

“As discussões me dão força para seguir”: autoestima em conquista de uma professora baixa visão negra

“The discussions give me strength to carry on”: self-esteem in conquest by a low vision black teacher

“Las discusiones me dan fuerzas para seguir adelante”: autoestima en conquista por una maestra negra baja visión

Recebido: 20/12/2022 | Avaliado: 19/04/2023 | Publicado: 05/06/2023

Adriellen Santos Aragão¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1601-5904>
Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
adriell3n@gmail.com

Cristina de Araújo Ramos Reis²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6409-0226>
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
professoracristina.arr@gmail.com

Maria Inês Corrêa Marques³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-6997>
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
br3imarques@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo identificar os desafios educacionais, profissionais e familiares vivenciados no cotidiano de uma professora negra baixa visão, nordestina e mãe adotiva, especialmente as barreiras e implicações frente ao capacitismo, o racismo e a desigualdade de gênero, buscando formas de superação desses entraves. Partiu-se de questões centrais: processos formativos educacionais e as implicações de barreiras nesse contexto, e dinâmicas familiares enquanto mulher negra com deficiência. Para tanto, usou-se do método qualitativo com abordagem (auto)biográfica, um processo de narrar sobre si e o outro, através do relato de experiência de uma mulher negra com deficiência, professora da educação pública. O resultado deste estudo possibilitou a percepção de que a mulher negra com deficiência vive circunstâncias de estigmas e preconceitos e tais experiências a fortalecem no sentido de fazer um enfrentamento político através da construção de redes de apoio, construídas por meio de muitas frentes e possibilitando a resignificação de si, como no caso da colaboradora desta pesquisa.

Palavras-chave: Capacitismo; Deficiência; Gênero; Raça

Abstract

This article aims to identify the educational, professional and family challenges experienced in the daily life of a low vision black teacher, from the Northeast and an adoptive mother, especially the barriers and implications facing ableism, racism and gender inequality, seeking ways to overcome these obstacles. It started with central questions: formative educational processes and the implications of barriers in this context, and family dynamics as a black woman with a disability. For this, a qualitative method was used with an (auto)biographical approach, a process of narrating about oneself and the other, through the experience report of a black woman with a disability, a public education teacher. The result of this study enabled the perception that black women with disabilities experience circumstances of stigma and prejudice and such experiences strengthen them in the sense of making a political confrontation through the construction of support networks, built through many fronts and enabling the resignification of themselves, as in the case of the collaborator of this research.

Keywords: Ableism; Disability; Gender; Race.

¹ Graduação em andamento em História.

² Mestrado em Ciências da educação.

³ Doutorado em Educação.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar los desafíos educativos, profesionales y familiares vividos en el cotidiano de una maestra negra baja visión, del Nordeste y madre adoptiva, en especial las barreras e implicaciones frente al capacitismo, el racismo y la desigualdad de género, buscando vías de superación de estos obstáculos. Se partió de cuestiones centrales: los procesos formativos educativos y las implicaciones de las barreras en este contexto, y la dinámica familiar como mujer negra con discapacidad. Para ello, se utilizó un método cualitativo con enfoque (auto)biográfico, un proceso de narración sobre uno mismo y el otro, a través del relato de experiencia de una mujer negra con discapacidad, docente de educación pública. El resultado de este estudio permitió la percepción de que las mujeres negras con discapacidad viven circunstancias de estigma y prejuicio y tales experiencias las fortalecen en el sentido de hacer una confrontación política a través de la construcción de redes de apoyo, construidas a través de muchos frentes y que permiten la resignificación de sí mismas, como en el caso del colaborador de esta investigación.

Palabras clave: Capacitismo; Discapacidad; Género; Raza.

1. Introdução

[...] foram as feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade (Diniz, 2007, p. 30).

Este artigo aborda questões sobre o capacitismo, o racismo e a desigualdade de gênero, a partir do percurso de vida de uma professora negra e baixa visão, entendendo o capacitismo como a discriminação e o preconceito social contra pessoas com deficiência. Este estudo partiu de uma indagação inicial: De que maneira os preconceitos que perpassam raça/etnia, gênero e deficiência implicam sobre o percurso de vida da professora negra baixa visão, colaboradora desta pesquisa? Vale ressaltar que viver com deficiência é viver em contextos diversos que perpassam por questões internas e externas do indivíduo, atravessando desde as condições psíquicas às econômicas. Os estudos de gênero contribuíram, conforme Diniz (2007), para construir e visibilizar uma intersecção entre esses contextos sociais múltiplos de classe, raça, gênero, orientação sexual e/ou idade somados à deficiência.

Este estudo foi iniciado a partir de indagações feitas sobre as implicações do capacitismo e a desigualdade de gênero diante de mulheres com deficiência e, apoiado em narrativas (auto)biográficas da colaboradora da pesquisa, uma mulher negra baixa visão que é profissional de educação do ensino público, buscou-se entender como superar tais desafios. A pesquisa busca analisar experiências de uma mulher negra com deficiência e como seus marcadores sociais influem sobre sua vida, aliando a isso um exemplo de mãe adotiva e profissional da educação e neste sentido, reconhecer mecanismos de discriminação sobre estas mulheres que são colocadas às margens sociais e agregar à luta da pessoa com deficiência.

A pessoa com deficiência faz parte dos sistemas múltiplos de subordinação social, demarcados pelo racismo, sexismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas; podendo ter cargas múltiplas de discriminação (Creenshaw, 2002). É aquela que possui uma lesão e se define como pessoa com deficiência mediante barreiras encontradas no contexto social, ou seja, “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Lei nº 13.146, 2015). Tal concepção surgiu a partir de um movimento pela concepção de deficiência enquanto modelo social, que trouxe em si uma reflexão da nomenclatura que denomina este sujeito, como aborda Diniz (2012, p. 8):

Assim como os estudos sobre raça não mais adotam o conceito de "pessoa de cor", mas "negro" ou "indígena", os estudos sobre deficiência assumiram a categoria "deficiente". E é como resultado da compreensão da deficiência como um mecanismo de identidade contrastiva que surgiu o conceito de "pessoa não-deficiente" ou "não-deficiente".

A referida concepção se pautava nos estudos de gênero e movimento feminista, se contrapondo a opressão de maneira interseccionalizada. Nesse sentido, o diálogo da militância feminista com o movimento contra a subordinação da pessoa com deficiência se configurou num cenário de luta política também pela mulher com deficiência (Diniz, 2007), como citado em epígrafe. Contudo, a luta da mulher negra não acompanhou o mesmo passo, pois “o movimento feminista brasileiro se recusava a reconhecer que há uma dimensão racial na temática de gênero que estabelece privilégios e desvantagens entre as mulheres” (Carneiro, 2011, p. 121). E a mulher negra com deficiência encontra esses entraves pelo recorte racial, como afirmam Eugênio e Silva (2022, p. 31):

A discriminação, marcada pelo recorte de gênero, significa, portanto, que as mulheres negras com deficiência tendem a vivenciar discriminações e outros abusos que ferem seus direitos enquanto seres humanos de forma diferente dos homens negros com deficiência, por exemplo”.

As afirmações dos autores são fundamentais para a compreensão da deficiência com seus conceitos atuais, bem como o capacitismo, que historicamente se enraíza na sociedade brasileira apesar da luta por direitos das pessoas com deficiência. Ele se configura como o tratamento das pessoas com deficiência, como incapazes, “aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o sexismo, o racismo e a homofobia” (Mello & Nuernberg, 2013, p. 6). Essa relação de capacitismo por vezes também é associada à questão racial, devido ao fato de que muitas pessoas negras, especialmente mulheres, por muito tempo tiveram acesso à educação e à escrita intelectual negadas por uma organização social racista e machista, como afirma a autora negra norte-americana bell hooks⁴ (1995, p.466-467):

Apesar do testemunho histórico de que as negras sempre desempenharam um papel importante como professoras, pensadoras críticas e teóricas culturais na vida negra, em particular nas comunidades negras segregadas, muito pouco se escreveu sobre intelectuais negras.

⁴ Em relação ao nome próprio “bell hooks” escrito em letras minúsculas, a autora emprega essa prática como um posicionamento para romper com normas linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não a sua figura. Respeitamos sua escolha.

Tanto viver em um corpo negro, quanto possuir alguma deficiência, reflete em implicações em seus processos profissionais e formativos. Este estudo trata questões ligadas a essas duas características. Pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam “desde a condição de indicar a projeção da luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desenvolvimento” (Secretaria de Educação Especial, 2006).

Por viver esta condição, a pessoa baixa visão vive sob um status de desconfiança por apresentar oscilações entre o ver e o não ver, diferentemente de outras deficiências, a depender da “oscilação de sua condição visual, de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial” (Sá et. al., 2007, p. 16), o que pode trazer sofrimentos psíquicos para essas pessoas.

O processo educativo de uma pessoa baixa visão se dá por meios visuais, com recursos específicos (Secretaria de Educação Especial (2006), seja enquanto estudante, técnico ou docente. Sendo assim, o acesso e a utilização dos recursos para pessoas baixa visão ocorre no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em qualquer tempo de sua vida, pois ele é um serviço que busca eliminar as barreiras encontradas por pessoas com deficiência na educação a partir de suas especificidades (Secretaria de Educação Especial, 2008).

O profissional, para atuar nesse serviço precisa ter uma formação adequada para “[...] complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular” (Ropoli et. al., 2010, p.19). Nesse sentido, qualquer sujeito, em qualquer condição, pode precisar de recursos para eliminação de barreiras em um espaço educacional de forma horizontalizada entre discentes e docentes em atendimento comum ou especializado, como é demonstrado neste estudo através da colaboradora do estudo, que demonstrou resiliência, enfrentando essas barreiras através dos estudos e da formação de redes de apoio.

2. Metodologia

Para realização deste trabalho foi estabelecido o rigor da metodologia qualitativa, adentrando um universo dinâmico da vida social, rica de significados em uma realidade que não pode ser quantificada (Minayo, 2001). A metodologia qualitativa foi utilizada sobre um Relato de Experiência construído através de narrativas (auto)biográficas que, de acordo com Passeggi e Souza (2017), são processos de narrar sobre si e o outro, operando com o recorte de uma narrativa sobre uma experiência específica na história do narrador. As narrativas (auto)biográficas constroem novas formas de perceber os sujeitos ao longo da

pesquisa, instigando a experiência do próprio sujeito (Passeggi & Souza, 2017).

Essa narrativa abrange determinado contexto e, para entender em que realidade foi abordada nesse texto, foi feito um breve levantamento sobre características principais da escola em que se situa a colaboradora da pesquisa. A Escola Dorina (nome fictício) funciona nos três turnos com Fundamental II, sendo à noite com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e constando de 26 funcionários (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021). Em sua infraestrutura, a escola possui 10 salas de aula, 6 banheiros, alimentação fornecida, água filtrada, cozinha, refeitório, biblioteca, sala de leitura, salas de informática e multimídia, auditório, quadra de esporte, sala de diretoria, sala de professores, sanitário com acessibilidade, sala de coordenação apesar de no momento não ter coordenador(a) e uma Sala de Recursos Multifuncionais.

O cenário em que a colaboradora da pesquisa se insere atualmente na sua atuação profissional é uma escola localizada em um espaço de adjacências periféricas e com alunos em sua maioria negros, o que provocou as indagações iniciais desta pesquisa. A narrativa contempla a colaboradora desta pesquisa, uma professora doutoranda, negra e baixa visão, com nome fictício de Professora Ramos a fim de preservar sua identidade. A narrativa (auto)biográfica de Ramos parte do registro feito a partir de um relato gravado em celular junto a sua profissional de apoio, também autora desta pesquisa.

O processo de análise das informações produzidas pela colaboradora, um áudio de aproximadamente 35 minutos, começou com a transcrição e posteriormente se apoiou no trabalho de Souza (2006) e Meireles (2015) e nas três etapas de análise construídas. Na primeira etapa, mapeamento das análises ou narrativas/ leitura cruzada, foram realizadas uma leitura inicial e a lapidação da escrita da transcrição, que totalizou 7 (sete) páginas. Já na segunda, a Leitura Arqueológica ou Leitura temática - unidades de análise descritivas, foram buscadas as unidades de sentido, sendo elas: deficiência, gênero, raça/etnia e educação. Para encontrar correspondências das unidades de análise na narrativa foi utilizada uma estratégia de uso de marcadores de cores, conforme a Figura 1.

Figura 1

Trecho do relato com análise utilizando marcadores visuais para identificação das unidades de sentido

Fonte: Figura da autora.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Relato de experiência

deficiência: 12 gênero: 12 raça: 7 educação: 7

A minha vida profissional iniciou já há mais de 20 anos atrás, quando eu me formei em pedagogia. Eu comecei a estagiar, então eu considero a minha vida profissional como professora já naquele período que eu fiquei 3 anos como professora de EJA para os funcionários da USP, agricultores, pintores, pessoas do campo. Só que eu já era baixa visão e meu rendimento não foi bom, eu lembro de professores falarem comigo, como eu me desempenhava bem falando, mas quando chegava na escrita... Ela dizia que eu não era igual aos outros.

Descrição da imagem: Trecho do relato de experiência de Ramos com marcadores das unidades de sentido em rosa (deficiência), amarelo (gênero), laranja (raça) e azul (educação).

As pistas visuais tiveram utilidade para as pesquisadoras enquanto estratégia cognitiva para poderem se localizar diante das unidades nesse mapa narrativo, possibilitando uma melhor organização da análise. Por exemplo, o marcador rosa neste primeiro parágrafo do texto demonstrando que se trata da unidade de sentido sobre deficiência.

A terceira etapa, Leitura Interpretativa/Compreensiva ou Leitura interpretativa-compreensiva do corpus, se configurou a partir da interpretação das experiências relatadas e vividas pela professora negra baixa visão dentre essas quatro unidades de sentido (deficiência, gênero, raça e educação), dialogando com as referências correspondentes em dois eixos: o percurso educativo e as vivências enquanto mãe adotiva. Foi importante para essa pesquisa analisar uma narrativa enquanto construção de si, pois trata-se de um momento de encontro de identidade enquanto pessoa com deficiência negra, localizado na intersecção entre gênero e deficiência.

3. Resultados e Discussão

3.1. “Puxa vida! Eu não vou conseguir ser professora”

Professora Ramos é formada em Pedagogia e profissional na área de Educação Especial. Desde criança já era baixa visão, mas ainda não tinha conhecimento sobre sua situação:

Eu já era baixa visão e meu rendimento na escola não foi bom, eu lembro de meus professores falarem com meu pai como eu me desempenhava bem falando, mas quando chegava na leitura e na escrita, nada... Isso foi por volta dos anos 80. Ela dizia que eu não era igual aos outros (Ramos, 2022).

Nesse contexto, Ramos vivia sob o princípio da integração, em que há “um sistema normativo central: para pertencer à sociedade, é preciso estar dentro” (Schaller, 2002, p. 2), pois sua professora não conseguia ver para além de suas expectativas escolares de Ramos ser “igual aos outros”, ou seja, com um padrão de rendimento escolar.

As ações de integração “confundem aqueles que não estão atentos às formas de exclusão que acontecem mesmo quando os alunos estão juntos em um mesmo ambiente” (Lanuti, 2019, p. 63). Mesmo Ramos estando no ambiente escolar, não significa dizer que ela estava incluída, pois a sua identidade de deficiência não era levada em conta naquele contexto sequer para si, o que é demonstrado no discurso da professora, sobre seu desempenho. Ramos não teve um contexto social que materializasse sua identidade enquanto pessoa com deficiência, de acordo com os fundamentos materiais e históricos que Magalhães (2010) propõe sobre a identidade da pessoa com deficiência, em que as relações sociais elaboram a constituição de si.

Essa falta de reconhecimento de sua identidade perdurou até o Ensino Superior, como afirma a professora: “Eu não tinha noção de acessibilidade porque eu não sabia que era baixa visão, eu fui saber no último semestre da faculdade”. A acessibilidade para a professora, que até então estava em formação, não era algo compreendido, principalmente por não ter a sua identidade enquanto pessoa com deficiência. Além da ausência desse conhecimento subjetivo, não havia um amparo legal específico, como o Art. 8º I - Decreto nº 5.296 de 2/12/2004, que promove normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade:

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Decreto-lei nº 5.296, 2004).

Nesse sentido, em muitos momentos a professora deixou de ter acesso a informações em sala de aula desde a Educação Básica até o Ensino Superior, visto que ela só descobriu a deficiência no último semestre de sua graduação: “Quando a médica me disse que eu tinha 10% de visão eu disse: puxa vida! Eu não vou conseguir ser professora”. Essa constatação de incapacidade de ser professora por ser baixa visão carrega uma concepção violenta de si por conta do capacitismo que ela vivia, que é um “discurso sobre as pessoas com deficiência, que as considera merecedoras de pena e caridade, em vez de as ver como pessoas de plenos direitos” (Pereira, 2008, p. 18). A construção da sociedade sobre o capacitismo afetou a noção que Ramos teve sobre si mesma ao se lançar na docência.

A falta de conhecimento do que é ser uma pessoa com deficiência, especialmente enquanto modelo social, que é o prejuízo às atividades de pessoas que possuem lesões físicas advindo da organização societária (Diniz, 2007), e no caso da professora Ramos sendo sensorial, implicou em uma desmobilização política em seu início de estudo e sua percepção de si: “o modelo médico era a minha referência e por isso vinha o sentimento que eu não era capaz, justamente porque esse modelo clínico da deficiência não avalia o contexto” (Ramos, 2022), sendo encarada como uma incapacidade ou falha (Piccolo & Mendes, 2012). Diferentemente desse momento anterior, após sua graduação, a professora Ramos assumiu uma postura contrária à desmobilização:

Eu lembro que quando eu fui tomar posse para esse concurso da UNEB eu fui barrada na junta médica, disseram que eu não podia tomar posse porque eu era baixa visão. Nessa época eu fiz uma carta, foi um protesto, rodou o Brasil todo e até fora do país saiu essa carta. Aí oito anos depois eu voltei para a UNEB já em seleção de professora auxiliar, e eu não encontrei essa barreira (Ramos, 2022).

Historicamente, a deficiência “está carregada de estigmas e valores preconceituosos, o que coloca o deficiente físico às margens da sociedade” (Pacheco & Alves, 2007, p. 247), no entanto, também está

marcada por um histórico de lutas por direitos e espaço na sociedade. No trecho do relato analisado, percebe-se como Ramos se encontra politicamente na luta para poder ocupar um espaço de equidade no Ensino Superior. Através de seu percurso de vida e descobertas enquanto pessoa baixa visão, a professora Ramos conseguiu emergir enquanto um sujeito político que luta por seus direitos e modifica o espaço público e a acessibilidade.

Ao longo da graduação e o seguimento posterior de seus estudos, bem como as redes de apoio com seus pares, Ramos conseguiu modificar o rumo de sua vida enquanto pessoa com deficiência, como relata: “eu ainda tenho uma relação de autoestima em conquista, mas eu acho que uma das coisas que me fez sair do pior ponto que já estive foi a convivência com meus pares deficientes primeiramente” (Ramos, 2022). Durante o seu estágio enquanto docente em São Paulo, Ramos também encontrou barreiras por ser uma mulher negra e nordestina, a única em seu curso, sendo conhecida por seus alunos como “a baiana”:

“(…) eu sentia assim momentos fortes da questão de autoestima, de beleza, então eu via minhas amigas todas loiras, tinham carro, eu era a mais nova da turma e eu me via assim nesse lugar de ter que provar que eu era capaz por ser baiana e nordestina” (Ramos, 2022).

Ramos também relata um episódio em que, no interior de São Paulo no começo dos anos 2000, foi estigmatizada por um dentista e afirma ser por conta de sua raça/etnia: “eu tinha direito ao plano de saúde, eu fui pro consultório de dentista e quando eu cheguei lá eu senti que por eu ser negra ele não me deu um atendimento gentil”. O racismo institucional vivido por Ramos se define como a falha de uma organização em servir de forma profissional e apropriada pessoas por conta de sua característica racial/étnica (Carneiro, 2011), o que também pôde ser notado no fato de ser a única aluna negra do seu curso demonstrando a inacessibilidade ao Ensino Superior naquele contexto.

O cenário em que a Professora Ramos estava inserida também mostrou uma característica do racismo em que Carneiro (2011, p. 70) apresenta o sujeito negro como estereotipado e preso em imagens fixas pelos racialmente hegemônicos, como o relatado: “eu sentia que ela [uma colega de sala] desconfiava que eu era prostituta, que era a prostituição que me fazia pagar a faculdade” (Ramos, 2022). A Professora encontrou as dificuldades por ser negra e baixa visão e ainda as encontra, em um processo de conquista de sua autoestima enquanto mulher negra e trabalhadora, celebrando suas conquistas:

(…) eu adoro escrever, tanto que fiz meus dois mestrados, transformei em livro, faço os meus artigos, meus ensaios, adoro escrever como também ler, eu uso leitor de tela para ler, como também para escrever. Mas isso foi algo aprendido, porque eu tinha uma relação de autoestima porque eu repetia de ano, porque eu escrevia errado, mas hoje eu entendo que é porque eu não acessava a leitura (Ramos, 2022).

Dessa forma, a constituição da identidade da professora Ramos, enquanto mulher negra e com

deficiência, profissionalmente falando, foi um caminho de afirmação a partir da luta, ao confrontar barreiras metodológicas, comunicacionais e atitudinais carregadas de estigmas do capacitismo, presentes diante de grupos hegemônicos e, também, com seu autoconhecimento.

3.2. Autoestima em conquista

Além da identidade enquanto mulher negra com deficiência, Ramos também enfatiza as barreiras encontradas por ser divorciada e mãe adotiva. Como afirma em relação à condição feminina:

Sei que nós mulheres e homens por sermos com deficiência sofremos preconceito, mas eu vejo o homem com deficiência viver umas situações melhores, porque eles se casam com mais facilidade. Pode ser até preconceito meu, mas para mim um homem ver uma mulher assim é mais difícil. A mulher vive com um homem cego, você vê e é muito comum, construir família. E com a mulher cega já não vejo tanto isso (Ramos, 2022).

Percebe-se, pelo relato de Ramos, uma concepção sobre o sistema sexo-gênero atrelado à sua deficiência. Nesse sentido, de acordo com Farias (2017), a intersecção do capacitismo com a desigualdade de gênero estabelecem “sólidas barreiras ao acesso à escola, à universidade e ao pleno exercício de sua sexualidade” (2017, p. 11), colocando as mulheres com deficiência em desigual condição até mesmo de homens com deficiência, como Ramos sinaliza.

Essa “cultura corpo normativa e sexista” (Farias, 2017, p. 11) que mina a participação de mulheres com deficiência das esferas pública e privada não impediu que Ramos exercesse a profissão, compusesse sua família e adotasse seus filhos. Enquanto mulher com deficiência, saiu de um campo de marginalização e tornou possíveis seus objetivos enquanto mãe adotiva e docente.

A adoção é uma forma legítima de constituir família, apesar dos estigmas que essa escolha carrega, como a legitimidade da parentalidade (Ruas et. al., 2009), como Ramos demonstra ter vivido, principalmente no momento de um divórcio em que precisou deixar seus filhos com o pai em consequência do momento frágil em que vivia:

Eu também percebo na minha vida pessoal esse julgamento, como se questionassem se eu tenho mesmo o amor de mãe, eu já ouvi essa expressão de parentes que perguntaram para mim que se eu fosse mãe de sangue se eu tinha deixado meus filhos, isso na época me doeu muito, mas eu acho que eu soube responder porque eu disse que eu não sabia distinguir essa mãe porque eu não sou mãe biológica (Ramos, 2022).

Há uma relação de preconceito sobre a adoção por pessoas solteiras, casais homossexuais e pessoas com deficiência, por exemplo. E a professora Ramos demonstra ter vivido isso através de seu relato: “Não posso negar que o fato de eu ser uma mulher baixa visão foi um atenuante para eu deixar meus filhos com ele”, devido às barreiras que ela encontra no dia a dia: “eu me sinto em desvantagem no tempo, na forma

de realizar as atividades. É algo real”. Foi construído historicamente um modelo de família baseado na concepção binarista “masculino/feminino”, em que homens e mulheres precisam assumir papéis impostos e especificamente as mulheres têm que assumir o papel de cuidar dos filhos e prover a subsistência da família (Santana, 2010).

Ramos precisou superar um julgamento durante a adoção e posteriormente durante o processo de divórcio, visto que em uma separação conjugal geralmente são as mães que são responsabilizadas pela criação e educação de seus filhos por conta dos papéis impostos às mulheres na esfera familiar, sendo considerado abandono ao não atender às expectativas sociais. Esse processo foi marcante no percurso de Ramos porque “uma vez que eu deixei meus filhos com ele [o pai dos filhos], ele me julgou. Julgou que eu não era mãe, que mãe não deixa”.

Um outro elemento trazido na fala da professora Ramos foi a relação de justiça vivida com o seu ex-marido que demonstra ser consequência de uma relação estruturada de forma machista e capacitista ao fazer uma fala como a citada anteriormente, pondo em questionamento sua postura enquanto mãe. Isso também fica evidente na fala de Ramos: “era um “morde-assopra”, me julgavam como mãe, mas sentia que eles tinham pena de mim por ser baixa visão e com dois filhos bebês abandonada pelo marido” (Ramos, 2022). Quando um filho é deixado com a mãe, geralmente não é julgado como abandono por parte do pai, e Pereira (2013) reitera que

[...] a referência para as necessidades humanas das teorias de justiça tradicionais são os homens e para os estudos sobre deficiência essa referência são os corpos sem impedimentos. Há vários cruzamentos e escalas possíveis ao se considerar tais referências em conjunto, sendo os homens sem deficiência o padrão superior dessas possibilidades e as mulheres com deficiência o inferior (2013, p. 74).

Um outro ponto a considerar no percurso de vida profissional de Ramos foi quando ela elegeu o seu exercício docente e processo formativo como elementos importantes na superação das adversidades de sua vida, encontrando durante o mestrado em Salvador “predominante com mulheres e homens negros (...) me deu uma renovação no meu olhar de beleza, de estética, de autoconfiança (...) e percebo que as discussões me dão força para seguir e lutar pelos meus ideais”. Encorajando-a não só a lutar pelo exercício materno como buscar processos formativos *stricto sensu*, profissionalização e estabilidade de carreira e recursos financeiros:

(...) eu queria voltar a estudar para fazer um novo concurso, porque uma vez que eu me separei eu deixei o concurso que eu tinha na cidade porque era um concurso municipal, então isso me fez ir embora desempregada, sem renda, então eu comecei tudo de novo. Só depois que eu me tornei concursada em Feira eu me senti encorajada, fortalecida, de buscar os meus filhos. O lugar onde eu comecei esse novo para mim foi na minha profissão (Ramos, 2022).

Como exposto, Ramos vê sentido no fortalecimento de si a partir da realização no trabalho, o que não só a encorajou enquanto mãe em busca da guarda de seus filhos, como também somando o percurso de vida enquanto mulher negra baixa visão na significância de sua trajetória profissional. Sendo assim, a Professora Ramos encontra no trabalho estratégias diversas de superação, possibilitando a ressignificação de si (Paiva et al., 2015). A realização na profissão foi um elemento importante para a sua atuação profissional pois, enquanto professora no Atendimento Educacional Especializado na Escola Dorina, consegue refletir o que foi construído em seus processos formativos e em seu trabalho:

Eu já estudei muito o AEE, já fui professora em pós-graduação só sobre o AEE, tutora, mas agora como professora do AEE tenho feito links muito legais de tudo que eu estudei com a prática, desse esforço de não deixar o AEE ser um espaço de segregação e de reforço, de dialogar com os professores (Ramos, 2022).

Ramos trabalha em um espaço de eliminação de barreiras, alegando ter construído as concepções citadas anteriormente através dos estudos que realizou ao longo de sua formação bem como as experiências em seu percurso de vida uma vez que ela encontrou barreiras, o que possibilita uma soma em sua atividade na Escola Dorina como diz:

A questão étnica e de gênero foi muito “cair da ficha” do meu mestrado, porque embora eu seja uma pessoa negra, eu entendi no mestrado e agora isso reflete no meu AEE com meus alunos negros ou não. Hoje quando estou na minha atuação docente aqui no AEE ou quando sou professora na Plataforma Freire da UNEB, e isso tudo me mune de possibilidades e recursos na minha ação. Ao escolher uma imagem eu antes só queria ver se tinha pessoa com deficiência, agora eu procuro mulheres negras. Isso foi do meu mestrado para cá, a partir de 2017 (Ramos, 2022).

Dessa forma, pode-se notar que o percurso de vida pessoal, familiar, educacional e profissional da professora baixa visão foi marcado por estigmas e preconceitos que desestruturavam essa mulher negra com deficiência, mas ao mesmo tempo lhe fortaleciam em suas lutas políticas: “por eu me realizar profissionalmente eu consigo vencer demandas da minha vida muito difíceis”. Contudo, o elemento que desencadeou essa luta foi a sua atividade profissional de docência. Através do trabalho ela pôde recomeçar o que para ela tinha sido tragédia, a separação conjugal. O que para muitos a tragédia pode estar no fato de Ramos ser uma pessoa com deficiência, mas para ela a lesão foi o motivo de seu fortalecimento na convivência com seus pares com deficiência.

4. Considerações finais

As perspectivas de estigmas, preconceitos, capacitismo e desigualdade de gênero junto à mulher negra com deficiência, no caso em estudo ocorreram de maneiras pontuais enquanto estudante, mãe e profissional. Contudo, construiu-se os momentos de enfrentamento através da solidificação de suas redes

de apoio, principalmente durante o contato com seus pares bem como a realização profissional. Esse enfrentamento ocorreu de maneira diversa, interseccionalizando gênero, quando houve a ressignificação de si em relação à sua condição de mãe adotiva; raça/etnia, na sua relação de autoestima enquanto negra e nordestina; e pessoa com deficiência, ao constatar que se impõe diante de uma sociedade capacitista enquanto sua lesão de baixa visão. E na educação, enquanto estudante pós-graduanda *stricto sensu* e profissional, enquanto professora em instituições públicas.

A pesquisa/entrevista autobiográfica com a professora Ramos revelou uma história de luta e enfrentamento de dificuldades em todos os âmbitos da vida em sociedade, nos levou a olhar para a questão da deficiência como um campo de luta multifacetado. Da formação ao desenvolvimento profissional, da insegurança à autoestima, coragem para vencer os limites impostos pelo capacitismo. O relato da professora traz à tona os elementos de superação, os inúmeros problemas que enfrentou, aprendeu e saiu deles conhecendo sua própria força e garra. Sua vida atravessada por questões de gênero, classe, raça/etnia, autoestima, não a detiveram e seguiu em processo de constituição de sua vitória como mulher, profissional, independente, mãe e produtora de conhecimento.

Referências

- Decreto-Lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. (2004, 2 de dezembro). Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- Diniz, D. (2007). O que é deficiência. Editora Brasiliense.
- Eugênio, J. & Silva, A. S. da. (2022). “Os professores não sabiam o que fazer comigo!”: reflexões interseccionais de uma mulher negra com deficiência. *Educação em Revista*, 23(1), 27-42.
<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p27>
- Farias, A. Q. (2017). Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência. [Tese (Doutorado em Educação)]. Universidade Federal da Paraíba].
- Hooks, B. (1995). Intelectuais Negras. *Revista de Estudos Feministas*, 3(2), p. 464-478.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). Censo Escolar: MEC.
- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

- Magalhães, R. C. B. P. (2010). A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 45-61.
- Meireles, M. M. (2015). Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises, p. 285-296. In E. C. de Souza (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. v I. Edufba.
- Mello, A. G. de, & Nuernberg, A. H. (2013). Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo. In Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, 3. Anais. Universidade do Estado da Bahia.
- Minayo, M. C. de S. (2001). (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. (18. ed.). Vozes.
- Pacheco, K. M. B., & Alves, V. L. R. (2007). A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. *Acta Fisiátrica*, 14(4), 242- 248.
- Paiva, J. C. M., Bendassolli, P. F., & Torres, C. C. (2015). Sentidos e significados do trabalho: Dos impedimentos às possibilidades do trabalho de pessoas com deficiências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(1), 218-239.
<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/16071/12091>
- Passeggi, M. da C., & Souza, E. C. (2017). O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigacion Cualitativa*, 2(1), 6-26.
- Pereira, A. M. B. A. (2008). Viagem ao interior da sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista. [Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Mestrado e Doutorado "Pós-Colonialismos e Cidadania Global", Faculdade de Economia, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra].
- Pereira, L. B. (2013). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e justiça: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários. [Tese (Mestrado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília].
- Piccolo, G. M. & Mendes, E. G. (2012). Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. *Revista Educação Especial*, 25(42), p. 29-41.
- Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. da C. T. dos, & Machado, R. (2010). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará.
- Ruas, A. P. F., Costa, C. G., Rodrigues, E. G., Pascon, J., Cristovão, M. A. M., Meirelles, M. C. M., & Teixeira Filho, F. S. (2009). Adoção: Gênero, cidadania e direitos humanos. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8(2), p. 17-24. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-53003>
- Sá, E. D., Campos, I. M., & Silva, M. B. C. (2007). *Deficiência visual*. São Paulo: MEC/SEESP. (Coleção Atendimento Educacional Especializado).
- Santana A. M. (2010). As Relações de Gênero, Sexualidade e Violência nos Processos de Separação/Divórcio. *Revista dos Discentes da Pós-graduação em Ciências Sociais da UNESP*. 06, 89-

99. <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2010.v3n2.1235>

Schaller, J.-J. (2002). Construir um viver junto na democracia renovada. *Educação e Pesquisa*, 28(02), 1-15, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000200011>

Secretaria de Educação Especial. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. (2 ed.). Coordenação geral SEESP/MEC, p. 96.

Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>

Souza, E. C. de (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. DP&A.