu era uma pessoa com albinismo, mas na época em que eu vivenciava, não. Então, acho que o primeiro grande estigma é esse. É toda uma infância permeada de apelidos depreciativos, né? Então, sempre apelidos relacionados a coisas ruins, a coisas, enfim, se você é chamado de “barata d’água”, não é uma experiência boa (Rafa).

Nas narrativas de Mari e Jó, há um processo em construção de percepção das exclusões. As interpretações recorrem a uma explicação religiosa, no caso de Jó, o que difere dos fatos narrados por Rafa, após uma “leitura” autorreflexiva da própria professora e do acesso a leituras e estudos sobre o tema. As diferentes marcações simbólicas sobre esses corpos ajudam-nos a dimensionar os efeitos do estigma para o reconhecimento de si.

As mulheres com albinismo têm narrado, ao longo desta investigação, o grau de violência e invisibilidade quanto à presença desse corpo em espaços de interação e convivência social. Vale ressaltar que a dimensão violenta e a invisibilidade a que seus corpos estão sujeitos nem sempre são perceptíveis pelas professoras, fato que interfere diretamente na construção de sua identidade como pessoa com albinismo.

Retomo as contribuições de Parker (2021), quando este relaciona o estigma sobre os corpos com as condições de poder, cultura e diferença, para adentrar às discussões sobre identidade. O autor considera tal atributo, como uma ferramenta de controle social, usado para regular comportamentos, reforçar normas sociais e exercer controle sobre a população. Diante do exposto, percebemos que o estigma não afeta apenas como os outros veem o indivíduo, mas também como o próprio indivíduo se vê, influenciando seu senso de identidade e autoestima.

As situações de compreensão dos acometimentos que o albinismo acarreta, como as marcas corporais e a baixa visão, foram atreladas a experiências de estigma. Compreender os fatores que constituem a vida do sujeito nas dimensões sociais, culturais, étnicas e psicológicas torna-se desafiador quando esses marcadores estão vinculados a algo que socialmente não é discutido com profundidade. Um exemplo disso é a pouca visibilidade de pessoas com albinismo nas mídias sociais, no campo artístico, nos esportes e demais áreas de atuação.

3.2 Os atravessamentos na constituição das identidades

A dinâmica das relações sociais coloca as identidades em um lugar constante de construção e reconstrução. A complexidade da situação em questão se entrelaça com a difícil tarefa de conceituação de identidade. Hall (2005) argumenta que definir tal conceito vem tornando-se cada vez mais transitório na pós-modernidade. Os estudos e discussões em torno da identidade têm apresentado certo consenso em alguns pontos de conceituação, descrevendo-a como transitória, relacional, não fixa, fluida e complexa.

Hall (2005) acrescenta algumas abordagens a respeito da temática, em seu texto *Identidade Cultural na Pós-modernidade* e, no campo da Sociologia Clássica, ele apresenta a identidade como uma “concepção interativa da identidade e do eu” (p. 9), ou seja, o sujeito tem um núcleo interior, o eu real, mas é constantemente modificado e formado em diálogo com o mundo cultural. Na perspectiva sociológica, a identidade é costurada entre o “interior” e o “exterior”, o mundo pessoal e o mundo público.

A mudança na dinâmica estrutural da sociedade, foi produzindo o sujeito pós-moderno e o conceito de identidade apresentado foi dando lugar a processos de identificação provisórios e variáveis. A partir dessa mudança nos contextos culturais, institucionais e sociais, Hall (2005, p 12-13) apresenta uma classificação de identidade como uma “celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Nessa percepção, a identidade refere-se a uma construção social e histórica, mediada pelas relações do indivíduo com a sociedade.

O contato das mulheres professoras com alguns espaços sociais tem sido permeado por situações de depreciação às marcas corporais, de isolamento e exclusão em diferentes contextos em decorrência do albinismo, com destaque, para o ambiente escolar. A dificuldade em estabelecer relações de amizade e a visibilidade negativa, quando esses corpos circulam em ambientes coletivos, são algumas das situações pontuadas pelas professoras. Os efeitos do estigma construído culturalmente sobre os corpos das pessoas com albinismo têm cumprido o papel de depreciação e manutenção da diferença negativa entre as pessoas pigmentadas e as albinas.

Hall (2005) argumenta que os movimentos sociais, especialmente os movimentos antirracistas e de direitos civis, desempenham um papel crucial na formação e na rearticulação das identidades culturais. No reconhecimento de ser uma pessoa com albinismo, a APALBA foi citada como um espaço importante para a construção da identidade da pessoa com albinismo e fortalecimento das relações políticas e de afeto.

naquela época, eu nem sabia explicar o porquê da minha deficiência visual, que eu era uma pessoa albina, depois é que eu fui aos poucos construindo esse conhecimento sobre albinismo, né, e devo muito tudo isso à APALBA. Tudo que eu aprendi, que completou meus conhecimentos foi dentro da APALBA, porque antes eu não tinha assim, quase nada, eu explicava do meu jeito, do jeito que alguém me explicou, do jeito que eu entendia que eu era, mas eu não tinha esse autoconhecimento que hoje a gente tem, né?!(Jó).

Eu já era uma pessoa entendida em 2005, já era empoderada, conhecia a APALBA. [...] Quando eu conheci a APALBA, eu me encantei. Em 2009, eu fui convidada no encontro estadual, o primeiro encontro estadual das pessoas com o albinismo. E quando eu entrei na sala, o meu coração, ele pulava tanto de alegria, eu dizia assim, “meu Deus, eu não estou só!” (Domingas).

Quando eu cheguei na APALBA eu não fui trazida por nenhuma outra pessoa, eu vim, do nada, um dia deu assim na minha cabeça [...] Vou pesquisar sobre albinismo, aí do nada caiu numa página da internet, APALBA, Associação de Pessoas com Albinismo da Bahia. [...] A APALBA é algo grande, é algo de grande responsabilidade [...] Estou aqui me fazendo presente, brigando por algumas políticas públicas junto com a Associação, buscando conhecer mais, sempre, e tentando aprender também (Mari).

A APALBA apareceu nas histórias de vida de todas as professoras. O trabalho da associação como um movimento social tem buscado estratégias para garantir a união entre as pessoas com albinismo, numa perspectiva de unidade na luta por

políticas públicas e garantia de direitos. A narrativa de Domingas demonstra o quanto esse espaço é também um lugar onde as identidades das pessoas com albinismo são afirmadas, construídas e reconstruídas. As professoras Mari e Jó destacam a importância da associação como um espaço formativo para elas e para a sociedade, uma vez que as informações sobre o albinismo ainda estão centradas na área da saúde e não se trata de concepções simples.

O modo como Mari chegou à instituição é um indicativo da dificuldade em encontrar pessoas com albinismo nos espaços sociais. Não haver pessoas com albinismo nos espaços de trabalho e a pouca representação nas manifestações artísticas e culturais, a fizeram procurar nas redes sociais pessoas que tivessem as mesmas características dela. A construção de redes de apoio entre pessoas com albinismo tem crescido, cada vez mais, com o alcance da tecnologia e das redes sociais.

A pouca representatividade de pessoas com albinismo na grande mídia impulsionou o professor e escritor com albinismo Roberto Rillo Bísvaro a criar, em 2009, em decorrência do crescimento da utilização das mídias sociais e da ausência de conteúdo sobre albinismo, o “Blog do Albino Incoerente”¹⁹. O propósito da página eletrônica é tornar conhecidas as causas e reivindicações dos albinos, tornando o espaço virtual um facilitador de políticas públicas e do reconhecimento das particularidades do albinismo.

A importância de, cada vez mais, as pessoas com albinismo se organizarem em redes de apoio e comunicação contribui para dar visibilidade às causas, lutas e potencialidades desses sujeitos. A professora Rafa também executa esse papel na APALBA.

Eu conheci a APALBA em 2006. Em 2010, eu já assumi a representação da APALBA no Grupo de Trabalho de saúde da população negra, isso também é um marcador, porque eu já tenho total consciência de que o albinismo não tem nada a ver com a minha identidade, meu pertencimento étnico-racial (Rafa).

A narrativa de Rafa sintetiza a importância da APALBA e a participação dela como propulsora da disseminação do trabalho realizado pela associação e a contribuição desse trabalho realizado há anos no debate sobre albinismo, saúde e a relação do albinismo com a população negra. A identidade étnico-racial de Rafa é

¹⁹ Disponível em: <http://www.albinoincoerente.com/>

citada por ela como algo já constituído, mesmo antes da chegada à APALBA. Além de pessoa com albinismo que participa das ações e espaços de gestão na instituição, Rafa é responsável por textos publicados em periódicos acadêmicos, palestras e seminários sobre a temática.

A relação da deficiência visual e o albinismo ganha significado para Jó a partir da chegada à associação. A percepção da identidade como pessoa com albinismo foi atrelada, de algum modo, à APALBA por todas as entrevistadas. Ao longo da narração, reflexões sobre a construção das identidades foram se reconfigurando. Nessa perspectiva, a identidade deixa de ser unificada em torno de um “eu”, de tal modo que o sujeito assume diferentes formas de identidade em contextos específicos, isto é, ele a negocia e a transforma constantemente.

A complexidade em torno da identidade das mulheres professoras narradas ao longo da investigação perpassa pela dimensão familiar, pelas relações raciais, pela relação da deficiência visual e dos demais acometimentos relacionados à saúde, dimensões de gênero e território. A dificuldade de compreensão dessa relação foi trazida em outros momentos da narração pelas demais professoras. O conhecimento tardio sobre a baixa visão ocorreu em situações em alguns momentos, principalmente no processo de escolarização, afetando essas mulheres. Jó sintetiza esses momentos ainda na infância.

A gente queria ser uma criança normal, mas tínhamos muitas limitações também. E devido à baixa visão, a gente não enxergava muito bem, também não entendia o porquê, a gente já achava que estava bem, que enxergava (Jó).

A baixa visão aparece como um elemento comum nas quatro mulheres. Conforme já mencionado anteriormente, no texto, a partir dos estudos de Moreira (2007), a vulnerabilidade visual é uma característica comum a todos os tipos de albinismo. A sociedade brasileira de visão subnormal declara que tal peculiaridade é causada pelo desenvolvimento incorreto das vias do nervo óptico, responsável pelo transporte dos estímulos para o cérebro, bem como pela má formação da retina. Os problemas de visão mais recorrentes costumam ser a miopia, o astigmatismo, estrabismo, nistagmo que diz respeito ao movimento rápido e involuntário dos olhos, dentre outros entraves (Min, 2018).

A vida das mulheres professoras tem sido marcada por situações com singularidades e diferenças. O modo como elas tem ressignificado os processos de

estigma em relação a elas próprias perpassam pela construção dos significados atribuídos a cada experiência. O corpo, como elemento constituído e forjado simbolicamente pelas normas sociais, foi trazido por essas mulheres como um lugar de inscrição das discriminações e limitações. O reconhecimento de ser mulher com albinismo passa pelo conhecimento tardio do albinismo, implicando em movimentos de dúvida e ressignificação das identidades e da subjetividade.

A identidade na perspectiva de Silva (2000), alinhada aos Estudos Culturais de Hall (2000) e Woodward (2000), está em constante diálogo com a diferença. Woodward (2000) sinaliza a diferença como algo problemático, pois, ao acentuar determinada diferença de pessoas ou grupos sociais, nega-se qualquer similaridade entre os sujeitos, dando espaço para a ideia de superioridade. Nessa compreensão, a diferença é marcada pela exclusão, ou seja, “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra” (Woodward, 2000, p. 41).

Nesse contexto, a identidade é marcada pela diferença, contudo, em determinadas situações, algumas diferenças são consideradas mais importantes que outras, a exemplo dos grupos étnicos. Sobre a ideia de diferenças entre as diferenças, propomos trazer para o debate a relação entre e a recorrência do albinismo na população negra.

3.3 A relação do albinismo com a população negra

A discussão sobre albinismo e população negra aparece com destaque na pesquisa, a partir dos estudos que enfatizam essa temática e que dialogam com as narrativas das professoras. Embora as pessoas com albinismo não estejam mapeadas em todo o mundo, pesquisas baseadas na literatura sobre o tema indicam que a quantidade de albinos é mais frequente em lugares com a população predominantemente negra.

Segundo Rocha e Moreira (2007, p. 23-26), “o albinismo apresenta frequência elevada na África e em populações afrodescendentes, com estimativa de 1 para cada 10.000 indivíduos”. Em um estudo direcionado à cidade de Salvador-BA, levantamento feito pelas pesquisadoras responsáveis, relaciona a quantidade de pessoas autodeclaradas negras por bairros da cidade e a quantidade de pessoas com albinismo nesses espaços. A pesquisa constatou, ainda, que determinados tipos de albinismo são mais frequentes em determinadas regiões.

Moreira *et al.* (2016) apresenta uma discussão sobre a relação do albinismo com pessoas negras. Diante dos resultados de uma de suas pesquisas, ela constatou que, no estado da Bahia, devido à predominância da ancestralidade negra, o albinismo OCA 2 apresenta-se com frequência elevada. Já a capital Salvador mostrou ser uma das cidades, no Brasil, com grande incidência de pessoas com albinismo²⁰. A amplitude da investigação, ainda, apontou que OCA 2 é um tipo de albinismo comum em países do Continente Africano. As pessoas que o têm costumam apresentar características, como cabelos amarelos, olhos castanhos e claros, pele branca e a visão comprometida.

A pesquisa realizada por Ninou Chelala (2007), sobre a identidade de pessoas com albinismo e a relação entre ser albino branco ou preto em países do Continente Africano, demonstra discussões pertinentes sobre a cor no corpo com albinismo. Chelala (2007, p. 11) sinaliza, ainda, que há estranheza por parte da sociedade ao ver uma pessoa com a pele muito branca e, ao mesmo tempo, “ter traços da população negra”. Ela acrescenta que

as representações corporais parecem centrais na socialização dos indivíduos e suas relações sociais. Assim, a aparência física, ou seja, a cor da pele, parece orientar as interações sociais e refletir na integração social. No entanto, para além de uma distinção de cor nas relações sociais, há uma hierarquia entre estas cores. Esta lógica hierárquica herdada da colonização, estabelece a cor mais clara, na parte superior da pirâmide, deixando a base para a cor mais escura. Esta situação complexa e ambígua na borda de várias categorias de representações sociais, conduz o albino a um problema de identidade particular, cercado por representações, crenças e o imaginário social, mas também impulsionado pela vontade individual da pessoa albina se libertar (Chelala, 2007, p. 13-14).

A estranheza numa dimensão social, de alguns países do Continente Africano, trazida por Chelala (2007) se reproduz nos espaços de convivência das pessoas com albinismo, em destaque na família. Rafa narra uma experiência que coaduna com essa exemplificação.

Eu nasci muito branca e ninguém até então sabia que eu era uma pessoa albina. E aí tem uma frase que marcou muito a minha infância, que é o meu padrinho, que é o irmão da minha mãe que é um homem preto, retinto, que quando ele me via, ele falava; “Nossa San, você pariu um rato branco!” (Rafa).

²⁰ A pesquisa analisou a distribuição da população albina em bairros e localidades de Salvador-Bahia, concluíram que no total de 163 bairros pesquisados, houve registro de moradores com albinismo em 72 deles. Na análise geral dos dados, notou-se que entre os bairros com maiores taxas de albinismo há frequência alta na população negra (Moreira, *et al.*, 2016).

A narrativa da professora Rafa demonstra a complexidade em ser uma pessoa com albinismo, cujo pele é branca, enquanto os demais membros da família são negros. Retomo as discussões de Woodward (2000), ao discorrer sobre a casa e o ambiente familiar como um espaço onde as pessoas vivem suas identidades familiares. O autor utiliza o conceito “campos sociais” (Woodward, 2000, p. 30) para abordar as diferentes instituições onde as pessoas exercem, em determinado grau, suas escolhas e autonomia. Embora Rafa tenha vivenciado, desde muito cedo, o estranhamento familiar devido a sua cor, ela destaca que o seu pertencimento racial aconteceu ao longo do tempo.

Eu sou a segunda filha da minha família, a minha mãe é uma mulher negra, meu pai, para alguns, é considerado um homem branco, para outros um homem pardo. Há uma indefinição nessa característica identitária dele, porque, apesar de ele não ter um tom de pele muito claro, ele tem muitas passabilidades sociais. A família da minha mãe é uma família majoritariamente negra, a minha avó é uma mulher negra de pele mais escura do que a minha mãe. O meu avô tinha uma pele parda mais clara, e toda a família da minha mãe, as irmãs, enfim, tinham tonalidade de pele escura. Porque eu acho que é importante esse contexto, porque eu sou a única pessoa albina da minha família. Então, eu sou a segunda filha de uma família que eu considero uma família negra (Rafa).

A conceituação de Chelala (2007) a respeito da lógica das hierarquias entre as cores dos indivíduos reverbera na narrativa de Mari, ao falar sobre ser uma pessoa com albinismo e identificar-se como uma pessoa negra ou branca. O privilégio das cores numa perspectiva racial classifica socialmente as pessoas, o que impacta a aceitação dos sujeitos das raças inferiorizadas historicamente.

Sair do lugar de ser uma pessoa branca, para uma pessoa com albinismo, assim, para mim foi fácil, não foi algo difícil, porque tipo assim, uma pessoa branca tem assim, os cabelos lisos, tem um tom de pele bem clarinha, eu sou uma pessoa branca, segundo a sociedade, mas sou albina, me reconheço como albina, filha de pessoas negras. Minha mãe é uma negra retinta, meu pai também é negro, meus irmãos, tenho 5 irmãos, que são negros, meus avós todos são negros (Mari).

A complexidade em ser uma pessoa de pele branca, com cabelos amarelos, que remetem a loiros, e nascer em uma família negra foi trazido por Mari como algo “conflituoso”. Após narrar outras situações do seu convívio familiar, Mari fez uma reflexão pausada e continuou a falar sobre o seu pertencimento racial.

Assim, eu não vejo que eu sou uma pessoa negra, porque eu considero que eu tenho... Que eu busco minhas raízes. Minha família, então, automaticamente eu me considero negra. Agora uma pessoa branca... Não... Branca albina, uma pessoa albina por conta dos cuidados, são muitos cuidados. São cuidados com a pele, cuidado com os olhos, cuidados... São cuidados que... Que são diários e cuidados que são para sempre, a vida toda. São cuidados permanentes...(Mari).

A relação do albinismo com a população negra foi trazida nas narrativas das professoras, em diferentes percepções. Por nascer em famílias negras, elas destacaram o estranhamento com a cor da pele branca, o que as tornavam diferentes das demais pessoas e, conseqüentemente, acarretava dúvidas sobre ser uma pessoa com albinismo e ser uma pessoa negra ou branca, do ponto de vista racial.

A discussão de Chelala (2007) dialoga com o que Silva (2000) discorre sobre a forma como as sociedades classificam e excluem os corpos, grupos e pessoas, de tal modo que a identidade se torna dependente das representações. A professora Rafa socializou um momento em que ela se desenhava de acordo com a identidade na qual ela se via representada.

A professora pedia para a gente se desenhar, desenhar a sua família, e eu sempre me desenhava e me pintava de preto, porque era a referência que eu tinha, era minha mãe. E, repetidas vezes, as professoras me ressarciram, né? “Você não é esse desenho aqui, você não é preto, você é branca.” Eu tenho várias memórias disso, assim, “você tem que se pintar de branco, seu cabelo é loiro, e tal, seu olho é azul, você tem que pintar seu olho de azul” (Rafa).

A relação da cor da pele branca em decorrência do albinismo e o pertencimento a uma família negra foi pontuado pela professora Rafa como um espaço de constituição da sua identidade sendo uma mulher negra, devido aos fenótipos que demarcam uma pessoa negra ou parda, traços comuns entre ela e sua família. Ao trazer a discussão da identidade das pessoas com albinismo, Chelala (2007) sugere reflexões sobre a complexidade quanto aos pertencentes a uma família negra e, ao nascer, várias situações foram vivenciadas em processos identitários dessas pessoas.

Nessa perspectiva, as representações agem como “uma forma de atribuição de sentidos, [...] ela é também um sistema linguístico e cultural, arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder” (Silva, 2000, p. 91). É também por meio dela que a identidade e a diferença se vinculam a sistemas e

estruturas de poder. Nessa condição, a representação assume um lugar de definir e determinar a identidade.

A relação de identidade e diferença é importante para compreendermos as tensões sobre a identidade das professoras, ou seja, o lugar e a posição social que elas costumam assumir, em decorrência do estigma sobre o corpo com albinismo. Outro ponto de reflexão é a relação das ações dessas professoras em seus espaços de atuação profissional. Estudiosos do campo da formação e identidade docente tratam a identidade pessoal e profissional como indistintas, carregadas de conflitos e complexidades. Neste sentido, trazer à tona discussões sobre as identidades das professoras com albinismo e sua (co)relação com a carreira docente nos parece imprescindível e necessário.

**4 AS MULHERES PROFESSORAS:
OUTROS MODOS DE FORMAR-SE**

A relação entre o eu pessoal e o eu profissional são estreitas ou, como aponta Nóvoa (2000), são inseparáveis, de tal modo que a tentativa de separação pode acarretar crises na identidade do(a) professor(a). Ao longo dos anos, a formação docente tem sido discutida por diferentes campos teóricos. O estudo sobre essa temática, na pesquisa em questão, adota uma abordagem epistemológica centrada nas histórias de vida do sujeito formador, ou seja, das mulheres professoras com albinismo.

O processo da formação está atrelado à história de vida de cada professor(a). Como cada um se tornou professor(a) e porque são indagações que só podem ser respondidas pelos autores das suas próprias histórias. Adoto a noção de processo, conforme propõe Dominicé (2010), pois ela permite acentuar as diferenças e as especificidades de cada história.

Souza (2008) ressalva que, ao centrar a formação nas histórias de vida, nas biografias e narrativas dos sujeitos, outros cenários e contextos são descortinados. O autor argumenta que o processo de construção das narrativas, coloca o sujeito “em contato com as suas experiências formadoras” (Souza, 2008, p. 92), tendo em vista o que cada um elege para falar de si, das aprendizagens e dos valores construídos historicamente, relacionados às atitudes e aos modos de vida que caracterizam as subjetividades e as identidades.

Ao tomar as histórias narradas pelas professoras com albinismo como elemento central para a formação, não se intenciona criar um modelo docente ou generalizar as experiências. A ideia de experiência adotada nesta investigação utiliza os estudos de Larrosa (2021), ao tratá-la como um modo individual de cada sujeito habitar o mundo, assim, ele a relaciona à própria existência. O que nos move no trabalho com as histórias de vida e os modos de fazer pesquisa-formação, a partir das memórias e experiências, são os sentidos que cada professor(a) atribui às suas histórias, de sorte que, ao narrar essas histórias, outros conhecimentos sejam produzidos.

Os estudos de Freire (2020) nos revelam que nos tornamos seres singulares, nos deslocando ao longo da história entre o que somos e fazemos individualmente, mas “sem a engrenagem social não seríamos o que estamos sendo” (Freire, 2020, p. 93), pois somos a relação dinâmica do que herdamos e adquirimos no percurso

da vida. Essa relação que o autor chama de contraditória pode interferir nos interesses, concepções e práticas educativas do(a) educador(a).

A trama sugerida por Freire (2020) entre o que é intrínseco a cada pessoa e os atravessamentos que nos constituem professores(as) é fundamental para compreendermos como cada professora com albinismo tem se constituído professora. Utilizando ainda o que nos alerta Freire (2020) sobre a histórica engrenagem social, a escolha da pesquisa com professoras e não professores com albinismo se dá pelo histórico das mulheres na docência e a feminização do Magistério.

O histórico das mulheres na docência se relaciona, por sua vez, com a educação de mulheres no Brasil. A partir de aspectos históricos e sociais, faz-se necessário uma breve discussão sobre o conceito de gênero e sua relação com o acesso das mulheres à educação. Ao longo dos anos, o conceito de gênero vem se modificando. O sexismo, acompanhado de estereótipos de gênero, estabeleceu o homem como o ser racional e forte, enquanto as mulheres eram consideradas frágeis e intelectualmente incapazes, o que define o gênero como uma condição simplesmente biológica (Nunes; Silva, 2000).

Para Louro (1997), o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado historicamente, torna a distinção sexual um modo de justificar a desigualdade social, segundo a autora,

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (Louro, 1997, p.21).

Ao enfatizar a construção das práticas sociais nas relações de gênero, Louro (1997) destaca a importância de compreendermos o lugar e a relação entre homem e mulher em uma sociedade, sem focar em seus sexos, mas sim, o que se construiu sobre os sexos. Para a autora em questão defende ainda que gênero se refere, portanto, ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas em diferentes grupos e contextos, de tal modo que essas diferenças são inseridas nas práticas sociais e tornam-se parte do processo histórico.

Historicamente homens e mulheres têm recebido educação diferenciada, tanto por parte da família ou pelas instituições voltadas para a educação. A mulher foi colocada como a cuidadora, responsável por gerar bons cidadãos, tendo o universo doméstico como sendo seu lugar natural, tendo seu acesso à educação tardio em relação ao acesso dos homens. Além do acesso, o que era ensinado para homens e mulheres era diferente (Ribeiro, 2000; Fagundes, 2005).

Com a chegada dos colonizadores no Brasil o ensino concentrou-se nas mãos da Igreja, especialmente com os jesuítas da Companhia de Jesus, dirigidos pelo Padre Manoel da Nóbrega, vindo de Portugal com Tomé de Souza em 1549, o sistema de ensino que visava catequizar os índios, era destinado somente aos homens (Fagundes, 2005).

Os estudos de Ribeiro (2000), mostram que tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravizadas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever. As mulheres estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos. Os papéis sexuais de homens e mulheres eram bem definidos no século XIX, enquanto para as mulheres eram dadas as missões acima, ao homem eram destinados papéis como, a capacidade de decisão, inteligência, força e racionalidade (Perrot, 1988; Ribeiro, 2000).

Desde a primeira escola de ler e escrever, erguida em 1549, pelos primeiros Jesuítas que aqui estavam, a intenção da formação cultural era para a elite branca e masculina. As mulheres foram excluídas do sistema educacional estabelecido na colônia. Poderiam, quando muito, educar-se na catequese, em conventos. Algumas moças pertencentes a elite da época, iam para Portugal, buscar nos mosteiros a instrução que não era ofertada no Brasil (Ribeiro, 2000; Saffioti, 1978).

A possibilidade de mudança na educação das mulheres, surgiu com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Os estudos de Saffioti (1978) revelam ainda, que com o fim do período colonial, surge no início do Império a primeira tentativa de instrução para as mulheres. A situação de exclusão feminina foi se modificando com a permissão para a frequência de meninas à sala de aula, com as reformas pombalinas, a abertura e instalação de escolas régias para o público feminino.

A educação para elas estava presente na Constituição de 1823, tendo a discussão e aprovação de medidas importantes para a educação pública do Brasil. Visando organizar o ensino público primário no Império, sua efetivação não se deu de imediato, somente em 1826 ganhou visibilidade, sendo convertida como projeto de ensino (15/10/1827) em 1827.

Saffioti (1978) descreve que essas medidas estabeleciam que haveria escolas de primeiras letras, que se chamariam pedagogias em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império. Seriam nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma já indicada, para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, em que o presidente da província, em conselho, julgarem necessário este estabelecimento, “aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar” (Saffioti, 1978 p. 105).

A autora declara ainda, que embora houvesse a intenção formal de instrução para as mulheres, o modelo de ensino ainda era excludente. A lei isentava a mestra da necessidade de ensinar noções de geometria, restringindo o ensino da aritmética nas escolas de meninas, às quatro operações, diferenciando o currículo das escolas primárias para meninos e para meninas. Essa diferenciação trazia consigo a demarcação do papel social de homens e mulheres, enraizadas no Período Colonial. As meninas só eram admitidas nas escolas de primeiro grau e nas pedagogias, reservando os níveis mais altos, liceus, ginásios e academias, para a população masculina.

Apesar das restrições e exclusões presentes na legislação no Período Imperial, apresentou avanços na educação das mulheres. O acesso da mulher à docência em algumas poucas escolas normais, mesmo que dando aulas só para meninas, representava importante avanço para a época, pois, as mulheres podiam frequentar aulas e se formar para o magistério. O que pôde ser compreendido como avanço, traz em suas entrelinhas a manutenção do machismo, atrelado ao discurso histórico da mulher como sensível, cuidadora e amorosa, sendo elas aquela que teriam vocação para o magistério (Stamatto, 2002).

Para Mary Del-Priore (1997) o discurso atrelado a mulher e à docência “justificava a saída dos homens das salas de aula, dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas e legitimava a entrada das mulheres nas

escolas” (p. 376). Essas exclusões e limitações a que as mulheres eram acometidas, retardaria seu acesso ao Ensino Superior, acontecendo somente no final do século XIX. Fato que só aconteceria nos anos de 1880, segundo Bezerra (2010, p. 4), a “primeira mulher a ingressar na universidade no Brasil, foi no estado da Bahia no ano de 1887, formando-se pela faculdade de medicina”. Tal acontecimento anunciaria as mudanças na educação da mulher que viriam com o Período Republicano.

Souza (1998), relata-nos que o projeto político republicano para a educação, pensava na alfabetização como ferramenta indispensável para a participação na política. As escolas não poderiam ser apenas de primeiras letras, precisam ser modernas e sistematizada. A autora destaca também, o princípio de igualdade educacional entre homens e mulheres, ao igualar a quantidade de salas para ambos, porém, a coexistência entre ambos continuava proibida.

O ensino no Período Republicano, trazia o magistério como uma perspectiva de profissionalização para as mulheres, mesmo sem ascensão social a mulher era tida como apta e responsável para educar o novo homem. Embora não possamos considerar mudanças muito significativas, o século XX foi um período em que se iniciou movimentos importantes para a libertação feminina (Nagle, 1978).

O sufrágio feminino no Brasil, pleiteado na Constituinte de 1891, garantiu as mulheres o direito ao voto em 1932. A condição da participação da mulher na política pode ser considerada um dos grandes acontecimentos do séc. XX na história do Brasil. Estas só tiveram direito ao voto em 24 de fevereiro de 1932, através do Decreto Lei do Presidente Getúlio Vargas. Como resultado desta conquista, a alfabetização feminina foi crescendo ainda mais. Os políticos tinham interesse na alfabetização geral da população, em especial das mulheres, pois somente as pessoas alfabetizadas podiam votar (Beltrão; Alves, 2009).

Os mesmos autores afirmam que no “Pacto Populista”, de 1945 a 1964, surgiram grupos de pressão popular que pediam a democratização do ensino. Mas, foi somente com a criação da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, Lei nº 4.024/61, que “foi garantida equivalência de todos os cursos de grau médio, abrindo a possibilidade para as mulheres que faziam magistério de disputar os vestibulares” (Beltrão; Alves, 2009, p. 130).

Os estudos de Souza e Sardenberg (2013), apontam que foi somente na década de 1960 que as mulheres tiveram maiores chances tendo realmente presença de ingressar e permanecer no Ensino Superior. A luta pela igualdade de gênero expandiu-se de forma significativa, com as lutas dos movimentos feministas. As mulheres feministas amparadas por seu conhecimento científico, defendiam a emancipação da mulher, seu espaço e presença no mundo público, considerando a educação o caminho para a emancipação feminina.

O movimento de mulheres se destacou na década de 1960, introduzindo em sua agenda política questões que estavam antes restritas ou neutras, da vida privada, trazendo para o debate público temas como trabalho, sexualidade e corpo feminino (Hahner, 1981). Assim, foi se constituindo o lugar das mulheres na docência. Esses contextos nos ajudam a compreender como as questões de gênero se relacionam com o processo de exclusão das mulheres na educação brasileira.

A luta para ter acesso à educação é um exemplo do quanto as mulheres, historicamente, foram excluídas e tidas como inferiores aos homens. Outro fator marcante desse período, de acordo com os estudos de Ribeiro (2000), é que tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravizadas e as mulheres indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever.

O histórico cenário educacional das mulheres brasileiras demonstra a importância das lutas encabeçadas pelos movimentos feministas, proporcionando à mulher contemporânea uma progressão significativa no âmbito educacional e profissional. Porém, é preciso observarmos que determinados grupos ainda sofrem processos de exclusão do ponto de vista do acesso e permanência nos espaços de educação.

Tratando-se das professoras com albinismo, temos visto, no decorrer de suas narrativas, os inúmeros estigmas pelos quais elas passaram. Suas vidas têm sido afetadas por episódios de discriminação e exclusão em diversas esferas. O percurso educacional dessas mulheres foi marcado por experiências de exclusão nas dinâmicas de aprendizagem. As ideias de Foucault (2005), ao abordar a escola como um espaço de normalização das desigualdades e categorização dos sujeitos, e que se comporta como um reflexo da sociedade, nos ajudam a refletir sobre os

processos formativos dessas mulheres e o modo como elas se constituem professoras.

4.1. Memórias e experiências: percurso de escolarização das mulheres professoras

A formação de cada professor(a) não pertence a outro alguém senão a ele(a) próprio(a). O processo formativo de cada um não pode ser medido e analisado fora de tudo que o constitui. Dominicé (2010, p. 199) destaca que as “biografias educativas acentuam diferenças entre as histórias de vida”, mesmo que as pessoas tenham a mesma idade, gênero, profissão e demais elementos em comum. Ao narrar nossas histórias de vida, visitamos nossas memórias e registramos as experiências que foram formativas e que, de algum modo, nos toca.

As experiências são transformadas em conhecimento quando fazem relação com os contextos sociais e coletivos. A história de cada professora carrega o percurso da vida nas dimensões escolar, familiar e profissional. Retomar as memórias do percurso de formação é recorrer aos fatos coletivos e individuais que constituíram os processos formativos de cada sujeito. Na perspectiva de Nora (1992), a memória é um fenômeno sempre atual que “não se acomoda a detalhes que a confortam” (NORA, 1992, p.3). Ela também emerge de um grupo que reúne o que ela quer dizer e expor. A formação perpassa, então, pela memória educacional não apenas como um lugar de retenção de informações, mas como a internalização de experiências.

Ao dialogar com as professoras com albinismo sobre os percursos de escolarização em suas trajetórias de vida, temática abordada no eixo 1 da narração, as memórias se apresentaram carregadas de emoção diante dos desafios enfrentados para acessar e permanecer na escola. A professora Mari, por exemplo, trouxe a experiência de não ter adaptação ao material pedagógico e o espaço da sala de aula ser um elemento desafiador.

No Ensino Médio, do Fundamental 2 até o Ensino Médio, eu senti muita dificuldade, a prova não era ampliada, as atividades no quadro não tinham a letra tão acessível, às vezes o professor estava com o piloto quase, como se diz... Já desgastando a tinta, mas eles não tinham aquela preocupação [...] Ah, a gente tem uma criança ou adolescente que precisa que a letra seja legível, que precisa que a letra seja maior, eu não tive isso. Eu passei a minha vida escolar

todinha sentando um pouco mais afastada do quadro, e quando eu tinha alguma necessidade eu sentava próximo a um colega que eu conseguia entender a letra e transcrevia do colega para o meu. Então, meus colegas foram de fundamental importância no Fundamental 2 (Mari).

A experiência de Mari nos mostra a dificuldade em enxergar o quadro e a falta de material com adaptações devido à baixa visão e falta de percepção do professor quanto a sua condição. A ausência de sensibilidade do professor deu lugar ao companheirismo dos colegas. Uma situação semelhante foi vivenciada por Domingas e Rafa.

Os professores, em si, não entendiam a minha dificuldade. Como eu não expressava na sétima série, eu sempre tinha a nota no limite, que a média era cinco na escola pública, eu sempre estudei na escola pública. Até o Fundamental, até completar o Ensino Médio (Domingas).

E aí eu tenho bastante memória que na 4ª série onde a gente aprendia as coisas talvez mais difíceis de matemática nesse primeiro ensino, eu tinha muita dificuldade porque eu não conseguia enxergar o quadro, porque eu não conseguia diferenciar os números, então nas minhas provas eu sempre trocava os números, era 3 por 9, 3 por 9 era muito frequente, não via ali se era 3 ou 9 e aí eu tinha muita dificuldade em matemática nesse processo, mas até então também com um distanciamento muito grande de que era porque eu não enxergava (Rafa).

A baixa visão atrelada à não compreensão e o cuidado dos(as) professores(as), com relação às especificidades de cada estudante, acarretou consequências no processo de aprendizagem de Mari, Domingas e Rafa. A discussão em torno da inclusão de algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida tem ganhado força no Brasil nos últimos anos.

No que diz respeito à baixa visão, Melo (2009) destaca que os professores costumam confundir ou interpretar erroneamente algumas atitudes e condutas de alunos com essa condição em sala de aula, oscilando entre o ver e o não ver. A exclusão também acontece devido às estruturas sociais que são incapazes de responder às necessidades dos estudantes que precisam de mediação ou adaptações nos processos de aprendizagem e no cotidiano da escola.

A memória selecionada por Jó sobre o seu percurso educacional estava relacionada à condição do albinismo, uma vez que sua ida à escola exigia a proteção adequada à pele por causa do sol;

Não tinha jeito não, eu estudei debaixo do sol quente, indo para a escola tomando aquele sol todo do meio-dia e da tarde, às vezes sem sombrinha, sem um protetor solar que naquela época a gente não usava (Jó).

A condição do albinismo e os efeitos do sol na pele tem efeitos no processo de aprendizagem externos à escola, mas, também, estão imbricados nas demandas sociais. Jó narrou a sua experiência com o sol na ida para a escola. Mari também relatou uma situação semelhante.

A escola não era perto da minha casa, eu gastava uma hora para ir e uma hora para voltar da escola, no sol e a pé (Mari).

Dewey (2023) chama a atenção do(a) professor(a) para as situações em que os estudantes moram em favelas, no espaço rural ou em localidades muito distantes da escola. Ele aponta que reconhecer essas circunstâncias são fundamentais para a condução de “experiências que levam ao crescimento” (Dewey, 2023, p. 48). Nessa perspectiva, o educador deve observar também as circunstâncias físicas e sociais que implicam o processo dos estudantes.

As experiências vivenciadas pelas professoras foram trazidas com foco na postura dos seus professores. No contato com o sujeito do trabalho educativo, seja o estudante ou professor, qualquer situação “que produza indiferença e incapacidade” (Dewey, 2003 p. 24), limita as possibilidades da experiência. A não atuação dos seus professores fez com que as professoras com albinismo criassem estratégias próprias no ambiente escolar. Rafa também cita a ajuda dos colegas para superar as barreiras em sala de aula, conforme Mari narrou acima.

Então, na 5ª série eu já começo a desenvolver muitas estratégias de aprendizado, de copiar do caderno dos colegas, de verbalizar para os professores que eu não estava enxergando, nessa coisa de matemática mesmo de falar prof eu não tô vendo se é um 3 ou um 9, eu não tô te pedindo uma orientação da prova, eu só não tô enxergando os números e isso já começava a ficar mais verbalizado pra mim, mesmo eu não conseguindo explicar que era decorrente do albinismo. E aí eu começo a desenvolver muito uma capacidade auditiva, de ouvir as explicações do que os professores estavam falando, mas até do que copiar, ter mais acesso ao que o colega estava explicando para o outro colega, do que atenção ao que estava escrito no quadro, e eu começo a perder o interesse pelo quadro porque era algo que eu já não enxergava mesmo (Rafa).

O processo de falta de adaptação de material e a não atuação dos professores numa perspectiva inclusiva acompanhou as professoras também no

Ensino Superior. Além de criar estratégias para participar das aulas, elas também ensinavam a esses espaços práticas de inclusão e compartilhavam conteúdo sobre albinismo e baixa visão. Domingas compartilhou sua experiência com toda a escola e com uma professora.

Por sinal eu até ensinei muito, mais do que o pessoal lá da faculdade, porque eles não entendiam como era a deficiência. Então, eu comecei a fazer os seminários de baixa visão, de cegueira, mostrando os recursos, né? (Domingas).

As iniciativas de Domingas são fruto de muita luta pelos direitos que lhes são assegurados em lei, porém não são atendidos. A fala das próprias professoras sobre a falta de informação e conhecimento sobre o albinismo, enfrentada por elas e suas famílias, dão sinais do quanto é preciso pesquisar e ampliar as discussões sobre a temática nos diferentes espaços da sociedade. O conhecimento dos direitos que amparam as pessoas com deficiência foi de extrema importância para que as especificidades devido à baixa visão fossem atendidas.

E na faculdade foi que começou a minha briga sobre a questão da inclusão. Como eu não via bem, então eu exigia que os meus textos fossem ampliados, que a minha prova fosse ampliada e me recusei a fazer duas provas, porque não me era ampliada. Então eu olhei para professora e perguntei assim... Francis? Pró Francis... Você trouxe minha prova ampliada? [...] Mais adiante, ela disse assim: "Domingas, você me marcou quando eu cheguei na sala que você perguntou, Pró minha prova foi ampliada? E eu disse não. Então todas as vezes que ela chegava na porta da sala e que o meu material não estava criado, ela não fazia aplicação". E isso ela disse que levou para a vida dela (Domingas).

Já cheguei nas coisas assim... Na negação de direitos... De você estar com a lei na frente, de você precisar colocar a lei debaixo do braço mesmo, sabe? E você mostrar lá na Constituição que você tem direito, você puxar tudo das pessoas com deficiência. Antes disso, você pega a Declaração de Salamanca para dizer que não é você que tem que se adaptar àquela situação, e sim as pessoas que têm que se adaptar a algumas coisas. Não é tão fácil assim (Domingas).

Os dispositivos legais citados por Domingas são fundamentais para a exigência da garantia de direitos no que diz respeito à deficiência. Embora ambos já estejam em circulação há alguns anos, é preciso afirmar suas existências para legitimar, cada vez mais, o direito à inclusão. A Declaração de Salamanca, oficialmente chamada de Declaração de Salamanca e Quadro de Ação para a Educação Inclusiva, foi aprovada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre

Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade que ocorreu em Salamanca, Espanha. Esse documento é considerado um marco fundamental para a promoção da educação inclusiva em todo o mundo.

Outro dispositivo legal de garantia de direitos das pessoas com deficiência é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) que estabelece diretrizes para garantir a acessibilidade e a inclusão dessas pessoas em diversos contextos, incluindo a educação. Na referida Lei, cabe destacar o artigo 28 que trata do direito à educação e seus incisos II e VII que estabelecem, respectivamente:

II- Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

VII- planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Incisos II e VII).

A experiência narrada por Domingas sobre o processo de autoformação da professora Francis, ao ser interpelada para ampliar as atividades, é um indicativo do quanto os(as) professores(as) se formam nas trocas e contato com outros sujeitos. Esse movimento dialógico faz parte do processo de constituição da identidade do(a) professor(a), uma vez que ela se dá nas dimensões pessoal e coletiva.

4.2. Reflexões de si: experiências e constituição da identidade docente

A formação do(a) professor(a) tem sido discutida nesta pesquisa como algo inerente à vida do sujeito. As experiências individuais e coletivas estabelecem relações na constituição da identidade profissional docente. Nóvoa (2010, p. 16) acrescenta, a partir dos estudos de Diamond (1990) que a identidade “passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria da sua própria história pessoal e profissional”. Nessa perspectiva, Nóvoa (2010) sugere, devido à junção pessoal e profissional, que tratemos como processos identitários os movimentos como cada um se tornam professor(a).

A complexidade da identidade docente se relaciona com o conceito de identidade. Em capítulos anteriores, adotamos o conceito de identidade na perspectiva dos estudos culturais de Hall, considerando-a como algo inacabado, transitório, configurado e reconfigurado constantemente. A fluidez trazida no conceito não distancia a complexidade do que se propõe quando falamos da identidade docente. O que buscamos responder, quando abordamos essa temática, é como cada um se torna professor(a) e atribui sentidos ao seu eu profissional.

Nóvoa (2010) menciona os três AAA que podem suscitar o processo identitário do(a) professor(a). O primeiro A relaciona-se aos valores, projetos e princípios; o segundo, diz respeito às escolhas feitas no modo de agir e interagir com os outros; e o terceiro A relaciona-se com as reflexões feitas pelo sujeito da ação. O caminho para a reflexão de si, ao narrar suas histórias, sugere eixos norteadores da condução do processo narrativo.

Na apresentação de cada professora com albinismo, elas narraram elementos de autoidentificação e indicaram caminhos para outros temas. A inquietação que conduz a discussão sobre a identidade do(a) professor(a) perpassa pela “escolha” da profissão. Cada professora apresentou as suas motivações.

A minha trajetória como professora começou muito antes da minha formatura. Eu comecei a sentir vontade de dar banca²¹ em casa e ganhar uns trocadinhos, né? Aí comecei a conseguir alguns alunos assim da vizinhança e comecei a dar aula ensinando o dever, passando atividades para eles, ensinando algumas coisas, né? E aí depois teve aquele curso do Mobral²², eu também entrei para ensinar o Mobral (Jó).

Aí a minha primeira experiência como professora mesmo, né, foi lá entre Itamari, e ficou gravado, né, na minha mente, dentro de mim, para a vida inteira, e até hoje, quando eu chego lá, é aquela festa! Ninguém me esqueceu, todos, nunca mais eu fui, né! Mas teve uma época que, depois de 20 anos, eu apareci lá, e foi aquela coisa, né, foi aquela alegria, muito abraço, muitas recordações (Jó).

As experiências de Jó quanto à escolha da docência foram motivadas pelas aulas de reforço escolar, popularmente conhecida, em algumas regiões brasileiras, como banca. Após adentrar na profissão docente, Jó passou por inúmeras escolas em diferentes municípios baianos. No processo narrativo, ela citou o nome completo

²¹ O termo costuma ser usado para se referir à prática de dar aula de reforço escolar.

²² O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado em 1970 pelo governo federal com o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos.

de cinco escolas, espaços em que ela atuou há mais de 35 anos, mas que estão ainda presentes em sua memória.

A decisão de Domingas pela Licenciatura em Pedagogia foi motivada pelo histórico de “prestígio” social da profissão docente. Ela destaca que, na sua região, na época, tratava-se também de uma atividade profissional de renomado poder aquisitivo, além disso, faltava orientação e incentivo a outras profissões.

O que eu vivenciava era assim, professor era uma profissão importante daquela época, né, em que eu estudava. Então eu pensei assim, eu não tinha dinheiro para fazer uma outra faculdade, ou então fazer um outro curso E não tive ninguém que me orientasse e me dissesse assim, “ó Domingas, você poderia fazer biologia, você poderia fazer uma psicologia, você poderia fazer uma... esqueci agora a outra! Psicologia, alguma advocacia. Então eu escolhi ser professora por isso. Primeiro, porque na minha região, no meu quadrado, era uma profissão que tinha um poder aquisitivo e o outro porque eu sabia que eu não ia ficar desempregada (Domingas).

Entretanto, a valorização dos cursos de licenciatura tem caído nos índices apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atualmente. Os dados das pesquisas realizadas pelo Instituto, em 2022, apontam que, nas instituições privadas, 93,7% dos alunos de licenciatura que ingressaram no curso o fizeram na modalidade de Educação a Distância (EaD). Os dados fazem parte do Censo da Educação Superior de 2022. Os índices retratam a desvalorização da profissão docente e os impactos na educação pública brasileira. A professora Rafa apresenta, em sua narrativa, as experiências com os professores do seu percurso educacional.

Eu tive péssimos professores, péssimos professores...Fui dar minha primeira oficina aos 17 anos sobre cidadania e, aí, comecei a estudar, era um curso para pessoas mais velhas, para pessoas adultas, é um curso que visava fazer pequenas formações profissionais, como eletricista, costureira, reciclagem de material, de lixo, então tinha várias pequenas oficinas que aconteciam e aí já nessa minha experiência eu falei, ‘é isso, é isso aqui, é esse contato, é essa troca”, claro que isso não era tão racional como eu estou trazendo aqui, isso é óbvio, mas tinha ali um desejo de qual é a educação, a educação tem um fim. [...] Então dessa primeira experiência, eu já tinha muita convicção de que eu queria ser professora, eu só não sabia de que, e não sabia como, até porque não tinha uma grande trajetória também na minha família de docência, de professores, então tinha essas experiências compartilhadas, não existia muito também na minha família a ideia

de ir para uma faculdade, essas palavras não eram comuns, universidade, faculdade, não tinha esse incentivo, então aquilo também ia ficando como um desejo que não era lapidado, que não era pensado (Rafa).

A fala inicial de Rafa nos lembra o que afirma Arroyo (2020) sobre o professor que carregamos. Ele nos alerta para a imagem social que carregamos, em que costuma haver traços fortes marcantes, às vezes, incômodos e que vão nos constituindo. Afirmar o nosso orgulho como “mestres” é, para Arroyo, uma demonstração de que o Magistério não é descartável. Cada narrativa é o reflexo da compreensão das professoras sobre o caminho percorrido e foi interpretado como formação. A riqueza das narrativas (auto) biográficas se dá nas diferentes formas de dizer e, também, nos diferentes contextos.

Nesses processos de socialização da vida, acontece também a constituição da identidade docente. As experiências do que foi vivido por Rafa, principalmente no ambiente escolar, as exclusões, interesses e sentimentos, apresentam-se como motivações para a docência.

Então, acho que a minha trajetória enquanto pessoa com albinismo, que teve esse local da escola como um espaço de não acolhimento, como um espaço hostil, como um espaço que não era assim agradável para eu ir, me fez querer transformar esse espaço num espaço melhor, num espaço que qualquer pessoa se sentisse acolhida (Rafa).

Assim como a identidade pessoal não é fixa, Dubar (2005) sinaliza que a identidade profissional também é composta por múltiplas identidades, por isso a construção identitária precisa ser considerada um processo. Ele situa que não se trata somente de um grupo ou uma pessoa em um sistema de ação e trabalho, ela é, também, biográfica, incluindo tipos de experiências e trajetórias ao longo da vida. Essa segunda ideia trazida para as discussões da identidade profissional docente dialoga com a importância dada às histórias de vida das professoras com albinismo e o modo como as experiências de toda uma vida refletem na ação docente.

Diniz-Pereira (2016) afirma que a identidade docente é contrastiva e relacional e constitui-se na relação com o outro. Esse outro pode ser as instituições, como o estado, os sindicatos, a universidade e, até os programas de formação de professores(as). Outros elementos são cruciais, como “as dinâmicas de gênero, classe, raça-etnia e orientação sexual” (Diniz-Pereira. 2016, p. 14). Todos esses

atributos sociais, históricos, políticos e culturais estão imbricados na constituição do sujeito professor(a).

Diante dos diferentes símbolos atrelados às mulheres professoras com albinismo, acrescento a esse capítulo as concepções atreladas ao termo de interseccionalidade. A discussão sobre a intersecção, citada no capítulo anterior por Parker (2021), é ampliada aqui, a partir da pesquisadora Kimberlé Crenshaw (2002). A autora estadunidense situa a interseccionalidade como um conceito sociológico que estuda as interações entre as diversas estruturas de desigualdade e discriminação. O conceito de interseccionalidade difundido nas últimas três décadas por mulheres negras pesquisadoras, autodeclaradas feministas, tem sido utilizado para analisar a relação entre diferentes fenômenos sociais. Assim, a autora afirma que,

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 (Crenshaw, 2002, p. 177).

Tal conceito problematiza as relações que esses marcadores estabelecem entre si e como são acionados para a retirada de direitos, produzindo a negação do outro e das múltiplas identidades. As discussões sobre interseccionalidade giram em torno do gênero, não como o único fator de discriminação e subordinação das mulheres, mas evidencia que há a necessidade de analisar outros elementos de discriminação, como raça, idade, classe, deficiência, saúde, região, etnias e demais categorias de classificação e exclusão dos sujeitos.

A interseccionalidade nos ajuda a pensar na inserção do albinismo como categoria interseccional de exclusão, inserindo-se nos fatores discriminatórios apontados por Crenshaw (2002). Embora a docência tenha sido habitada historicamente por mulheres, alguns fatores contribuíram para que essas mulheres fossem classificadas e preteridas em espaços de atuação docente.

A vida das mulheres professoras com albinismo tem sido marcada por constantes processos de exclusão. O modo como esses marcadores se interseccionam classificam essas opressões em determinados níveis. Elas estão imbricadas para produzir inúmeras situações de preconceito. A professora

Domingas apresenta, desse modo, uma vivência na qual ela faz algumas interpretações desse diálogo das opressões.

Eu percebo assim, por exemplo, vamos tirar pelo ambiente de trabalho. Uma pessoa tem baixa visão, mas ela não é albina. Então ela passa despercebida, ela é mais convidada, ela pode estar com outras pessoas naquele ambiente porque não é albina, e eu sendo albina, com baixa visão, vamos dizer assim, é como se fosse uma exclusão (Domingas).

Domingas elabora em sua narrativa a relação de dupla exclusão. Ter albinismo e baixa visão lhe coloca em um lugar diferente de uma pessoa pigmentada. Em outra situação, sem utilizar a palavra interseccionalidade, ela também faz essa elaboração da interação das exclusões.

Quando eu fui me apresentar, que eu tomei posse e fui me apresentar na escola, a vice-diretora disse assim, “aquí não tem vaga. A secretaria mandou você para aquí, aquí não tem vaga não”. Eu disse, “não tem vaga?” “Ela, não, aquí não tem vaga real”, quando eu voltei para a secretaria, aí a chefe disse assim, “como não tem vaga? Lá tem 14 vagas. E era para ir assim, era para trabalhar 20, as outras 20 é para ela se aperfeiçoar durante três meses e depois ela vai ficar com as 40 horas e assim ela fez e fez um encaminhamento, para assim eu começar a lecionar. [...] Então eu percebi que nessa hora veio a rejeição também, como se não me acolhesse, mais uma, é albina e não enxerga. Isso é só para incrementar (Domingas).

A rejeição pontuada por Domingas ultrapassa a dimensão pessoal e adentra nas instituições. Essa situação provocou em Domingas sensações de insegurança consigo mesma. A identidade docente construída e reconstruída nas relações sociais encontra, nos estudos de Lawn (2001), sinalizações das estratégias e aparatos utilizados pelas instituições educacionais, em sistemas democráticos ou totalitários, para produzir uma identidade nacional da(o) professor(a).

O autor enfatiza a presença do Estado como agente de um discurso, traduzido em técnicas de controle, como manobrista da identidade nacional docente. Nessa lógica, os(as) professores(as) costumam ser traduzidos institucionalmente como invisíveis em criação de sistemas educativos, mas recebem destaque quando “existe algum pânico moral acerca da sociedade ou das crianças” (Lawn, 2001, p. 118). Na segunda situação, a identidade começa a ser questionada ou vista como “inadequada”.

As ferramentas utilizadas pelo Estado, como gestor da identidade nacional do(a) professor(a), se manifestam através de regulamentos impostos, intervenções e programas de formação em que o(a) docente é considerado(a) produtor(a) de um ideal de sistema educativo, sem considerar o contexto social e cultural em que ele(a) está envolvido(a). Outro momento em que a identidade do(a) professor(a) é invadida pelo “discurso oficial” das instituições diz respeito às concepções políticas. A existência de professores(as) que não se adequam às identidades “oficiais”, com suas ideias e associações, causam pânico aos que gerenciam a identidade nacional docente (Lawn, 2001).

Dessa forma, a imagem de um(a) professor(a) comprometido(a) com a ideia de reconstrução social através da educação tem sido substituída pela capacidade de manter-se entre as paredes das salas de aula, sem envolvimento com os valores socioculturais do mundo. A dinâmica do trabalho escolar tem exigido desse(a) profissional um leque de identidades, diante dos inúmeros papéis assumidos.

As discussões no trabalho de Lawn (2001) não simplificam as complexidades das relações educacionais, nem excluem o compromisso dos(as) professores(as) com os processos de aprendizagem, no entanto é preciso atentar-se aos discursos que priorizam desempenho e individualização. A proposta é que se perceba o quanto o Estado e demais instituições detentoras de poder rotulam, manobram e produzem as identidades. Tais questionamentos são, cada vez, mais pertinentes, quando utilizamos as histórias de vida das professoras com albinismo como ferramenta de reflexão e tomada de consciência das implicações da identidade e ação docente.

Nóvoa ((2010) chama a atenção para os saberes e a ação dos professores, indagando-nos sobre o porquê temos feito o que fazemos nos espaços da escola, em destaque, a sala de aula. Ao que cada professor(a) adere, o que coloca em prática e reflete sobre ela inclui diferentes dimensões do processo formativo. Dominicé (2010) sintetiza e relaciona os saberes de referência de cada um ao que está relacionado à sua identidade.

A professora Mari apresenta seus anseios futuros na docência. Ela encontra-se no início de carreira. Ao discorrer “o ciclo de vida profissional dos professores” Huberman (2010, p. 39) destaca que nos dois e três anos de ensino que esse é o estágio de “sobrevivência e de descoberta”. A sobrevivência está relacionada ao choque com as dinâmicas da atividade docente, enquanto a descoberta é o

entusiasmo inicial. Algumas experiências traumáticas de outros tempos e contextos podem ser acionados.

Eu não quero ser como a professora do meu ex-estágio, jamais, mas alguém que me marcou nessa época... Que eu diria que seguiria os passos, foi a orientadora da faculdade. Ela foi de fundamental importância na minha formação também, porque quando [...] Às vezes eu não conseguia realizar a atividade e tinha alguma dificuldade ela me chamava, ela me orientava, de forma particular, me dava total apoio e suporte, então... Alguém que me incentivou até a não desistir no processo de relatório e de escrita foi a minha orientadora (Mari).

O(a) professora é um sujeito em movimento, desse modo, a sua atuação na profissão docente acompanha as dinâmicas sociais, mas não abandona suas subjetividades. A profissão docente requer ações e conhecimentos específicos à profissão. O indivíduo, no início da carreira, elabora suas práticas e ações a partir de outros e reelabora as que domina. O estágio citado por Mari é um espaço importante para essa etapa da profissão.

A formação inicial de professores(as) se constitui a partir dos conhecimentos teórico-práticos que envolvem a prática pedagógica, o conhecimento sobre/da escola, dos sistemas educacionais e das políticas públicas do campo da educação. Essa formação se dá de maneira a aproximar os(as) futuros(as) professores(as) dos desafios e das possibilidades de exercer a docência. É também nessa fase inicial que os(as) professores(as) costumam reproduzir práticas de professores(as) que lhes foram marcantes e inspiradores.

Dentre os diferentes campos de conhecimentos que o(a) futura(o) pedagogo(a) entra em contato na formação inicial, podemos destacar o estágio como o campo que se encarrega da reflexão da práxis e “possibilita aos alunos que não exerceram o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente” (Pimenta e Lima, 2008 p.103). Esse aprendizado não se configura como uma experiência única na formação para o exercício da profissão, mas é um elemento importante, um componente curricular articulador de saberes tanto para o(a) futuro(a) docente, para quem já exerce a profissão, como para toda a comunidade escolar e a universidade.

É durante a realização do estágio que esses atores educacionais trabalham questões básicas que ajudam a alicerçar o saber docente, como, por exemplo, “o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade que vivemos como ser

professor; a escola concreta, a realidade dos alunos [...], a realidade dos professores, entre outros” (Pimenta e Lima, 2008, p.100). Assim, a experiência ritualística vivenciada no estágio pelo(a) professor(a) que ainda não exerce a profissão docente pode se configurar como um caminhar na busca de uma possibilidade de afirmação da escolha por essa profissão. Um caminhar carregado de sentidos e futuras experiências.

O processo de construção identitária perpassa, desse modo, pelo equilíbrio entre as dimensões pessoal e profissional na atuação docente e pela capacidade de decidir com autonomia o que desenvolver na ação de ensino, não nos distanciando do que somos. Rafa e Jó apresentam experiências e as opções de atuação feitas por elas.

Quando eu fui para o Estado, aí eu já tenho muita convicção de qual é o modelo de professora que eu gostaria de ser. É um modelo de transformar a minha sala em um espaço de acolhimento, de atravessamento pelo afeto, de construção coletiva, de pensar um outro modelo de sociedade. Chega me arrepio, isso é tudo que eu acredito ainda hoje. E aí eu já entro nas salas nessa pegada de trabalhar com arte, de trabalhar com outras... claro que a disciplina também ajuda muito, ser professora de sociologia é uma disciplina que permite, isso, já faço, desde quando eu entrei no Estado (Rafa).

Na sala de aula, quando eu estava ensinando, eu nunca deixei transparecer que eu tinha baixa visão, para meus alunos não bagunçarem, para que meus alunos não ficassem procurando brincadeiras de mal gosto, fazendo coisas para a gente não saber quem era, então eu fingia que eu conhecia todos, logo no início do ano, isso era difícil, porque a gente tinha que ir tentando devagar, mas com pouco tempo, através da audição, eu já ia conhecendo a voz de cada um deles, e aí ficou mais fácil, mesmo que eu não enxergasse lá no fundo da sala, ou no recreio, alguma coisa assim, mas pela voz eu sabia quem era, quem estava ali bagunçando ou fazendo alguma coisa errada ou mexendo com as meninas, tudo isso (Jó).

Dubar (2005) nomeia os saberes da experiência como *saberes da ação*. Trata-se de um “conhecimento prático e incorporado que é simplesmente, uma teoria em ato” (Dubar, 2005, p. 155). Esse conhecimento que não se sabe que se sabe é, também, produzido quando é contado, explicitado, confrontado e ressignificado. O processo de reflexão interpessoal permite, assim, uma tomada de consciência do que faz, porque faz e para quem faz.

Os significados dados ao que vivenciamos se reconfiguram, são construídos e desconstruídos a todo tempo. Ao potencializar as histórias de vida como o lugar da formação dos(as) professores(as), podemos, constantemente, questionar e revisitar as ações e concepções adotadas. É nessas idas e vindas que (re) configuramos e damos outros sentidos ao que fazemos quando nos tornamos professores(as). O pensamento de Nóvoa (2010) não separa o “eu” pessoal e o “eu” profissional. A professora Rafa, ao falar da sua atuação docente, apresenta contextos que, segundo ela, se vinculam à sua atuação como professora.

Hoje, quando eu olho para trás, eu olho pra minha história, eu consigo encontrar vários desses pontos de conexão e consigo encontrar o porquê que eu escolho fazer essa experiência docente diferente de outras experiências docentes. [...] eu sou uma professora com albinismo, com negritude, com deficiência visual, com a crença de que um outro modelo de sociedade é possível, ministrando aulas que muitas vezes têm a ver com sociologia. Então, não sou só apenas uma educadora que está lá, não, eu sou tudo isso ministrando uma aula sobre um conteúdo. Então é um corpo que está ali, é uma história que está ali, é uma trajetória (Rafa).

Esse movimento de metacognição permite a mudança de rotas e correção de possíveis erros. É no contato do si com o outro e com o mundo que os sujeitos retiram e produzem conhecimento. Nessa perspectiva, a construção da identidade profissional docente se vincula intimamente aos valores pessoais e, com a definição que os(as) professores(as) atribuem a si, contudo ela pode ser reconfigurada dentro de um contexto com o posicionamento de um coletivo que produza sentido e densidade.

A herança que trazemos das experiências dos processos de escolarização e do percurso formativo para atuar na docência pode tornar-se movimentos reeducativos. Arroyo (2013) nos chama a atenção para os tempos de vida humana como cúmplices do processo formativo do(a) professor(a). Essas experiências que vão elaborando a nossa identidade profissional estão, também, vinculadas à valorização social e cultural em razão da atividade do(a) professor(a).

O presente autor nos convida a entender as representações que envolvem o nosso fazer em sala de aula e nos demais espaços de atuação. Tais configurações sociais vinculam-se às nossas experiências e histórias de vida. Tudo isso dá sentido ao que fazemos ao longo da nossa trajetória docente. Nesse sentido, a formação do(a) professor(a) não pode ser concebida apenas como um corpo de saberes

técnicos. Portanto, é fundamental revisitar as nossas memórias, numa perspectiva reflexiva sobre as aspirações e inspirações que nos levaram a estar na docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida narrada se constitui o lugar da formação (Gilvânia Andrade)

Os caminhos percorridos com as mulheres professoras com albinismo cumpriram o papel da pesquisa-formação, adotado como campo epistêmico-metodológico para fazer a travessia formativa que essa perspectiva de pesquisa possibilita. As narrativas das histórias de vida de cada sujeito trazem um mundo de subjetividades, mas não se deslocam das tramas sociais. A afirmação dos sentidos produzidos sobre si e sobre a identidade docente suscitaram memórias, lugares e histórias.

As histórias de vida das professoras com albinismo revelaram para esta investigação inúmeras contribuições para o campo da formação de professores e para os estudos sobre o albinismo. As experiências dessas mulheres se encontraram em diversos momentos, mas cada uma delas atribuiu diferentes significados a essas experiências vividas. Os corpos com albinismo das mulheres professoras foram apresentados como um lugar onde as identidades foram confundidas e até negadas.

O estigma, como elemento depreciador e desacreditador das identidades, foi um atributo comum aos corpos de todas as mulheres. O corpo como um lugar de controle e imposição das normas sociais é, constantemente, alvo das relações de poder. De maneira desvelada, os corpos das mulheres não são desejados, são considerados socialmente “anormais”. Desde a infância, ao nascer, as mulheres professoras narraram histórias de exclusão, preconceito e conflito no convívio familiar. O ambiente escolar foi revelado como um espaço reprodutor das desigualdades sociais e, nele, as mulheres professoras foram vítimas de preconceitos e exclusões.

As memórias das situações estigmatizantes da infância, inclusive no ambiente familiar, foram marcadas de emoção, no que foi dito e no que foi sentido no ato de narrar. Souza (2008) destaca que o processo construtivo da autonarração estruturou-se num tempo e inscreve-se na subjetividade. Não se trata de um processo linear, mas é nessa trama de consciência e representações que o sujeito constrói a si mesmo.

As intersecções das opressões experienciadas por essas mulheres, reverberadas em suas narrativas, assumiram grandes proporções, o que requer continuidade nas pesquisas sobre albinismo e identidades. A relação entre saúde e deficiência foi recorrente nas narrativas das professoras. A afirmação da deficiência visual foi narrada com muita força. Mari, Jó e Domingas pontuaram essa construção identitária com mais ênfase do que o fizeram com o albinismo o que nos convida a refletir sobre a amplitude de atravessamentos que afetam a vidas dessas mulheres.

A autoformação marcada nas pesquisas com as biografias, histórias de vida e narrativas possibilitou a Domingas, Rafa, Mari e Jó um mergulho sobre as experiências que lhes foram importantes naquele momento. As questões raciais e o albinismo foram elementos de reflexão para essas mulheres. A retomada das raízes familiares de cada uma emergiu em processos reflexivos sobre ser uma pessoa de pele branca e, mesmo assim, ser negra. Essa discussão é ainda complexa, pois, conforme revela Rafa, “não se discute o albinismo nos estudos das relações étnico-raciais”.

Outro importante elemento comum na narrativa das mulheres professoras foi a presença da APALBA. A associação foi citada e reconhecida como um espaço de afeto e acolhimento às pessoas com albinismo. As informações sobre o albinismo e o processo de reconhecimento de si, como pessoa com tal condição genética, requer, de fato, a organização de grupos e movimentos sociais com interesses comuns às pessoas com albinismo. Além dos processos de estigma individual, o estigma tribal e social é reproduzido quando falamos de albinismo.

Embora estejamos apresentando os processos de constituição identitária das professoras, não podemos esquecer de que estamos nos referindo a um problema de dimensão social. As pessoas com albinismo são invisibilizadas na criação de políticas públicas que atendam as especificidades dessa população. O acesso aos direitos básicos de saúde e à educação inclusiva ainda não supre plenamente as particularidades que decorrem do albinismo.

Ao tratarmos a formação das professoras como um processo carregado de heranças, memórias e experiências buscamos apreender como cada uma delas se constituiu professora. Quando abordamos a identidade docente, tentamos compreender como nos tornamos professoras, por que adentramos na profissão docente e por que fazemos o que fazemos. As relações sociais se juntam à dimensão individual e, nesse sentido, cada sujeito tem a sua própria história e se reflete sobre ela, em diferentes tempos e contextos.

As histórias de vida das professoras com albinismo adentram o campo da pesquisa-formação, para ampliar a discussão sobre os diferentes indivíduos que se formam quando narram suas vidas. Embora as identidades sejam um lugar aberto, fluido e transitório, conforme os estudos culturais adotados na investigação, os marcadores de gênero, raça, deficiência e o albinismo atravessaram os modos de viver e estar na docência.

Assim, as identidades docentes foram demarcadas por elas mesmas como um lugar de conflito, lutas e tensões. As professoras com albinismo ingressaram na docência e nela se afirmaram. As narrativas apresentaram modos de ser e estar na docência que perpassam pelo reconhecimento social da profissão docente, pelas experiências e pelos tempos e espaços em que foram formadas. A imagem de professoras(es) que passaram por suas vidas foi trazida pelas professoras. Alguns desses tornaram-se referências e inspiração, enquanto outros constituíram-se modelos de profissional a não ser reproduzido. A ação docente de cada uma das professoras foi permeada pelas experiências de vida e pelas vivências do processo educacional e pelos(as) professores(as) que lhes “enxergaram”.

O movimento narrativo deixa também novas interrogações para elas e para quem acessa suas histórias. A dimensão subjetiva de cada história é traspassada por contextos históricos sociais de invisibilidade das pessoas com albinismo, motivo pelo qual o processo narrativo foi, para a professora Rafa, uma experiência formativa para ela, bem como uma possibilidade de reflexão para as demais pessoas com albinismo e para a sociedade como um todo.

Eu gosto de repensar essa trajetória. Também acho que é importante a gente ter mais pesquisas sobre diferentes sujeitos sociais, as pessoas com albinismo, até pela sua própria condição de sermos um grupo muito pequeno, em termos estatísticos, mesmo numéricos, somos um grupo muito pequeno. Estima que a gente não chega nem a 12% da população brasileira, então a gente é um grupo muito, muito pequeno. E acho que as pesquisas trazem essa potencialidade também de tirar essas pessoas de um lugar, eu sempre falo de lugar de invisibilidade, porque como somos muito pequenos, a gente não ressoa na sociedade para dizer: oh, tem essas pessoas aí, elas existem. Elas estão fazendo coisas, elas estão vivendo, elas estão mostrando, que é possível mais do que isso. Elas estão se organizando e lutando para que outros iguais a elas, também tenham e ocupem outros espaços (Rafa).

A maneira como as professoras Jó, Mariélia, Domingas e Rafa contam suas histórias não se desvinculam dos atravessamentos sócio-históricas que permeiam a vida das pessoas com albinismo e os contextos da profissão docente. As narrativas de si de cada professora apontam para a importância do trabalho biográfico na formação individual de cada uma e alimentam as discussões sobre os processos formativos e a trajetória educacional de pessoas com albinismo.

A pesquisa com as narrativas das histórias de vidas das professoras com albinismo cumpriu, portanto o seu papel autoformativo. As memórias e vivências,

embora carregadas de significados subjetivos, são também atravessadas por contextos históricos e sociais. No que diz respeito à precarização da educação em espaços rurais e aos desafios em acessar a escola e nela se manter, mesmo com as circunstâncias e os tempos diferentes, transformaram as memórias individuais em experiências coletivas. O entrelaçamento das nossas histórias foram ganhando outras roupagens e algumas, ao ganharem vida, deixaram de ser experiências arquivadas e passaram a dar significados às ações docentes.

O caráter hermenêutico da constituição da identidade e o sentido atribuído à vida e as ações das professoras foram se redistribuindo ao longo da investigação. Os significados concedidos a cada experiência estão atrelados às relações e aos sistemas que permeiam e constituem a vida das professoras. Os conceitos e teorias se intercalaram para dar conta das singularidades, diversidades e dos contextos, manifestados pela narrativa de cada mulher professora com albinismo. Assim sendo, a oportunidade de refletir sobre a vida passa a ser um empreendimento formativo que possibilita a compreensão da própria vida e da formação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O elefante**. Coleção Abre-te Sésamo. Rio de Janeiro: Editora Record, 1984.

ANDRADE, Gilvania Moreira. **Mulheres albinas no Ensino Superior: trajetórias e narrativas**. 2019. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Montessoriano de Salvador, Salvador, 2019.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARTHES, Roland; *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. Trad. de Maria Zélia Barbosa Pinto. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do Hiato de Gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/277>>. Acesso em: 24 de nov. 2022.

BENJAMIN, Walter. **O contador de histórias e outros textos**. Trad. de Georg Otte, Marcelo Backes, Patrícia Lavelle. Org. Patrícia Lavelle. 2ª ed. Hedra: São Paulo, 2020.

BEZERRA, Nathalia Mulher. Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. Conferência Internacional sobre os Sete Saberes, 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2010. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/pdf>> Acesso em: 23 nov. 2021.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

BÍSCARO, Roberto Rillo. 2019. Um trecho de autobiografia de Roberto Rillo Biscaro. **Ruído Manifesto**. Disponível em: <http://www.ruidomanifesto.org/um-trecho-de-autobiografia-de-roberto-rillo-biscaro>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. Porto Alegre: Sulina, 1999. 163 p.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 ago. 2022.

CAVALCANTE, Bruno Azin Sarriune. **Direitos Humanos no Brasil: uma Análise Sobre o Albinismo**. 2012. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito), Faculdade Christus, Fortaleza, Ceará, 2012.

CHARLOT, Bernard. Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 35-55.

CHELALA, Ninou. **Albino em África: brancura negra enigmática**. Paris, L'Harmattan, 2007, 220p.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. – 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. São Paulo: Papirus, 1995.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. Trad. de Liane Schneider. Rev. de Luiza Bairros e Cláudia de Lima Costa. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Trad. de Carlos Eduardo Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A história de vida**: Da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014. 362p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Em Foco: Histórias de vida e formação**. Educação e Pesquisa. v. 32 n.2, p. 359-371. Ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkPM/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2023

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionados. In: NÓVOA, António. FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, 226p.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERO, Ikponwosa. Relatório das conclusões preliminares sobre a sua visita ao Brasil. Site do UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS. 2019. Disponível em: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Albinism/VisitBrazil_Statement_PortugueseVersion.docx. Acesso em: 17 mar. 2024.

FARIAS, Isabel M. S. de; *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e Pedagogia**: um vínculo re-significado. Salvador: Helvécia, 2005. 200p.

FERRAROTTI, Franco. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, António. FINGER, Matthias. (Orgs.), **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, 226p.

FINGER, Matthias. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, António. FINGER, Matthias. (Orgs.), **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, 226p.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984 – **Os Anormais**: Curso no Collège de France – SP: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a. 192 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. 256 p.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 31ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b. 192 p.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. V. 35. n. 3. p. 21. 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Identidade e diferença**. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

HAHNER, June Edith. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas (1850-1937)**. (Trad.) Maria Thereza P. de Almeida e Heitor Ferreira da Costa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** – parte 1. Trad. Márcia Sá C. Schuback. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho Guareschi. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência** – Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. Ed. 5; reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 108-131, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1ss2articles/lawn.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Trad. Sonia Fuhrmann. 6ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. *In*: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, M. Cecília C. C. e SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MAGALHÃES. Rafaela Melo. Afinal, quem somos nós? Processos identitários das pessoas com albinismo. Dossiê: Albinismo em perspectivas interdisciplinares: rompendo silêncios e alcançando potências. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba**. - v. 2 n. 27 (jul/dez - 2021). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Coordenação do Curso de Ciências Sociais. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/caos/issue/view/2705>. Acesso em: 26 nov. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003, p. 34-37.

MIN, Hsu Yun; SAMPAIO, Marcos Wilson; HADDAD, Maria Aparecida Onuki. **Baixa visão: conhecendo mais para ajudar melhor: volume III**. São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia: Laramara, 2018.

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo; *et al.* Estudo sobre albinismo oculocutâneo e etnia negra em bairros e localidades de Salvador-Bahia. **Rev. Ciênc. Méd. Biol.** Salvador, v. 15, n.1, p. 23-26, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23274>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo; *et al.* Perfil do albinismo oculocutâneo no estado da Bahia. **Rev. Ciênc. Méd. Biol.** Salvador, v. 6, n.1, p. 69-75, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/4152>. Acesso em: 20 jun. 2023.

NAGLE, Jorge. **A Educação na Primeira República**. In: História Geral da Civilização Brasil: O Brasil Republicano. Sociedades e Instituições. Tomo III. Volume II (n.9), 1978.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História**. Departamento de História da PUC/SP, n. 10, dez. 1993, p. 7-28.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, António. FINGER, Matthias. (Orgs.), **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, 226p.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da Sua Vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, Lda, 2000. p. 11-75.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Administração da OMS**. Disponível em: <<http://www.who.int/governance/en/index.html>>. Acesso em: 18 mai. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **ONU alerta para estigma e exclusão social contra pessoas albinas**. Disponível <<https://nacoesunidas.org/onu-alerta-para-estigma-e-exclusao-social-contra-pessoas-albinas>>. Acesso em: 22 mai. 2024.

PARKER, Richard. **Estigma, discriminação e AIDS**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids - ABIA, 2021.

PASSEGGI, Maria Conceição; *et al.* **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, ano 2016, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan/jun 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6867>. Acesso em: 29 jul. 2022,

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Mulheres Educadas na Colônia**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 Anos de Educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p.79-94.

ROCHA, Luciane de Melo; MOREIRA, Lilia. Diagnóstico laboratorial do albinismo oculocutâneo. J Bras. Patol. Med. Lab. Volume 43, no 1, 2007, p. 25-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpm/l/a/KmSWk6MzkQFHQxBrzvhhFxq/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SABINO, Isabel et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**/Boaventura de Sousa Santos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SARAMAGO, José. **A bagagem do viajante**. Crônicas. 8ª ed. Portugal: Editorial Caminho, 2010 [1986].

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. In; Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA; Elizeu Clementino; **Histórias de Vida e Formação de Professores**. In; Elizeu Clementino de Souza; Ana Chrystina Venâncio Mignot (ORGs).; Dirceu Castilho Pacheco. [et al]. Rio de Janeiro: Quartet: FEPARJ, 2008.

SOUZA; Elizeu Clementino. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA; Elizeu Clementino (Org). **Educação e ruralidades**: Memórias e narrativas (auto)biográficas. EDUFBA: Salvador, 2012, p. 17-26. Disponível em: <https://edufba.ufba.br/livros-publicados/educacao-e-ruralidades-memorias-e-narrativas-autobiograficas>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**. UFSM, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s. l.], v. 15, ed. 39, p. 282-303, 12 jun. 2017. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4750>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SOUZA, Regis Glauciane Santos de; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Visibilizando a mulher no espaço público: a presença das mulheres nas universidades. Seminário Internacional Fazendo Gênero, 10. 2013. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-13. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381429366>. Acesso em: 01 dez. 2024.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Educação comparada Brasil \ Canadá: o ensino no século XIX. In: **Revista da FAEEDBA**, ano 7, nº 9 jan. \ jun. 1998. p. 211-227. Disponível em: <https://i0.statig.com.br/educacao/revista-faeeba.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Quadro de Ação para a Educação Inclusiva: Acesso e Qualidade. Salamanca**: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 24 ago. 2023.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZAGO, Marco Antônio. Quadro mundial das condições, enfermidades e doenças consideradas genéticas. **Cadernos de Pesquisa CEBRAP**, 1994, n. 2, p. 3-14.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:	
Nº de Identidade:	
Sexo: F () M ()	Data de Nascimento: / /
Endereço:	
Complemento:	Bairro:
Cidade:	CEP

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) Maria Joselita Pereira da Luz, está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS COM ALBINISMO: travessias e atravessamentos na constituição da identidade docente”, de responsabilidade da pesquisadora **Gilvânia Moreira de Andrade**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo Compreender de que maneira professoras com albinismo constituem a identidade docente, a partir das histórias de vida dessas mulheres, considerando o estigma associado ao corpo com albinismo.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Garantir no processo investigativo que os sujeitos participantes reflitam sobre os processo formativos e os elementos de suas histórias de vida que contribuíram a para a constituição da identidade docente, considerando a interseccionalidade em ser uma mulher e professora com albinismo.

Caso aceite o/a Senhor (a) será realizado procedimento de coleta de informações como entrevista narrativa que será gravada em áudio, pela aluna Gilvânia Moreira de Andrade, do curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Devido à coleta de informações o/a senhor (a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada conforme sua indicação. Caso queira, o/a senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato

também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Gilvânia Moreira de Andrade

Endereço: Avenida Leovigildo Filgueiras, 580, Garcia, Salvador/BA.

Telefone: (71) 9-9246-3654 **E-mail:** gil.gandrade@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS COM ALBINISMO: travessias e atravessamentos na constituição da identidade docente”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(Orientando)

Assinatura do professor responsável
(Orientador)

APÊNDICE B - EIXOS NORTEADORES DA ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

EIXOS NORTEADORES DA ENTREVISTA NARRATIVA

Os eixos em questão, conduzirão de maneira espontânea, a entrevista narrativa na pesquisa intitulada, “Histórias de vida e formação de professoras com albinismo: travessias e atravessamentos na constituição da identidade docente”.

Data:

APRESENTAÇÃO	Nome, idade, onde nasceu e mora, formação acadêmica
EIXO 1	Trajetória de vida e os percursos de escolarização
EIXO 2	O estigma sobre o corpo com albinismo e outros atravessamentos
EIXO 3	A travessia na profissão docente: a entrada na docência, processos formativos e atuação profissional
EIXO 4	A experiência da história de vida e a relação com a ação educativa e a identidade docente