



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

LILIAN ALMEIDA DOS SANTOS

PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
IDENTIDADES, MEMÓRIAS E DOCÊNCIA

Salvador

2011

LILIAN ALMEIDA DOS SANTOS

**PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
IDENTIDADES, MEMÓRIAS E DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kátia Maria Santos Mota

Salvador

2011

Santos, Lilian Almeida dos

Professoras negras na educação de jovens e adultos: identidades, memórias e docência / Lilian Almeida Santos . – Salvador, 2011.

109f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kátia Maria Santos Mota.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. 2011.

Contém referências e anexo.

1. Professoras negras - Educação. 2. Educação de adultos. 3. Professores - Formação. 4. Professoras negras - Identidade social. I. Mota, Kátia Maria Santos. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

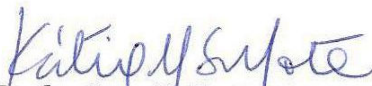
CDD: 305.48896088378

FOLHA DE APROVAÇÃO

"PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IDENTIDADES, MEMÓRIAS E DOCÊNCIA"

LILIAN ALMEIDA DOS SANTOS

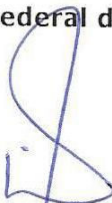
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 20 de dezembro de 2011, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Katia Maria Santos Mota
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Estudos Luso Brasileiros.
Brown University, Providence, Estados Unidos



Profa. Dra. Florentina da Silva Souza
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Estudos Literários
Universidade Federal de Minas Gerais, MG, Brasil



Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

A

Elenita, minha mãe, por ter acreditado em mim sempre e por todos os apoios.

Emile Louise, minha filha, por toda atenção, amor, carinho, companheirismo e dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Jesus, meu Pai e Irmão, por acreditarem em mim e permitirem a possibilidade de mais uma existência de aprendizado e de caridade.

Aos meus pais, Elenita Barbosa Almeida e Anastácio dos Santos, pela educação e pelas orientações dadas durante essa existência, pois me permitiram ser perseverante e dedicada a pesquisa.

À Dr^a. Kátia Maria Santos Mota, minha orientadora e mestra, por acreditar em mim e por todos os ensinamentos e condução dos meus trabalhos.

Ao Dr Elizeu Clementino de Souza, Dr^a. Dislane Zerbinatti Moraes, Dr^a. Denice Barbara Catani e Dr^a. Paula Perin Vicentini por oportunizar diversos modos de Vivências e de Narrações de Vida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

À Dr^a. Delcele Mascarenhas Queiroz e Dr^a. Florentina da Silva Souza pela amizade, atenção, respeito e ensinamento.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB pelo financiamento da minha pesquisa.

Aos meus e às minhas colegas da turma de 2009 do Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC - UNEB).

Às minhas amigas e aos amigos que fizeram parte desses momentos sempre me ajudando e incentivando.

Aos meus irmãos, Luis Anastácio e Carlos Anastácio, pela compreensão e colaboração.

A todos os professores e funcionários do Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC - UNEB)

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio - econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais -, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal.

Nilma Lino Gomes, 1995

Ninguém nasce mulher; torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro.

Simone Beauvoir, 1967

SANTOS, Lilian Almeida. **Professoras negras na Educação de Jovens e Adultos: Identidades, Memórias e Docência**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2011.

RESUMO

A pesquisa aborda os saberes docentes profissionais experienciais de quatro mulheres negras com enfoque nos processos de aprendizagem/conhecimentos construídos em suas Histórias de Vida. Direcionada pela metodologia autobiográfica, a pesquisa problematiza como as representações sociais discriminatórias e estereotípicas dentro do campo tríplice da raça, do gênero e da docência posicionam as docentes profissionalmente. Para compreender/interpretar os dados, utiliza-se a análise de conteúdo como instrumento de análise das narrativas autobiográficas de suas histórias de formação docente e de suas práticas pedagógicas enquanto docentes de turmas de EJA. Os dados advindos das falas das docentes revelam como suas memórias de formação docente, suas representações raciais e autorrepresentações de mulher negra - as categorias de análise – dialogam com suas formações de crenças, valores e atitudes sobre os sujeitos da EJA conectados com a docência nessa modalidade educacional. Nas revisões conclusivas do trabalho, os principais pontos enfatizados são a relevância da história de vida, do percurso formativo, das relações raciais e de gênero para a formação docente da EJA.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Professoras negras. História de formação docente

SANTOS, Lilian Almeida. **Black women teachers in the Education of Young persons and Adults: Identities, Memories and Teaching.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2011.

ABSTRACT

The main concern of this study is the professional teaching knowledge connected to life experiences of a group of four black women highlighting the processes of learning/knowledge built throughout their Life Histories. The methodological option is the autobiography narratives, the research questions about how social representations of discriminatory and stereotypical order, taking from the triple perspective of race, gender and teaching, have impact on the teachers' professional action. In order to understand/interpret the collected data, the content analysis approach is applied to the autobiographic narratives of the individual teaching development process and of the teaching practices, considering their action in classes of Adult Education (EJA). The data produced by the teachers' voices reveal the impact of their memories on dialogues with the formation of beliefs, values and attitudes in dealing with the students of EJA in connection to the teaching action on this educational modality, concerning their teaching development process, their social representations and self-image of black women, constituted as the analysis categories of the study. In the conclusive review of the study, the main points are stated on the relevance of life histories, with focus on personal/professional development narratives and relations of race and gender to the teachers' educational processes at EJA.

Key-words: Adult Education. Black female teachers. History of teachers' development.

LISTAS DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Rendimento médio habitualmente recebido pela PEA ocupada residente nas seis maiores RMS do Brasil	28
Tabela 2 – Taxa de desemprego da PEA residente nas seis maiores RMs do Brasil	29
Gráfico 1 – Taxa média geométrica de crescimento da população residente segundo os grupos de cor ou raça do Brasil	30
Gráfico 2 – População residente de 15 anos de idade ou mais analfabeta segundo grupo de cor ou raça do Brasil	30
Tabela 3 – Taxa de alfabetização da população residente por faixas etárias e segundo os grupos de cor ou raça do Brasil	31
Tabela 4 – PEA residente ocupada segundo os grupos de cor ou raça e sexo por região do Brasil	32
Tabela 5 – Distribuição da PEA residente ocupada, segundo os grupos de cor ou raça e sexo no Brasil de acordo com a escolaridade	33
Tabela 6 – Distribuição da PEA por grupos de cor ou raça e sexo de acordo com a condição de escolaridade por região geográfica do Brasil	34
Tabela 7 – Número de professores na Educação de Jovens e Adultos por cor/raça segundo região geográfica do Brasil	46
Tabela 8 – Número de professores na Educação de Jovens e Adultos por sexo segundo região geográfica do Brasil	47
Tabela 9 – Número de pessoas com 15 anos ou mais idade por tipo de curso, de cor ou raça que frequentam a Educação de Jovens e Adultos em grandes regiões brasileiras	56

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

APNB – Associação Baiana de Pesquisadores Negros

ISCED - Internacional Padrão da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MNU – Movimento Negro Unificado

PEA – População Economicamente Ativa

RMS – Região Metropolitana de Salvador

RMs – Regiões Metropolitanas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

ROTEIROS INTRODUTÓRIOS: O DESPERTAR DA PESQUISA	13
1 - SER NEGRA, SER MULHER, SER PROFESSORA: LEITURAS, REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS	26
1.1. A realidade estatística da população negra no Brasil	27
1.2. A mulher negra na contemporaneidade	35
1.3. Retratos da EJA: diversidade cultural e impactos na docência	44
1.4. A Formação docente e sua especificidade na EJA	50
2 - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E A OPÇÃO PELAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	57
3 - VOZES DE PROFESSORAS NEGRAS DA EJA: TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE	70
3.1. Ser ou Tornar-se Negra	73
3.2. A Trajetória Escolar	77
3.3. Formação docente na EJA	82
3.4 Práticas Pedagógicas na EJA	86
REVISÕES CONCLUSIVAS: SÍNTESES, LACUNAS E ENCAMINHAMENTOS	92
REFERÊNCIAS	100
ANEXO	109

ROTEIROS INTRODUTÓRIOS: O DESPERTAR DA PESQUISA

(...) a educação era valorizada sobretudo como um meio de mobilidade de classe, a “vida intelectual” sempre esteve ligada à carreira de ensino. Tratava-se mais do serviço externo como “professor” ajudando a elevar a raça, no qual os professores podiam conquistar aceitação individual dentro da comunidade negra, do que de uma vida “interior” intelectual e personalizada. Criada num mundo assim, era mais que evidente que havia uma diferença socialmente aceita entre qualificação acadêmica e tornar-se um intelectual. Qualquer um podia ensinar, mas nem todos seriam intelectuais. E embora a função de professor nos rendesse status e respeito, ser “demasiado erudito” e intelectual significava que corríamos o risco de ser encarados como esquisitos, estranhos e talvez mesmo loucos.

Intelectuais Negras - bell hooks¹

Pensar a EJA ainda passa pela percepção dos discentes, por suas experiências de vida. A identidade dos docentes assim como suas percepções não é percebida e nem problematizadas. Recentemente, foi divulgado

As epígrafes que abrem esta dissertação e este capítulo me mobilizaram a refletir sobre as trajetórias de mulheres negras e me inspiraram durante todo o processo de realização da pesquisa com professoras negras as quais me proporcionou a experiência de escuta das vozes das mulheres participantes. Tomo, assim, os textos de bell hooks (1995) e de Nilma Gomes (1997) para demarcar o lugar do qual escrevo meu texto.

bell hooks (1995), ao pensar sobre a mobilidade de classe e/ou o desenvolvimento do sujeito negro a partir da atividade intelectual como trabalho útil e significativo para as

¹ A autora Gloria Jean Watkins apresenta-se academicamente em seus escritos e construções teóricas como bell hooks. Em respeito ao posicionamento da autora, mantenho a sua forma original de apresentar-se, inclusive em letras minúsculas.

populações negras, remeteu-me às interlocutoras da pesquisa (e a mim também) ao lembrar de suas narrativas quando pontuam sobre a dificuldade de conciliar uma jornada de trabalho que varia entre 40 e 60 horas semanais com o desafio de ter que se comprometer intelectualmente dando continuidade à sua formação profissional. Tudo isso dentro de uma realidade social que faz parte de um mundo feminino negro que lhe exige o cuidar de si própria e da família, dentro das desigualdades sociais “herdadas” pela sua ancestralidade, além de se sentir impulsionada a contribuir, como educadora, para uma transformação social que apresente horizontes mais justos às novas gerações de mulheres negras.

Ampliar a intelectualidade, enquanto mulher negra, é um percurso muito doloroso e árduo. É tentar uma “posição oposicional” (HOOKS, 1995, p.465) de ter que sair do lugar natural, o da invisibilidade, como especifica Gomes (1995) na epígrafe, para o lugar da intelectualidade. Embora nem sempre os homens e / ou as mulheres negras aprimorem suas intelectualidades por questão oposicional. A mobilidade de classe, o mérito pessoal, a ascensão política, a aceitação social etc. podem também ser ações motivacionais para tal empreitada.

Diante do exposto, não posso desconsiderar que a intelectualidade oposicional, ou não, faz parte da constituição dos saberes docentes profissionais experienciais de mulheres negras em classes de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). E é a partir desses saberes que a presente pesquisa se estrutura.

Os saberes docentes de mulheres negras, ponto de interlocução trabalho, vêm de relações socioculturais historicamente construídas e marcadas pelas relações raciais e de gênero. A intelectualidade não está desvinculada da posição que o sujeito ocupa na sociedade, como demonstra hooks (1995) ao afirmar que a sua intelectualidade estruturou-se com intuito de sobreviver às suas memórias da infância dolorosa numa “comunidade segregada, sulista, pobre e operária” (p. 465). A intelectualidade para as populações negras assume a função de posicionamento político:

(...) a decisão de trilhar conscientemente um caminho intelectual foi sempre uma opção excepcional e difícil. Para muitos de nós, tem parecido mais um ‘chamado’ que uma escolha vocacional. Somos impelidos, até mesmo empurrados, para o trabalho intelectual por forças mais poderosas que a vontade individual (hooks, 1995, p. 465).

Não há como desconsiderar o posicionamento político crítico e oposicional que um homem ou uma mulher negra assume numa sociedade cujo conhecimento tem um

determinado ponto de partida (anulando a diversidade de perspectivas): pensamento eurocêntrico, machista e sexista imposto para as populações marginalizadas.

Assim sendo, o ponto de partida deste trabalho são as histórias de vida de formação discente – docente de mulheres negras professoras em classes de EJA. Falar de mulher negra não é diálogo discursivo fácil, tampouco considerar criticamente a práxis educativa da docente negra intelectual quando se faz o reconhecimento de suas histórias de vida, suas experiências profissionais etc. que foram / são tão fortemente demarcadas por representações sociais discriminatórias e estereotípicas dentro do campo tríplice da raça, do gênero e da docência (como categoria profissional socialmente desprestigiada).

As representações sociais brasileiras recorrem, na maioria das vezes, às características fenotípicas e às diferenças de origem sociorracial para caracterizar os seus sujeitos. Por exemplo, a palavra ‘negra’ ou ‘negro’ é carregada de significados pejorativos, preconceituosos, discriminatórios pela maioria da população. Ficam “esquecidas”, infelizmente, as lembranças de lutas, de valorizações/enriquecimentos identitários, emancipatórios e de construções socioculturais autorrepresentativas na memória social da população negra (GOMES, 1995; HASENBALG, 1979; SOUZA, F. 2005, 2010; SOUZA, N. 1983).

A palavra ‘docência’, ainda é compreendida, por grande parte da comunidade escolar, numa perspectiva metodológica que explicita normas de como trabalhar bem os conteúdos curriculares em sala de aula; e a formação docente, nessa perspectiva, segue o roteiro de atualizações didáticas, científicas e pedagógicas com a finalidade de promover o desenvolvimento de competências técnicas. Nesse rol, entretanto, ecoam vozes de professores, e de algumas raras políticas de formação na área, que valorizam suas atuações profissionais como parte de um complexo de mobilizações sociais no sentido de que procuram expandir o cenário da sala de aula na intenção de adotar práticas pedagógicas de construção de cidadania dentro dos paradigmas da educação ao longo da vida. (MOTA, OLIVEIRA, 2009; NOVOA, 2009; MOURA, 2005; ZEICHNER, 1993).

Já a compreensão da palavra ‘mulher’ está, para a maioria das pessoas, vinculada ao biologicamente inato tendo como referência o homem como paradigma de desenvolvimento social. Pesquisadoras feministas, entretanto, defendem o conceito ‘mulher’ numa perspectiva de gênero. Entendemos, assim, que as mulheres e os homens são construções sociais de personalidades e de comportamentos cujas representações sociais estão para além do sexo e

do corpo como determinantes sociais (WERNECK, 2010; RIBEIRO, 2006; GONZALEZ, 1988b; hooks, 1995; CRENSHAW, 2002).

Essas três categorias se entrecruzam nas narrativas das quatro professoras em foco na pesquisa. Certamente, são vozes em consonância com muitas outras professoras negras que marcam presença bastante significativa no quadro demográfico dos nossos docentes da Educação Básica, segundo os dados do MEC/Inep/Deed (2009). Esse levantamento constatou que, no Estado da Bahia, dos 786.179 docentes da educação básica, 651.254 são mulheres; acrescenta-se, ainda, que das (os) 152.648 docentes entrevistadas (os), 54.280 se declaram negras ou negros². Em referência ao quadro de discentes da EJA, a mesma pesquisa revela que dos 501.314 estudantes dessa modalidade, 23.303 são negros e/ou negras.

Esses coletivos de mulheres negras passam despercebidos nas políticas públicas educacionais na EJA cujas professoras são reconhecidas exclusivamente na sua identidade docente, sem qualquer consideração às demais características identitárias; nessa mesma perspectiva, as estudantes da EJA são rotuladas coletivamente como trabalhadoras. As experiências sociais como donas de casa, professoras, empregadas domésticas, diaristas, frentistas, encanadoras, auxiliares de serviços gerais, trabalhadoras autônomas, prostitutas, homossexuais, vigilantes, policiais, ribeirinhas, quilombolas, idosas, jovens, entre um universo amplo de outras identidades, constituem a comunidade de mulheres dessa modalidade educacional. Todas essas identidades são radicalmente invisibilizadas nas práticas curriculares. Entretanto, a realidade constituída pela diversidade sociocultural do universo da EJA é notória, embora só tratada pedagogicamente nos documentos oficiais que idealizam uma prática educacional longe de ser aquela adotada nas nossas salas de aula.

EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais — todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (BRASIL, CONFITEA, 2008).

² O termo Negro é aqui concebido a partir das pessoas que se autodenominam preta ou parda.

É importante salientar que os documentos oficiais³ que regimentam a EJA reconhecem a diversidade de sujeitos da EJA, mas se direcionam, exclusivamente, para a análise demográfica do quadro discente; não se considera o perfil identitário de docência da EJA em referência às questões de gênero e raça, por exemplo. Nesse sentido, os sujeitos docentes passam despercebidos em suas constituições culturais enquanto pontos de diálogos para o processo de formação e atuação profissional. Podemos questionar, então, sobre as possíveis aproximações identitárias, ou de histórias de vida, que as professoras negras, por exemplo, comungam com seus estudantes.

Nesse mesmo viés, o currículo educacional da EJA estrutura-se a partir dos conteúdos e habilidades necessárias na pretensão ilusória que os discentes tenham um bom desempenho nos diversos ambientes do trabalho. Ignoram-se, assim, as outras especificidades pessoais, como raça, gênero, sexualidade, afetividade, aspectos geracionais etc., que constituem a formação do sujeito social e que, inegavelmente, muitas vezes, falam mais alto do que a competência para o trabalho.

Todas essas inquietações já me pareciam evidentes desde o período que trabalhei como professora em escolas municipais de Salvador; constatei, naquela época, quando o meu percurso formativo tinha me posto num lugar ilusório. Os ambientes educativos formais requeriam de mim um desempenho no trato de questões socioculturais que iam além das minhas habilidades com conteúdos curriculares. Percebi, pela minha própria experiência, que a formação docente se constituía em um espaço de informações, e não de problematização das ações educativas.

Encarar as aulas numa concepção exclusivamente metodológica não resolveria as angústias e frustrações dos meus estudantes os quais, seguramente, não buscavam na escola o domínio mecânico de conhecimentos descontextualizados da realidade social. Almejavam, sim, ter experiências de aprendizagem que os ajudassem a compreender suas dificuldades, a ler criticamente os seus espaços sociais e a adquirir competências várias que os instrumentalizassem para a inserção social nas suas múltiplas perspectivas. Saber ler, escrever, se expressar, contar etc. na escola era (e, ainda é, para muitos) parte da experiência de poder transcender às condições sociais que se encontram. Para mim, já me preocupava

³ Os documentos consultados foram os seguintes: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (2000); Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2010).

naquela época como utilizar essas estratégias educativas associadas às experiências de emancipação social. Já percebia que questões como raça, classe social e gênero eram recorrentes nos episódios de sala de aula, mas nunca se constituíam em temas abordados nos programas de formação docente, nem tampouco no planejamento e gestão da escola.

Essas constatações suscitaram-me a curiosidade de situar na pesquisa a problematização que se constituiu nas seguintes questões norteadoras: a) como ocorreram a trajetória escolar e a formação docente das educadoras negras nas suas histórias de vida? b) de que forma os seus saberes experienciais, concebidos a partir das experiências enquanto discente/docente, refletem suas concepções político-pedagógicas da EJA? c) qual o nível de consciência política que revelam sobre o seu papel social enquanto docente, considerando que a EJA apresenta um considerável contingente de educandas negras?

A partir dessas questões, listo os seguintes objetivos: a) selecionar o grupo de docentes para participação na pesquisa em escolas públicas da EJA situadas em bairros populares; b) fazer a revisão da literatura concernente aos eixos temáticos que envolvem a formação docente de professoras negras que lecionam na EJA; c) realizar entrevistas narrativas com o grupo de professoras sobre histórias de vida com enfoque nas experiências da vida estudantil e da formação pessoal / profissional; d) articular essas narrativas com as práticas pedagógicas desenvolvidas e, em particular, observar as atitudes, crenças e valores direcionados para as estudantes negras da EJA; e) fazer a análise dos dados articulando-os com os aportes teóricos utilizados.

Investigar a(s) forma(s) como esses saberes experienciais profissionais construídos ao longo da vida nas relações sociais intervêm nas práticas pedagógicas de professoras negras da EJA, a partir de suas narrativas de estudante/docente, significa pensar como esses diálogos individuais sobre esses saberes de mulheres negras são construídos numa relação conflituosa, dialética e interseccional entre raça, classe, gênero e cultura num contexto social permeado pelas relações de poder; embora não possa desconsiderar, também, que são, muitas vezes, esses próprios saberes - professorais e sociais – que legitimam as representações sociais de sujeitos negros em outros espaços sociais.

Pensar a docência de mulheres negras em ambientes escolares públicos cujos discentes são, majoritariamente, negros passa pela concepção de entender como essas mulheres “encaram” socialmente o fato de não serem consideradas como sujeitos políticos e identitários em suas experiências sociais. As mulheres negras têm suas visibilidades cuidadosamente

reguladas e segregadas dentro de contextos sociais cujas especificidades nas experiências de vida, nas representações e nas suas identidades sociais são invisivelmente delimitadas por mecanismos de dominação racial, do heterossexismo e violências outras (WERNECK, 2010).

Tomando em consideração as questões até aqui expostas é que formulo a motivação pessoal para a pesquisa em desenvolvimento. Considero que a reconstituição das experiências das docentes negras, problematizada neste estudo, inscreve-se na produção de conhecimento sobre História de Vida, Saberes Profissionais Docentes, Gênero e Relações Raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A intersecção/diálogo entre as categorias da pesquisa aqui priorizadas se constitui em uma temática pouco explorada nas produções acadêmicas, embora amplamente percebida no cotidiano escolar.

Da perspectiva da formação docente da EJA constatamos que não se problematizam os valores, os preconceitos e as representações que temos dos sujeitos com os quais convivemos na comunidade escolar. Não se questionam os diversos *pontos de vistas*⁴ que o professor carrega a partir das suas experiências vivenciadas ao longo da vida. São concepções que temos sobre nós próprios, a partir de múltiplas vozes que ressoam nos nossos percursos formativos, e expectativas que trazemos sobre o outro e sua forma de ser e estar no mundo.

Os saberes da experiência docente se formam nos fundamentos da prática profissional e das diversas práticas sociais, assim fundamentando também a práxis docente (FREIRE, 1979, 1988; TARDIF, 2002; SACRISTÁN, 1995). É a partir dessa compreensão sobre os saberes docentes e da experiência de ser mulher negra docente que proponho esta pesquisa com intuito de compreender como esse diálogo acontece na atuação profissional.

Convém esclarecer a concepção que me refiro sobre raça, pois não a vejo na perspectiva de uma entidade biologicamente determinada, mas, sim, como prática social e política que discursivamente mantêm e justifica estruturas de relação de poder subalternizadas ao comportamento dos sujeitos (SOUZA, 1983; GOMES, 1995). Concepção essa que está de acordo com o que apresenta Souza (1983):

(...) noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classes. Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil

⁴ Os sujeitos sociais se envolvem e desenvolvem com bens culturais considerados superiores convencionalmente ganhando, assim, prestígio e poder “(...) seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode –se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.35)

em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais. (p. 20)

A pesquisa me abre espaços de compreensão que vão além do que venho apreendendo das leituras teóricas; ao ouvir os depoimentos das professoras, por exemplo, identifico os prazeres e tristezas decorrentes das experiências de vida como mulheres negras ocorridas no período da vida estudantil, ou no processo de formação docente, assim como também ao falar sobre sua própria atuação como docente ou ao expressar suas expectativas em referência às perspectivas futuras dos seus estudantes. Adiantando alguns dos dados coletados nas narrativas, verificamos, por exemplo, que três docentes acreditam que a educação e suas práticas são instrumentos de valorização dos sujeitos; entretanto, segundo uma quarta docente, nenhuma ação educacional será capaz de trazer perspectivas de mudança para os estudantes já que são determinados ao fracasso pelo fato de terem nascidos negros e pobres.

Essas atitudes de desvalorização diante da imagem que faz do “outro”, também negro, são, provavelmente, fundamentadas como decorrência das próprias experiências pessoais nas quais ocorreram situações de constrangimento associadas aos efeitos da desvalorização social e racial nas relações vivenciadas nas esferas familiares e escolares. Essa sensação de mal-estar persiste no tempo e se manifesta em forma de indiferença, descrença, ou até desprezo, projetando para o outro negro a negatividade que lhe foi historicamente imposta. Esse fato é explicado por Costa (1984, p. 10):

Pensar sobre a identidade negra redonda sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disto, o pensamento cria espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria. A “ferida” do corpo transforma-se em “ferida” do pensamento. Um pensamento forçado a não poder representar a identidade real do sujeito é um pensamento mutilado em sua essência. Os enunciados do pensamento sobre identidade de EU são enunciados constitutivos do pensamento ele mesmo. (p.10)

Embora várias políticas públicas educacionais trabalhem a diversidade sociorracial e cultural, ainda continuamos no velho dilema entre a teoria e a prática no que concerne à formação docente, ao currículo, à gestão escolar etc. Torna-se necessário pensar quais são os

nossos interesses coletivos políticos e culturais ao se discutir sobre a diversidade na e para a formação docente, levando em consideração a escola enquanto espaço sociocultural, conforme nos apontam os debates acadêmicos, as pesquisas, os estudos empíricos.

É importante considerar a realidade dos sujeitos de maneira crítica para que através dos seus discursos seja possível desvelar marcas de configurações de memórias coletivas, assim como as subjetividades que se inscrevem e auto-inscrevem nas práticas sociais.

Objetivamente, descrevendo a intenção deste estudo, cheguei à composição do universo da pesquisa que ficou constituído por um grupo de professoras negras da EJA – voluntárias para a pesquisa - oriundas de escolas públicas de dois bairros de Salvador: Liberdade⁵ e Sussuarana⁶. Mesmo após essas escolhas, várias foram as dificuldades para encontrar as minhas interlocutoras, pois alegavam: falta de tempo para conceder entrevista, pouco tempo de serviço na EJA, o não conhecimento legislativo educacional da EJA, a não concordância com a temática da pesquisa, a falta de interesse em conceder a entrevista etc. Esses empecilhos fizeram-me reclassificar os critérios de seleção diversas vezes, até definir pelos seguintes critérios: experiência docente mínima de cinco anos, gênero feminino e auto-identificação como negra.

A definição sobre a metodologia da pesquisa foi coerente com a intencionalidade da pesquisa, centralizando-se nas narrativas autobiográficas, seguindo uma abordagem qualitativa de ordem interpretativista através da qual o registro de memórias individuais e coletivas permite uma compreensão sobre as várias identidades/subjetividades pessoais e profissionais constituintes/constituidoras das concepções e ações docentes que refletem as representações sociais dos outros, sujeitos educandos do cotidiano pedagógico.

As narrativas registradas trazem as peculiaridades de cada docente, mas suas auto-imagens positivas e/ou negativas, decorrentes de suas experiências educativas, implicam a presença, ou não, de um discurso de estereotipia em referência aos sujeitos discentes da EJA na sua diversidade identitária. A questão da diferença é problematizada na medida em que se discute a sua complexidade e os processos de identificações sociais em curso cuja manifestação na docência não pode ser pensada apenas por uma via de mão única. Nesse sentido, compreender as experiências educativas nas histórias de vida, entrelaçadas com as

⁵ Considerado um dos bairros mais populosos e representativos da cultura negra no Brasil.

⁶ Bairro periférico, localizado próximo ao Centro Administrativo da Bahia (CAB), reúne aproximadamente cerca de 110 mil habitantes com baixo poder aquisitivo.

questões raciais, torna-se pertinente para se investigar a construção dos saberes docentes que se refletem nas práticas pedagógicas.

A narrativa autobiográfica, recomposição e/ou rememoração sistêmica dos contextos sociais, culturais e políticos, é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação e formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos que advém da prática social de se produzir narrativas. O que é a educação senão a construção sociohistórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que produzimos, pelas formas como contamos as histórias vividas. Enfim, acredito em uma possibilidade de teorização de experiência de docentes negras que possa ampliar sua formação através da investigação-formação de si a partir de seus posicionamentos sociopolíticos raciais.

A narração é a intersecção entre a experiência contada e/ou vivida com a experiência escrita e/ou ouvida. Nessa perspectiva, a narração, em diálogo com a memória dessas docentes, visa “(...) restaurar, atualizar e transmitir a experiência presente da/na tradição, isto é, conduzir o seu ouvinte ou leitor a um saber objetivo sobre aquilo que é contado” (PEREIRA, 2006, p. 69).

Experiências essas psicossocialmente construídas que interseccionam⁷ suas práticas pedagógicas com as categorias gênero e raça na produção dos seus saberes docentes, mas que em nenhum momento na formação docente, inicial ou continuada, são discutidas, analisadas e problematizadas socialmente. Poucas são as discussões acadêmicas sobre a diversidade em questões identitárias etnicorraciais no âmbito da Educação de Jovens e Adultos que são aplicadas aos eixos temáticos: formação docente, currículo, prática pedagógica etc.

No decorrer da pesquisa, as vozes das professoras negras surgem como pontos de problematização para se pensar a formação docente na EJA a partir de referenciais sociais ambivalentes não só dos educandos, mas também dos profissionais vinculados ao exercício da docência.

Mesmo sendo consideradas mulheres bem - sucedidas em termos educacionais, seria impropriedade não falar dos efeitos do racismo em cada uma delas, considerando tratar-se de uma sociedade de padrões de conduta e de atitudes em que “(...) o processo de formação humana não acontece no abstrato. Construimo-nos enquanto sujeitos sociais e culturais

⁷ Este termo e as demais variações presentes neste trabalho derivam da palavra “interseccionalidade”. “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação.” (CRENSHAW, 2002, p. 177)

concretos, diversos, incluídos em relações de classe, raça, gênero.” (p. 15), como afirma Arroyo no prefácio do livro de Nilma Lino Gomes (1995).

Porém as interpretações – referências de representações de sujeitos sociais, mas especificamente de sujeitos sociais negros e negras, não se manifestam exclusivamente como um fenômeno consciente, muito mais intensamente advêm a partir das subjetivações que acontecem nas diversas experiências que se constituem nas histórias de vida das mulheres da pesquisa.

Em se tratando das narrativas autobiográficas como o material textual por excelência para a identificação das categorias discursivas, a memória assume neste trabalho um papel primordial, pois ao fazer a escuta do que traz a memória é que podemos compreender as experiências significativas que demarcam o ser-fazer docente e os seus impactos socioeducativos. A memória se materializa a partir de um processo de (re) constituição de um contexto social cujos efeitos de sentido se manifestam a partir do ponto de vista de quem narra, de quem conta sobre sua vida.

As multiplicidades de conhecimentos/sujeitos, assim como as experiências, narrações e memórias que tecem as referências – base para a docência, não se concentram apenas nas ‘boas habilidades cognitivas’, mas no desenvolvimento de uma docência que atenda às emergências socioculturais no ambiente escolar as quais não se apresentam em caráter de neutralidade em relação aos problemas raciais e de gênero nos contextos que ultrapassam os limites da escola. Nesse sentido, no decorrer da pesquisa, as categorias de análise surgem do conflito entre gênero, ascensão social, trajetória escolar e prática educativa num contexto em que a experiência/pensamento negra é discriminada/estereotipada por estratégias racistas socioculturais (SILVA, 1995; GOMES, 2007; ARROYO, 2009; LIMA, 2007).

A minha intenção neste trabalho não é a de delinear uma caracterização da docência negra da EJA, mas, sim, de problematizar questões, sobretudo de ordem etnicorraciais, que possam dialogar com a docência enquanto posicionamento político, social e cultural. Assim, fazer uso da pesquisa, enquanto caminho elucidativo, parte da curiosidade para entender os valores, crenças e atitudes que se constituem referências para essas mulheres enquanto negras docentes da EJA. Enfim, proponho investigar como as relações raciais e de gênero se articulam com a docência em se tratando de focar uma modalidade educativa na qual se registra a presença de um grande contingente de jovens e mulheres negras.

A relação com o saber se associa com as várias dimensões do sujeito porque as relações do mundo com o sujeito do saber são específicas, mas que aqui serão abordadas com recorte nas questões raciais e sociais de mulheres negras docentes na EJA. É impossível, assim, desvincular o sujeito do saber de suas outras relações com o mundo; seria como negar as especificidades dos sujeitos em suas relações sociais.

Acredito que a importância do objeto de estudo proposto implica em apontar para as repercussões de um grupo de enunciados e imagens que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes épocas, com diferentes estilos, longe de querer dimensionar tais linguagens como uma marca de homogeneidade, de uma identidade naturalizada. O espaço social não preexiste na natureza que o encarna. Isto é, assertar que as linguagens nos espaços de relação de poder não apenas representam o real, mas os instituem: “Os discursos não se enunciam, a partir de um espaço objetivamente determinado do exterior, são eles próprios que inscrevem seus espaços, que os produzem e os pressupõem para se legitimarem” (ALBUQUERQUE JR, 1999, p. 23).

As considerações apresentadas na seção introdutória da pesquisa pretendem demarcar as reflexões e os questionamentos que nortearam a problematização sobre as experiências de vida das mulheres negras na constituição de seus saberes experienciais enquanto docentes da EJA, numa perspectiva poética (próprio modo de funcionamento)⁸ e política (recursos como poder)⁹ a partir dos impactos sociais e educativos associados às representações dos estudantes negros e as representações de mulheres negras. Apresento, enfim, as questões norteadoras da pesquisa, os objetivos e os fundamentos teórico metodológicos adotados que se estruturam, também, com o intuito de contribuir para discussões sobre formação docente para e na multiculturalidade.

Em referência à organização textual da dissertação, pretendo desenvolver a escrita em quatro capítulos, assim distribuídos:

No primeiro capítulo - Ser negra, ser mulher, ser professora: leituras, reflexões e questionamentos - problematizo a partir de indicadores sociais e das trajetórias de mulheres negras brasileiras por meio de conceitos revistos, para compreender e/ou apropriar – me desses conteúdos com intuito de promover uma discussão fértil com a pesquisa empírica. As experiências contemporâneas de raça e de gênero - intersecções culturais - são discutidas

⁸ GIRAUDO, 1997.

⁹ Idem.

nessa seção com intuito de entender sobre as dizibilidades que constituem as mulheres negras brasileiras. Aproprio-me de tabelas e gráficos estatísticos para demonstrar as desigualdades sociais enfrentadas pela população negra no nosso país. Ainda nesse capítulo retrato a situação da docência na EJA, apoiando-me em dados estatísticos, demonstrando a forte presença de docentes negras na nossa realidade local. Discuto, ainda, a formação docente vinculada com as concepções metodológicas de ensino, porém destaco a apropriação das diversidades culturais na e para a formação docente as quais suscitam reconfigurações de identidades profissionais cujos saberes docentes profissionais deixam de considerar a formação no sentido da melhor “praticidade do ensino” para abrir espaço às diversas dizibilidades de aprendizagens em vários espaços socioculturais.

No segundo capítulo, *Os caminhos metodológicos e a opção pelas narrativas autobiográficas*, explico sobre o percurso teórico metodológico da pesquisa, sobre as concepções que embasam essa escolha, esclarecendo sobre os conceitos de memória e de narrativa na perspectiva autobiográfica. Problematizo, também, as peculiaridades e significações das trajetórias escolares na História de Vida das Interlocutoras Negras.

No terceiro capítulo, *Vozes de professoras negras da EJA: trajetórias de vida e formação docente*, apresento as interlocutoras entrevistadas analisando seus perfis profissionais, suas trajetórias estudantis, seus aspectos familiares e seus percursos profissionais de formação docente com intuito de conhecer, a partir das narrativas, suas memórias de formação docente, suas representações raciais e auto-representações de mulher negra, assim como os saberes construídos nas experiências sociais formadoras.

No último capítulo, *Revisões conclusivas: sínteses, lacunas e encaminhamentos*, trago as hipóteses conclusivas do trabalho levanto questionamentos sobre a relevância da história de vida, do percurso formativo, das relações raciais e das relações de gênero para a formação docente. A concepção que se tem do outro pode direcionar as práticas pedagógicas, as projeções sociais e os saberes experienciais construídos ao longo da carreira.

1 - SER NEGRA, SER MULHER, SER PROFESSORA: LEITURAS, REFLEXÕES E QUESTIONAMENTOS

(...) os processos de constituição das diferentes identidades “mulheres negras” incluem também a necessidade de sua ultrapassagem, fazendo existir novos conceitos instáveis “mulheres negras”, mais adequados ao que necessitamos, queremos e devemos ser nos diferentes cenários políticos. Tais instabilidades destacam seu caráter político, bem como apontam sua necessidade de ultrapassagem na direção de nomes próprios que garantam sua inserção em processos de transformação social que façam desaparecer o racismo, o heterossexismo e as violências que fazem parte de sua história e justificativa.

Jurema Werneck, 2010

As mulheres de hoje estão destronando o mito da feminilidade; começam a afirmar concretamente sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano. Educadas por mulheres, no selo de um mundo feminino, seu destino normal é o casamento que ainda as subordina praticamente ao homem; o prestígio viril está longe de se ter apagado; assenta ainda em sólidas bases econômicas e sociais. É pois necessário estudar com cuidado o destino tradicional da mulher. Como a mulher faz o aprendizado de sua condição, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas, eles o que procurarei descrever. Só então poderemos compreender que problemas se apresentam às mulheres que, herdeiras de um pesado passado, se esforçam por forjar um futuro novo. Quando emprego as palavras “mulher” ou “feminino” não me refiro evidentemente a nenhum arquétipo, a nenhuma essência imutável; após a maior parte de minhas afirmações cabe subentender; “no estado atual da educação e dos costumes”. Não se trata aqui de enunciar verdades eternas, mas de descrever o fundo comum sobre o qual se desenvolve toda a existência feminina singular.

Simone de Beauvoir, 1967

As citações de Simone de Beauvoir (1967) e de Jurema Werneck (2010) situam em suas épocas os mitos, as experiências e os fatos que embasam as possíveis perspectivas discursivas sociais sobre a condição das mulheres em seus contextos culturais. Este capítulo propõe-se a retratar a condição socioeconômica e cultural da população negra no Brasil

ressaltando a mulher negra na contemporaneidade. A constituição da mulher, que compreendo como poética da mulher negra, nos remete a duas especificidades culturais e históricas determinantes nas relações sociais: raça e gênero. Complemento o capítulo fazendo uma leitura sobre a formação docente na EJA com enfoque nos saberes experienciais e suas especificidades multiculturais vinculadas ao cenário populacional dessa modalidade educacional.

1.1. A realidade estatística da população negra no Brasil

Recentemente, o LAESER¹⁰ organizou e publicou a segunda edição do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, a partir de indicadores sociais contidos em uma base de dados estatísticos sobre a população brasileira, com intuito de analisar a evolução das dissimetrias de cor e/ou raça e gênero de acesso aos direitos sociais coletivos no Brasil.

No Brasil, de acordo com o Censo 2010, há 190.732.694 habitantes sendo que 58% são mulheres; porém os seus “benefícios e participações sociais” não são os melhores nas dinâmicas socioeconômicas brasileiras porque nas relações sociais brasileiras existem desigualdades econômicas que são atravessadas pelas relações de gênero, de classe e raça. Desde 2009, por exemplo, o boletim Tempo em Curso¹¹ vem criando um banco de dados sobre as desigualdades raciais e de gênero no mercado de trabalho brasileiro a partir do cruzamento

¹⁰ O Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais, institucionalmente vinculado ao Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é um laboratório de pesquisa criado em Fevereiro de 2006 com intuito de contribuir para a consolidação das temáticas das relações raciais no interior das ciências sociais brasileiras.

¹¹ Publicado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), desde Novembro de 2009, o Tempo em Curso: boletim mensal sobre as desigualdades de cor ou raça e gênero no mercado de trabalho brasileiro.

de microdados¹² da Pesquisa Mensal de Emprego (PME) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na tabela 1, por exemplo, o rendimento médio¹³ mensal do trabalhador negro e pardo teve um acréscimo de R\$109,01 entre janeiro de 2010 e janeiro de 2011, porém se compararmos com o mesmo período para a PEA¹⁴ branca ocupada, observamos que esta atinge um nível de acréscimo maior, ou seja, de R\$121,56. Percebe-se uma evolução em cada grupo isoladamente, porém quando se comparam grosso modo, os trabalhadores negros (que no início da década recebiam salários menores) aumenta, ainda mais, a lacuna da diferença salarial com os brancos no final da década, considerando que o índice de aumento dos rendimentos nessas RMs¹⁵ permanece mais alto no grupo da população branca. Entre as mulheres brancas e as pretas e pardas, a assimetria foi bem maior na remuneração média do trabalho: entre janeiro de 2010 e janeiro de 2011, as mulheres negras e pardas tiveram aumento absoluto nos seus rendimentos de R\$58,79 e as mulheres brancas, R\$71,16. Comparando-se, ainda, os rendimentos em janeiro de 2011 nos dois grupos de mulheres, percebe-se que o índice da diferença salarial configura-se em 44,55%.

Tabela 1

Rendimento médio habitualmente recebido pela PEA ocupada residente nas seis maiores RMs, Brasil, jan / 10 – jan / 11 (em R\$ - jan / 11, INPC)

	2010												2011
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan
Homens Brancos	2.146,59	2.182,02	2.181,73	2.183,52	2.139,67	2.108,93	2.194,46	2.266,22	2.282,05	2.269,03	2.200,74	2.229,78	2.268,15
Mulheres Brancas	1.522,02	1.537,37	1.549,16	1.550,91	1.515,47	1.536,34	1.556,02	1.538,32	1.582,43	1.613,42	1.620,89	1.561,11	1.580,81
Brancos	1.859,80	1.885,95	1.891,13	1.892,99	1.852,74	1.845,25	1.900,56	1.930,99	1.957,82	1.967,52	1.936,04	1.921,62	1.948,96
Homens Pretos & Pardos	1.085,62	1.109,59	1.110,08	1.110,31	1.120,83	1.134,84	1.140,73	1.161,15	1.177,82	1.185,51	1.198,90	1.192,71	1.194,63
Mulheres Pretas & Pardas	804,89	810,56	809,98	799,75	814,14	839,35	848,99	859,92	857,90	865,74	858,67	870,18	876,05
Pretos & Pardos	961,29	977,82	978,19	974,35	986,31	1.005,13	1.011,90	1.028,35	1.036,05	1.043,57	1.048,03	1.049,38	1.053,90
PEA Total	1.454,11	1.470,89	1.476,12	1.477,01	1.463,83	1.471,71	1.503,78	1.524,69	1.544,05	1.548,06	1.535,48	1.524,15	1.538,27

Nota: PEA total inclui amarelos, indígenas e cor ignorada

Fonte: IBGE, microdados PME. Tabulação LAESER (banco de dados Tempo em Curso)

Fonte:TEMPO EM CURSO Ano III; Vol. 3; n° 3, Março, 2011, p. 2.

¹²Microdados consistem no menor nível de desagregação de uma pesquisa, geralmente retratando o conteúdo do questionário, preservado o sigilo das informações. Os microdados possibilitam aos usuários, com conhecimento de linguagens de programação ou softwares de cálculo, criar suas próprias tabelas de planos tabulares de dados numéricos. Acompanham o arquivo de microdados a documentação que fornece as descrições e códigos das categorias das variáveis, adicionada, quando necessários, dos elementos para o cálculo dos erros amostrais. (IBGE, 2011)

¹³ Significa uma média da renda real que é “o conjunto de bens e serviços que a renda monetária pode comprar. Para um indivíduo, corresponde tanto ao dinheiro quanto aos bens que ele recebe em determinado período de tempo. É determinada não apenas pelo montante de dinheiro à disposição de um indivíduo, mas pelos preços dos bens que ele deseja adquirir”. (SANDRONI, 1999, p. 525)

¹⁴População Economicamente Ativa compreende a população ocupada e desocupada que o setor produtivo pode contar com idade entre 10 e 64 anos.

¹⁵ Regiões Metropolitanas

Se analisarmos a taxa de desemprego das pessoas de cor ou raça branca nas seis maiores RMs brasileiras (ver tabela 2), a taxa de desemprego em janeiro de 2011 foi de 5,1% enquanto que para as pessoas de cor ou raça preta e parda a taxa de desemprego alcançou o percentual de 7,1%, em comparação com o mesmo período de 2010. Ao publicizar a análise dos dados no mesmo período para o contingente do sexo feminino, o Tempo em Curso constatou que as mulheres brancas tiveram uma taxa de redução no desemprego de 1,6% e as mulheres negras e pardas de 1,1% entre janeiro de 2010 e janeiro de 2011.

Tabela 2

**Taxa de desemprego da PEA residente nas seis maiores RMs, Brasil,
jan / 10 – jan / 11 (em % da PEA)**

	2010												2011
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan
Homens Brancos	5,0	5,4	5,1	5,1	4,7	4,5	4,3	4,4	4,0	4,1	3,8	3,5	4,4
Mulheres Brancas	7,5	7,5	8,0	7,4	7,4	7,2	7,1	6,8	6,5	6,4	5,8	5,5	5,9
Brancos	6,2	6,4	6,5	6,2	6,0	5,8	5,6	5,6	5,2	5,2	4,7	4,4	5,1
Homens Pretos & Pardos	6,8	6,6	6,7	6,6	6,6	6,2	6,6	6,0	5,6	5,3	4,9	4,7	5,2
Mulheres Pretas & Pardas	10,5	10,8	11,5	11,0	12,4	11,3	10,9	10,7	9,7	9,4	9,3	8,2	9,4
Pretos & Pardos	8,5	8,5	8,9	8,6	9,2	8,5	8,5	8,1	7,5	7,1	6,9	6,3	7,1
PEA Total	7,2	7,4	7,6	7,3	7,5	7,0	6,9	6,7	6,2	6,1	5,7	5,3	6,1

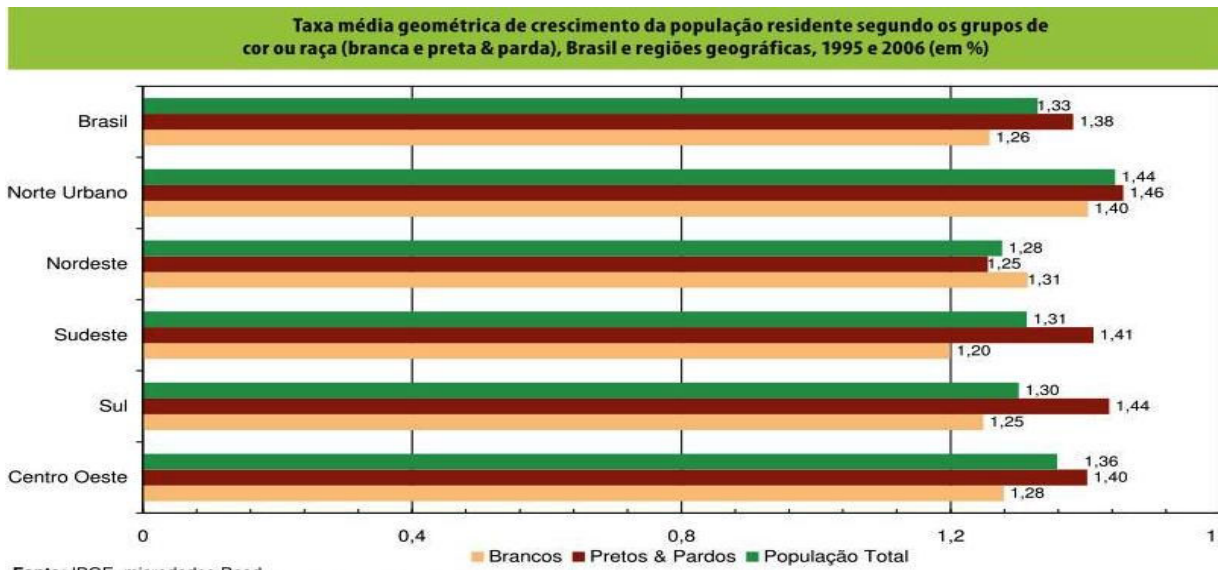
Nota: PEA total inclui amarelos, indígenas e cor ignorada

Fonte: IBGE, microdados PME. Tabulação LAESER (banco de dados Tempo em Curso)

Fonte: TEMPO EM CURSO Ano III; Vol. 3; nº 3, Março, 2011, p. 5.

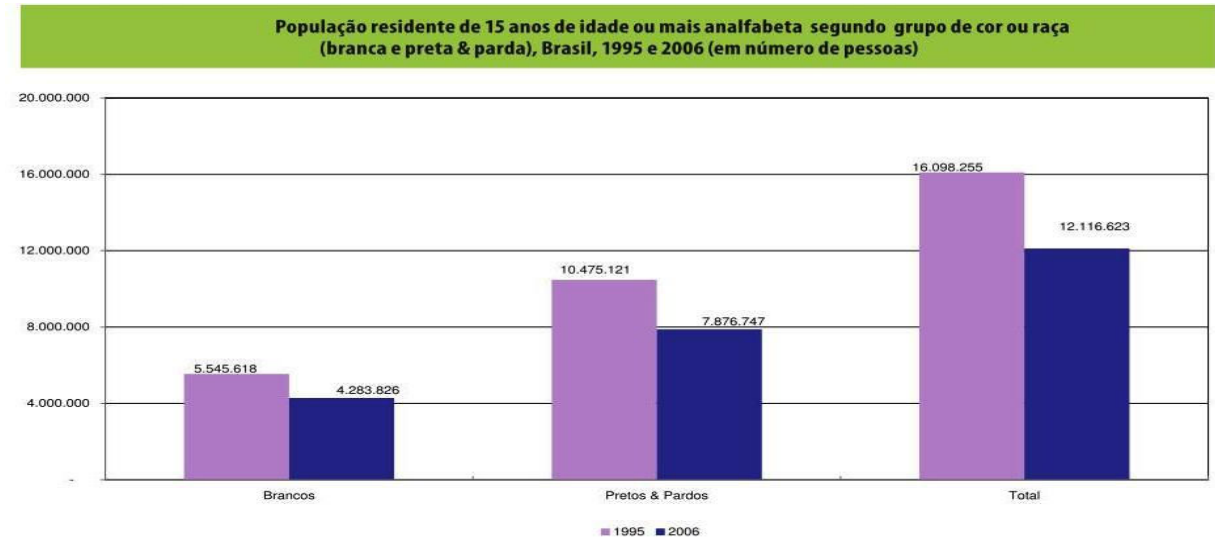
O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil entre 2007 - 2008, a partir de publicações censitárias do IBGE entre 1995 – 2006, constatou uma evolução demográfica da população negra brasileira em 1,38% contrapondo-se ao índice da população branca de 1,26% (ver Gráfico 1). Em referência ao índice de analfabetismo no país, observamos com a leitura do Gráfico 2 que, em 2006 o grupo populacional de analfabetos pretos e pardos representa 65% da população total de analfabetos no país. Uma realidade interessante se constata quando analisamos o aumento de alfabetizados na população de pretos e pardos, no período de 1995 a 2006 (Gráfico 1), comparando os diversos segmentos etários: na faixa dos 65 anos ou mais ocorre um aumento de 14,7%, na faixa de 40 anos ou mais o aumento é de 13,5%, na faixa de 25 anos ou mais o aumento é de 10,3% e na faixa de 15 anos ou mais o aumento é de 8,9%. Percebe-se, assim, que a alfabetização vem acontecendo tardiamente, provavelmente dificultando a inserção do jovem negro no mercado de trabalho. Essa constatação permite inferir que o sistema regular de ensino não vem atendendo adequadamente na faixa etária prevista para a alfabetização, pois, na verdade, a escola, sistema regular de educação, vem “empurrando” suas atribuições para os programas de alfabetização da EJA.

Gráfico 1



Fonte: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil entre 2007 – 2008, 2008, p.24

Gráfico 2



Fonte: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil entre 2007 – 2008, 2008, p. 67

Tabela 3

Taxa de alfabetização da população residente por faixas etárias selecionadas e segundo os grupos de cor ou raça (branca e preta & parda), Brasil, 1995-2006 (em %)												
Ano	Branco				Pretos & Pardos				Total			
	15 anos ou mais	25 anos ou mais	40 anos ou mais	65 anos ou mais	15 anos ou mais	25 anos ou mais	40 anos ou mais	65 anos ou mais	15 anos ou mais	25 anos ou mais	40 anos ou mais	65 anos ou mais
1995	90,5	88,4	83,1	70,6	76,5	70,9	59,8	37,9	84,4	81,2	73,9	58,1
1996	90,7	88,5	83,6	70,8	78,3	73,0	62,2	39,6	85,4	82,2	75,2	59,6
1997	91,0	89,0	84,1	71,0	77,8	72,3	61,9	40,4	85,3	82,1	75,2	59,5
1998	91,6	89,6	85,1	72,2	79,2	73,7	64,0	41,2	86,2	83,0	76,7	60,8
1999	91,7	89,7	85,5	72,8	80,2	74,7	64,9	42,2	86,7	83,4	77,2	61,3
2001	92,3	90,4	86,5	73,8	81,8	76,7	67,5	45,7	87,6	84,5	78,8	63,4
2002	92,5	90,7	87,0	75,1	82,8	77,7	68,7	46,9	88,2	85,1	79,6	64,7
2003	92,9	91,1	87,7	75,2	83,2	78,3	69,6	48,0	88,4	85,5	80,1	64,8
2004	92,8	91,1	87,7	76,2	83,8	79,1	70,6	49,5	88,6	85,7	80,4	65,8
2005	93,0	91,3	88,1	76,2	84,6	80,1	72,0	51,6	88,9	86,1	81,0	66,4
2006	93,5	92,0	89,0	78,7	85,4	81,2	73,3	52,6	89,6	87,0	82,1	68,1

Fonte: IBGE, microdados Pnad.

Tabulações: LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais.

Nota: entre os anos de 1995 e 2003 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins).

Fonte: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil entre 2007 – 2008, 2008, p. 67

O referido relatório ainda faz uma análise sobre a PEA apontando para a presença de homens e mulheres negros no mercado de trabalho, um grupo populacional que contribui para 56,4% (6,4 milhões) do crescimento da ocupação na PEA (Gráfico 2). A região Nordeste, por exemplo, traz um aumento substancial de PEA com a inclusão de negros e negras entre 1995 e 2006.

Comparando-se os anos de 1995 e 2006, percebe-se que no quadro da população total de brancos no Nordeste o aumento absoluto da população ocupada é de 1.207.807, sendo que nesse grupo as mulheres contribuem com a faixa de 551.709 (perfazendo o índice de 45,67 %); enquanto que no grupo da população preta e parda, que totaliza o aumento absoluto da população ocupada em 2.095.341, o grupo das mulheres negras contribui com um aumento absoluto de 1.053.555 (perfazendo o índice de 50,28 %).

Tabela 4

PEA residente ocupada segundo os grupos de cor ou raça (branca e preta & parda) e sexo, regiões geográficas, Brasil, 1995 e 2006 (em número de pessoas)						
Região	Branca					
	Homens		Mulheres		Total	
	1995	2006	1995	2006	1995	2006
Norte	474.387	702.333	334.980	533.187	809.367	1.235.520
Nordeste	2.915.512	3.571.610	2.262.349	2.814.058	5.177.861	6.385.668
Sudeste	11.486.840	12.138.034	7.612.450	9.764.366	19.099.290	21.902.400
Sul	5.615.594	6.082.393	4.160.458	5.095.967	9.776.052	11.178.360
Centro-Oeste	1.316.414	1.541.666	890.584	1.182.889	2.206.998	2.724.555

Região	Pretos & Pardos					
	Homens		Mulheres		Total	
	1995	2006	1995	2006	1995	2006
Norte	1.264.859	2.071.842	772.271	1.359.886	2.037.130	3.431.728
Nordeste	8.454.446	9.496.232	5.406.554	6.460.109	13.861.000	15.956.341
Sudeste	5.956.881	8.566.464	3.836.221	6.196.843	9.793.102	14.763.307
Sul	1.028.659	1.556.912	639.375	1.061.309	1.668.034	2.618.221
Centro-Oeste	1.565.220	2.065.846	894.449	1.399.166	2.459.669	3.465.012

Fonte: IBGE, microdados Pnad.

Tabulações: LAESER - Fichário das Desigualdades Raciais.

Nota: não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins)

Fonte: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil entre 2007 – 2008, 2008, p. 92

Para se ter uma análise da evolução educacional da PEA ocupada entre os anos de 1995 e 2006, tomando-se como referência o acesso à escola e os diferentes níveis de escolaridade, observamos na Tabela 5 a comparação entre os grupos de mulheres brancas e de mulheres pretas e pardas nos dois extremos do quadro. Considerando os ‘sem escolaridade’, por exemplo, percebemos que as mulheres brancas reduziram o índice de 8,3% para 4,6% (perfazendo um índice de redução de 3,7%), enquanto que as mulheres pretas e pardas reduziram o índice de 22,3% para 11,9% (perfazendo um índice de redução de 10,4%). Percebe-se que o segundo grupo melhorou a situação no percentual de pessoas sem escolaridade, mas, por outro lado, é notório que os índices nessa categoria ainda são consideravelmente mais altos no grupo de mulheres pretas e pardas, tomando como parâmetro a população total em cada grupo racial. Já na categoria ‘ensino superior completo’, os índices de representação da população de mulheres brancas são consideravelmente mais elevados, comparando os anos de 1996 (8,7%) e de 2006 (13,5%), do que no grupo de mulheres pretas e pardas que apresenta em 1996 (1,9%) e em 2006 (3,7%). Destacando-se, ainda, que nessa década o índice de evolução da população de mulheres brancas que concluem o ensino superior (4,8%) é consideravelmente mais alto que o das mulheres pretas e pardas (1,8%). Uma outra análise interessante diz respeito à predominância de pessoas pretas e pardas no 1º ciclo do Ensino Fundamental completo e 2º ciclo do Ensino Fundamental incompleto nos dados de 2006 (29,4%), mas que o grupo de mulheres pretas e pardas, nessa mesma data, apresenta um percentual maior (29%) na faixa Ensino Médio completo e Ensino Superior

incompleto. Fica evidente, então, que a contribuição das mulheres pretas e pardas para elevar o nível de escolaridade desse grupo racial é mais relevante do que os homens.

Tabela 5

Distribuição da PEA residente ocupada, segundo os grupos de cor ou raça (branca e preta & parda) e sexo, de acordo com condição de escolaridade, Brasil, 1995 e 2006 (em %)						
Condição de Escolaridade	Branco					
	Homens		Mulheres		Total	
	1995	2006	1995	2006	1995	2006
Zero ano de estudo	8,7	5,1	7,8	4,1	8,3	4,6
1º Ciclo do Ensino Fundamental Incompleto	14,9	8,1	12,9	6,2	14,1	7,2
1º Ciclo do Ensino Fundamental Completo e 2º Ciclo do Ensino Fundamental Incompleto	36,4	25,5	32,5	20,8	34,8	23,4
Ensino Fundamental Completo e Ensino Médio Incompleto	15,7	17,7	14,5	15,2	15,2	16,6
Ensino Médio Completo e Ensino Superior Incompleto	16,4	32,3	22,3	37,6	18,8	34,7
Ensino Superior Completo	7,8	11,3	10,1	16,2	8,7	13,5

Condição de Escolaridade	Pretos & Pardos					
	Homens		Mulheres		Total	
	1995	2006	1995	2006	1995	2006
Zero ano de estudo	24,0	13,0	19,6	10,3	22,3	11,9
1º Ciclo do Ensino Fundamental Incompleto	24,2	15,2	21,9	11,7	23,3	13,7
1º Ciclo do Ensino Fundamental Completo e 2º Ciclo do Ensino Fundamental Incompleto	31,9	30,9	31,4	27,1	31,7	29,4
Ensino Fundamental Completo e Ensino Médio Incompleto	10,4	17,1	11,2	16,8	10,7	17,0
Ensino Médio Completo e Ensino Superior Incompleto	8,0	21,1	13,5	29,0	10,1	24,3
Ensino Superior Completo	1,5	2,7	2,5	5,2	1,9	3,7

Fonte: IBGE, microdados Pnad.

Tabulações: LAESER - Fichário das Desigualdades Raciais.

Nota: no ano de 1995, não inclui a população residentes nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins)

Fonte: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil entre 2007 – 2008, 2008, p. 92

Na leitura dos últimos dados estatísticos aqui apresentados, observamos que na Tabela 6 a região Nordeste concentra o maior índice de pessoas sem escolaridade (30,5%) do quadro das cinco regiões brasileiras, incluindo os grupos populacionais de brancos e de pretos e pardos. Nessa mesma categoria, no Nordeste os dois grupos raciais mantêm a liderança de piores índices do país, mas, internamente, na região Nordeste o grupo de pretos e pardos com ‘zero ano de estudo’ é bem mais elevado que o grupo de brancos. Da mesma forma, o grupo de pretos e pardos do Nordeste apresenta o índice mais baixo de ‘ensino superior completo’ (3,1%) comparando com as demais regiões nessa mesma categoria racial e, além disso, comparativamente com o grupo de pessoas brancas do Nordeste nesse nível de escolaridade, a discrepância é bem acentuada, pois a diferença no índice percentual é de 6,3%. Esses dados permitem-me inferir que mesmo considerando as políticas de ações afirmativas nas universidades, ainda é bastante precária a equidade educacional considerando a distribuição regional e as categorias etnicorraciais.

Tabela 6

	Distribuição da PEA ocupada, segundo os grupos cor ou raça (branca e preta & parda) e sexo, de acordo com condição de escolaridade, regiões geográficas, Brasil 2006 (em %)									
	Branco					Pretos & Pardos				
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Zero ano de estudo	7,4	12,2	2,9	3,5	3,7	12,4	18,3	6,2	8,5	8,5
1º Ciclo do Ensino Fundamental Incompleto	9,7	13,1	5,6	6,7	7,1	14,8	17,2	10,7	11,8	10,9
1º Ciclo do Ensino Fundamental Completo e 2º Ciclo do Ensino Fundamental Incompleto	24,0	24,3	20,4	28,7	23,4	28,3	27,6	30,2	35,1	31,3
Ensino Fundamental Completo e Ensino Médio Incompleto	17,4	13,3	16,6	18,4	16,8	16,4	14,1	19,5	19,8	18,3
Ensino Médio Completo e Ensino Superior Incompleto	32,9	27,7	38,4	31,8	33,7	24,4	19,8	29,4	22,0	25,6
Ensino Superior Completo	8,7	9,4	16,1	10,9	15,3	3,8	3,1	4,2	3,3	5,3

Fonte: IBGE, microdados Pnad.

Tabulações: LAESER - Fichário das Desigualdades Raciais.

Fonte: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil entre 2007 – 2008, 2008, p. 93

Embora haja essa constatação de desigualdades de acesso a espaços sociais e/ou a direitos básicos entre negros (as) e brancos (as) de acordo com a demonstração dessas tabelas, assim como entre produções acadêmicas e /ou constatações cotidianas, esses dados podem não caracterizar e/ou trazer subsídios para definir a população negra, a qual foi tão fortemente “fundamentada” nas suas características físicas – cor da pele, o formato dos lábios e do nariz e na textura do cabelo -, e “marcada” como incapaz de acessar/interagir em diversos ambientes socioculturais, na perspectiva de pesquisadores que defenderam essa tese “demonstrando-a cientificamente”, nos anos 30.

Em linhas gerais, entretanto, essas ideias ainda permeiam as relações sociais multiculturais. Costa (2006) afirma que na década de 30, ainda com ideias caudatárias, o racismo científico é marcado por determinações sociobiológicas nas composições das diferentes hierarquias sociais. No Brasil, foram amplamente reconhecidos os estudos de Nina Rodrigues (1862-1906) em defesa da diversidade racial a partir da inferioridade biológica do negro, e os de Sylvio Romero (1851 - 1914) que sustentavam a ideia do branqueamento da população como condição ideal para o desenvolvimento cultural e socioeconômico do país.

Embora essas ideias sejam refutadas a partir de outros estudos acadêmicos, ainda existem resquícios que sustentam várias práticas sociais contemporâneas. Autores como Reis (2005), Silva (1995), Ribeiro (2006), entre outros, denunciam as “políticas públicas” de extermínio em massa da população negra baiana, por exemplo, por meio de instituições públicas como as maternidades e as polícias civil e militar.

1.2. A mulher negra na contemporaneidade

Reconhece-se que as populações negras tornaram-se invisibilizadas na construção sociocultural da História Nacional Brasileira (MATTOS, 2008; ALBUQUERQUE, 2009). Essa herança histórica, moldada pelos contextos coloniais, ainda pode ser amplamente observada, sobretudo através das estereotípias presentes no imaginário coletivo. As representações sociais atribuídas à mulher negra da atualidade ganham novos contornos aparentes através das imagens que circulam nos meios de comunicação e redes midiáticas. Entretanto, apesar dos avanços consideráveis incentivados por políticas de ação afirmativa, a realidade socioeconômica de grande parte das mulheres negras permanece em níveis bem baixos. São mulheres que se concentram nas regiões menos desenvolvidas economicamente, exercem as profissões de baixo prestígio social, possuem baixa escolarização e poucas têm acesso a universidades públicas (CARNEIRO, 2001; GONZALEZ, 1984, HASENBALG, 1979, PAIXÃO e CARVANO, 2008).

Varias pesquisadoras e feministas negras defendem a multiplicidade de identidades que constituem as mulheres negras para além do repertório discriminatório, sexista e racista que muitos ainda defendem. Werneck (2010) pontua isso muito bem quando defende outras formas de políticas públicas para pensar as mulheres negras atuais:

As mulheres negras não existem. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos (Werneck, 2010, p. 10).

Existe um controle ideológico sutil e simbólico que defende a democracia racial, mas, ao mesmo tempo, controla e aumenta as desigualdades e discriminações raciais. Essa afirmação pode ser constatada a partir das denúncias e pesquisas feitas ao longo dos séculos por organizações públicas governamentais e não governamentais nacionais e internacionais,

por pesquisadores acadêmicos, por organizações de intelectuais negros (MNU, APNB, APNB,) etc.

Nessas leituras percebemos que não podemos problematizar as questões socioeconômicas da população brasileira na sua totalidade, mas, sim, levar em consideração suas múltiplas identidades no sentido de considerar outros marcadores sociais de opressão (como raça e gênero) que direcionam a sua história social. Essas questões vêm sendo apontadas há anos por vários pesquisadores da comunidade negra como, por exemplo, Hasenbalg (1979):

Noventa anos depois da abolição do escravismo, os negros e mulatos brasileiros aglomeram-se nas posições subordinadas da estrutura de classes e nos degraus inferiores do sistema de estratificação social. Em toda parte no Brasil urbano pode-se reconhecer um pequeno estrato médio de cor, mas seu tamanho relativo está sempre aquém do da classe média branca. (p. 197)

A presença das populações negras nos espaços sociais privilegiados ainda continua baixa como, por exemplo, nas universidades públicas baianas (QUEIROZ, 1999, 2000, 2001) e no acesso ao sistema público de saúde de qualidade em Salvador (RIBEIRO, BASTOS, QUEIROZ e SANTOS, 2006).

Quando analiso a mulher negra a partir desses dados, concordo com a posição de Carneiro (2001), ao questionar sobre a necessidade de se especificar as questões identitárias da mulher nas suas condições de opressão, desmistificando nos ideais feministas o conceito de unidade de luta:

(...) a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo. O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira. (p. 13)

Vivemos em contextos sociais de múltiplos processos identitários de gênero cuja adoção de um único referencial dominante, o de mulher branca, como a bandeira de

legitimação da ascensão social torna-se um reforço, senão uma legitimação da invisibilidade dos demais mecanismos opressores. Porém a invisibilidade da mulher negra nos contextos históricos e sociais não se resolve, apenas, como uma questão de legislação. Scott (1995), ao discutir as relações sociohistóricas de gênero, sugere que o desafio para a inserção da mulher nas relações sociais se constitui para além das vivências femininas em contraposição às masculinas:

O desafio colocado por essas reações é, em última análise, um desafio teórico. Isso exige uma análise não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também da conexão entre a história passada e as práticas históricas presentes. Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas a essas questões dependem de uma discussão do gênero como categoria analítica. (p. 74)

Pensar sobre as experiências de gênero nos contextos socioculturais passa pelos seus percursos históricos a partir das diversas concepções de gênero. Autoras com Gonzalez (1984, 1979) e Carneiro (2001), ao problematizar as bandeiras feministas, nas décadas de 70 e 80, levantadas contra o mito da fragilidade feminina, da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas e subproduto do homem, se referem a mulheres brancas que em sua maioria trabalharam pesado em lavouras nem nas ruas como prostitutas, vendedoras ou quituteiras.

Pensar as questões raciais no movimento feminista brasileiro tem como significado ampliar as discussões para questões sociais concretas: escolaridade, mercado de trabalho, saúde pública, previdência social etc. cujas participações são ínfimas e subalternas. Não diferente das relações raciais em outros ambientes sociais, os movimentos feministas tinham, nas décadas de 70 e 80, tradicionalmente, como referência as mulheres brancas escolarizadas de classe média e alta, desconsiderando assim “aproximadamente 40 milhões de brasileiras [pretas e pardas] que, em sua maioria, experimentam no cotidiano precárias condições de vida e oportunidades desiguais de acesso a oportunidades na sociedade” (HERINGER, 2006, p. 144).

A partir da década de 80, de acordo com o trabalho de Heringer, as mulheres passaram a ter várias conquistas sociais “garantidas”, embora só na legislação.

(...) a forte participação feminina nas discussões da Assembléia Nacional Constituinte culminou com a garantia de direitos significativos para as mulheres na Constituição promulgada em 1988. Uma articulação que ficou conhecida como Lobby do Batom, liderada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), alcançou, por meio da mobilização de centenas de organizações de mulheres, conquistas como a eliminação da supremacia dos homens nas questões familiares, o direito de a mulher casada declarar separadamente seu imposto de renda, os mesmos direitos para os filhos nascidos fora do casamento e no matrimônio, os mesmos direitos para os casados e para os parceiros em uniões consensuais, licença-maternidade remunerada de 120 dias e licença-paternidade remunerada de cinco dias, a classificação da violência sexual como crime contra os direitos humanos e não como crime moral, direitos trabalhistas e previdenciários estendidos aos trabalhadores domésticos. (p. 143)

Os demais marcadores sociais considerados ambivalentes pela intersecção das experiências das mulheres brasileiras como raça, gênero, sexualidade, poder público, classe social, profissionalidade, educação, ciência, tecnologia, etc. eram pouco discutidos e, em decorrência, invisibilizados nas políticas públicas para mulheres. Nesse sentido, torna-se relevante entender a amplitude dos papéis sociais das mulheres negras nos diversos ambientes, levando, assim, em consideração o “enegrecimento” do feminismo como possibilidade de discussão das variáveis de raça, classe e gênero no quadro representativo de um conjunto mais abrangente das mulheres brasileiras. Entende-se que fica pressuposta, assim, a necessidade de considerar a feminilização das reivindicações do movimento negro.

Gomes (1995), ao discutir, por exemplo, sobre o impacto do racismo no percurso formativo de mulheres negras docentes, destaca como imaginário coletivo social a visão de que:

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio - econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais -, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal. (p. 28-29)

A utilização da palavra gênero para se referir à mulher e ao homem não é algo recente; inicialmente surgiu para se referir a aspectos sexuais definidos. Muito recentemente, começou-se a utilizar a palavra “sexo” como estruturação social das relações entre os sexos, desvinculando-se da concepção biológica como determinante para se compreender a organização social entre os sexos (SCOTT, 1990, LOURO, 2007, NICHOLSON, 2000).

Segundo alguns estudiosos, discutir gênero, seja no cotidiano ou academicamente, ainda não é suficiente para se mudar os parâmetros históricos existentes. Devido à diversidade de opiniões, Scott (1995) afirma que essas discussões num contexto de feministas historiadoras trazem basicamente três perspectivas teóricas sobre o assunto: a primeira perspectiva problematiza a teoria do patriarcado que se concentra na subordinação sociohistórica da mulher ao homem; a segunda, baseada numa teoria histórica, tenta encontrar nos fundamentos marxistas a explicação material para o gênero; e a terceira abordagem inspira-se em escolas de psicanálise para explicar a (re) produção social da identidade de gênero no homem e na mulher. Em síntese, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender e explicar as desigualdades históricas construídas e legitimadas nos âmbitos sociais.

Os estudos sobre epistemologias subalternas - raça, gênero, sexualidade etc. - fazem críticas a epistemes que operam por separações sucessivas e reducionistas do saber em suas diversidades. Porto-Gonçalves (2005), na apresentação do livro *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*, discute sobre as perspectivas latino-americanas de produções-diálogos de diversas epistemes emergentes entre lógicas e performances distintas das eurocêntricas, situando-as como construídas nas especificidades dos seus próprios espaços-tempos sociais na expressão de multiplicidades e/ou interculturalidades nos seus saberes experienciais.

A partir da colonização, por exemplo, a cidade do Salvador, paralelamente às regiões adjacentes do recôncavo baiano, tornou-se uma das maiores regiões urbanas de pretos e pardos do Brasil (COSTA, 2006). Porém, só no ano de 2000, quando Salvador já possuía 3.120.303 habitantes, foi que o Brasil incorporou-se ao grupo dos 34 países que possuem a variável etnicorracial em seus questionários censitários de forma direta (PAIXÃO e CARVANO, 2008).

Essa desconsideração sobre a variável etnicorracial por tão longo tempo teria sido decorrente, talvez, da crença legitimada sobre o mito da democracia racial o qual passa a ser denunciado por vários estudiosos brasileiros. Nessa perspectiva, se posiciona Gomes (1995):

A democracia racial é uma corrente ideológica que pretende eliminar as distinções entre as “três raças” formadoras da sociedade brasileira (a negra, a índia e a branca), afirmando que existe elas união e igualdade. Elimina-se, supostamente, o conflito, continuando a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que todas as raças estão unidas desde o início, podemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre elas deve-se a uma incapacidade inerente a algumas.

O mito da democracia racial no Brasil surgiu com o objetivo de distorcer a percepção da realidade racial brasileira, inculcando, nos negros e nos brancos, a ilusão de que as oportunidades de ascensão social estavam colocadas para a sociedade brasileira, porém, somente aquelas que tivessem um profundo empenho individual conseguiriam alcançá-las. A democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação dos estereótipos sobre o negro, reforçando as várias modalidades do pensamento racista brasileiro: ora a suposta inferioridade biológica do negro, ora a suposta inferioridade sociológica do negro, justificando e mantendo as desigualdades raciais. (p.61 – 62)

Esse discurso do mito da democracia racial “invisibilizou” oficialmente várias dissimetrias entre brancos e negros nas relações sociais. Ser negro ou negra no Brasil, de acordo com o imaginário coletivo social, significa acarretar consigo certa inferioridade inata; há uma total desconsideração das questões raciais como perspectiva social, cultural e econômica.

Paralelamente à presença dos aspectos sociais construídos historicamente que demarcam a desvalorização da população negra, surgem vários movimentos sociais com a ideia de refutar essa construção social como característica natural. No período colonial temos as irmandades religiosas como organizações solidárias entre escravos e negros libertos. Posteriormente, os jornais editados por intelectuais negros surgem como instrumentos importantes de luta contra o racismo e a discriminação racial e pela conquista de direitos sociais básicos para todos em igualdade de acesso e permanência. (COSTA, 2006; SOUZA, 2005). Essa visibilização da comunidade negra a partir do ponto de vista do (a) negro (a) surgiu com o intuito de se promover uma apresentação pública positiva da reafrikanização. Esse processo de reafrikanização é entendido, segundo Costa (2006), como uma reapresentação, “(...) uma tentativa de conferir centralidade àquilo que se imagina africano nas tradições afro-brasileiras, de sorte a restabelecer as fronteiras simbólicas e culturais num contexto marcado historicamente pela mestiçagem e pelos processos correlatos de sincretização.” (COSTA, 2006, p. 139).

Surgem, então, nos anos 60, vários movimentos culturais com a perspectiva de politização da diferença através das novas etnicidades negras. Reflexões acadêmicas apontam para aspectos significativos na cultura afrobrasileira. Gomes (1995), por exemplo, fala sobre a posição que o cabelo crespo ocupa nos salões de beleza na cidade de Belo Horizonte. Costa (2006) descreve como a juventude negra encontra seu vínculo com a cultura negra através do *hip – hop* em São Paulo. Já em Salvador, o surgimento do bloco carnavalesco Ilê Aiyê (1974),

com o intuito de reafricanização, é explicado por Costa (2006, p. 139): “o bloco emerge num momento em que movimentos diversos em várias regiões do mundo vinham se opondo à opressão racial e buscavam promover formas culturais que remetessem à origem africana”.

Embora haja um conjunto de tendências gerais que marcam as etnicidades negras - dança, performance, música, linguagens diversas - essas são sempre plurais e diferentes numa difusão discursiva e simbólica da política cultural. Ou seja, a categoria etnicidade torna-se plural:

Isto é, se as formas de representação racistas organizam o mundo em diferenças binárias, fixas e ontológicas – preto ou branco, *Black or British* – o anti-racismo não pode se limitar a representar positivamente aquele que é representado como inferior nessas polaridades, é preciso desmontar o próprio sistema de representações – daí a aposta na política de representações. Isso implica reconhecer e assumir plenamente a heterogeneidade e o descentramento do sujeito, buscar a *différance* múltipla no interior da diferença binária (branco/preto) e recuperar as interseções entre raça, classe, gênero e etnia. É precisamente na articulação dessas diferenças – todas elas móveis, cambiantes, construídas no momento de sua manifestação discursiva – que o sujeito da resistência anti-racista pode se constituir. (COSTA, 2006, p. 113)

É a partir dessa perspectiva *différance*¹⁶, como defendem os movimentos sociais, que o conhecimento e as representações sociais racialmente situados na diferença não podem ser “circunscritos no âmbito do Estado – nação, unidade analítica por excelência das ciências sociais modernas”. (COSTA, 2006, p. 122).

Experiências parciais e pontuais de ser negro não podem ser compreendidas como se fossem resultado de um movimento uniformizante com territorialidade e temporalidade definidas. Ser negro não significa uma identificação fenotípica e/ou genética de experiências predefinidas. Existe uma pluralidade de manifestações socioculturais que identifica as etnicidades negras. Essas identificações acontecem em resistência ao lugar subordinado pela “história oficial” que a sociedade moderna impôs às comunidades negras (HALL, 2009; FANON, 2009).

Porém, como defende Hall (2009), os momentos culturais têm especificidades históricas, mesmo quando se procura semelhanças e continuidades com outros momentos,

¹⁶ Conceito derridiano que defende a existência de uma diferença não organizável nas polaridades identitárias e nem nos processos de significação de signos. (COSTA, 2006)

embora “(...) a combinação do que é semelhante com o que é diferente define não somente a especificidade do momento, mas também a especificidade da questão e, portanto, as estratégias das políticas culturais com as quais tentamos intervir na cultura popular, bem como a forma e o estilo da teoria crítica cultural que precisam acompanhar essa combinação.” (p. 317)

Nesse sentido, no contexto cultural baiano há “vozes das margens”, marcadas pelo binômio raça e gênero, que soam como singulares, mas que são consideradas bem mais como iguais do que como diferentes. Essa constatação nos remete ao que explica Hall (2009) sobre políticas culturais de afirmação das minorias.

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. Isso não vale somente para a raça, mas também para outras etnicidades marginalizadas, assim como o feminismo e as políticas sexuais no movimento de gays e lésbicas, como resultado de um novo tipo de política cultural. (p. 320)

O popular na cultura negra baiana nos remete às experiências, às memórias, às tradições e aos prazeres sociais que carregam uma ressonância bem definida como subalterna e periférica, mesmo compreendida como forma de fixação das autenticidades de um povo. Por isso é que uma simples oposição binária não pode explicar o que é ser negro na cultura negra baiana. Há uma política de representação baseada no conjunto de experiências negras historicamente situadas, as quais não podem escapar, mas também não podem considerar que ser negro é uma essencialização enquanto categoria de análise.

Essas diversidades de experiências negras, historicamente distintas, são explicadas por Hall (2009) no sentido de frisar o reconhecimento dos múltiplos tipos de diferenças que identificam e situam o povo negro:

A questão não é simplesmente que, visto que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças - de gênero, sexualidade, classe. Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a ser

alinhados; simplesmente não se reduzem um ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação. Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si (p. 328)

Essas formas são sempre impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernácula. Assim, elas devem ser sempre ouvidas não simplesmente como recuperação de um diálogo perdido que carrega indicações para a produção de novas músicas (porque não há volta para o antigo de um modo simples), mas como o que elas são - adaptações conformadas aos espaços mistos, contraditórios e híbridos da cultura popular. Enfim, essas formas não são a recuperação de algo puro pelo qual podemos nos orientar. Somos obrigados a reconhecer que elas são o que o moderno é, naquilo que Kobena Mercer denomina como a necessidade de uma estética diaspórica. (HALL, 2009, p. 325).

1.3. Retratos da EJA: diversidade cultural e impactos na docência

A EJA se fundamenta na educação popular inspirada nas ideias freireanas de educação que giram em torno da reinvenção do paradigma emancipatório de sociedade a partir de discussões sobre subjetividade, relações de consciência – mundo, educação e transformação social. Atualmente, passa por reconfigurações de conceitos, de metodologias, de práticas, de pesquisas, de políticas afirmativas, de formação de educador etc. visando contemplar as diversidades culturais e os sujeitos, em suas narrativas e produções de conhecimentos. Sugere-se que o ambiente sociocultural, por exemplo, tenha a finalidade de garantir direitos específicos de um tempo de vida de sujeitos que os vivenciam, reconhecendo e entendendo seus protagonismos ao invés de suprir carências de escolarização (ARROYO, 2009).

Reconhecida pela Classificação Internacional Padrão da Educação (ISCED) educação formal (Educação Básica e Superior) – a EJA não reflete entendimentos e realidades comuns do termo empregado na maioria dos países latino-americanos¹⁷. Esse contexto ainda é marcado por particularidades que fundamentam as discussões no campo educacional com base na Educação Popular (década de 80 – 90) a qual problematizou a concepção informal, compensatória e assistencialista que configurou essa modalidade educativa na Docência, nas Políticas Públicas, no Currículo etc. (ARROYO, 2009). Essas características orientaram a representação de exclusão e abandono como marcas da EJA cujas diversidades culturais dos sujeitos eram entendidas como desigualdades educacionais e, conseqüentemente, subalternizadas e invisibilizadas nas relações sociais de poder.

¹⁷ (...) No Brasil, o termo por extenso é Educação de Jovens e Adultos (EJA). Muitos referem-se à Educação Continuada ou à Educação Popular como o equivalente à educação de adultos. Outros usam o termo Educação Alternativa (por exemplo, Bolívia, Equador, Peru e Nicarágua), Educação Não Regular (por exemplo, Panamá) ou Educação Permanente (por exemplo, Bolívia e Paraguai). A Bolívia define a educação permanente como “aquela que ocorre durante toda a vida, reúne conhecimentos e experiências adquiridas diariamente, individual e coletivamente, e é promovida por iniciativa de grupos sociais organizados em resposta às necessidades e aos interesses na área da Educação Popular.” No Equador, o nome adotado na década de 1980 para o Departamento de Educação de Adultos do Ministério da Educação foi Educação Popular Permanente, que permanece o mesmo até hoje. Em diversos países existem também associações e atividades em torno da educação social, que compreende a educação de adultos, mas o termo não é usado em marcos e documentos oficiais. (Brasil, 2009, p. 53 - 54)

Pensa-se, enquanto espaço polissêmico, em educabilizar os mais diversos sujeitos socioculturais cujas divergências e ambivalências de identidades são dialogáveis entre si:

Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais — todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (BRASIL, 2010).

Em referência ao corpo docente da EJA, encontramos especificidades culturais tanto regionais como raciais e de gênero. Dados do Censo da Educação Básica publicado em 2009 demonstram, por exemplo, uma forte concentração de docentes mulheres negras. Essas particularidades de perfis identitários na EJA, tanto na população estudantil quanto no corpo docente, ainda não são suficientemente pontuadas nas políticas de formação docente no sentido de possibilitar estratégias curriculares que atendam mais objetivamente às necessidades e expectativas dos estudantes alinhadas aos componentes interculturais que envolvem a interlocução mais efetiva na sala de aula. Nessa concepção, situamos o posicionamento de Freitas (2005, p. 52):

(...) se reconhece que a sociedade não é homogênea e sim dividida em classes sociais; um contexto educacional onde todo educador é educando e todo educando é educador; os conteúdos escolares devem partir da realidade dos sujeitos aprendentes (...).

Objetivando uma melhor compreensão sobre o perfil da docência na EJA, pesquisei os Dados do Censo da Educação Básica (MEC/INEP/DEED, 2009) na intenção de registrar as questões raciais e de gênero no quadro de profissionais que atuam na região Nordeste e na Bahia, mais especificamente. As Tabelas 7 e 8, a seguir, revelam esses dados estatísticos.

Tabela 7

PROFESSORES							
Educação de Jovens e Adultos - EJA							
2.122 - Número de Professores na Educação de Jovens e Adultos por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2010							
Unidade da Federação	Professores na Educação de Jovens e Adultos						
	Total	Cor/Raça					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Brasil	261.737	83.990	10.041	55.689	3.069	1.026	107.922
Norte	29.646	4.785	669	9.837	98	375	13.882
Rondônia	3.353	691	99	807	12	3	1.741
Acre	1.204	104	21	381	5	3	690
Amazonas	3.787	339	45	2.195	5	153	1.050
Roraima	921	112	18	296	6	110	379
Pará	16.498	2.866	376	4.845	42	79	8.290
Amapá	1.523	195	55	532	3	20	718
Tocantins	2.360	478	55	781	25	7	1.014
Nordeste	95.785	15.122	3.608	28.571	947	398	47.139
Maranhão	13.384	1.617	546	5.756	68	13	5.384
Piauí	8.799	1.326	307	3.099	101	7	3.959
Ceará	8.587	1.533	126	3.335	25	59	3.509
R. G. do Norte	5.212	1.177	93	1.045	20	2	2.875
Paraíba	9.130	2.267	230	2.829	45	72	3.687
Pernambuco	16.336	4.284	569	4.836	88	134	6.425
Alagoas	5.192	937	135	1.925	21	24	2.150
Sergipe	3.325	276	546	654	520	40	1.289
Bahia	25.820	1.705	1.056	5.092	59	47	17.861
Sudeste	92.967	44.574	4.973	12.180	397	106	30.737
Minas Gerais	27.824	8.588	2.912	6.074	38	27	10.185
Espírito Santo	4.576	2.319	212	1.359	17	3	666
Rio de Janeiro	21.633	2.498	313	1.034	10	23	17.755
São Paulo	38.934	31.169	1.536	3.713	332	53	2.131
Sul	24.836	14.140	360	1.002	1.524	68	7.742
Paraná	10.438	7.030	145	818	1.477	43	925
Santa Catarina	3.749	2.004	43	68	5	16	1.613
R. G. do Sul	10.649	5.106	172	116	42	9	5.204
Centro-Oeste	18.503	5.369	431	4.099	103	79	8.422
M. G. do Sul	4.132	1.900	85	1.000	13	33	1.101
Mato Grosso	5.377	192	31	147	2	19	4.986
Goiás	6.530	2.611	221	2.437	75	24	1.162
Distrito Federal	2.464	666	94	515	13	3	1.173

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 27/05/2010.
- 2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar.
- 3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.
- 4 - Inclui professores de turmas de Presenciais e Semipresenciais

Fonte: Sinopse do Professor da Educação Básica, em 2009. INEP

Tabela 8

PROFESSORES			
Educação de Jovens e Adultos - EJA			
2.121 - Número de Professores na Educação de Jovens e Adultos por Sexo, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2010			
Unidade da Federação	Professores na Educação de Jovens e Adultos		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	261.737	78.583	183.154
Norte	29.646	10.578	19.068
Rondônia	3.353	1.244	2.109
Acre	1.204	443	761
Amazonas	3.787	1.634	2.153
Roraima	921	493	428
Pará	16.498	5.339	11.159
Amapá	1.523	666	857
Tocantins	2.360	759	1.601
Nordeste	95.785	26.711	69.074
Maranhão	13.384	4.028	9.356
Piauí	8.799	2.576	6.223
Ceará	8.587	2.191	6.396
R. G. do Norte	5.212	2.031	3.181
Paraíba	9.130	2.623	6.507
Pernambuco	16.336	4.391	11.945
Alagoas	5.192	1.382	3.810
Sergipe	3.325	1.150	2.175
Bahia	25.820	6.339	19.481
Sudeste	92.967	29.563	63.404
Minas Gerais	27.824	7.197	20.627
Espírito Santo	4.576	1.484	3.092
Rio de Janeiro	21.633	8.418	13.215
São Paulo	38.934	12.464	26.470
Sul	24.836	6.091	18.745
Paraná	10.438	2.546	7.892
Santa Catarina	3.749	1.119	2.630
R. G. do Sul	10.649	2.426	8.223
Centro-Oeste	18.503	5.640	12.863
M. G. do Sul	4.132	1.393	2.739
Mato Grosso	5.377	1.591	3.786
Goiás	6.530	1.502	5.028
Distrito Federal	2.464	1.154	1.310
Fonte: MEC/Inep/Deed.			
Notas:			
1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 27/05/2010.			
2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar.			
3 - Professores (ID) são contados uma única vez em cada Unidade da Federação, porém podem atuar em mais de uma UF.			
4 - Inclui professores de turmas de Presenciais e Semipresenciais			

Fonte: Sinopse do Professor da Educação Básica, em 2009. INEP

A partir das leituras das Tabelas 7 e 8 podemos situar o papel que o Nordeste e a Bahia ocupam no cenário nacional em referência à caracterização do quadro docente da EJA. Na Tabela 7 nos interessa localizar a participação de professores negros (somadas as categorias pretos e pardos): verificamos que no Brasil encontramos um total de 65.730 professores da EJA que se autodeclararam como afrodescendentes, representando 25,11% da população total; desse contingente, o Nordeste possui 32.179 professores negros, representando 33,59% do total de professores da EJA atuando nessa região e, finalmente, na Bahia encontramos declarados negros um grupo de 6.148 que representam 23,81% do total de professores baianos da EJA.

Sabemos, contudo, que essas estatísticas não condizem com a verdade, mas, de qualquer forma, é interessante observar que na identidade racial as regiões Norte e Nordeste se declaram como predominantemente negra no quadro de docentes da EJA, bem diferente do que encontramos nas demais regiões. Precisamos, também, considerar o grupo de professores que não declararam a cor/raça. Nesse caso, nos causa perplexidade observar que, em comparação com todos os estados brasileiros, a Bahia possui o maior número de professores nessa categoria (17.861 professores, representando 16,54% do total de professores baianos da EJA). O que esse silenciamento nos revela? De que forma esse posicionamento pessoal vai refletir na pedagogia da EJA, uma modalidade educacional que abarca as classes sociais subalternizadas as quais na nossa região são essencialmente compostas por pessoas negras?

Os dados revelados na Tabela 8 são previsíveis, pois confirmam a presença forte das mulheres como docentes da EJA: no Brasil temos 183.154 mulheres (69,97% do total de docentes da EJA), no Nordeste esse percentual aumenta para 72,11% (são 69.074 professoras do total de 95.785 docentes da EJA) e na Bahia o percentual aumenta, ainda mais, alcançando o índice de 75,44% (são 19.481 professoras do total de 25.820 docentes da EJA).

As práticas educativas da EJA vem sendo direcionadas para a formação de indivíduos que não tiveram um preparo educacional formal no período regular e que, por motivos econômicos e/ou socioculturais, abandonaram a escola. Esse reconhecimento levou à disciplinarização do conhecimento descontextualizado, direcionando, assim, o currículo como preparação para o futuro, negando, inclusive, as trajetórias de vida já consolidadas nas suas várias dimensões culturais, como sustenta Mattos (2003, p.31) ao afirmar que

Um regime de relações humano-sociais, infelizmente, tão longo – para o bem ou para o mal, dependendo de onde nos localizamos socialmente, num país onde a desigualdade é uma perversa insistência histórica –, deixa marcas profundas e indeléveis na forma como nos concebemos como seres humanos, organizamos a nossa existência, elaboramos nossas memórias, construímos nossas identidades e nos relacionamos uns com os outros e com o real.

Atualmente as discussões educacionais sobre a EJA são fundamentadas numa discussão sobre Educação ao Longo da Vida¹⁸ nos campos de pesquisa, de políticas públicas, de formação de educadores, de produções teóricas e metodológicas e de intervenções pedagógicas enquanto compromisso político – cultural (ARROYO, 2009; MOTA e OLIVEIRA, 2009). Dentro do contexto sociocultural brasileiro foi considerado o marco decenal internacional (2000-2010) para a EJA, com vistas ao desenvolvimento de Políticas Públicas que assumam a educação ao longo da vida como base para se alcançar as seguintes metas: melhorar a distribuição desigual da educação de jovens e adultos; contribuir para a criação de mecanismos para garantir a expressão da demanda previamente escondida; e atender a demanda efetivamente reconhecida. Tendo, assim, para o mesmo marco decenal, quatro grupos prioritários: indígenas, camponeses, jovens e mulheres; e áreas de intervenção como prioridade para o mesmo período: 1. Alfabetização; 2. Educação e trabalho; 3. Educação, cidadania e direitos humanos; 4. Educação de camponeses e indígenas; 5. Educação e jovens; 6. Educação e gênero; 7. Educação, desenvolvimento local e sustentável (BRASIL, 2009, p. 64-65).

Embora não seja considerada como questão prioritária no marco decenal internacional da EJA, os dados nacionais publicizados pelo MEC/Inep/Deed em 2009 constataam a presença de uma maioria de negros e negras entre os discentes e docentes na EJA no Brasil. Espera-se que esses dados sejam utilizados na proposição de atualizações curriculares mais eficazes. Atualmente, as políticas públicas brasileiras na EJA não fazem referência às questões raciais, assim como não pensam a experiência do sujeito negro/a como base para o posicionamento sociocultural, político e econômico mesmo discutindo como pauta nacional a educação e aprendizagem ao longo da vida e tendo em conta as diversas publicações e pesquisas

¹⁸ O conceito ampliado de educação e aprendizagem ao longo da vida como o princípio fundamental do processo educativo na EJA que implica maior compromisso político dos governos nacionais e locais na criação e fortalecimento de ofertas de aprendizagens de qualidade ao longo da vida, assegurando que a EJA desenvolva políticas públicas orientadas para o reconhecimento/fortalecimento dos direitos à diversidade cultural, lingüística, racial, de gênero etc. ,além de incluir programas de articulação com a formação para o trabalho, a cidadania de maneira a promover/fortalecer o empoderamento sócio –cultural e político das comunidades.

divulgadas sobre a importância de Educação Anti-racista nas Políticas Públicas Educacionais Brasileiras (SILVA, A. 1995; SILVA, T. 2001; MOREIRA, 2001; QUEIROZ, 2001, 1999; GOMES, 1995, 2007; SILVA, 2001; LIMA, 2007).

Pensar a educação no espaço escolar numa concepção de diversidade significa pensar em uma formação e atuação docente numa perspectiva de possibilidades de transformações, diálogos e interação social na diversidade sociocultural. É nesse contexto que as especificidades dos saberes docentes se constituem e articulam nas experiências escolares.

1.4. A Formação docente e sua especificidade na EJA

Na contemporaneidade as discussões políticas sobre a educação no Brasil são marcadas por uma variedade de eixos temáticos que envolvem, entre outros, a constituição docente e suas condições de profissionalidade em contextos que atendam a questões emergenciais tais como a diversidade sociocultural e a inclusão digital a partir das novas tecnologias educacionais.

Historicamente falando, o professor sempre teve uma participação mínima, ou quase nula, nas decisões das políticas educacionais. Nóvoa (2009), numa discussão sobre a importância do professor nas interlocuções e nas viabilizações da aprendizagem escolar, alerta que as prioridades educacionais vem sendo marcadas por várias questões descentradas do professor:

(...) anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. (NÓVOA, 2009, p. 12)

Após esses períodos difíceis de concretização da personalização docente, sugere-se pensar a formação de dentro da profissão numa perspectiva flexível “(...) construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *pessoalidade do professor*” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Percebe-se, por exemplo, que no Brasil não se tinham dados sistemáticos sobre o total de docentes e nem tão pouco sobre os perfis profissionais nas diversas regiões brasileiras. Só com a publicação do Censo da Educação Básica (2009) foi que começamos a identificar os nossos docentes nas suas características básicas, mas que se tornam relevantes para a implementação de políticas educacionais nacionais e regionais. Foram esses dados, apresentados no início deste capítulo, que nos forneceram uma visão panorâmica da docência na EJA.

Recentemente, foram publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) os documentos *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009) e *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (2011) no intuito de oferecer um balanço relativo à formação e perfil de professores da educação básica no Brasil. Os dados apresentados nesses documentos problematizam as perspectivas sociais dos docentes contemporâneos em várias questões: as diversas pedagogias, as noções de práticas de inclusão social nas suas diversidades ambivalentes com a integração escolar, o desenvolvimento intelectual da aprendizagem docente no contexto das novas tecnologias, as experiências educativas formal, não-formal e informal docente como referencial prático, os marcadores sociais (raça, gênero, classe, sexualidade, afetividade etc.) com pontos referenciais para a atuação docente, delimitação da profissionalidade docente etc.

Nessa perspectiva, a docência assume um contexto profissional centrado no desenvolvimento não só do educando, mas na autoformação docente a partir de ações educacionais práticas. Resulta em conhecimento experienciado e/ou experimentado pela práxis do professor, sujeito esse que se forma e promove práticas sociais que conduzem à aprendizagem e ao desenvolvimento de outros sujeitos em diversos contextos socioculturais (FREIRE, 1979; DAYRELL, 1996; MOTA e OLIVEIRA, 2009; NÓVOA, 2009). Esse tipo de formação docente, entretanto, só se tornará realidade, segundo Nóvoa (2009), se a aprendizagem/formação docente e desenvolvimento profissional acontecer em uma

perspectiva de dentro da profissão. Essa assertiva é um consenso discursivo de acordo com o autor para o reconhecimento identitário docente, mesmo que tardio.

Imbernón (2001), ao discutir a formação permanente docente numa perspectiva reflexiva, traz questões fundamentais para pensar o docente da contemporaneidade enquanto produtor de conhecimento. O/a educador (a), na concepção reflexiva de formação, desenvolve-se profissionalmente em suas experiências docentes de sala de aula e de instituição cujo conhecimento pedagógico fundamenta – se a partir do conhecimento prático educativo professoral.

Assim sendo, pensar uma educação democrática implica na valorização dos sujeitos desse processo formativo considerando sua bagagem sociocultural. No contexto da atuação docente, essa idéia passa por uma participação-ação docente coletiva profissional nos ambientes educativos. Porém, questionamos sobre pontos importantes dialogáveis com a prática, mas poucos lembrados pela comunidade escolar: Quem é o docente? Quais são seus saberes? Como se constituíram? Quais são as suas representações?

Essas questões são pontos principais da formação e/ou atuação docente. No início da profissionalidade docente, possuir conhecimentos objetivos e das disciplinas se bastam para dar conta da capacidade de ensiná-los. Contudo, fica logo evidente com a experiência que ensinar passa pelo processo de trabalho colaborativo em face à diversidade e complexidade de conhecimentos, sendo que a capacidade profissional docente não se esgota no método.

De acordo com essa perspectiva, a prática docente torna-se espaço de estabelecimento da práxis do professor na qual a formação deve partir da reflexão dos sujeitos sobre sua própria atuação docente com o objetivo de compreender teorias implícitas, esquemas da ação docente, atitudes, pressupostos ideológicos e comportamentais, representações etc (IMBERNÓN, 2001; FREIRE, 1988). A prática deve ser o centro da formação profissional mínima docente (FREIRE, 1988; IMBERNÓN, 2001):

É preciso derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática.

Também será necessária uma formação flexível, desenvolvimento de uma atitude crítica que englobe formas de cooperação e trabalho em equipe, uma constante receptividade a tudo o que ocorre, já que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam. Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de

uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo. (IMBERNÓN, 2001, p. 64-65)

Sintetizamos, então, a partir das citações acima, que na formação docente devem ser destacados os seguintes aspectos: o uso da pesquisa-ação na formação inicial, adoção de uma formação flexível, desenvolvimento de atitudes críticas, valorização do trabalho colaborativo, receptividade às novidades e interesse de atualização constante.

Imbernón (2001), ao discutir os entraves e avanços da formação docente, sugere uma formação docente permanente colaborativa multiparadigmática cujos pilares, resumidamente, são os seguintes:

- Os saberes docentes são e devem cunhar-se colaborativamente com outros docentes e/ou membros da comunidade escolar.
- Problematizar os conhecimentos em função do contexto sociocultural.
- Cunhar processos práticos/teóricos a partir de reflexões e/ou resolução de situações problemas da docência.
- Elaborar projetos de trabalho colaborativo vinculados à formação e/ou estratégias de pesquisa-ação. (p. 34)

Aprofundando, ainda, a discussão sobre a formação docente, tomo como parâmetro ideológico as contribuições de Tardif (2002); esse autor discute sobre os saberes docentes e de que forma esses saberes se manifestam na prática pedagógica. Tardif (2002) posiciona os saberes docentes num contexto político de ação, ao explicar que

(...) o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso, é necessário estudá-lo relacionando – o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11)

Os saberes profissionais docentes se constituem nos percursos formativos diversos do docente. Não há como defini-los prescritivamente e nem pelos conteúdos cognitivos. Essa “consciência prática”, denominada pelo autor, traz ao docente uma identidade profissional de naturezas diferentes:

(...) o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 18).

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36)

Destacamos nessa categorização do autor os saberes experienciais como aqueles que se originam da prática docente, não são provenientes de teorias nem treinamentos específicos, mas são eminentemente práticos e, segundo o autor, “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.” (TARDIF, 2002, p. 49)

Não pretendo nesta pesquisa personificar um tipo de docente negra da EJA, mas problematizar questões de diálogo com a docência enquanto posicionamento político, social e cultural. Dialogar com a memória parte da curiosidade de entender quais são os canais que servem de referências para essas mulheres. O que está em questão é a autoimagem do negro na discussão sobre os saberes docentes e seu posicionamento político/cultural. Por isso que as implicações da escolha da metodologia - abordagem autobiográfica – são produtivas não só como procedimento da pesquisa, mas também como processo formativo para as professoras participantes, considerando que o ato de narrar, de falar de si, de contar suas histórias pela própria experiência participativa já contribui no empoderamento dessas educadoras.

Os fundamentos socioculturais da formação docente e dos diversos saberes – conhecimentos profissionais que dialogam entre si na consolidação dos saberes docentes são teorizadas por Josso (2004) quando sugere que “(...) formações se processam, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras” (p.39).

Experiências formadoras essas atravessadas por marcadores sociais que não podem ser desconsiderados no processo formativo docente; os saberes docentes, por sua vez, também dialogam com esse inconsciente – consciente que se estrutura nos espaços educativos formais e não formais. Por isso que as categorias raça e gênero são importantes para este trabalho,

pois a representatividade que se tem dos Outros enquanto sujeitos sociais não é indissociável do docente que se é.

Não se pode desconsiderar que as narrativas docentes originam-se de experiências educativas repercutindo em diferentes possibilidades de interpretações dos percursos da ação e formação a partir dos saberes profissionais. Essa é uma reflexão elaborada por Josso (2004) ao defender a abordagem biográfica como método de observação pertinente às representações do saber-fazer.

Se os saberes experienciais, na perspectiva de Tardif, são construídos a partir de nossos comportamentos socioculturais enquanto esquemas relacionais de base, então, falar das experiências simbólicas passa pelas questões da memória docente as quais Josso (2004) defende como recordações - referências:

“falar de recordações – referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação – referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação – referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber – fazer e conhecimento) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustrações numa ilustração histórica para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma idéia, como também uma situação um acontecimento, uma atividade ou um encontro. Essa história me apresenta ao outro em formas sócio – culturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividades. Assim, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica.” (JOSSO, 2004, p.40 - 41)

O saber aqui é compreendido como possibilidade de transformação das condições desfavoráveis no ambiente escolar. Giroux entende que a “(...) experiência pedagógica aqui transforma-se num convite para transformar-se num convite para tornar visíveis as linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem as vidas daqueles cujas histórias são muitas vezes ativamente silenciada.” (GIROUX, 1997, p. 153)

Tabela 9

Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de alfabetização e educação de jovens e adultos, total e respectiva distribuição percentual, por tipo de curso, grupos de idade e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2009

Grandes Regiões	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de alfabetização e educação de jovens e adultos												
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual (%)									Branca	Preta	Parda
		Tipo de curso			Grupos de idade								
		Supletivo	Alfabeti- zação de adultos	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 anos ou mais						
1º grau	2º grau												
Brasil	2 107	41,8	32,8	25,4	29,3	35,8	28,7	6,2	35,3	9,5	54,6		
Norte	257	57,2	26,1	16,7	41,1	36,6	19,3	(1) 3,0	15,0	6,0	78,2		
Nordeste	762	40,6	19,8	39,6	24,7	35,7	32,1	7,5	24,2	9,4	66,1		
Sudeste	696	40,0	42,6	17,4	28,8	34,4	30,3	6,5	42,9	11,6	44,7		
Sul	266	35,8	46,4	17,8	32,6	37,0	25,6	(1) 4,8	68,6	6,3	24,0		
Centro-Oeste	126	39,6	43,0	17,4	28,8	39,4	25,4	(1) 6,4	31,1	11,9	55,9		

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

Fonte: Sinopse do Professor da Educação Básica, em 2009. INEP

Essa discussão nos remete à teoria freireana cujo enfoque centra-se na educação como instrumento de emancipação social, porém os processos educativos são marcados por fortes traços de exclusão na sociedade contemporânea. Esses paradigmas devem ser reelaborados com o objetivo de explicar a realidade a partir das complexidades do mundo que acontecem na dialogicidade formativa do ser humano.

As realidades socioculturais não são fatalistas (FREIRE, 1979; FANON, 2008; DAYRELL, 1996). Os sujeitos sociais não agem por meio de uma predeterminação. A educação, assim como as relações sociais que se estabelecem a partir delas, não pode orientar-se por meio de uma visão mecanicista da vida em sociedade.

2 - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E A OPÇÃO PELAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

O universo da pesquisa se situa em duas escolas públicas, municipal e estadual, na capital do estado baiano - Salvador - considerada a terceira maior capital, porém sua região metropolitana classifica-se apenas em sétimo lugar com 46,67% de homens e 53,33% de mulheres do total de 2.676.606 habitantes residindo no espaço urbano (IBGE, 2011), de maioria populacional negra brasileira e fora do continente africano.

Salvador, a capital Afrodescendente da Ibero-América, sediou o Encontro Ibero-americano do Ano Internacional dos Afrodescendentes, entre os dias 16 e 19 de novembro de 2011, evento que culminou com a Declaração de Salvador com intuito de promover a inclusão total dos afrodescendentes nos próximos 10 anos. A superação do racismo, da xenofobia, da discriminação racial e intolerância são os pontos principais retratados no documento, além da recomendação de estratégias nacionais, regionais e internacionais, dentre outras ações, para essa população específica.

Ações como esta surgem como reconhecimento de que as experiências sociais dos sujeitos negros brasileiros ainda são desconsideradas, desvalorizadas em suas formas de conceber/viver o mundo ao longo dos processos sociohistóricos. Gomes (2007) problematiza tais questões ao falar da Cultura Negra e a Educação:

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. (GOMES, 2007, p. 76-77)

Essas problemáticas sociais investigadas por Gomes e outros pesquisadores da população negra afetam mais diretamente as mulheres negras que os homens negros. Recentemente, o documento Informe Brasil Gênero e Educação relatou que as mulheres brasileiras, negras e indígenas mais especificamente, estão em relações sociais de desigualdades de acordo com a renda, a raça e o local de moradia (rural/urbano); as carreiras e os cursos ditos femininos são desvalorizados profissionalmente e com pouco reconhecimento social por causa da predominância de um só gênero (CARREIRA, 2011).

É a partir dessa realidade contemporânea que se encontram as quatro docentes negras, interlocutoras da pesquisa, professoras de escolas situadas em dois bairros importantes de Salvador pela ampla concentração de pessoas negras com precárias condições de vida: Sussuarana e Liberdade. Duas professoras estão num bairro e as outras duas, no outro. Em média, todas trabalham na escola em uma jornada de 60 horas semanais, preenchendo 3 turnos de trabalho. A escola do bairro da Sussuarana tem o total de 131 discentes da EJA dos 581 matriculados em 2010, já a escola do bairro da Liberdade tem 114 discentes da EJA dos 534 matriculados em 2010.

Ensinar na EJA, geralmente, não parte de uma opção pessoal; reconhece-se que a docência nessa modalidade educacional acontece, quase sempre, como complementação de carga horária ou, algumas vezes, porque o professor tem o turno diurno já comprometido com outras atividades laborais. Somente há dois anos no sistema estadual e há seis anos no sistema municipal de ensino público de Salvador que os órgãos competentes começaram a pensar sobre a necessidade de políticas públicas educacionais para uma formação docente específica para a EJA que atenda às especificidades curriculares adequadas à ampla diversidade sociocultural dessa população estudantil.

Tendo confirmada a participação das escolas, apresentei à direção e/ou coordenador pedagógico a proposta de pesquisa e os requisitos básicos na tentativa de conseguir autorização para a participação das professoras voluntárias. No sentido de privilegiar o tempo de serviço, meu critério de seleção das professoras foi determinado em 5 anos ou mais de docência na EJA, além de serem mulheres que se autodeclarassem como negras. O critério da experiência docente dificultou a localização de escolas que disponibilizassem professoras com esse perfil de experiência. Já tinha tomado conhecimento de que a docência na EJA se caracteriza por professores temporários. Foram várias as tentativas de idas e vindas em escolas municipais e estaduais de Salvador para conseguir professoras que pudessem

participar da pesquisa até que, finalmente, consegui encontrar meu local de pesquisa nas duas escolas mencionadas.

As quatro docentes que se voluntariaram a participar da pesquisa são efetivas no serviço público municipal e estadual com nível superior completo em Pedagogia e pós-graduação lato sensu, trabalham como docentes entre 10 e 29 anos sendo que estão na EJA entre 06 e 18 anos. Todas estudaram em escola pública na educação básica, sendo que três delas fizeram a graduação em instituição pública e somente uma fez em instituição privada. Já as pós-graduações foram cursadas em instituições privadas. Nenhuma delas tem formação inicial na EJA, somente formação continuada que aconteceu há dois anos para docentes estaduais e há seis anos para docentes municipais. As quatro docentes afirmaram que suas formações estão centradas numa perspectiva disciplinar com enfoque para a educação voltada ao trabalho para o atendimento à população estudantil da EJA; nessa perspectiva, as atividades curriculares na EJA estruturam-se no desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes para o mundo do trabalho.

O espaço da escola foi o local em que aconteceram as entrevistas narrativas. Essas foram constituídas de três sessões individuais para cada uma de mais ou menos 40 min. antes do início do expediente de trabalho ou nos 30 min. antes do término do expediente de trabalho que finaliza às 21h30min. Seguindo um roteiro pré-estruturado de perguntas como ativador da memória, as entrevistas ocorreram naturalmente sem que, necessariamente, esperasse “uma” determinada resposta a cada pergunta. O meu interesse era saber como as docentes concebiam/ compreendiam/ entendiam as suas experiências escolares, as suas práticas pedagógicas em contextos sociais a partir dos meus questionamentos sobre suas vidas em experiências atravessadas por gênero e por raça. O clima das doze entrevistas narrativas individuais foi tranquilo, agradável e fluido. As professoras demonstraram disponibilidade e interesse em falar de si e contar suas trajetórias de vida.

Embora os pesquisadores de metodologia da pesquisa recomendem que a entrevista com os interlocutores deva ser num lugar calmo, silencioso e com o mínimo de interrupção possível (SZYMANSKI, 2000; JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002), confesso que ouvir as narrativas no local de trabalho das interlocutoras trouxe a peculiaridade de viver a experiência “da fonte”. A escola é um espaço sociocultural com dinâmicas interacionais próprias que durante muito tempo vem se desenvolvendo como uma instituição transmissora e acumuladora de conteúdos rígidos, invisibilizando, em grande parte, os seus atores sociais em

suas identidades culturais. Nesse sentido, apresenta dinâmicas contraditórias que governam as relações interpessoais. Geralmente a escola é compreendida, lembrada apenas na perspectiva institucional, o cotidiano sociocultural escolar é esquecido em sua experiência entre os sujeitos.

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. (DAYRELL, 1996, p. 137)

No intuito de compreender a cotidianidade educativa das interlocutoras negras nos percursos formativos escolar e profissional, escolhi a entrevista narrativa e/ou autobiográfica para esta pesquisa, enquanto instrumento de construção de dados, para recompor e/ou rememorar sistemicamente os contextos sociais, culturais e políticos dos seus processos formativos.

O que é a educação senão a construção sociohistórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas. Enfim, acredito em uma possibilidade de teorização de experiência de docentes negras que possa ampliar sua formação através da investigação-formação de si a partir de seus posicionamentos sociopolíticos raciais e de gênero.

A narração para esta investigação tem papel fundamental, pois me permitiu entender e/ou compreender o ponto de vista das realidades e das representações que se constroem nas histórias de vidas – discurso/mundo dessas mulheres. Não posso desconsiderar a expressividade das narrativas, as representações de mundo evidenciadas em suas falas como uma questão particular do social. As narrativas aqui são compreendidas na perspectiva defendida por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 110):

- A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história.
- As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.

- As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço;
- As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Ou o que nos diz Josso (2004), quando afirma que :

A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período. Se as disciplinas que constituem as ciências do humano podem servir de referenciais para a auto-interpretação, é porque são objetivações coletivamente construídas a partir das tomadas de consciência do que constitui as nossas potencialidades humanas. Nessa perspectiva, cada um conta as suas experiências no registro ou nos registros das suas aprendizagens no plano da consciência. (p. 43)

As narrativas que fundamentam a interpretação/construção deste trabalho se situam nas temporalidades/espacialidades das narradoras da pesquisa. Essas narrações/interloquções são compreendidas como um saber objetivo sobre aquilo que é contado. Ou seja, as narrações implicam num conhecimento histórico de formação de si em meio ao coletivo cultural:

Sua sabedoria implica no conhecimento histórico de formação de si em meio a um coletivo, do conhecimento das práticas, dos ritos e valores compartilhados e transmitidos pela tradição do indivíduo... A narração faz convergir história passada à história presente: ela se torna consciência do presente que não se orienta por uma concepção de tempo progressivo, mas intensivo. (PEREIRA, 2006, p. 69 - 71)

Problematizar os saberes docentes dessas professoras em classes com predominância de sujeitos negros e negras, como geralmente acontece na EJA, parte também da curiosidade investigativa de entender como suas experiências enquanto estudantes negras as constituíram

e os efeitos de sentidos produzidos nas relações raciais, pedagógicas e sociais com os Outros e, particularmente, os Outros Negros. A trajetória docente implica ter tido a experiência estudantil por pelo menos 16 anos (Educação Básica e Graduação). Ou seja, ter experienciado uma formação docente previamente vivenciada enquanto sujeito aprendente. De que forma essas experiências formativas/educativas, compreendidas como processo humano de construção de identidade, produziram superações que conduziram positivamente essas mulheres na “contra-mão da história”? Como essas dizibilidades negras se emanciparam numa sociedade com uma fundamentação racista bem sedimentada?

Para tentar compreender essas motivações epistemológicas, utilizo-me da abordagem biográfica enquanto metodologia da pesquisa, tendo como procedimento central as narrativas autobiográficas, com intuito de entender as expressões de memórias individuais e coletivas. Intenciono a partir daí chegar a uma compreensão não hierarquizada das várias identidades/subjetividades pessoais e profissionais constituintes das docentes, que refletem as representações sociais dos Outros/sujeitos do cotidiano pedagógico. Para interpretar os dados colhidos nas narrativas, utilizo-me da análise de conteúdos (FRANCO, 2008).

A abordagem (auto) biográfica enquanto perspectiva metodológica surge do resultado de considerações epistemológicas e teóricas de concretizar o processo de tomada de consciência dos percursos formativos docentes enquanto relações sociais (FINGER, 1988). Essa metodologia possibilita, assim, o pesquisador a assumir a função de pesquisador social (ouvinte e observador), pois “(...) a história possui sempre dois lados. Ela tanto representa o indivíduo (ou uma coletividade), como se refere ao mundo além do indivíduo” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 110).

A abordagem biográfica também é utilizada com o objetivo de investigar os fundamentos teóricos - epistemológicos da tomada de consciência sociopolítica de processos considerados formadores para os adultos (FINGER, 1988). Perspectiva que não deixa de ser uma reflexão sobre como os sujeitos interagem socialmente para integração, diálogo e legitimação dos saberes. Saberes esses que não são informações em si, mas atribuições de significados sociais que integram – se a outros saberes. Por isso que o método biográfico está à procura de um saber epistemológico alternativo, embora também justifique a procura de tal método para a compreensão das experiências que acontecem nos percursos das histórias de vida (FINGER, 1988).

Esse autor ainda defende a utilização do método enquanto perspectiva formadora:

Este saber apresenta-se assim não só como crítico, reflexivo e histórico, mas também implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora. Com efeito, este saber reflexivo e crítico insere-se num processo, e mais precisamente em processos de tomada de consciência. Estes últimos têm um objeto emancipador para a pessoa e para a sociedade, pois é através deles que a pessoa atribui um sentido às suas próprias vivências e experiências, assim como às informações que lhe vêm do exterior. (FINGER, 1988, p. 54)

A utilização da metodologia biográfica para essa pesquisa tem como objetivo colocar o sujeito docente no centro das discussões e investigações educativas com intuito de compreender as narrativas no contexto da história de vida. Sendo assim, a memória é/ou pode ser relacional para entender o saber docente na sua visibilidade a partir da narração da experiência.

As experiências construídas nas histórias de vida têm suas próprias poéticas e suas políticas as quais não deixam de ser uma forma de relações socioculturais discursivas que operam/posicionam-se através das produções de conhecimento e das representações sociorraciais. Assim, compreender o sujeito a partir da experiência possibilita entender também que os significados são construídos ao longo da vida e nos processos relacionais.

Apontando para a contribuição que as temporalidades de saberes diferentes nas experiências sociais podem trazer para a discussão contemporânea de educação, Pereira (2006) defende a educação como espaços da experiência – “quando considera, como observamos, a gama de saberes que constituem um ser humano em geral – muito embora implique em vivências o ato educativo. É tarefa, portanto, da educação, saber distingui-las, a fim de transformar as vivências em experiências, e não vice-versa.” (p.74).

Pensar as experiências de mulheres negras em espaços educativos formais passa, na minha compreensão, pela intenção de entender as práticas educativas, conforme apresentadas por Charlot (2005, 2000), Freire (1979, 1988), Giroux (1997), como uma inserção de e na cultura enquanto processo de socialização humanizadora dos indivíduos ao trabalhar as redes de representações sociais performáticas; resultando assim num “saber objetivo – da apreensão de uma sorte de códigos lingüísticos, morais, discursivos –, mas também e, sobretudo, de um saber singular, saber de si em si, saber de si como outro de si.” (PEREIRA, 2006, p. 74)

O método (auto) biográfico está à procura de um saber epistemológico alternativo, embora também justifique a procura de tal método para compreensão das experiências que acontecem nos percursos das histórias de vida (FINGER, 1988).

Esse método aborda “a investigação sobre os fundamentos epistemológicos e teóricos de uma tomada de consciência sociopolítica através da pessoa. O método biográfico surge como resultado de considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de pôr em prática processos de tomada de consciência, ou seja, processos que considera formadores para os adultos.” (FINGER, 1988, p. 81)

Mesmo sendo consideradas mulheres bem - sucedidas em termos educacionais, seria improcedente não falar dos efeitos do racismo em cada uma delas, considerando tratar-se de uma sociedade de padrões de conduta e de atitudes em que “(...) o processo de formação humana não acontece no abstrato. Construímos-nos enquanto sujeitos sociais e culturais concretos, diversos, incluídos em relações de classe, raça, gênero.” (p. 15), como afirma Arroyo, no prefácio do livro de Nilma Lino Gomes (1995).

As narrativas registradas trazem as peculiaridades de cada docente, mas suas autoimagens positivas e/ou negativas, decorrentes de suas experiências educativas, implicam a presença ou não de um discurso de estereotipia em referência aos sujeitos discentes da EJA na sua diversidade identitária. A questão da diferença é problematizada na medida em que discute a sua complexidade e os processos de identificações sociais em curso cuja manifestação na docência não pode ser pensada apenas por uma via de mão única. Nesse sentido, compreender as experiências educativas nas histórias de vida, entrelaçadas com as questões raciais, torna-se pertinente para se investigar a construção dos saberes docentes que se refletem nas práticas pedagógicas, sobretudo em se tratando de classes de EJA com predominância absoluta de coletivos de estudantes negros.

A análise do conteúdo, nesse contexto, é o instrumento utilizado para interpretação de dados por me permitir compreender a mensagem na prática das palavras narradas pelos sujeitos da pesquisa. Essa mensagem pode ser verbal (escrita ou oral) ou expressa por gestos, silêncios, imagens, documentos etc., porém as interpretadas/problematizadas nesse trabalho são as provocadas pelas entrevistas narrativas.

A utilização da análise de conteúdo implica comparações contextuais que não podem ser isoladas as narrativas colhidas “(...) expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente (...)” (FRANCO, 2008, p. 12) que se sobressaem

na memória dos sujeitos e implicam também na vida cotidiana por meio das comunicações, das expressões e dos comportamentos.

Em virtude do exposto, a memória assume neste trabalho um papel relevante, pois ao fazer a escuta do que traz a memória é que podemos traçar o ser-fazer docente e os seus impactos socioeducativos. A memória se materializa a partir de um processo de (re) constituição de um contexto social cujos efeitos de sentido se manifestam a partir do ponto de vista de quem narra, de quem conta sobre sua vida. A narração é a intersecção entre a experiência contada e/ou vivida e a experiência escrita e/ou ouvida. Nessa perspectiva, a narração, em diálogo com a memória dessas docentes, visa “(...) restaurar, atualizar e transmitir a experiência presente da/na tradição, isto é, conduzir o seu ouvinte ou leitor a um saber objetivo sobre aquilo que é contado” (PEREIRA, 2006, p. 69).

A minha intenção neste trabalho é fazer uso da memória, enquanto caminho elucidativo, que parte da curiosidade para entender os valores, crenças e atitudes que se constituem referências para essas mulheres enquanto negras docentes da EJA. Enfim, proponho investigar como as relações raciais e de gênero se articulam com a docência em se tratando de focar uma modalidade educativa na qual há um grande contingente de jovens e mulheres negras.

É dentro desse contexto dos vários processos de representações possíveis de mulher negra na sociedade baiana que opto pela narração autobiográfica como instrumento de interlocução e pela metodologia biográfica ou autobiográfica para intercambiar, interseccionar os saberes construídos ao longo da experiência formativa docente na EJA em diálogo com o percurso discente marcado pelas suas próprias trajetórias escolares.

A memória demarca posições nas relações sociais porque aquela que narra suas memórias não escapa das indagações de seu tempo. Como se identifica a memória? É uma discussão individual ou coletiva?

Ao se usar da memória para contar suas trajetórias, o narrador se sustenta, primordialmente, nas suas questões individuais, mas os fatos rememorados estão inscritos num contexto social cujos contextos de referências sociais reais servem de “marco” para essa reconstrução, rememoração, lembrança e até esquecimento. A memória individual enraíza – se na proximidade da ambivalência e da multiplicidade de contextos incertos de memórias coletivas. (POLLAK, 1992; HALBWACHS, 2006)

Russo (2006) traz uma reflexão sobre a memória como “representação seletiva do passado”, ao mesmo tempo em que defende o caráter coletivo nas narrativas ditas como individuais, mas, destaca, por outro lado, a impossibilidade de se constatar uma memória como essencialmente coletiva. Nas suas palavras, esse posicionamento é explicado como:

A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é, por definição, “coletiva”, como sugeriu Maurice Halbwachs. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao “tempo que muda”, às rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui – eis uma banalidade – um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Mas essa percepção difere segundo nos situemos na escala do indivíduo ou na escala de um grupo social, ou mesmo de toda uma nação. Se o caráter coletivo de toda memória individual nos parece evidente, o mesmo não se pode dizer da ideia de que existe uma “memória coletiva”, isto é, uma presença e portanto uma representação do passado que sejam compartilhadas nos mesmos termos por toda uma coletividade. (p. 94-95)

Se não há um consenso (e que permaneça assim) sobre como se constitui a memória de um povo, cabe – me lançar algumas dúvidas: Diante da dificuldade que o autor coloca sobre a construção de uma memória coletiva, ficam as indagações: O que é diferença e diversidade no enigma da memória que constitui o referencial sociocultural de uma sociedade? Como a memória dialoga com as dificuldades e/ou benefícios da diferenciação? Quais são as dimensões do mestiço, do negro e do branco na memória coletiva da sociedade brasileira? Como o pensamento negro é representado pela “Memória Coletiva”?

Não pretendo responder essas questões, mas trazê-las como relevantes para se entender como a memória da população brasileira desconsiderou as colaborações socioculturais da população negra na construção da história nacional.

Souza, N. (1983), numa discussão sobre a ausência do discurso socioemocional do ser negro a partir da própria experiência negra, afirma uma negritude para além do que o óbvio social construído no imaginário coletivo. Há um gênero de conhecimento em construção discursiva do negro sobre o negro que o imaginário coletivo social brasileiro desconhece. Ou

seja, há memórias negras a partir de contextos sociais reais que são desconhecidas socialmente e/ou invisibilizadas em decorrência de concepções preconceituosas e/ou estereotipadas que envolvem as relações raciais.

O que está em questão não é quem foi, é ou será o patriota mais legítimo ou menos legítimo. O que está em questão é o enigma da igualdade histórica que desconsidera a diversidade e a diferença em prol da história nacional inventada.

Em 2003, foi promulgada a lei 10.639/03, completada pela lei 11.645/03, tornando obrigatória, na Educação Básica, os estudos das histórias e das culturas afro-brasileira e indígena no sistema educacional brasileiro:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

O reconhecimento institucional de uma Memória Cultural Negra coloca em questão o mecanismo de subalternidade na diversidade de saberes sociais. Pressupõe-se que a memória coletiva brasileira foi construída dissimuladamente, como afirma Souza, N. (1983), ao especificar que a ascensão social do negro é invisibilizada:

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história de submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação.

Duvignaud, ao escrever para o prefácio do livro de Halbwachs (2006), corrobora com a ideia que a rememoração pessoal é uma encruzilhada de múltiplas ações:

A rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedades múltiplas em que estamos envolvidos. Nada escapa à

trama sincrônica da existência social *atual*, é da combinação desses diversos elementos que pode emergir aquela forma que chamamos lembranças, porque a traduzimos em uma linguagem.

Assim, a consciência jamais está encerrada em si mesma, não é vazia nem solitária. Somos arrastados em inúmeras direções, como se a lembrança fosse uma baliza que permitisse nos situarmos em meio da variação constante dos contextos sociais e da experiência coletiva histórica. Isso talvez explique por que razão, nos períodos de calma ou de momentânea imutabilidade das “estruturas” sociais, a lembrança coletiva tem menos importância do que em períodos de tensão ou de crise – e aí, às vezes se torna “mito”. (p. 12 - 13)

Embora Bourdieu (2004) não trabalhe, explicitamente, o conceito de memória, essa é uma discussão que nos remete à de ponto de vista dentro do campo:

Uma das virtudes da teoria do campo é que ela permite romper com o conhecimento primeiro, necessariamente parcial e arbitrário – cada um vê o campo com uma certa lucidez, mas a partir de um ponto de vista dentro do campo, que ele próprio não vê -, e romper com as teorias semi-eruditas que só contêm, em estado explícito, um dos pontos de vista sobre o campo. (p. 43)

Essas duas perspectivas colocam em questão as interpretações e as objetivações interessadas dos agentes no campo que legitimam algumas memórias as quais não correspondem à “(...) objetivação do campo como um conjunto de pontos de vista (...)” (Bourdieu, 2004, p. 44).

O estudo da memória social de um grupo e/ou uma comunidade não pode ter apenas um paradigma de interpretação, mas diversos posicionamentos paradigmáticos (BOSI, 1994). Assim sendo, as memórias de comunidades negras, a partir dessa interpretação, são desconsideradas em suas diversidades de relações socioculturais dentro dessas comunidades; centrando-se apenas na parte discriminatória e preconceituosa de quem as vê.

Demonstrar essas questões é um dos objetivos das organizações de intelectuais negros - MNU¹⁹, ABPN²⁰, APNB²¹, NEAB's²² etc. – ao constatar as outras perspectivas de memórias da população negra, assim como as dizibilidades sociais possíveis na contemporaneidade. A

¹⁹ Movimento Negro Unificado

²⁰ Associação Brasileira de Pesquisadoras Negras

²¹ Associação de Pesquisadores Negros Baiano.

²² Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

memória aqui não deixa de ser um sentimento positivo e/ou negativo de pertencimento às fronteiras sociais da diversidade na coletividade das relações sociais.

3 - VOZES DE PROFESSORAS NEGRAS DA EJA: TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.
Neusa Souza, 1983.

Narrar é um intercâmbio de experiências presentes, passadas e futuras que se dialogam nas experiências de vida dos sujeitos em duas vias: o contexto social e o contexto individual. Entender as interlocuções sociais / individuais que ocorrem a partir das narrativas das memórias de mulheres negras, em suas relações sociorraciais nas escolas públicas, enquanto discentes e/ou docentes, assim como elas se posicionam didaticamente em diálogo com as representações sociais e saberes experienciais professorais, constituem-se no objetivo deste capítulo.

A formação docente das interlocutoras negras participantes da pesquisa, assim como as concepções político-educacionais e representações sociais de sujeitos negros que intervêm no espaço escolar são fatores primordiais para se compreender/analisar como esses fatos sociais marcados em suas memórias narradas se tornam significativamente estruturantes em suas ações pedagógicas. Essas narrativas de percursos formativos discentes/docentes são interseccionadas pelas relações sociais de gênero e/ou de raça enquanto categorias de análise; sendo necessário, assim, entender por que e como esses fatos sociais se solidificaram como dotados de estabilidade.

Essa concepção de estabilidade das memórias coletivas, defendida por Pollak (1989) e por Bosi (1994), possui certa regularidade nas memórias individuais das docentes negras

quando se referem, por exemplo, à importância da família na ascensão social delas e na vivência de uma infância tranquila e feliz.

A memória se apóia no que delimita o experienciado marcadamente em seus contextos sociais. Ou seja, a memória se configura nos pontos de referências de alguns fragmentos de um cabedal infinito de ações que tentam dar sentido às narrativas e, ao mesmo tempo, entender a realidade (HALBWACHS, 2006).

A partir da leitura desses sentidos de memória revelados nas narrações individuais é que tento entender as concepções sobre ações/saberes docentes no caso desse grupo de mulheres negras em diálogos com os contextos sociais efervescentes de raça e de gênero. Entretanto, essas interseccionalidades marcantes em suas narrativas de experiências em espaços de formação podem não se apresentarem como estruturantes quando se referem às suas percepções e atuações diante da realidade dos seus estudantes, mesmo considerando que nas turmas das quatro docentes observamos uma predominância maciça de quase uma totalidade de estudantes mulheres negras.

As partes constituintes deste capítulo partem dessa discussão, fundamentando-me metodologicamente numa abordagem autobiográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008; FERRAROTTI, 1988; FINGER, 1988) e na análise de conteúdo (FRANCO, 2008) como instrumento de compreensão/interpretação dos significados e sentidos das narrativas. Apresento, a seguir, dados gerais sobre cada uma das professoras participantes da pesquisa. As quatro docentes tem formação inicial em magistério e trabalham 60 horas em diversas funções na escola, ou fora dela, mas somente 20 horas na EJA. Durante as entrevistas, todas mostraram-se calmas, alegres, descontraídas e seguras profissionalmente.

1. Neusa Souza, graduada em Pedagogia pela UNEB 2000, Especialista em Gestão Escolar, trabalha há 18 anos na EJA na escola estadual no bairro da Liberdade, tendo 25 anos de docência nos Anos Iniciais de Ensino Fundamental. Trabalha, também, como vice-diretora numa escola municipal de Salvador. É casada, mas não tem filhos por opção. Trabalhar em educação, para Neusa Sousa, é um compromisso social que lhe dá prazer pelo fato de estar colaborando com o crescimento educacional dos discentes da EJA.

2. Elenita Santos trabalha há 16 anos como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos municípios de Salvador e Camaçari, e há 13 anos como docente da EJA. Graduiu-se em Pedagoga pela Faculdade Olga Metting e não possui curso de pós-graduação porque não

disponibilizou de tempo para estudar. Casada e mãe de dois filhos, acredita na educação como um instrumento importante na emancipação social e na luta para combater as desigualdades sociais nas relações raciais.

3. Sheila Nascimento trabalha há 29 anos como docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental ensinando Matemática na mesma escola estadual. Graduiu-se em Matemática no exercício da profissão, mas tem o curso de adicionais para a disciplina. É docente da EJA há 14 anos na mesma escola, porém há 29 anos também trabalha como técnica em enfermagem no Hospital Geral do Estado.

4. Fernanda Pinheiro trabalha há 16 anos como docente da educação infantil, sendo 10 anos em escola privada e há 06 anos atua como docente da EJA e coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino.

A análise da pesquisa, objeto principal deste capítulo, se ancora em quatro categorias-chave: Ser ou Tornar-se Negra, A Trajetória Escolar, Formação Docente na EJA e Práticas Pedagógicas na EJA.

“Ser ou Tornar-se Negra” na contemporaneidade é uma discussão que passa pelo campo de novas definições de feminismo negro enquanto referencial simbólico de empoderamento, pelas políticas de identidades sociais, pelas discussões/consolidações das ações afirmativas, pelas construções discursivas raciais e pelos hábitos de pensar as experiências das populações negras. As discussões sobre identidades, estéticas, posicionamentos políticos e culturais em seus percursos de vida surgiram como pontos de diálogos e problematização da experiência negra.

O espaço sociocultural da escola, no imaginário social/coletivo das interlocutoras, é um ponto de passagem para a “libertação dos condicionantes de origem e de raça” (ARROYO, 2009, p. 177); porém esse mesmo espaço tem a função social de consolidar apenas uma prática intelectual como legítima (NOGUEIRA e CATANI, 2007). A seção “Trajetória Escolar”, a partir dessa discussão aborda a função social do espaço escolar na construção de Identidades/Experiências dessas mulheres, assim como a cultura escolar trata as naturalizações das tensões de gênero/raça nas estruturações do currículo.

A terceira seção, “Formação Docente na EJA”, são apresentadas as narrativas que relatam a vocação professoral e os percursos formativos que conduziram as professoras até se

tornarem docentes da EJA. Percebe-se uma lacuna na apropriação de conhecimentos específicos dessa modalidade educacional. Os saberes docentes emergem a partir das histórias de vida, das influências familiares, da convivência com professores; experiências essas que ressoam na identidade docente construída.

Na a última seção, “Práticas Pedagógicas na EJA”, aborda as concepções e representações sociais dos sujeitos negros associadas às práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA. As concepções de currículo e o fazer docente são questionados a partir do “perfil” que caracteriza os sujeitos da EJA. São ressaltados os saberes docentes experienciais narrados pelas professoras, no sentido de compreender as estratégias criativas decorrentes da interlocução reflexiva no cotidiano da sala de aula

3.1. Ser ou Tornar-se Negra

O que é ser ou tornar-se negra, mulher negra? Essa pergunta torna-se difícil responder quando se percebem pluralidades de experiências raciais e de gênero, nas relações sociais, ao definir/delimitar características e/ou qualidades fixas. Na realidade, retomando as concepções de Werneck (2010, p. 10), já discutidas no capítulo teórico, as mulheres negras na sua diversidade “são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica...”

Existem heterogeneidades políticas e culturais da feminilidade negra que se diluem no combate ao racismo, às discriminações raciais e às desigualdades de acesso aos serviços públicos básicos.

Recentemente, em data de 25 de outubro de 2011, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), a partir do Informe Brasil

– Gênero e Educação²³, documento estruturado pela pesquisadora Denise Carreira (2011), denunciou que há desigualdades de gênero entre as populações brasileiras e que mulheres, mais especificamente negras e indígenas, ainda mantêm dificuldades de acesso e de permanência à educação formal.

Esses dados sociais, entre outros, sobre as comunidades negras brasileiras não são novos. Hasenbalg (1979), Souza, N. (1983), Queiroz (1999), Silva (2001), Souza, F. (2005), entre outros pesquisadores negros/as, já denunciam as dificuldades nas relações sociais a partir de outras possibilidades de existência social que não a eurocêntrica patriarcal masculina branca.

Na nossa pesquisa percebemos que essa dificuldade de se auto-perceber existente e valorizada socialmente é explicitamente constatada no relato de Elenita Santos:

Eu fui morena por muito tempo, mas eu só me descobri negra, sei lá... eu deveria ter uns 20, 21 anos de idade. Até essa idade eu era morena... de qualquer maneira eu me reconheço como uma mulher muito bonita e acabei circulando por muito tempo entre os espaços sem muitas dificuldades, mas hoje eu via, quer dizer... , hoje 20 anos depois, tantos anos depois... eu me dei conta que eu tinha amigas brancas e que nas festas, pelo menos, se não tivesse mais ninguém para os rapazes dançar eles dançariam comigo, mas eu nunca era a primeira escolha, eu sempre era a última escolha.

Nesse contexto de aceitação ou recusa do seu padrão de identidade, prevalece o modelo hegemônico da estética feminina branca; a mulher negra não se sente incluída nesse imaginário social. O seu “reconhecimento tardio” surge, provavelmente, de uma tomada de consciência a partir da qual se abrem novas possibilidades de pertencimento/existência sociorracial. A experiência de produzir narrativas de memórias faz, certamente, com que o sujeito reorganize seu tempo vivido em etapas diferenciais na sua história de vida; assim, o ser “morena” situa-se no tempo passado – “fui morena” – em uma faixa de tempo delimitada pelos ‘20, 21 anos de idade’. Não sabemos, por certo, o que aconteceu nessa faixa etária; seria, simplesmente, um marco de delimitação da iniciação na idade adulta? Por outro lado, ao falar do tempo presente, Elenita não só se afirma como uma mulher negra, mas também se

²³ O Informe Brasil – Gênero e Educação foi produzido no marco da Campanha Educação Não Sexista e Anti Discriminatória pela organização Ação Educativa e a Pesquisadora 1, com colaboração da organização Ecos - Comunicação e Sexualidade, do CNRVV – Centro de Referência às Vítimas de Violência do Instituto Sedes Sapientiae/SP e da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma DHESCA Brasil (AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, 2011, p. 2)

reconhece como “uma mulher muito bonita”. Ficamos curiosos em saber até que ponto essa transformação representa uma evolução pessoal dessa mulher ou se ela surge como resultante de uma mulher que passa a se assumir na sua identidade racial a partir dos impactos recentes da mobilização social em torno do reconhecimento da nossa afro-descendência. Provavelmente, a resposta se situa nesses dois movimentos, mas, certamente, em cada sujeito as trajetórias pendem mais para um lado ou outro, ressaltando os diversos níveis de intersecção entre o individual e o coletivo.

Porém não podemos desconsiderar que aos sujeitos ainda se reconhecem num pertencimento racial, ou não, através de práticas discriminatórias como a que é narrada a seguir:

A minha família é uma família negra, uma mistura. Nós somos 7 filhos onde alguns têm a pele mais clara e outros têm a pele mais escura. E essa questão do racismo sempre da cor... chegou a um ponto que foi um problema na minha casa, por exemplo, eu tenho uma irmã, a minha irmã segunda eu sou a mais velha dos sete, tem a pele mais escura que a minha. Ela se sentia... ela sofreu muito racismo porque era sempre comparada com os outros irmãos. E isso mexia com a gente. Eu me ofendia quando as pessoas perguntavam assim: “é sua irmã mesmo?” porque então somos sete e são quatro mulheres: três saíram com a pele mais clara e ela das mulheres saíram com a pele mais escura com a pele mais negra... então, eu me sentia na obrigação de defendê-la das pessoas que questionavam: “Filha do mesmo pai e da mesma mãe?” Eu, vivendo o racismo não claramente, mas quando se fazia essa comparação eu me sentia incluída nisso. Nessa questão com minha irmã. Meus outros irmãos todos têm a pele mais escura que a minha, tem outros que tem a pele mais clara. Meu pai tem a pele mais clara e minha mãe tem a pele escura. É uma mistura que antes eu achava até pior do que agora. (Neuza Souza)

Na fala de Neuza ficam nitidamente demarcadas as fronteiras de cor que dividem a família, o que caracteriza a dificuldade da “mistura” entre o pai e a mãe. Apesar de se sentir “beneficiada” por ter herdado a cor mais clara do pai, Neuza se sente preocupada em “proteger” a irmã de pele mais escura. Muitos episódios familiares seriam, certamente, narrados a partir dessa tensão familiar em resposta ao racismo que lhes foi passado no decorrer das suas vivências de socialização na infância e na adolescência em contextos familiares e extra-familiares. Interessante destacar a fala de Neuza ao declarar que “Eu, vivendo o racismo não claramente, mas quando se fazia essa comparação eu me sentia incluída nisso.” O fato de não se sentir vivendo o racismo se configura a partir da comparação com o sofrimento da irmã que se revela muito maior que o seu, uma comparação entre duas

mulheres negras com diferentes graus de negritude. Parece que a concepção do embranquecimento se fortalece nessa situação familiar. Diferentemente de Elenita, nossa personagem anterior, Neuza não direciona o seu olhar para as paredes fora da família, para o mundo dito branco lá fora.

Conforme demonstram esses relatos, os sujeitos se reconhecem, predominantemente, no pertencimento negro ainda pela “diferença” de inferioridade em relação aos Outros sujeitos não negros/as. Não há como desconsiderar que o ponto de vista negativo sobre a experiência negra estrutura ainda a maioria das relações sociais, como nos lembra Costa, J. (1984)

Pensar sobre a identidade negra redonda sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disto, o pensamento cria espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria. A “ferida” do corpo transforma-se em “ferida” do pensamento. Um pensamento forçado a não poder representar a identidade real do sujeito é um pensamento mutilado em sua essência. Os enunciados do pensamento sobre identidade do EU são enunciados do pensamento ele mesmo. (p. 10)

Episódios de “inferioridade negra”, embora ilusória e construída socialmente, ocupam o espaço de múltiplas narrativas de histórias de vida que como acontecem com essas professoras, são marcadas fortemente pela experiência racista. Fica evidente nos relatos até aqui apresentados que essas duas mulheres se posicionam no momento presente em um patamar de reconhecimento, de afirmação identitária. Na fala de Neuza percebemos até como seu posicionamento atual ainda revela resquícios de submissão racial, ao afirmar que “Meu pai tem a pele mais clara e minha mãe tem a pele escura. É uma mistura que antes eu achava até pior do que agora”. Fica implícito nessa fala que, no seu ponto de vista, “essa mistura” ainda não é considerada como uma “coisa boa”? Esse é um questionamento bem interessante para nos inquietarmos sobre a possível naturalização do racismo em decorrência de uma situação de subalternização historicamente determinada, fenômeno que perdura na subjetivação de mulheres negras, mesmo aquelas que, conscientemente, se declaram já assumidas na sua identidade racial.

A nossa terceira professora nos conta sobre uma experiência de racismo sofrida no ambiente de trabalho, uma escola onde iniciava a sua atuação como docente. A manifestação de racismo se deu a partir da “padronização” da aparência física que a escola desejava e que,

no caso de Sheila, se tratava do cabelo “encaracolado e desarrumado” que precisava ter um “aspecto mais arrumado” para dar uma boa impressão aos pais. Assim, ela nos conta:

Eu sofri racismo sim, com certeza. Reagi com neutralidade... me senti... me senti angustiada, me senti constrangida, me senti oprimida... e foi algo assim que eu não esperava. Foi uma coisa que a pessoa pediu... Eu fiquei só dois meses, só dois meses na escola. Na realidade era por causa do cabelo, do cabelo encaracolado. Ela disse “Eu queria te pedir uma coisa simples. É esse seu cabelo, seu cabelo encaracolado. Eu queria que você prendesse ele todo porque assim encaracolado fica parecendo que ele fica desarrumado, parece que você não penteou o cabelo. E você prendendo ele com rabo de cavalo, você passa um creme na frente e dar um aspecto mais arrumado. Entendeu?! A gente está recebendo... tem pais que estão visitando a escola para fazer matrícula, e impacta demais...”. Nas entrelinhas... eu fiquei um mês, um mês e meio catatônica... eu fiquei um mês tentando entender o que essa mulher está querendo dizer... (Fernanda Pinheiro)

Finalmente, a nossa última professora é a única que declara nunca ter percebido situações de racismo na sua história de vida.

Eu sou negra. Me considero negra sim, porém não lembro de ter vivido nenhum problema de racismo ou nenhuma experiência constrangedora. A minha vida sempre foi alegre e feliz quando criança. Eu brincava muito e me divertia muito. A minha família era muito unida. (Sheila Nascimento)

3.2. A Trajetória Escolar

O acesso à escola deu-se numa condição dita como “razoável”, nas perspectivas das narradoras, por não precisarem trabalhar para se manter nem estudar fora do período escolar. A experiência escolar, contudo, não se traduz em um ponto de passagem para uma condição social melhor, como era de se esperar. Vamos às narrativas para se ter uma melhor compreensão dos aspectos primordiais que permeiam a experiência escolar das nossas informantes.

O fato evidente que emerge nas narrativas é a constatação do papel social dos pais no sentido de reforçar para os filhos a crença de que a escola se torna o divisor de águas na vida das pessoas. Entretanto, na narrativa de Elenita, a seguir, esse divisor de águas se concretiza na atuação de uma escola determinada e, em particular, na convivência com uma professora específica.

Eu tive um percurso razoável. Eu entrei na escola muito cedo e numa escola particular. Muito pequenina fui à escola com menos de 6 anos já estava na alfabetização. Diria assim que tive muito progresso na escola de uma forma em geral auxiliado também pela questão da minha família que eram muito ativos... O divisor de água na minha vida é quando vou para o colégio Anísio Teixeira na 5ª série. Até então eu era meio que invisível como muitas crianças negras são ainda hoje. No Anísio Teixeira, por volta da 5ª série, eu tinha uma professora chamada Lúcia Cardoso. Professora de Língua Portuguesa no Anísio Teixeira, na década de 70, no final da década de 70, isso. E ela terminou, não sei se por alguma razão eu ... ela me fez que revisse as minha próprias imagens sobre mim mesma, né. Pensando em minhas posturas e acabei me descobrindo como pessoa, comecei a falar mais em sala de aula, a participar do movimento estudantil. Lembro que durante alguns anos o Anísio tinha um trabalho muito legal em relação ao diálogo do aluno com a escola como o todo. Acho que para mim foi muito importante, acho que ali foi um divisor de águas. Eu posso falar de mim antes e depois do Anísio Teixeira. (...) (Elenita Santos).

Positivo foi o acesso. Eu tinha muito acesso a livro. Eu tinha muito acesso... eu tinha acesso logo. Naquela época era muito difícil... o Jardim. Naquela época era Jardim, e não Educação Infantil como a gente chama hoje, ... mas o acesso à escola, o acesso ao livro com os professores e tal. Isso era uma coisa muito positiva. Uma coisa que me marcou negativamente era o trato mesmo com o professor. Alguns professores me marcaram de forma não muito positiva porque naquela época era aquela forma mais tradicional. Então eu lembro bem de atividades que não gostava de fazer. Eu achava terrível para a gente fazer. Por isso, que hoje eu não faço com meus alunos porque aquilo que me marcou de forma negativa eu procuro reverter e fazer de uma outra forma hoje. Como assim, por exemplo, tinha uma questão que eu achava né... como eu sempre fui muito alta parecia ter muita idade. Os professores queriam um comportamento já da idade que eles achavam na característica física. Eu lembro de um professor que arrasou comigo quando eu fiz o trabalho de artes. E ele disse: "Isso aqui é uma...! Uma menina desse tamanho fazer um...". Eu fiz uma laranjinha com olho, boca... e ele achou que ... mas eu tinha 11 anos de idade, mas pelo tamanho... Ele achou que deveria ter uns 15, 16. Eu fui sempre muito alta, eu era muito gorda... então era uma coisa assim que marcou... porque a partir daí eu tinha medo de fazer os desenhos, eu tinha medo de apresentar. Ele vai arrasar comigo. O que é que faço agora, né? Mas eu tinha aquela coisa de menina mesmo. (Neusa Souza)

No relato de Elenita, sua vida foi demarcada como antes e depois da professora Lúcia Cardoso. Isso nos faz pensar sobre o papel social que um/a professor/a pode desempenhar no rumo da vida de um estudante. Nas suas palavras ela declara que essa experiência de convívio com a professora foi responsável pela sua transformação a partir do autoconhecimento, do respeito a si própria, de uma nova autoimagem, da sua inserção no movimento estudantil. Isso nos faz lembrar as palavras de Arroyo (2009), ao fazer referência ao papel que a escola pode assumir como ponto de virada no destino de um jovem: o autor toma a escola como uma “(...) passagem do lugar social, do campo, do lugar racial da pobreza, da sobrevivência, das dificuldades do viver para uma promessa de vida melhor. Uma travessia de migração.” (p. 176).

No relato de Neusa há o reconhecimento de que seus professores tiveram uma atuação positiva ao lhe dar acesso aos livros. Mas, em contrapartida, ela ressalta suas lembranças duras em referência a um professor que marcou negativamente sua experiência escolar pelo fato de ter criado expectativas além das possibilidades da estudante, causando desrespeito e constrangimento a tal ponto que a menina de 11 anos passa a ter medo de desenhar, de se expressar na área de artes. Nos dois relatos percebemos o poder que um/a professor/a pode exercer de forma positiva ou negativa na vida do estudante.

Retornando à experiência escolar de Elenita, percebemos que ela se descreve como uma estudante exemplar (“uma aluna que a professora gosta”), mas mesmo assim ela tem sentimentos de mágoa, de rejeição, de nunca ter tido um gesto de carinho. Essa tomada de consciência de nunca ter sido incluída em nenhuma atividade escolar só aconteceu mais tarde quando Elenita faz uma retrospectiva sobre sua vida na escola. Suas palavras trazem essa realidade à tona.

Na escola, eu tive uma vida escolar... eu sempre fui uma aluna que a professora gosta: comportada, educada, muito limpa, muito bem cuidada, bem tratada, ... os pais sempre presentes, mas eu não me recordo de até a 4ª série eu ter tido algum gesto de carinho, de nenhuma pessoa comigo. Eu não sei porque... tanto que a minha vida escolar de 1ª a 4ª série de escola pública, ela realmente tem a ver com o lance da minha memória. Mas tudo isso muito marcado e só realmente depois eu me dei conta de que essas coisas realmente aconteciam porque não era possível que eu não tenha sido alvo de nenhuma atividade e que em nenhum momento eu fosse elogiada ou contemplada para um desfile ou um momento na escola, por exemplo, é por acaso com 4 anos de escolarização e ... nem pensar numa colaboração e contribuição dessa é impossível. (Elenita Santos)

Esse depoimento de Elenita Santos revela aspectos que se repetem nas narrativas das outras professoras; diante das adversidades da escola elas estranham ter conseguido frequentar a escola por tanto tempo. Por outro lado, todas elas tiveram capacidade de resiliência, de superar os obstáculos enfrentados na escola e, em consequência, passaram a ter acesso a outros espaços e/ou instituições educativas necessárias à mobilidade social. Através dessas novas experiências, elas aumentam seu capital cultural dando-lhes acesso a novas agências culturais de prestígio social.

Reflexões como essas, presentes nas narrativas docentes, trazem indícios questionadores sobre a função social da escola, espaço esse que, no imaginário coletivo das famílias de sujeitos negros, não funciona como de formação para a emancipação social ou econômica, como seria esperado. Toda essa experiência de sofrimento narrada nas memórias da vida escolar dessas docentes negras nos traz indícios de que, com certeza, se projeta na sua atuação docente. Até que ponto essas memórias repercutem no sentido de provocar a reprodução do comportamento vivenciado quando criança? Ou será que essas experiências negativas já foram superadas e revertidas no sentido de provocar uma reação contrária que acolha o estudante e estimule-o a desenvolver seu potencial pessoal/profissional? Em síntese, nos perguntamos, então, se há condições reais para o/a professor/a exercer sua função como educador/a comprometido/a com o sucesso escolar dos seus alunos, considerando que sua própria trajetória escolar foi carregada de experiências negativas.

Considerando essa realidade, torna-se relevante salientar que as políticas públicas de formação docente desconsideram as experiências de vida dos docentes. Nesse sentido, seria bastante produtivo adotar o modelo de formação reflexiva na qual as histórias de vida, ao serem narradas e analisadas, produzem sentidos e significados reais que proporcionam experiências de autoconhecimento e reflexão sobre suas questões pessoais/profissionais. Além disso, é importante que o docente compreenda a comunidade escolar no seu contexto sociocultural nos seus múltiplos processos de produção do conhecimento a partir da diversidade cultural que permeia o ambiente escolar. Esse é um ponto de reflexão importante a ser considerado, segundo a posição de análise de Dayrell (1996):

Analisar a escola como espaço sócio – cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e

históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio – cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (p. 136)

Se o sistema escolar tende a naturalizar essas questões de sucesso ou insucesso na ascensão social, como essas docentes se reportam atualmente nos ambientes educacionais formais? É impossível ter uma delimitação concreta de suas ações, uma projeção das consequências que suas ações repercutirão em longo prazo. Entretanto, percebemos que as professoras da pesquisa revelam, em vários momentos, preocupação com o percurso profissional e social dos seus estudantes.

Não há como se pensar um sistema público escolar como processo democrático e/ou de acessibilidade à ascensão social de todos os indivíduos com as mesmas medidas para as abordagens educacionais. Há uma tensão entre as condições de origem e os padrões de sucesso e mérito em que se estruturam o sistema educacional (NOGUEIRA e CATANI, 2007).

As relações em educação devem ser referenciadas numa perspectiva adequada à especificidade do tema, como afirma Munanga (2005, p. 15.), ao referir-se que “a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, o contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral”. O que significa um equívoco criar “guetos educacionais” já que vivemos eternas diversidades culturais de vários ambientes sociais. O que justifica que, segundo Hall (2002), a cultura popular negra não é algo de natureza essencialista, pois suas interpretações e relações sociais são uma construção política e social e não “algo natural”.

Percebemos a ausência das falas das outras duas professoras - Fernanda Pinheiro e Sheila Nascimento – considerando que nas entrevistas elas não narram qualquer experiência marcante vivenciada no tempo de estudante. Não sabemos como explicar essa lacuna; será que o fato de não trazer a memória significa que não houve nada de relevante, na concepção delas? Ou se é o caso de que o “esquecimento” revela a decisão, consciente ou não, de preferir silenciar-se ou não lembrar porque não vale a pena reviver o que lhes foi penoso?

3.3. Formação docente na EJA

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.
Antonio Nóvoa, 2009

Pensar a condição das populações negras no viés educacional é uma discussão recente, assim como a formação docente para a diversidade cultural e o tratamento das Culturas e Histórias Afrobrasileira e Africanas como conhecimento legítimo e sistematizado. Lima (2007), ao discutir sobre as Identidades e Culturas Afrobrasileiras na Formação de Professoras/es, enfatiza que adotar a formação docente como enfrentamento de questões raciais é insuficiente, se não se levar em conta os percursos de vida dos docentes.

A prática do professor tem haver com a personalidade docente (NÓVOA, 2009). Os trajetos percorridos e as experiências vividas intencionam, ou não, as concepções que se tem dos Outros sujeitos sociais.

Não pretendo personificar um tipo de docente negra da EJA, mas problematizar questões de diálogo com a docência enquanto posicionamento político, social e cultural. Dialogar com a memória parte da curiosidade de entender quais são os canais que servem de referências para essas mulheres. O que está em questão é a autoimagem do negro na discussão sobre saberes docentes e sobre o posicionamento político/cultural. Por isso que as implicações do método, biografia educativa e de formação, por meio da narrativa autobiográfica, assim como a escolha da metodologia - abordagem biográfica – funcionam como um mecanismo que valoriza o sujeito a partir das suas interlocuções e perspectivas socioculturais na e para docência.

Os fundamentos socioculturais da formação docente e dos diversos saberes – conhecimentos profissionais que dialogam entre si na consolidação dos saberes docentes – são, também, problematizados por Josso (2004) quando sugere que “(...) formações se processam, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras.” (p.39)

Os saberes docentes estão em constante diálogo com esse inconsciente – consciente que se estrutura nos espaços educativos formais e não formais. Por isso que as categorias raça e gênero são importantes para esta pesquisa, pois a representatividade que se tem dos Outros enquanto sujeito social não se indissocia do docente que se é:

A pessoa que você é, é indissociável do professor que você representa por mais justo que você tenha que ser, os seus valores, as suas representações da vida elas estão aí no seu dia a dia todo o tempo. Se você acha que os homens deve ter mais poder que as mulheres você não vai conseguir dar um cunho feminista, por exemplo, as suas aulas. Se você acha mesmo que as condições do pobre é uma condição de vida dificilmente você vai fazer com que o opressor saia da situação e (você) tome o poder. De alguma forma é determinante a postura que o professor tem, mas em sua vivência o professor também termina aprendendo, se modificando, mas de uma forma em geral a essência da pessoa está no professor que ela representa. Eu acho que a fundamentação teórica do professor que a universidade dá, por exemplo, não muda o professor porque ela é construída ao longo de uma vida, ao longo de uma história. (Elenita Sousa)

Elenita reconhece como os valores, crenças e atitudes incorporadas ao longo da vida determinam, em grande parte, a personalidade do professor. Por outro lado, ela acredita que a posição ideológica do professor torna-se fundamental para que as práticas pedagógicas emancipadoras sejam autênticas e surtam efeito educacional. Reconhece, entretanto, que não há uma rigidez nessa formação, pois na “sua vivência o professor também termina aprendendo, se modificando”. Finalmente, ela critica a formação na graduação porque não tem o poder de transformar o sujeito para se tornar um educador mais competente. É interessante salientar como esse pequeno trecho da entrevista revela uma capacidade crítica e amadurecida da professora no entendimento sobre a formação docente vista de uma forma integral vinculando as experiências pessoais e profissionais como faces da mesma moeda.

Não se pode desconsiderar que as narrativas docentes originam-se de experiências educativas repercutindo em diferentes possibilidades de interpretações sobre o percurso da ação e formação, ressaltando os saberes profissionais. Essa é uma concepção corroborada por Josso (2004) ao discutir sobre aspectos centrais de situações educativas cujas leituras podem

ser (re)feitas através da abordagem biográfica como meio de observação pertinente às representações do saber-fazer. A partir desse posicionamento valorizei as narrativas orais as quais, muitas vezes, revelam o quanto os docentes ainda têm como referência ações cognitivas, embora vários saberes docentes dialoguem entre si: saberes profissionais, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os diálogos docentes instituídos nas narrativas visibilizaram, para mim, também, a experiência da docência como sustentada em um saber plural, estratégico e desvalorizado (TARDIF, 2002). A profissão é uma escolha vocacional consciente que se constrói em diferentes graus de dificuldade, ou facilidade, a partir das experiências associadas ao ser / fazer docente.

Eu me tornei professora desde que aprendi ler. Quando aprendi ler eu ia ensinar meus irmãos as atividades. Então... quando depois disso é, eu fui... com 17 anos eu já tinha completado o 1º e o 2º grau. O 1º e o 2º grau já estavam completos. Eu fiz a carreira de magistério e entrei na sala de aula desde 14 anos de idade. E ser professora foi a minha ação, a minha escolha. É o que eu queria ser mesmo. Então... foi o que aconteceram que... tudo conspirava para que eu realmente fosse professora. (Neusa Sousa)

Na verdade, eu já venho de uma família de professor. O critério de escolha foi bem inconsciente, mas para mim o professor folgava mais. O professor tinha férias dezembro, janeiro, fevereiro e mais as férias de junho, né. Eu achava que isso facilitaria mais... eu achava que me permitiria ir porque eu achava, na minha concepção, que o professor não trabalhava muito. Acabei fazendo uma escolha equivocada porque ele trabalha dobrado. E quando passei no concurso para escola municipal eu já tinha atividade durante o dia e por isso que passei para educação de jovens e adultos. Só depois que descobri a maravilha que é, mas até então eu não tinha noção do que era até chegar aqui. (Elenita Santos)

Na experiência de Neusa, o tornar-se professora ocorreu como um processo natural da sua personalidade, do seu envolvimento familiar com a educação dos irmãos. Constata como sendo um caminho já predeterminado, pois “tudo conspirava para que eu realmente fosse professora”. Afirma, entretanto, sua autonomia ao expressar, de forma convincente: “É o que eu queria ser mesmo”. Já no caso de Elenita ela confessa que a vocação docente partiu de uma forma inconsciente, como uma tradição familiar. Revela, entretanto, que imaginava a carreira docente de uma forma irresponsável, pois acreditava que o professor não trabalhava muito. Confessa que só depois de ter ingressado no magistério é que compreendeu a rotina de “trabalhar dobrado” na realidade cotidiana do professor. Finalmente, revela sobre sua inserção na EJA, campo educacional que descobriu ser maravilhoso com a própria experiência.

A formação docente é reconhecida como deficitária desde a graduação e se processa de forma precária em atividades ditas como de formação continuada. Na verdade, percebemos que as professoras revelam a aprendizagem sobre o ser / fazer docente através das experiências que acontecem no decorrer do cotidiano em sala de aula – são os saberes experienciais que predominam na EJA. Além disso, a oportunidade de participação em espaços educacionais não formais (como, por exemplo, movimentos sociais) se constitui em processos formativos relevantes no sentido de promover novos conhecimentos vinculados à realidade cotidiana de um determinado grupo social.

Foi uma coisa meio autodidata mesmo, quando eu comecei no noturno e que eu ia ver as atividades... que atividades eu vou fazer com os meninos que estão na alfabetização? Então, por exemplo, quando eu pegava um texto eu dizia “não posso aplicar esse texto que é infantil para os adultos”, ... por exemplo, né. Eu não posso abordar esse assunto da mesma forma como abordo com as crianças... com os pré - adolescentes... eu fui vendo atividades que se adequassem mais ao perfil adulto... eu não podia trabalhar a mesma poesia que eu trabalhava abordando e além disso, assim, antes eu tive um contato com o Movimento Negro Unificado eu participei de alguns encontros... de alguns encontros porque quando a escola ampliou e abriu o noturno a demanda foi muito grande, a procura foi muito grande ... as salas ficaram logo as duas turmas ... ficaram muito cheia e com uma seriação mista... viu-se a necessidade de abrir mais turmas e de a gente tentar separar por nível de conhecimento os alunos do noturno e aí veio um ... um convenio com o MNU na época e aí eu até participei de alguns encontros e aí a gente passou a trabalhar... passou a ver os estudos de Paulo Freire e a forma com que ele abordava essa coisa mesmo do adulto, passou a trabalhar com uma palavra e o tema gerado... mais especificamente para adulto. Foi muito assim da prática, eu cheguei na sala e ... não posso trabalhar esse assunto da mesma forma porque eles são adultos... o mesmo texto... até poderia dependendo da temática até..., mas não abordando do mesmo jeito do que abordo com a criança, né... (Neusa Souza)

Se os saberes experienciais são construídos a partir de nossos comportamentos socioculturais enquanto esquemas relacionais de base, assim falar das experiências simbólicas passa por questões da memória docente; retomo, então, a concepção de “recordações-referências” as quais Josso (2004) defende, ao explicar que “A recordação – referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”.

3.4 Práticas Pedagógicas na EJA

Embora alguns autores afirmem que o sistema escolar tende a naturalizar a condição racial como responsável pelo não esforço e pelo não sucesso educacional e profissional, Elenita Santos reconhece que a falta de acesso à educação de qualidade, assim como o não acesso a outros ambientes educacionais, vem de uma produção e classificação histórica de posicionamentos socioculturais sobre o coletivo negro.

É para ser refletido que não é por acaso, que a gente está nessa periferia, que a gente está nessa posição. Tem uma história por trás disso, tem uma história social marcada no Brasil. E que obviamente a escola na presença do estado não consegue divulgar realmente as verdades. (Elenita Santos)

Reforço, aqui, a concepção já apresentada em capítulo anterior de que não há como se pensar um sistema público escolar como processo democrático e/ou de acessibilidade à ascensão social de todos os indivíduos com a mesma medida para as abordagens educacionais. Há uma tensão entre as condições de origem e os padrões de sucesso e mérito em que se estruturam o sistema educacional.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos como espaço político significa observar, entender, “ver”, compreender etc. seus ambientes educativos e suas relações socioculturais como formação humana, enquanto patrimônio de ancestralidade. Concordo com Mota e Oliveira (2009) quando defende que a educação:

(...) assume o desafio de integrar o homem simples ao seu meio social, de dar voz aos silenciados, de dar espaço aos trabalhadores, de compreender novos saberes. As práticas pedagógicas em EJA exigem novos procedimentos metodológicos que promovam o fortalecimento das identidades sociais. (p. 50)

Se a educação é uma múltipla forma de englobar todos os processos de construção contínua da pessoa (saberes, aptidões, capacidade de discernir e de agir) que levam à

formação humana, considerar os conhecimentos negros e dialogar com eles em EJA torna-se pertinente e válido. Apresentamos a seguir alguns recortes de falas que demonstram as relações que as professoras estabelecem com seus estudantes tentando compreender a conexão que o estudante faz com o professor, as dificuldades de decidir em ficar, abandonar ou mudar de professor. Enfim, os sujeitos da EJA costumam ter interrupções no processo escolar, o que faz com que a diversidade seja muito mais evidente do que em outros segmentos educacionais. O importante é a tentativa que a professora faz em reconhecer o aluno na sua identidade e nas suas dificuldades de aprendizagem.

Aqui meus alunos costumam dizer que aluno é aluno a vida inteira. Eles se acostumam com o professor. E no ano que vem tem gente que vai... quer ficar ou quer abandonar ... quer ficar comigo, quer ficar com Lívia, quer ficar assim sabe... eles se acostuma mesmo com o professor e não querem mudar de professor. Eu procuro assim preparar sempre para o que eles vão encontrar no ano que vem. Esse ano está mais difícil porque a turma está muito... é tá... heterogênea... nos extremos. Por exemplo, tenho Fábio que é avançado que capta as coisas e me justifica uma resposta. E pergunto: “Por que você acha isso?” E ele faz me dizer porque acha. Ele diz: “Que é assim, porque eu acho assim... Tem Neusa que todo mundo sabe que é mais avançado..., mas tem um grupinho, por exemplo, que vem hoje para lá... eu tenho que ficar voltando porque... eu não estou nem avançando e nem... (Neusa Souza)

Os sujeitos da EJA, por outro lado, apresentam suas próprias histórias de vida, são jovens e adultos com percursos pessoais já trilhados em situações de dificuldade de enfrentamento da vida; a aproximação que o professor estabelece para reforçar a conexão com os estudantes permite que se evidenciem as identidades pessoais, as características de personalidade. Nesse sentido, a aprendizagem se processa em mão dupla: o professor aprende muito no convívio com os estudantes, até porque ocorre, inevitavelmente, o processo de rememoração da sua própria história de vida. Essas experiências são extremamente produtivas como material didático. É o que acontece quando Elenita leva à discussão o direito da educação, os problemas enfrentados pelos estudantes para a própria sobrevivência. São nesses diálogos que ela percebe que os próprios estudantes, muitas vezes, se culpam, se qualificam como incompetentes; sentimentos e crenças que determinam uma baixa autoestima, uma falta de confiança na possibilidade de poder avançar na vida.

Os meus educandos são assim... pessoas extremamente dedicadas, dedicadas, amorosos, né. Aliás, muitas coisas eu aprendi com a educação de jovens e adultos.

E eles são muito generosos por mais que ... eu estou contando a minha limitação que eu disse a você, a limitação de um pai e de uma mãe que tinham pouca instrução, que tinha pouca clareza, muita firmeza para saber onde eu estou. Eles ainda têm outro agravante, esse pai e essa mãe não teve condição de botar, não teve como colocar numa escola mais cedo ou construíram família muito cedo ou foram trabalhar muito cedo. A gente sempre discute isso na sala, assim.

Alguns dizem que a escola é muito cheia porque ninguém não quer nada. Como é que vocês acham isso, será que todo mundo que está nessa sala está na educação de jovens e adultos porque não queria nada? ou porque não teve oportunidade? ... Embora eles tenham esse olhar generoso, esse desejo de serem reconhecidos, de serem respeitados como pessoas, eles não conseguem acreditar em si próprio, eles não querem ir tão mais adiante. A escola... acho que não só a escola mas a própria sobrevivência deles é imediata, precisam garantir o de hoje, o de amanhã é uma outra possibilidade, uma outra realidade. (Elenita Santos)

Na fala de Sheila, ela ressalta a sua preocupação em promover a aproximação com os estudantes, em mostrar uma certa identificação apesar das diferenças de idade. Para esta professora a escuta se configura como um sinal de respeito, de considerar o estudante na sua integridade como sujeito social.

Eu trabalho com alunos durante o dia e digo a eles: “Olhe gente, eu estou nessa idade, mas a minha mente ainda é de pessoa jovem.” Eu me aproximo muito com o aluno. Eu converso muito com o aluno e trago ele para próxima de mim. Eu ouço o aluno não é porque esteja nessa idade. Não porque eu esteja na posição de um professor, que eu esteja na sala de aula na posição de um professor que eu não vou ouvir o aluno, não vou respeitar o aluno. Eu acho que o aluno é gente. Eu tenho respeito e quero respeito. (Sheila Nascimento)

A fala de Fernanda comunga com as anteriores no sentido de que ressalta a intenção de promover o diálogo em sala de aula, de buscar as contribuições positivas da escola, de transformar a escola como oportunidade de formar um cidadão participativo. A professora comenta sobre os objetivos imediatos dos estudantes, específicos de necessidades de aprendizagens concretas, o que, segundo Fernanda, demonstra que eles sabem o que a escola pode oferecer.

Então é assim, quando eu me deparo com as situações em que percebo o efeito positivo do que acontece na escola na vida deles ... eu fico muito satisfeita. Porque eu acho que a discussão tem que funcionar dessa forma de ajudar a gente a ter uma relação melhor com o mundo, é educar para vida, tornar a gente cidadão... mais atuante, participativo... e quando se trata de EJA então porque... engraçado que quando pergunto para eles, no início de ano, qual é o objetivo dele na escola e com a escola, um responde “Eu quero conseguir ler um texto em inglês, conseguir ler o que está escrito ali”, ou diz “Eu quero conseguir ler um jornal, conseguir ler o ônibus”. O adulto vem para escola com uma clareza em relação ao que ele quer aqui, né... e também vem com a clareza em relação a função que a escola tem na vida da gente. (Fernanda Pinheiro)

Fica evidente por esses relatos que as professoras demonstram interesse em desenvolver práticas pedagógicas dialógicas que contribuam com a conscientização crítica dos sujeitos da EJA e promovam a cidadania participativa. Percebo, entretanto, que essas professoras revelam sensações de frustração, de impotência para atender às demandas pessoais e profissionais dos seus estudantes. Questiono-me, então, sobre as lacunas da formação docente e as condições precárias da vida docente que inviabilizam discussões que problematizam temáticas relevantes como, por exemplo, as seguintes.

Como discutir noções básicas como conhecimento, negro, raça, etnia, racismo, etnocentrismo e as suas consequências sociais nas construções de identidades e de subjetividades de sujeitos negros da EJA? Qual a representação social do negro no currículo de EJA? Qual a importância política de identificação racial no currículo de EJA? As discussões sobre cidadania na escola contemplam e/ou possibilitam desenvolver estratégias contra as desigualdades sociais?

Embora não pretenda responder a esses questionamentos, essas problematizações permite-me afirmar que o currículo escolar é racialmente enviesado (SILVA, 2001) por não abordar as identidades e as subjetividades negras como resultados de um processo relacional, histórico e discursivo de poder. Não significa discutir questões superficiais sobre outras “culturas” e “identidades”. Trata-se de trabalhar conceitos, concepções de vida e de conhecimento como questões históricas e políticas. Questioná-las!

Dando prosseguimento às falas das professoras, percebemos que a formação docente se processa através dos saberes experienciais, das oportunidades de fazer leituras críticas sobre a EJA, de mudar suas concepções sobre a comunidade na periferia, sobre as

desigualdades sociais. A professora assume, conscientemente, que as práticas curriculares precisam extrapolar os conteúdos escolares.

Na educação de jovens e adultos eu tive a oportunidade de repensar, de amadurecer o meu olhar sobre as questões sociais e políticas na minha comunidade. Eu já tinha algumas noções disso, mas assim como eu ..., mas como a minha condição de vida já não estava tão ruim ... eu estava muito distante do que é organizado na periferia, eu estava muito distante do que é organizado na periferia ... da violência, da falta, da omissão do poder público Na verdade, na vida dessas pessoas. Então o meu saber docente saber docente é construído nesse sentido, nesse sentido de não construído um olhar, de ter construído um olhar não meramente conteudista ... hoje eu tenho que dar aula sobre noções de substantivo ou sobre divisão, mas além da divisão e além do substantivo para esse olhar além da vida. É nessa condição que eu consegui aprender ... (Elenita Santos)

A partir dessas falas, relembro Giroux (1997, p. 153) que, ao discutir sobre currículo na concepção da pedagogia crítica, aponta que a “(...) experiência pedagógica aqui transforma-se num convite para tornar visíveis as linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem as vidas daqueles cujas histórias são muitas vezes ativamente silenciada.”

Contudo, pensar numa perspectiva de EJA com os conhecimentos afrodescendentes é também pensar numa “leitura crítica” do mundo que o circunda, na consolidação positiva identitária negra que, em grande escala ou não, pode contribuir para a Emancipação Humana desses sujeitos e para o reconhecimento dos Conhecimentos Negros. É, também, defender a autenticidade da palavra, da linguagem e da práxis para uma concepção de educação como valorização humana; assim, existir humanamente na EJA como afrodescendente, é poder pronunciar o mundo e modificá-lo por meio do significado crítico, como afirma Freire (1987):

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (p. 45)

Não há fórmulas, mas possibilidades de diálogos que se proponham pensar na linguagem ou em linguagens que interajam como visões críticas e organizativas da experiência pedagógica em EJA. É uma ampliação dos níveis de percepção humana, de suas ações no mundo e com os diferentes sujeitos (FREIRE, 1987). A educação dialógica proporciona ao educador ressignificar conceitos como cidadania, identidade, cultura, democracia e diferença (ARROYO 2009, DAYRELL 1996, HALL 2002). É justificar que as características e os valores culturais da “afirmação de socioexistências” (LUZ, 2007) são elementos fundantes para a educação democrática em EJA. Porém pensar numa expansão de socioexistência da diversidade cultural em EJA é tentar operacionalizar o que se pensar para esse ambiente formativo.

A prática pedagógica, ativa ou dialógica, é uma conquista, e não uma posição de educar, porque não podemos desconfiar das diferenças e, sim, aprender e produzir com ela. Isso pode possibilitar uma abordagem multiculturalista da EJA a qual na contemporaneidade visa recontextualizar o papel político da escola, discutindo a adoção de novos currículos multirreferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados (FREIRE 1987).

REVISÕES CONCLUSIVAS: SÍNTESES, LACUNAS E ENCAMINHAMENTOS

Não, não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam fâscas e lascas
Como aços espelhados.
Clarice Lispector

Esta é a etapa do fechamento, da elaboração das conclusões. Na verdade, no início do trabalho criamos a ilusão de que teremos conclusões fechadas, respostas concretas. Compreendo, agora, que a pesquisa provoca inconclusões, novos questionamentos, lacunas de espaços não preenchidos; compreendo, também, que isso é saudável na pesquisa e que faz parte da rotina do pesquisador, o que, aliás, alimenta a mente inquieta e questionadora de quem pesquisa, sobretudo na área de Ciências Humanas. Entretanto, essa sensação de vazio causa uma certa frustração o que gera dificuldade na elaboração deste capítulo. Decidi, então, em conversa com minha orientadora, trazer nesta última seção uma revisão do processo da pesquisa na compreensão de que o processo, no caso da pesquisa qualitativa – principalmente quando se trata de privilegiar as narrativas dos sujeitos –, torna-se mais relevante do que o produto em si. Sendo assim, procuro rememorar os passos da pesquisa na tentativa de identificar os pontos cruciais que me trouxeram maior impacto enquanto mulher negra, educadora e pesquisadora.

Revido as etapas da pesquisa, percebi que o tempo se torna o nosso maior vilão. Percebo que no início do processo a revisão do projeto, a definição do tema, tarefas individuais aliadas ao estar na pós-graduação, ao me tornar mestranda, ao participar das diversas disciplinas e eventos em discussões com professores, colegas e autores, tudo isso me causou muito susto, muita apreensão, mas, ao mesmo tempo, me encantou e me dificultou a colocar os pés no chão. Percebo, agora, que o tempo gasto no possível “deslumbramento” foi excessivo para o tempo imposto pelo Programa. Inegavelmente, avancei muito mais do que pensava nas leituras cativantes, nas inquietações que o tema me trazia, nas ideias e proposições que me surgiam no trabalho de campo, no envolvimento com a EJA, associadas,

também, com a experiência do Tirocínio Docente²⁴. Enfim, sinto que quando me dei conta que tinha chegado a hora de apresentar a dissertação, honestamente, percebi que tinha acumulado um monte de experiências interessantes, mas encontrei dificuldade em colocar no papel. A escrita, assim, se tornou a etapa mais dolorosa, até porque, como me dizia minha orientadora, não temos a cultura da escrita, pois vivemos num cotidiano da oralidade, o que na concepção dela não é negativo, mas o fato é que temos dificuldade em transpor para o papel tudo aquilo que ficou suspenso, que ficou no ar, sem se materializar na escrita. Aí, então, percebemos que a Academia cobra uma produção escrita para a qual não nos habilitamos durante toda a nossa vida escolar. Concordo, integralmente, com a afirmação de Machado (2008, p. 282, 283): “No cômputo geral, em nosso país, podemos considerar que escrever é um ato, via de regra, inibido: as pessoas escrevem pouco, só escrevem quando solicitadas e, quando o fazem, *sofrem*.” Esse *sofrimento* é que compartilho, agora, com todos os que me acompanharam.

A primeira reflexão que me surge vem sobre a contribuição que esta pesquisa me trouxe no sentido de compreender o panorama geral da educação na contemporaneidade. Penso que a educação formal, pública ou privada, no consenso coletivo social, é compreendida como “ponte de passagem” obrigatória para a ascensão socioeconômica, acesso ao conhecimento e aos espaços de prestígio social, entre outros ganhos culturais. Definitivamente, ir à escola por um período de 13 anos (Educação Básica) é, para muitos, garantia de uma vida melhor e para uns poucos a manutenção ou ampliação de uma boa qualidade de vida, já conquistada.

Não consegui e continuo não conseguindo, entretanto, constatar que a função social da escola vem sendo desempenhada no intuito de garantir esse ideal transformador. Percebo isso no cotidiano escolar a partir da minha vivência quando professora da EJA e, mais ainda, agora com as experiências da pesquisa e do Tirocínio Docente. Na minha opinião, isso se deve ao não atendimento às diversidades socioculturais dos estudantes as quais apresentam conteúdos de vida que não são dialogados nem problematizados nas práticas pedagógicas, no ambiente da cultura escolar. As diferenças culturais ainda não são compreendidas como desiguais nas atividades escolares, embora haja “consenso” da necessidade de se trabalhar tais questões na formação básica, sobretudo da EJA.

²⁴ O Tirocínio Docente desenvolveu-se, no DEDC-I/Campus I da UNEB, com a disciplina Estágio Supervisionado sob a supervisão da Prof^l. Ms. Maria de Fátima Mota Urpia.

Essa discussão levou-me a questionar na pesquisa como as professoras negras compreendem essas diversidades culturais nas relações sociais, considerando que as vivências escolares são relações sociais. O fato de ter realizado a escuta das vozes dessas professoras me trouxe uma confirmação mais autêntica sobre o processo de como a profissionalidade do sujeito docente traz a personalidade do sujeito social, da experiência de vida carregada de conquistas, ganhos, mas, predominantemente, de fracassos e frustrações. Isso ficou evidente quando as professoras me falavam sobre suas histórias de vida, suas experiências sociais – algumas fortemente marcadas pelas questões de gênero e de raça – que embasam suas concepções políticas, suas perspectivas de olhar sobre os sujeitos da EJA. Quase sempre, ficava no ar uma sensação de impotência na sua atuação como professora e educadora.

As populações negras são maioria nos espaços escolares públicos, porém suas culturas, suas experiências e saberes sociais não são pontos de discussão na construção dos conhecimentos referenciais da sociedade brasileira. Esses sujeitos passam por experiências vexatórias e racistas que os fazem pensar o quanto é difícil definir-se como negro/a. Ser negro/a, para muitos, ainda é condição de inferioridade. Isso foi um aspecto que percebi nas visitas que fiz a algumas escolas no intuito de falar sobre a pesquisa, de encontrar interlocutoras com as quais precisava dialogar para desenvolver o trabalho de campo. As desculpas que justificavam a não participação na pesquisa eram as mais diversas; algumas, ao saber da temática da pesquisa, me informavam que ainda estavam estudando sobre como operacionalizar a lei 10.639/03 em prática na EJA, e que, talvez, isso fosse impeditivo para participar da pesquisa. Em outras situações, ao explicar que o enfoque da pesquisa era a mulher negra docente na sua realidade de docência, algumas faziam cara de espanto como se fosse revelado a elas, a partir daquela pergunta, que elas eram vistas como negras docentes.

Percebi, então, que a dificuldade da participação não estava apenas no fato de assumir mais um compromisso como participante de pesquisa, ou de desacreditar sobre os impactos sociais de qualquer pesquisa, mas também era difícil lidar com essa temática a qual provocava uma reflexão sobre sua própria identidade. Foi, também, difícil encontrar docentes com experiências profissionais de no mínimo 5 anos na EJA o que corrobora a questão da alta rotatividade de profissionais na EJA. Ser professor/a da EJA funciona como complementação de carga horária de trabalho. Essa é uma realidade que dificulta muito a identificação e compreensão do perfil profissional desses docentes, o que, sem dúvida, impossibilita uma intervenção pública mais direta na formação docente dessa modalidade educacional. A pesquisa me demonstrou, entretanto, que é imprescindível na formação docente da EJA

trabalhar a subjetividade do/a professor/a nas suas questões identitárias, nas suas histórias de vida que demarcam seus percursos pessoais e coletivos da docência.

Fiquei satisfeita e aliviada quando consegui, então, formar meu pequeno grupo de interlocutoras. A etapa da realização das entrevistas ocorreu bem, sem qualquer impedimento aparente nem por parte das docentes e nem pela escola como local da entrevista. As professoras sempre se mostraram acessíveis e responderam as perguntas de acordo com as suas compreensões e experiências autênticas.

A afirmação de identidade de raça e gênero parecia, no início, não muito compreensível na perspectiva das professoras; no decorrer das narrativas, entretanto, revelavam claramente como as relações de raça e de gênero demarcaram e perpassam suas vidas até hoje. Encontrei maior dificuldade, contudo, nas reflexões de Sheila Nascimento e Fernanda Pinheiro; segundo elas, ser mulher negra não funciona como uma questão estruturante na definição dos seus caminhos pessoais e profissionais. Isso, porém, se desmascara, talvez, pelo silenciamento em determinados momentos da entrevista ou por conteúdos que se passam nas entrelinhas das narrativas. Na verdade, eu já esperava que isso acontecesse por razões diversas: ou de não conscientização de si própria, ou pela opção de não declarar suas questões mais pessoais ou, até mesmo, pelo reconhecimento e respeito às trajetórias diferenciadas das mulheres negras em geral que revelam diferentes histórias. Nesse sentido, compreendo que não podemos homogeneizar as experiências de vida.

Reconheço que no processo da pesquisa é inevitável que o/a pesquisador/a se aproxime mais afetivamente de alguns interlocutores em consequência de uma empatia maior, talvez pela própria identificação com sua forma de ser e pensar. No meu caso, penso que Elenita Santos foi a que mais dialogou com os meus pensamentos, com as minhas expectativas, com o que eu realmente sou/penso /ajo.

Comungo com ela que o posicionamento negro na sociedade brasileira requer uma outra forma de pensamento, requer outros questionamentos não convencionais e consensuais na forma de se pensar sobre as populações negras. Isso ficou evidente nas suas narrativas, quando, por exemplo, afirma que se considera uma mulher negra, bonita e dona de si. Nas suas argumentações ela consegue expressar como as categorias raça e gênero perpassam pela vida dos sujeitos sociais negros/as, naturalizando-as em confluência com alguns papéis sociais.

Pensar a mulher negra não é um diálogo discursivo fácil, pois requer a revisão de concepções e conceitos já consolidados. Talvez haja uma negação da cor e do corpo para as duas docentes mencionadas que demonstraram mais dificuldade de falar sobre suas experiências de ser negra. Retomo a questão: seria um posicionamento de se entender socialmente pelo silêncio ou esquecimento? Realmente, para alguns negros/as isso se evidencia pelo fato de se ver e se sentir na desvalorização sistemática das suas qualidades de homem e de mulher enquanto raça negra nas diversidades de subjetividades e sociabilidades em relação aos Outros sujeitos sociais. Penso que ser negra/o é transitar na esfera do prazer e do desprazer das representações sociais interseccionadas pelas categorias gênero e raça.

Todas as professoras envolvidas na pesquisa concordam que a EJA tem suas especificidades educativas que culminam com a missão de contribuir com a formação de um sujeito cidadão e socialmente participativo. Pude perceber, entretanto, que as experiências narradas sobre os percursos formativos nas histórias de vida direcionam e/ou embasam as atuações pedagógicas dessas professoras. Elenita Santos, por exemplo, desenvolve uma prática educativa mais crítica no que concerne ao trato com as relações sociais, mais especificamente quando se trata de questões de raça e de gênero. Ela enfatiza que procura sempre associar suas práticas educativas com as relações sociais advindas do ambiente cultural dos estudantes. Já Neuza Sousa, mesmo tendo revelado experiências marcantes de racismo em sua história de vida, demonstra ter uma preocupação muito forte com a preparação do estudante para o mundo do trabalho a partir do qual ele/a vai atuar como cidadã/o. Fernanda Pinheiro e Sheila Nascimento percebem a escola como espaço para a formação social; apontam que seus estudantes são participativos e atuantes, porém não menciona qualquer intenção de problematizar as questões raciais e de gênero como embasadoras de suas práticas pedagógicas.

Fica claro, entretanto, que esses dados partem do ponto de vista das entrevistadas; reconheço que existe uma ponte entre aquilo que se diz e aquilo que se faz. O ideal seria que eu tivesse tido a oportunidade de fazer observações de aulas no sentido de viabilizar uma comparação entre essas duas realidades. Entretanto, mesmo situando-me exclusivamente no universo discursivo das professoras, fica evidente que este por si só justifica os créditos da pesquisa porque considero que o valor das narrativas está assegurado não só pelos conteúdos apresentados, mas também pelo caráter formativo que o ato de narrar por si só produz um processo reflexivo sobre a atuação docente.

Retomando as questões norteadoras, expostas na introdução deste trabalho, procuro, a seguir, sintetizar as interpretações encontradas a partir da interlocução com as quatro professoras.

a) Como ocorreram a trajetória escolar e a formação docente das educadoras negras nas suas histórias de vida?

As quatro docentes negras são oriundas de escolas públicas cujas famílias foram fundamentais para o sucesso delas no percurso escolar. Todas concordam que a sua educação foi mais fácil se comparando com os discentes de escolas públicas atuais. Ressaltam que nas suas experiências o apoio da família, permitindo a dedicação aos estudos sem necessidade de preocupação para a manutenção básica foi essencial. Revelam nas suas narrativas que suas famílias tinham clareza de que o acesso à escola era a única forma de fazer com que seus filhos pudessem sair da condição de pobreza e ter acesso ao conhecimento escolar, considerado de prestígio social. A escolha da profissão das quatro docentes, na minha compreensão, foi o meio que encontraram para dar continuidade à busca desse conhecimento prestigiado; deixam transparecer, também, um desejo de atuar na educação como oportunidade de promover uma intervenção sociocultural. É interessante observar que todas foram às primeiras mulheres da família a ter acesso à universidade e conseguir uma estabilidade financeira bem melhor do que seus pais. Quanto à formação docente, apontam as deficiências da graduação que, segundo elas, passa conteúdos descontextualizados e distantes do que encontram na realidade da escola.

b) De que forma os seus saberes experienciais, concebidos a partir das experiências enquanto discente/docente, refletem suas concepções político-pedagógicas da EJA?

Reconhecem que a verdadeira aprendizagem docente se passa em serviço a partir dos saberes experienciais que emergem no cotidiano da docência.

Todas as quatro docentes reconhecem a diversidade de sujeitos discentes da EJA e a pertinência em trabalhar a autonomia como competência necessária para se alcançar um patamar de emancipação humana. As questões raciais são apontadas por três professoras como parte de discussões desenvolvidas em sala de aula; as questões de gênero, entretanto, não são abordadas por nenhuma professora.

Vale ressaltar que as políticas de formação docente para EJA ainda são incipientes e se atém apenas a uma reflexão crítica sobre o universo sociocultural dos estudantes, mas ainda não se inclui qualquer abordagem a partir da identidade docente, considerando suas diversidades e histórias de vida. Parte-se do pressuposto de que os docentes representam uma população

homogênea e que demandam, apenas, uma formação voltada para o atendimento aos estudantes.

c) Qual o nível de consciência política que revelam sobre o seu papel social enquanto docente, considerando que a EJA apresenta um considerável contingente de educandas negras?

Acredito que já respondi a essa questão com explicações anteriores, mas reitero que, com base nas narrativas, percebemos níveis diferenciados de consciência política sobre a sua atuação docente. As diferenças se expressam pelas experiências pessoais vividas ao longo da vida: fatos como a intervenção conscientizadora de uma determinada professora durante sua vida estudantil, a participação em movimentos sociais de afirmação afro-brasileira, o acesso às leituras de autores importantes, entre outras experiências, se revelam como responsáveis por uma compreensão da função da escola como espaço político. Todas apontam que o próprio exercício da docência proporcionou uma reflexão crítica sobre a realidade social, sobre a situação precária dos seus estudantes. Sobretudo por estarem atuando na EJA, reconhecem que aprenderam muito com as experiências trazidas pelos estudantes; esses conhecimentos provenientes das interlocuções com os estudantes são, segundo elas, responsáveis por uma revisão de conscientização política da função docente. Revelam um desejo de atuar mais produtivamente em prol do crescimento dos estudantes, mas todas acusam que as próprias condições do trabalho docente são exaustivas e dificultam uma dedicação mais eficaz do professor.

O meu envolvimento com as professoras, através das entrevistas, me conduziu a reconhecer a importância das histórias de vida como abordagem metodológica para a formação docente. Reconheço, entretanto, que esta não é uma proposição para um universo quantitativo muito amplo porque requer tempo e dedicação maior da parte dos orientadores; entretanto, penso ser uma proposta essencial para se trabalhar a formação docente no contexto da comunidade escolar.

Os docentes são sujeitos sociais que se posicionam em suas relações culturais, políticas e econômicas de acordo com o seu pertencimento cultural, racial, sexual, geracional etc. Porém isso tudo é desconsiderado quando se pensa no profissional. Trabalhar a história de vida na formação permite dialogar com a personalidade, autoria e autonomia do docente na profissão. A história de vida traz, através das memórias narradas, os seus pertencimentos, experiências, indícios das escolhas e posicionamentos sociais. Essas experiências são, sem

dúvida, fundamentais para oportunizar uma autoformação e uma melhor conexão entre as identidades pessoais e profissionais.

Formalizo, então, a partir da experiência desta pesquisa, que a formação docente deve contemplar os saberes docentes, suas trajetórias formativas de ordem pessoal e profissional. Nesse sentido, as leituras que fiz de Nóvoa (2009), Imbernón (2001), Gatti, Barreto e André (2011), entre outros, foram essenciais para sustentar esse posicionamento, evidenciado pelo processo de própria pesquisa. Embora esses autores não pontuem os aspectos existenciais constituintes do desenvolvimento pessoal, sugiro que as questões de gênero e de raça sejam consideradas como primordiais para a formação docente na EJA. Justifico esse encaminhamento se considerarmos que as leituras dos quadros estatísticos apresentados no trabalho indicam uma forte participação de mulheres negras docentes da EJA e a presença maciça de estudantes negros.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo/Recife: Cortez/Massangana, 1999.

ANDRONI, Paulo (Org.). **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999

ARROYO, Miguel G . Narrativas do Sistema Escolar desde a condição de negro. In: PRAXEDES, Vanda Lúcia; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; SOUZA, Anderson Xavier de Souza; GONZAGA, Yone Maria (Orgs.). **Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG**. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009, p. 175 - 190.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: A experiência vivida**. Livro II. 2º edição. Tradução de Sérgio Millet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

_____. **O Segundo Sexo: Fatos e Mitos**. Livro I. 4º edição. Tradução de Sérgio Millet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos**. 7ª edição. Companhia das Letras. São Paulo: 1994.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica: Paris 1986. In: FERREIRA, M. M. & AMADO, J. (coord.) **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio, 1996, p. 183-191.

_____. O espaço dos pontos de vista. In: Bourdieu, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 43–48.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. *Cad. Pagu* [online]. 2006, n.26, p. 329-376. ISSN 0104-8333. doi: 10.1590/S0104-83332006000100014.

BRASIL. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA VI. **Marco de Ação de Belém**. 2008 Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf. Acessado em: 30 maio. 2010

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília. 2000.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2001. Disponível em: <http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>. Acesso em 16 janeiro 2011.

_____. **Mulheres em Movimento**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, p. 7-372, 2003.

CARREIRA, Denise. **Informe Brasil - Gênero e Educação** / Ação Educativa (Coord.); Denise Carreira (Coord.); Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

CATANI, Denice Barbara. **A educação como ela é**. Educação (São Paulo), v. 5, p. 16-25, 2007.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas**: especificidades e desafios de uma área de saber. Tradução de Anna Carolina da Matta Machado. Revista Brasileira de Educação. Jan/Abr.2006. Vol.11, n.31.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. Prefácio. In: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

COSTA, Sergio. **Dois atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2002, vol.10, n.1, p. 171-188. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.

DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: edição UFMG, 1996.

DELORY-MOMBERGER, C. **Pesquisa (Auto) Biográfica e Educação**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Natal: EDUFERN; São Paulo: PAULUS, 2008;

FANON, Frantz. **Pela Negra, máscara brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre o método biográfico**. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. Lisboa: Pentaedro, 1988, p. 17-34.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FINGER, Matthias. As implicações sócio – epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. Lisboa: Pentaedro, 1988, p. 79-85.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. O papel da didática na formação dos (as) educadores (as) de jovens e adultos. In: MOURA, Tânia Maria de Melo. (Org.). **A formação de professores (as) para educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005, v. , p. 49-66.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: 34 edição. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GIROUX, Henry. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2ª edição Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes**. Política e sociedade: revista de sociologia política, v. 10, p. 133-154, 2011.

_____. **Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, p. 109-121, 2011.

_____. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan-jun, 1988b.

_____. **Mulher Negra**. 1984. p. 1 - 13. Disponível em <http://www.lesiagonzalez.org.br/material/Mulher_Negra.pdf>. Acessado em: 30 maio 2010

_____. **Cultura, Etnicidade e Trabalho: Efeitos Lingüísticos e Políticos da Exploração da Mulher**. In: VIII Encontro Nacional da Latin American Studies Association Pittsburgh, 5 a 7 de abril de 1979, p. 1 - 17. Disponível em <http://www.lesiagonzalez.org.br/material/Cultura_Etnicidade_e_Trabalho.pdf>. Acessado em: 30 maio 2010

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução de Adelaide La Guardia Resende [et al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e Desigualdade Raciais no Brasil**. tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro, 1979.

HERINGER, Rosana. **Diversidade racial e relações de gênero no Brasil contemporâneo**. In: UNIFEM. O Progresso das Mulheres no Brasil. Brasília: Fundação Ford- CEPIA, 2006.

HOOKS, bell. **Intelectuais Negras**. REF - Revista Estudos Feministas. IFGS – PPGIS/URJ. Vol. 3, Nº 2(1995), p. 464 – 478.

IBGE. **Notas Metodológicas**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>>. Acesso em: 13 agosto 2011.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010.** Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_sinopse.shtm>. Acesso em: 10.junho 2011.

IMBERNON, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. **A entrevista narrativa.** BAUER, Martin; GASKELL, George: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 edição. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Identidades e Cultura Afro-brasileira:** A formação de Professoras na escola e na universidade. Tese de Doutorado, Salvador, 2007.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornelia; BELTRÃO, Jane (Orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural:** diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2007. 368 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 9 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Iká Ko Dogba; os dedos não são iguais, dinâmicas socioexistenciais contemporâneas.** In: LUZ, N. C. P. ; MARTINS, R. ; Mascarenhas, Delcele ; MOTA, K. ; NUNES, Eduardo ; SILVA, A. C. ; SILVA, L. M. Tecendo Contemporaneidades. Salvador: EDUNEB, 2007, p. 27-38.

LUZ, N. C. P. (Org.) ; NUNES, Eduardo (Org.) ; SILVA, A. C. (Org.) ; SILVA, L. M. (Org.) ; MOTA, K. (Org.) . Tecendo Contemporaneidades. Salvador: EDUNEB, 2007.

MACHADO, Ana Maria Netto. “Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever”. In BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.) **A Trama do Conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

MATTOS, Wilson Roberto de. Cotas para afro-descendentes na Universidade do Estado da Bahia: uma breve exposição comentada. In: FERES JÚNIOR, J. (Ed.); ZONINSEIN, J. (Ed.). **Ação afirmativa e universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília, DF: UnB, 2006. p. 167-182.

_____. **Currículo e valores civilizatórios afro-brasileiros:** Ensaando pressupostos. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete M. Nascimento. (Orgs.). Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: SENTEC/MEC, 2003, v. 1, p. 27-35.

_____. **Negros Contra a Ordem: Cantos, ganhadores e resistências no espaço da exclusão social - Salvador/BA (1850-1888).** Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia, 2008.

MEC/Inep/Deed. **Sinopse Da Educação Básica** (2009). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 15 janeiro 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio. O Currículo como Política Cultural e a Formação Docente. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7- 20.

MOTA, K. S.; OLIVEIRA, M. O. M. **Inquietações, Questionamentos e Perspectivas na Formação Docente em Educação de Jovens e Adultos.** In: 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa. Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A formação dos (as) alfabetizadores (as) de jovens e adultos: ainda um silêncio permitido. In: MOURA, Tânia Maria de Melo. (Org.). **A formação de professores (as) para educação de jovens e adultos em questão.** Maceió: EDUFAL, 2005, v. , p. 89-104.

MUNANGA, Kabengele (Orgs.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero.** Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Tradução Maria Nóvoa. Lisboa: Pentaedro, 1988.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Relgráfica artes gráficas Lda., 2009.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições.** In: Educação & Sociedade, ano XX III, n. 78, abril/2002.

CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **Escritos da educação.** 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PAIXÃO, Marcelo e CARVANO, Luiz M. (Orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007 - 2008.** Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda., 2008.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Saber do tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin.** Educação e Realidade, v. 31 (2), p. 61-78, 2006.

POLLAK, M. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento e silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. En livro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Edgardo Lander (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p.9-15.

QUEIROZ, D. M. . **Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA.** Novos Toques, Salvador, v. 4, p. 11-44, 2000.

QUEIROZ, D. M. . **O acesso ao ensino superior: gênero e raça.** Cadernos do CRH (UFBA), SALVADOR, v. 34, p. 175-198, 2001.

QUEIROZ, D. M. Raça e educação na Bahia nos anos 90. Revista FAEEBA, Salvador, v. 12, p. 199-221, 1999.

REIS, Vilma Maria dos Santos. **Atucaiados pelo Estado: As Políticas de Segurança Pública implementadas nos Bairros Populares de Salvador e suas Representações, 1991-2001.** Dissertação de Mestrado, Salvador, UFBA, 2005

RIBEIRO, Denize. Almeida. ; BASTOS, E. S. M.; Bittencourt, L. de J. ; QUEIROZ, M. C. A. ; SANTOS, N. M. . **Diagnóstico de Saúde da População Negra de Salvador.** Salvador: Recôncavo Editora, 2006 (Boletim Epidemiológico).

RIBEIRO, Matilde. **Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização.** *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2008, vol.16, n.3, p 987-1004. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300017>.

RIBEIRO, Matilde. **O feminismo em novas rotas e visões.** *Revista Estud. Fem., Florianópolis,* v. 14, n. 3, Dec. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000300012&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Aug. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2006000300011>.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janáina (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral.** 8ª Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 93 - 101.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995b. p. 63 – 92.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 2001, p. 82 - 113.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia.** 11 ed. São Paulo: BestSeller, 1999.

SANTOS, Lilian A.; Pinto, Jeanny Ketelly da Silva ; Quiróz, Rosa Goretti Souza Reis . **Narrativas de Si como Prática de Formação Docente da EJA.** In: Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010.

SANTOS, Lilian A.; Pinto, Jeanny Ketelly da Silva ; Quiróz, Rosa Goretti Souza Reis . **SER EDUCADOR (A) DE EJA: NARRATIVAS DE SI COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO**. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2010, São Paulo. V CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. São Paulo, 2010.

SANTOS, Lilian A.; Quiróz, Rosa Goretti Souza Reis ; Pinto, Jeanny Ketelly da Silva ; Silva, Débora dos Santos ; Oliveira, Maria Olívia de Matos ; Silva, Marli Aparecida dos Santos Moura . **Diálogos (Auto)Biográficos em EJA**. In: 17º COLE Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. Caderno de Resumos e programação de Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP, 2009. p. 72-72.

SANTOS, Lilian A. **Educação de Jovens e Adultos: Pontos e Contrapontos com os Saberes Afrodescendentes**. In: 19º EPENN: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social, 2009, João Pessoa. 19º EPENN: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. João Pessoa: Editora UFPB, 2009. p. 1-12.

SANTOS, Sales Augusto dos; CAVALLEIRO, Eliane; BARBOSA, Maria Inês da Silva and RIBEIRO, Matilde. **Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado**. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2008, vol.16, n.3, p. 913-929. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300012>.

SZYMANSKI, Heloisa. **A família como um locus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional**. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, v. 81, n.197, p. 14-25, 2000.

SEVERINO, A. J. Humanismo, **Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea**. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, EdUFMT, volume 18, n. 36, p.155-164, 2009.

SCOTT, Joan W. **O enigma da igualdade**. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2005, vol.13, n.1, p 11-30. ISSN 0104-026X. doi: 10.1590/S0104-026X2005000100002.

_____. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Tradução de Guacira Lopes Louro, versão em francês. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva de acordo com o original em inglês. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador-Ba: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós- Moderna. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 184 - 201.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Florentina da Silva. **Autorrepresentação e intervenção cultural em textualidades afro-brasileiras**. *Revista da ABPN*, v. 1, p. 183-194, 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.

STOPILHA, Ana Lícia de Santana. **O projeto Rede UNEB 2000 sob a perspectiva da gestão do conhecimento**: um estudo de caso no Município de Valença (BA). Salvador – Ba:UNEB, 2008. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEMPO EM CURSO. **Balanço dos oito anos do Governo Lula sobre as assimetrias de cor ou raça, parte 2**. Ano III; Vol. 3; nº 3, Março, 2011. Disponível em <http://www.laeser.ie.ufrj.br/pdf/tempoEmCurso/TEC%202011-03.pdf>. Acessado em: 04. abr. 2011.

WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe!** Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. Revista da ABPN – V. 1, n. 1, mar-jun de 2010 - ISSN 2177-2770, p. 8-17.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de professores**: idéias e práticas. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa e autor, 1993.

ANEXO

Entrevistas – Roteiros 1, 2 e 3

1. Como foi seu percurso formativo na sua época de estudante? O que foi mais significativo na sua vida naquela fase?
2. Qual era o seu projeto de vida quando você era estudante? Conseguiu ou não alcançá-lo?
3. Quais lembranças mais marcantes que você tem de sua vida escolar? Educação Básica e/ou Graduação e/ou Pós-graduação?
4. Por que escolheu ser professora? Por que você está na EJA?
5. Que tipos de conhecimentos você construiu no seu percurso profissional?
6. Na sua opinião, as experiências/os saberes construídos na sua História de Vida interferiram, ou interferem ainda, na forma como você vê seus alunos da EJA e como se relaciona com eles?
7. Na entrevista passada, você falou sobre como você se tornou professora, da sua vida como estudante de escola pública, de suas experiências escolares etc. Houve alguma experiência que poderia ter sido melhor nesse seu período formativo?
8. Você já sofreu racismo em algum momento da sua vida? O que sentiu? Como reagiu?
9. Algum de seus estudantes já comentou em sala de aula ter sofrido racismo? Qual foi a sua reação?
10. Você se considera negra? Qual a sua concepção de ser mulher negra na nossa sociedade?
11. O fato de ser negra interferiu no seu percurso de formação docente?
12. O que você pensa sobre seus estudantes? O que você acha/espera deles?
13. Como você acha que eles lhe percebem enquanto professora e mulher negra?
14. A maioria dos seus alunos é constituída de brancos ou negros? São mulheres ou homens? Você acha que pode contribuir para a formação deles? De que forma?