



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E  
LINGUÍSTICA**



Rua Barão de Jeremoabo, nº. 147-CEP 40170290-Campus Universitário de Ondina-Salvador-BA  
Tel.(71)3263-6256-Site:<http://www.ppgl.ufba.br>- E-mail:[pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)

**TEREZINHA OLIVEIRA SANTOS**

**“SÓ AGORA EU FALO ALTO”:  
REFLEXÕES ACERCA DE  
“RAÇA”, LINGUAGEM E GÊNERO NA FORMAÇÃO  
DOCENTE EM EJA**

Salvador  
2010



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

Rua Barão de Jeremoabo, nº. 147-CEP 40170290-Campus Universitário de Ondina-Salvador-BA  
Tel.(71)3263-6256-Site:<http://www.ppgl.ufba.br>- E-mail:[pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)



**TEREZINHA OLIVEIRA SANTOS**

**“SÓ AGORA EU FALO ALTO”:  
REFLEXÕES ACERCA DE  
“RAÇA”, LINGUAGEM E GÊNERO NA FORMAÇÃO  
DOCENTE EM EJA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> América Lúcia Silva César.

Salvador  
2010

TERMO DE APROVAÇÃO

TEREZINHA OLIVEIRA SANTOS

“SÓ AGORA EU FALO ALTO”: REFLEXÕES ACERCA DE “RAÇA”,  
LINGUAGEM E GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EJA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em  
Linguística Aplicada, Universidade Federal da Bahia – UFBA, pela seguinte banca  
examinadora:

América Lúcia Silva César– Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística Aplicada- UNICAMP  
Universidade Federal da Bahia

Ângela Lúcia Silva Figueiredo \_\_\_\_\_  
Pós-doutora em Sociologia - UVA/EUA  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

José Henrique de Freitas Santos \_\_\_\_\_  
Doutor em Letras e Linguística- UFBA  
Universidade Federal da Bahia

Maria Nazaré Mota de Lima \_\_\_\_\_  
Doutora em Letras e Linguística- UFBA  
Universidade do Estado da Bahia

Suzane Lima Costa \_\_\_\_\_  
Doutora em Letras e Linguística – UFBA  
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 27 de dezembro de 2010

A meu irmão, João Oliveira Santos, *in memoriam*.

## AGRADECIMENTOS

A Almira de Oliveira Souza Santos e a Argemiro Anjo dos Santos, meus pais.

Às minhas irmãs, Eliéte e Eliene, e a meus irmãos Manoel, Jorge, Luciano e Adriano, agradecimentos ancestrais.

A meu marido Luiz Paulo e ao meu filho Tairone Paulo, agradecimentos pela colaboração e compreensão pelo pouco tempo que tive para vocês.

Em especial, às colegas Ademildes Bastos, Edy Mary Silva e Mary Márcia Valezio dos Santos, e a todas e todos que me “doaram” seus ouvidos quando eu tentava articular as ideias, ainda espalhadas pelo mundo dos devaneios. Às gestoras, Maria Catarina Souza, Luiza Cristina dos Santos, Junilha Pereira Mota (Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá); Antônia de Freitas Barbosa e ao vice-diretor Adeilton Costa (Colégio Estadual Dona Mora Guimarães), gratidão eterna e abraços coletivos.

À minha professora orientadora, amiga e irmã, América Lúcia Silva César, pela paciência demasiada humana, pelas palavras de ânimo e pela certeza de que esta tese já estava pronta, quando, para mim, diante de tantos obstáculos, eu nunca chegaria ao seu final.

À professora Ângela Figueiredo e às colegas do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA), pelo carinho com que me receberam na disciplina Gênero, Raça e Poder, encontro que apontou, para mim e em mim, outras escutas.

Tenham a certeza de que, neste espaço, caberia uma infinidade de nomes de pessoas distantes ou mais próximas à minha trajetória de vida e, em especial, a este processo de escrita. A inalcançável condição de trazê-los ao campo da visibilidade textual deixa em mim uma sensação de injustiça, compreensível nos contextos nos quais palavras são insuficientes para expressar sentimentos.

A todas e a todos, mais uma vez, muito obrigada!

## A noite não adormece nos olhos das mulheres

Conceição Evaristo

*Em memória de Beatriz Nascimento*

A noite não adormece  
nos olhos das mulheres  
a lua fêmea, semelhante nossa,  
em vigília atenta vigia  
a nossa memória.

A noite não adormece  
nos olhos das mulheres  
há mais olhos que sono  
onde lágrimas suspensas  
virgulam o lapso  
de nossas molhadas lembranças.

A noite não adormece  
nos olhos das mulheres  
vaginas abertas  
retêm e expulsam a vida  
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles  
e outras meninas luas  
afastam delas e de nós  
os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá  
jamais nos olhos das fêmeas  
pois do nosso sangue-mulher  
de nosso líquido lembradiço  
em cada gota que jorra  
um fio invisível e tônico  
pacientemente cose a rede  
de nossa milenar resistência.

*(Cadernos Negros, v. 19, p.26).*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	71
Figura 2 .....	72
Figura 3.....	73
Figura 4.....	74
Figura 5.....	106
Figura 6.....	107

## RESUMO

Sabe-se que a escola é um espaço de resistência e opressão. Sendo assim, se a escola pública é o lugar destinado à educação das camadas populares é também o local de empoderamento dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, e da leitura crítica do seu poder institucional em uma sociedade desigual como a nossa. O estudo de cunho etnográfico apresentado nesta tese é o resultado de uma tentativa da sua autora – sob suas identidades de mulher, negra, professora/pesquisadora, a partir de uma experiência pessoal como estudante de doutorado - de interferir no sistema educativo, buscando compreender de que forma uma educação escolar hierarquicamente racializada afeta os processos de alteridade entre professores e alunos, em especial, da Educação de Jovens e adultos de uma escola situada em Cajazeiras, periferia de Salvador e cidade mais negra, fora de África. Com esse objetivo, em 2007, formou-se um grupo de estudo contando com a participação de três professoras de Português língua materna, na unidade escolar onde a pesquisadora também leciona para apresentar e instalar uma proposta de formação docente “em serviço” atenta às necessidades de um olhar mais sensível ao reconhecimento das diferenças sejam elas de “raça”, gênero e linguagem, o que levaria os sujeitos do ensino e da aprendizagem a não só discutirem formas de desigualdade, preconceitos e discriminação como também a apontarem saídas no sentido do enfrentamento das suas condições de existência nesse contexto, direcionadas pela utopia de uma sociedade menos desigual. As interdições estruturais e conjunturais que se interpuseram nessa agência docente são aqui descritas e analisadas com a ajuda de contribuições teóricas em diversas áreas do conhecimento, entre elas, a Linguística Aplicada, a Teoria Racial Crítica, os Estudos Culturais, a Sociologia, a Sociolinguística, o Feminismo Negro, entre outras que se fizeram pertinentes.

**Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos- Agência docente- Multiculturalismo –Alteridades- Empoderamento.**



## ABSTRACT

It is known that the school is a space for resistance and oppression. Thus, if the public school is the place for the education of classes is also the site of empowerment of the subjects of teaching and learning, and critical reading of institutional power in an unequal society like ours. The ethnographic study presented in this thesis is the result of an attempt by its author - under their own identities as woman, black, teacher / researcher, from personal experience as a doctoral student - to interfere in the educational system, seeking to understand forming a hierarchically racialized schooling affects the processes of alterity between teachers and students, especially of Youth and Adults in a school located in Cajazeiras outskirts of Salvador and blackest city outside of Africa. With this objective in 2007, formed a study group with the participation of three teachers of Portuguese as mother tongue at schools where she also teaches the researcher to present and to install a proposal of teacher training "in service" attentive to the needs of a more sensitive the recognition of differences whether they be race, gender and language, which would bring the subject of teaching and learning not only discuss the forms of inequality, prejudice and discrimination as well as pointing towards the exit face of their conditions of existence In this context, directed by the utopia of a more egalitarian society. Prohibitions that are structural and cyclical brought this teaching agency are described here and analyzed with the help of theoretical contributions in several areas of knowledge, among them, Applied Linguistics, Critical Race Theory, Cultural Studies, Sociology, Sociolinguistics, Black Feminism, among other things have become relevant

**Keywords: Adult and Youth Education -Agency Teaching –Multiculturalism – Altering- Empowerment.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 RECUPERANDO ARQUIVOS .....</b>	<b>21</b>
1.1 RETOMANDO TRILHAS E CAMINHADAS.....	22
1.2 MOTIVAÇÕES PARA FALAR DE “RAÇA”, GÊNERO E LINGUAGEM .....	24
1.3 DA AÇÃO INDIVIDUAL PARA A REFLEXÃO DIALÓGICA.....	28
1.4 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	29
1.4.1 A escrita da tese como uma form(ação) política em EJA .....	33
1.5 A ALTERIDADE SOB CONCEITOS .....	34
1.5.1 O conceito de ideologia .....	34
1.5.2 Preconceito de cor ou de raça .....	38
1.5.3 Conceito de cultura .....	40
<b>2 A ESCOLA COMO O ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	
<b>EM EJA: UMA UTOPIA POSSÍVEL?.....</b>	<b>44</b>
2.1 CENÁRIO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE “EM SERVIÇO”	
2.1.1 Interdições estruturais e conjunturais no caminho .....	47
2.2 “RAÇA”: LÁ VEM ESSA CONVERSA SOBRE NEGROS!.....	50
2.3 SER AFRO: UMA FORMAÇÃO EM PROCESSO .....	59
<b>3 AS (IN)DIFERENÇAS SOCIOCULTURAIS NA EJA .....</b>	<b>66</b>
3.1 EDUCAÇÃO, VERBALISMOS E INTERAÇÕES .....	66
3.2 GESTÃO ESCOLAR E O ENSINO NOTURNO .....	70
3.3 UMA FAIXA NA FACHADA... ..	74
3.4 AVALIAÇÃO: O “PAPEL” DO ALUNO NA HORA DA PROVA .....	78
3.5 NA SALA DE AULA, AS MULHERES E SUAS “LIDAS” .....	81
<b>4 IDENTIDADE MULHER/NEGRA: QUANDO O PLURAL ESSENCIALIZA</b>	
<b>E O SINGULAR SIMPLIFICA .....</b>	<b>85</b>
4.1 LINGUAGEM E PRODUÇÃO DA “DIFERENÇA” .....	85
4.2 MULHERES DO “TERCEIRO MUNDO” .....	96
4.3 NEGRAS /PESQUISADORAS: IDENTIDADES SEM PERFIL	
ACADÊMICO (?) .....	97

4.4 IDENTIDADE PROFESSORA/DONA DE CASA: SEXISMO, SUBORDINAÇÃO E DOMINAÇÃO .....	101
<b>5 A ESCOLA E A DIVERSIDADE CULTURAL .....</b>	<b>105</b>
5.1 DUAS ESCOLAS E UM RETRATO EM 3X4 .....	105
5.2 O SILÊNCIO DO LIVRO DIDÁTICO .....	108
5.3 TRAVESSIAS .....	109
5.4 CORPOS EM (MU)DANÇAS! .....	110
<b>6 LÍNGUA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....</b>	<b>114</b>
6.1 “EU VIM APRENDER O PORTUGUÊS LEGÍTIMO”: REFLEXÕES ACERCA DE UM IDEAL DE LÍNGUA A DOMINAR .....	114
6.2 AS LINGUAGENS DE JONAS .....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Santos, Terezinha Oliveira.

"Só agora eu falo alto" : reflexões acerca de "raça", linguagem e gênero na formação docente em EJA / por Terezinha Oliveira Santos. - 2011.

141 f. : il.

Inclui anexo.

Orientadora: Profª. Drª. América Lúcia Silva Cesar.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2010.

1. Professores - Formação. 2. Educação do adolescente. 3. Educação de adultos.  
4. Multiculturalismo. 5. Alteridade. 6. Poder (Ciências sociais). I. Cesar, América Lúcia  
Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 371.12

CDU - 371.13

## INTRODUÇÃO

Quando comecei a escrever esta tese, pensei em dar a ela um formato. Imaginei, então, que ela seria um terreiro, não necessariamente o espaço sagrado das religiões de matriz africana, mas aqueles quintais pertencentes às casas simples de Itapetinga, minha cidade natal. Recordo, em especial, da casa de uma moça, a quem todos carinhosamente chamavam de “Cheiro”, e a quem entregávamos nossos cabelos crespos para serem alisados a ferro. Aos finais de semana, aquele lugar se transformava em uma comunidade de mulheres negras, embora não se discutissem tais assuntos; ao se falar da cor de alguém, sempre se procurava dizer “mais clara” ou “mais escura” que a narradora.

Em sentido oposto ao que nos diz Bell Hooks, em seu texto *Alisando o nosso cabelo*<sup>1</sup>, éramos uma maioria de jovens com um pensamento em comum: “fazer o que tinha de ser feito”, ou seja, alisar o cabelo para ficar bonita, rogando a Deus para que não chovesse. Geralmente, Ele nos ouvia. Aquela ordinal roda de mulheres em torno do fogo tinha algo de ancestral. Olhares, vozes, risos, silêncios. Algumas contavam suas dores, seus amores, seus sonhos. Outras apenas ouviam.

Essas lembranças me vêm à tona, porque, sem perder de vista o significado histórico-cultural da submissão ao processo de alisar o cabelo, àquela época, eu também vivenciava a experiência de me sentir incluída naquele espaço de mulheres e não era mais a criança. Estava livre dos xingamentos da minha mãe que, ao trançar nossos cabelos, sempre nos dizia o quanto seria bom se todas as suas três filhas fossem homens. O cabelo não seria um “problema”.

Naquele terreiro/convivência, ouvi e aprendi lições. Guardei daqueles dias a imagem e o significado daquele círculo de amigas e, ao trazer para esse texto o terreiro/alegoria, presto uma homenagem a todas aquelas amigas, algumas já apartadas do nosso mundo, com um singular gesto de respeito e compreensão. Ao adquirir a forma/terreiro, esta tese convida professoras e professores, estudantes de Letras e todas (os) aquelas/es interessadas(os) na Educação Básica e, em especial, na Educação de Jovens e Adultos, a alargar esse espaço dialógico de reflexão e possibilidades de novas agências em prol de uma outra escola pública.

---

<sup>1</sup> Disponível em: < <http://www.criola.org.br/mais/bell%20hooks%20-%20Alisando%20nosso%20cabelo.pdf> >. Acesso em: 10 out. 2010.

➤ **O que estou fazendo aqui, nesta tese, na escola e na Academia**

A atualização e a leitura crítica das minhas identidades cultural e profissional somam-se ao resultado de um processo de desconstrução ideológica, que venho empreendendo nos últimos anos, a partir da minha inserção no campo da pesquisa etnográfica como sujeito/objeto de uma investigação, que culminou na dissertação de Mestrado, defendida em 2007, justificando, assim, a minha inclinação em trazer para o espaço acadêmico reflexões sob um referencial teórico que privilegia conceitos complexos e oscilantes, tais como identidade, inclusão/exclusão, diversidade e diferença. Naquele estudo, também se fizeram presentes, através da linguagem verbal, as representações identitárias dos educandos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola situada em Cajazeiras, zona periférica da Cidade do Salvador/Bahia.

Em dias atuais, caracterizados pela sucessão de mudanças tecnológicas e econômicas, temos assistido a uma proliferação de novas palavras, buscando nomear a alteridade. No campo da educação, particularmente nós, professores, vamos acrescentando ao nosso fazer pedagógico termos como tolerância, pluriculturalidade, etc., muito menos na intenção de confrontá-los, para não alterar comportamentos institucionais, e muito mais no preenchimento de lacunas discursivas convergentes para o que está em moda.

A minha produção acadêmica não pode ser considerada como mais um texto que se junta a essa “inflação retórica” (NÓVOA, 2007, p.4), visto que o lugar por mim ocupado naquela pesquisa me permitia e vem me permitindo falar da margem para o centro; o lado colonizado buscando a visibilidade e a legitimidade da sua representação pessoal e profissional, no espaço acadêmico e para além. Entretanto, o discurso do colonizado não é um simples contar de história, porque esta não é uma história simples.

A professora negra/pesquisadora, ao falar de si, rege a sua voz no limiar emocional de quem não pode fugir a uma narrativa de testemunho, já que não se apaga de sua existência a carga histórica da subalternidade dirigida às mulheres negras no aspecto da “raça”, gênero, classe social, e não só. Ao mesmo tempo, o enredo desses aspectos propõe às suas identidades um estado de “nepantilismo

mental”<sup>2</sup>, o que configura ao texto um duplo lugar dialógico para refletir a sua prática pedagógica, zona de desconforto configurada na ambivalência oprimido/opressor pela complexidade do discurso e sua perigosa relação entre desejo e poder, “em uma sociedade como a nossa”, institucionalizada e excludente conforme o pensamento de Foucault (1979, p.171; 2004, p.9).

Esse horizonte de reflexões no qual venho delineando a minha atuação docente, conduz-me a uma série de questionamentos pedagógicos, entre eles: Quem são os “Outros”? Quem é o subalternizado de quem? De que forma a concepção do “Outro” tem sido operacionalizada na constituição de identidades e representações na EJA? Quando leio as palavras do educador Paulo Freire, vejo que meus lampejos filosóficos, resultantes do diálogo íntimo ou com os educandos, encontram naquele autor o “ombro amigo”. A sua preocupação, em especial, com a Educação de Jovens e Adultos tem orientado as minhas leituras e, por mais que eu adentre outros campos do saber, é para aquele autor que eu retorno, na confirmação ao ensino/aprendizagem pautado na indispensável humanidade, na silenciosa revolução e na criatividade mútua presente na tarefa de (re) conhecer o mundo.

Entre outros, os questionamentos pedagógicos citados se fazem presentes neste estudo. Sendo assim, esta tese soma-se ao que venho chamando de processo de “descolonização mental”, no sentido ideológico, ao apresentar o meu objeto de estudo, ou seja, o resultado de uma tentativa – como professora, mulher, negra, a partir de uma experiência pessoal como estudante de doutorado – de interferir no sistema educativo e, nessa perspectiva, repensar epistemologias sobre questões como: a formação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao “alterar” o percurso hegemônico vigente, direcionando as vozes docentes para as agências de formação de professores, incluindo nesse roteiro as Faculdades de Educação e os Institutos de Letras; a formação linguística do professor e dos estudantes na escola; os conflitos étnico-raciais e de gênero. Ao descrever e analisar esse contexto, lanço mão de alguns construtos teóricos, buscando explorar

---

<sup>2</sup> Conforme Anzaldúa (2005), nepantlismo é uma palavra asteca que significa *partida ao meio*. Inspiro-me na sua concepção de mestiçagem, como o produto da transferência de valores culturais e espirituais de um povo para outro. A autora fala da mulher marrom, *la mestiza*, como uma terceira margem no dilema das raças híbridas, endereçando-lhe uma personalidade dupla em um estado de transição constante nessa colisão cultural.

as representações de alteridades dos sujeitos do ensino e da aprendizagem e as relações de poder inerentes aos espaços multiculturais.

O meu texto se coloca dentro das questões multiculturais como uma metalinguagem, isto é, ele não busca descrever o que é multiculturalismo, termo ambíguo, instável e paradoxal ao se tomar os discursos constitucionais do Estado-Nação “moderno” como o parâmetro da “normalidade” e da homogeneidade cultural.

O multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. (SILVA, 2007, p.85).

Discriminação e exclusão são os temas centrais dentro dessa corrente de pensamento. Ao adentrar a academia, as questões multiculturais interseccionam-se com a militância, uma vez que questionam a ordem social dominante e os excluídos de uma cidadania plena, buscando estabelecer um diálogo nessa tensão, o que significa expor, discutir e tentar equacionar as diferenças inerentes ao campo político-social, cultural ou educativo (CANDAUI, 2002).

Assim sendo, ao trazer para este estudo as implicações socioculturais e econômicas resultantes das políticas educativas e linguísticas para os povos pertencentes às camadas populares, adentro o campo da diversidade dos multiculturalismos existentes, para encontrar espaço no “multiculturalismo crítico”, (HALL, 2006, p.51), ao propor uma formação docente construída e negociada pelos próprios sujeitos do ensino e da aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, questionando e afirmando a escola também como um espaço legítimo de produção de conhecimento.

### ➤ **Organização da tese**

Os capítulos desta tese, em sua geometria de palavras, são terreiros, e sua organização propõe uma leitura como *takes* cinematográficos, no deslocamento da câmera para um ou outro cenário com seus atores sociais específicos. No primeiro capítulo, intitulado *Recuperando Arquivos*, justifica-se a vinheta nas retomadas da minha escrita, ou seja, uma professora/pesquisadora negra que, ao refletir acerca de



si e de sua prática pedagógica como professora de português língua materna, numa sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, vai aos poucos percebendo o quanto seu fazer estava vinculado ao pensamento colonizador, à medida que não conseguia enxergar a tensão racial existente no poder da escola como uma das instituições responsáveis pela exclusão daqueles que não se encaixam no perfil estético, socioeconômico e linguístico vigente em suas normas.

A sala de aula em foco pertence a uma escola situada em Cajazeiras, periferia de Salvador, Bahia. Sabe-se também, que a faixa etária dos alunos da EJA colabora no reforço aos preconceitos, uma vez que, em nosso imaginário, ainda pairam dúvidas acerca da capacidade cognitiva daqueles que não entraram e/ou permaneceram na escola em tempo hábil. No processo de “descolonização mental” que venho exercitando, senti a necessidade de trazer para este texto discussões acerca de “raça”, gênero e linguagem, a partir do lugar que ocupo no espaço político da escola e da academia, sem perder de vista o crescente número de mulheres que compõem o censo estudantil do ensino noturno, juntando professoras e alunas em uma mesma narrativa, para além da etnia, quando sabem das tarefas que as aguardam em casa, configurando assim, para a maioria delas, a agenda doméstica como um quarto turno de trabalho. Sou moradora do entorno onde a escola está situada, o que me confere uma visão de dentro da cultura local, ao estabelecer com a maioria dos (as) alunos (as) uma relação profissional e de vizinhança.

Toda essa gama de reflexões tem solicitado de mim outra postura que não seja só a simples comunicação do que tenho ou não tenho feito, do que mudou ou não mudou em minha vida, de um modo geral. De acordo com Freire (1987), pronunciar discursos, romper silêncios, pode resultar apenas em verbalismos se não forem palavras que, problematizadas, anunciem outro pronunciar. Ação individual sem a reflexão dialógica com outros mundos é ativismo, ação pela ação solitária, inautêntica, visto que a palavra dita em solidão, prescrita na gramaticalização do “eu” para o “tu”, não é palavra verdadeira.

Freire também nos diz que o (a) educador (a) que opta pela educação libertadora, deve possuir um discurso coerente com sua prática; deve ser ele (a) portador(a) de uma visão da educação: como respeito à alteridade, ao entender a diferença entre *falar com eles* e *falar a eles*; com respeito ao nível de compreensão dos indivíduos; como um ato solidário, ao compreender que ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo; como uma via de mão dupla, ao ter a certeza de que o ato de

ensinar não está separado do ato de aprender. E que seja esse(a) educador(a) humilde o suficiente para assumir a ingenuidade dos educandos, para com eles superá-la, e assim “[...] assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa ingenuidade também” (FREIRE, 2000, p.27).

Penso que a escola pode ser um local de empoderamento de professores e alunos, se juntos aliarmos nossas forças na busca da transformação, de uma transformação que tenha em sua gênese o (re)conhecimento de quem somos, como nos vemos e como vemos o Outro com o qual nos relacionamos, nesse processo de troca, que a cada dia se torna mais difícil, quando as ameaças externas adentram a escola na forma do desemprego, do consumo e da venda das drogas, da falta de esperança por um mundo mais justo e menos desigual. Pode soar como um clichê, mas creio que o “depende de nós” ainda é a saída possível para uma mudança, pois ela só acontecerá na proporção da minha sensibilidade e compromisso para com o Outro. Uma questão espiritual, mais que ideológica e cultural.

Esse pensamento permeia o projeto de pesquisa com o qual me qualifiquei em 2007 para o doutoramento, quando nele proponho uma formação de professores “em serviço”, aplicada dentro da própria escola. No Capítulo 2, temos, com mais detalhes, uma apresentação do cenário da formação em tela. Embora não tenha conseguido realizar tal intento, e ao trazer para esta tese os obstáculos, as interdições estruturais e conjunturais daquele processo, creio que a formação acontece de outra maneira. Com o apoio da Linguística Aplicada (LA) em sua interdisciplinaridade com a Sociologia, a Sociolinguística, os Estudos Culturais, a Teoria Racial Crítica, a Análise do Discurso e o Feminismo Negro, entre outros construtos que se fizerem pertinentes, tentamos fazer uma leitura dessa agência docente, tanto na proposta do projeto quanto na análise das referidas interdições.

No Capítulo 3, após se conhecer um pouco o conceito da EJA em sua base legal, conforme a *Constituição Brasileira* de 1988 e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de nº. 9.394/96, faço uma análise dos discursos registrados nos papéis e da realidade cotidiana, tomando como parâmetro uma etnografia do turno noturno do estabelecimento onde exerço a minha prática docente. Nesse sentido, tudo me interessa, seja uma faixa e seu texto afixado nas paredes da escola, os sentimentos do aluno diante do processo avaliativo, os problemas que atingem as mulheres fazendo com que muitas interrompam, mais uma vez, o seu histórico escolar. Trago uma leitura desses dados, buscando compreender de que maneira o

mundo do lado de fora se intersecciona com o mundo do lado de dentro e afeta os sujeitos do ensino e da aprendizagem nas suas interações.

O Capítulo 4, tomando como ponto de partida o trabalho de Linda Tuhiwai Smith (1999) e a sua metodologia de pesquisa, no sentido de contar a história do povo indígena a partir do olhar do colonizado, podemos perceber de que maneira o uso da linguagem e da cultura estão imbricados na produção dos estereótipos, enquanto Hall (2006) atenta para as teorias da linguagem, buscando apreender a questão da “diferença” na representação do povo negro, na cultura popular contemporânea. São estudos relevantes na tentativa de compreender a visão ocidental acerca das categorias “raça”, gênero e classe social, colaborando, nesse sentido, os trabalhos de Stolke (1991), Suárez (1991), Mohanty (1991), Bairros (1995), Hooks (1995), Orlandi (1997), Bourdieu (1999), Chies (2010), etc.

A cultura popular e as representações dos educandos estão presentes no Capítulo 5 quando trago *flashes* identitários dos alunos, tanto da escola municipal quanto da escola estadual, uma vez que dou aulas em duas comunidades distintas, ou seja, Cajazeiras e Paripe, um bairro localizado no subúrbio ferroviário de Salvador. Os alunos, em suas falas e na maneira de lidar com o corpo, nos encaminham à leitura das formas de resistências possíveis dentro de um território onde geralmente são vistos como os subalternos. Para melhor entender suas linguagens, conto com a colaboração de Certeau (2008) e Sansone (2004).

No Capítulo 6, encontra-se uma discussão acerca do ensino de português língua materna na EJA e o ideal de língua a se dominar, tomando como ponto de partida as dificuldades dos educandos em relação à língua escrita, no que se refere à aprendizagem de uma habilidade comunicativa, conforme o texto de um aluno que trago como *corpus*, nesse capítulo, e o que isso representa na construção de suas identidades pessoais ou profissionais, enquanto sujeitos envolvidos ou desejosos de uma inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, sabe-se que a maioria dos professores que compõem o quadro de ensino da rede pública emerge das camadas populares, sendo assim, em suas narrativas, geralmente estão presentes a ausência de letramento escolar dos pais, o deslocamento territorial para ter acesso à escola, seja na migração da zona rural para a urbana ou, de acordo com sua ascensão discente, de um município para a Capital, além das dificuldades encontradas para escapar das taxas de reprovação e abandono/evasão escolar. São enredos que muito podem nos dizer acerca da

maneira como as políticas linguísticas vigentes afetam esses sujeitos em suas identidades pessoal e profissional.

## 1 RECUPERANDO ARQUIVOS

Repetir, repetir – até ficar diferente.  
Repetir é um dom do estilo.

(Manoel de Barros, *Livro das Ignorâncias*, 1993, p.13).

Em 2007, ao defender a dissertação de mestrado, *Configurações identitárias numa turma de EJA: uma leitura para além das margens*, vivenciei o resultado de um processo de escrita que representava algo mais que encerrar uma etapa acadêmica, levando em consideração às minhas identidades de mulher negra/migrante/ professora, com as dificuldades enfrentadas por todos(as) aqueles(as) em semelhante luta por outra narrativa de representação sócio-política.

Mais que isso, a escrita da dissertação levou-me a lançar um olhar renovado para minha história e à daqueles(as) que me rodeiam, ao penetrar em estudos no campo da produção de conhecimento das Ciências Sociais, com o qual a Linguística Aplicada, doravante LA, em sua abordagem transdisciplinar<sup>3</sup>, vem buscando estabelecer um diálogo a partir de temáticas como identidade, subjetividade e alteridade, na tentativa de compreender como as práticas discursivas atuam nas constituições e representações desses tópicos.

As incertezas e os questionamentos presentes na referida dissertação deram início a um processo reflexivo, no despertar da minha consciência crítica para a maneira preconceituosa como eu percebia os estudantes pertencentes a uma sala de aula da EJA. Um comportamento que se manifestava, em especial, na maneira como eu recebia as suas produções escritas, geralmente caracterizadas por um distanciamento das regras do padrão gramatical. Não atinava para a tensão racial em jogo nessa minha atitude e, com isso, ratificava a separação entre a minha identidade de professora — aquela que “sabe” — em relação aos alunos, em sua

---

<sup>3</sup> De acordo com a visão de Bortoni-Ricardo e Cavalcanti (2007), integrantes do Grupo de Trabalho/ANPOLL–Transculturalidade, Linguagem e Educação (GT-TLE). Esse grupo, criado oficialmente em 2003, toma a LA como uma área interdisciplinar, pelas interações estabelecidas com outras áreas do conhecimento, a exemplo da Etnografia, da Etnometodologia, da Semiótica, etc., mas pelo compromisso dos pesquisadores do GT-TLE com os anseios das comunidades de fala, invisibilizadas e ideologicamente quantificadas como minorias linguísticas e com a sociedade brasileira, a agenda de trabalho do grupo alcança uma dimensão transdisciplinar.

maioria negros e negras, como aqueles que “não sabem”.

Os conflitos de ordem pessoal levaram-me a “vasculhar” pontos da memória, estabelecendo, assim, um diálogo íntimo com algumas lembranças, ora do contexto familiar, ora de uma experiência escolar marcada pelo silêncio e pela invisibilidade. Na fenda entre passado e presente, deixei escoar no texto um testemunho das formas doridas do tornar-se negra em uma sociedade na qual, cotidianamente, somos instigadas a contrariar as expectativas que recaem sobre nossas identidades de cor/gênero/classe social. Necessário se fez, nesse processo, um estranhamento de mim mesma, num percurso complexo, para compreender o quanto estava envolvida pelos estereótipos raciais em suas intersecções sociolinguísticas, ao prejudicar os(as) alunos(as), como aqueles(as) que não chegariam a lugar algum.

### 1.1 RETOMANDO TRILHAS E CAMINHADAS

A motivação para compreender melhor a minha prática me levou à inserção no campo da pesquisa etnográfica como sujeito/objeto de uma investigação, ocupando uma posição singular no sentido de falar de dentro de um contexto específico, ou seja, a sala de aula, agora percebida como um local privilegiado de observação e descrição, à medida que ali se pode captar a pulsação cotidiana das inter-relações. Cabe, então, aos sujeitos validar seus papéis na ação/reflexão coletiva entre o que se ensina e o que se aprende, sem perder de vista, seus lugares individuais naquele território.

É um espaço ambíguo, pois, não se pode negar o nosso papel docente, ou seja, assegurar ao educando o saber institucionalizado dentro da ideologia dominante dos processos de escolarização, ao mesmo tempo em que esse lugar que ocupamos pode ser burlado, se a nossa escolha política for pelo caminho da transformação, oferecendo uma contraideologia para os exemplos de produção cultural vigentes, “[...] que separam concepção de execução e ignoram especificidades das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento de estudantes e professores” (GIROUX, 1997, p.136).

Ao lançar um olhar mais aproximado aos estudantes, na escuta sensível de

seus projetos de vida<sup>4</sup>, das suas maneiras de perceber a si mesmos, o lugar que ocupam na escola e o lugar que a escola ocupa em suas vidas, busquei inter-relacionar a leitura de suas falas com o contexto político vigente. Minha intenção era extrair, dos seus discursos, possíveis encaminhamentos para uma prática docente mais significativa, visto que, até então, apenas repetia o que era para ser feito. A análise dos dados, naquela pesquisa, também me dizia que eu devia seguir o meu percurso acadêmico, pois, muito ainda havia por trilhar e, uma vez com o “pé na estrada”, não era a hora de parar.

Evidenciava-se, nos textos, o desejo dos/as alunos/as de um futuro no qual a família e os amigos constituíssem as suas bases afetivas. Em suas imaginações, teriam direito a uma mobilidade social que os elevaria à condição de detentores de um poder, seja como um empreendedor no ramo comercial ou apenas mudando de profissão para alguma que lhes possibilitasse um *status* diferenciado, por exemplo, ser uma técnica de enfermagem ao invés de ser uma empregada doméstica, conforme a fala de uma aluna, em Santos (2007, p.72):

No nosso currículo tem que ter uma profissão... eu vou colocar lá no meu, "empregada doméstica?...Fala sério!!! (C.B, s.f;41 a).

Em suas narrativas, estava impresso o desejo de um lugar seguro, do ir e vir sem interdições dos policiais ou dos “poderes paralelos”; permanecerem ou deixarem seu país em busca das promessas do *American dream*, ou outras geografias emergentes. A ausência de barreiras, característica do mundo dos sonhos, materializava-se no mundo real nas dificuldades que alcançam a maioria desses(as) alunos(as), sejam adultos ou jovens, lidos pelo sistema socioeconômico como sujeitos de um saber em descompasso com as demandas tecnológicas e afins, instalando entre esses indivíduos e o mercado de trabalho uma assimetria em termos de oportunidades.

Nessas exigências de um saber predeterminado, está a interpelação da proficiência linguística, não só em sua língua materna. Essa desordem dialoga com as identidades culturais em questão, pelo viés do escasso e frágil letramento escolar; da linguagem inadequada em relação às normas linguísticas vigentes na

---

<sup>4</sup> Tratou-se da produção de um texto (uma carta), na qual os alunos se projetaram dez anos no tempo e de lá escreveram para mim, mandando notícias acerca de si, dos estudos, da família, do trabalho, dos sonhos, etc.

sociedade, em sua multiplicidade de textos e suportes textuais, o que nos leva a questionar o papel da escola e os saberes docentes diante dessa realidade.

Em Santos (2007), para alguns educandos, aquele espaço de ensino e aprendizagem é uma travessia de onde sairão com um documento atestando a conclusão de uma etapa escolar, mas, para sobreviverem “lá fora”, sabem que precisarão entrar em outra escola, que lhes garanta aprendizagem para o mundo do trabalho. Ficou evidente, também, em alguns textos, a falta de aproximação do ensino com o universo cultural dos alunos, visto que a “escola não sabe ler” suas particularidades.

As escolas não só daqui, mas de todo o Brasil deveria ter aula, aula de computação... uma sala preparada..exclusivamente...para...para com certeza, quando a gente quer arranjar trabalho eles pergunta se a gente tem experiência...você tem que ter uma profissão...chega lá.. pergunta a você...”VOCÊ TRABALHA EM QUE **PEÃO?**.(muda a voz) [“Ah...em **QUALQUER COISA**”] Qualquer coisa não existe..você tem que ter uma **PROFISSÃO**. (D.S.F.;s.m; 27 a). (SANTOS, 2007, p.72).

Paradoxalmente, a escola é o lugar onde se sentem bem, em especial, no pátio daquele estabelecimento, em sua panoptia sensorial, pois ali degustam a merenda, esperam o sinal sonoro que os convoca às suas salas, (re) encontram seus companheiros, falam a “mesma língua”. Isso significa não só a língua verbal, mas a possibilidade de fazer suas escolhas em termos de gestos, ritmos, léxicos, fora da censura institucional, e todos possuem uma identidade comum: são alunos, pertencem a uma turma, seus nomes estão registrados em uma caderneta, legitimando as suas referências.

## 1.2 MOTIVAÇÕES PARA FALAR DE “RAÇA”, GÊNERO E LINGUAGEM

Assim, os dados analisados na dissertação de Mestrado evidenciaram um traço que homogeneiza essas identidades sob o rótulo de “alunos do noturno”, simplesmente, e as nossas metodologias de ensino, repetitivas e conservadoras, parecem impermeabilizadas como se o mundo “de fora” não estivesse também no mundo “de dentro”, como se as marcas sócio-históricas dos sujeitos do ensino e



aprendizagem pudessem ali ser ignoradas. Na justificativa do projeto de pesquisa, dando sequência à minha caminhada acadêmica, um olhar sensível para alguns fatos na escola inspirava-me na pesquisa e escrita do texto.

Ainda em 2006, em reunião com a coordenadora pedagógica, durante o período da tarde, uma aluna na faixa etária de 12 anos entra na sala para lhe dizer que o colega *fulano de tal* a está “xingando” de “negra” e ela vem pedir providências para que ele pare com essa atitude. A docente conhece o aluno referido e pergunta à garota em tom de ironia: “Qual é a cor dele?” [risos]. “Volte para a sua sala e diga a ele que nós todos somos filhos de Deus e que devemos parar com essas bobagens”.

Olhei para a aluna, enquanto esta se retirava da sala com o semblante de quem esperava outra ação daquela senhora. Fiquei pensando na atitude de todas as personagens desse episódio; a professora-regente da sala de aula, naquele momento; os alunos envolvidos; a coordenadora e o meu papel naquele contexto. A aluna não se via como negra e, fenotipicamente, ela não poderia escapar dessa condição. Éramos três mulheres negras, em suas diferenciadas gerações naquela pequena sala, acompanhadas de um silêncio constrangedor.

O que trago como reflexão é a maneira como o fato foi reduzido naquele contexto de queixa, no caso, a um discurso religioso, um recurso ideológico acalentador, utilizado para pôr um fim ao “problema”. A aluna usou a voz, mesmo que numa postura “discutível” pela maneira como se via, mas foi silenciada pela opressão sexista e racista em relação ao aluno, e pela negligência da escola, representada pela coordenadora e pela sua professora, visto que esta não soube ou não quis lidar com a situação naquele espaço, permitindo que a aluna fosse a outra instância pedir “ajuda”.

Aquela cena me interrogava em relação ao que eu podia fazer no sentido de trazer os silêncios para o campo da análise, a partir do seguinte questionamento: de que forma as questões raciais (não) se apresentam e como (não) são percebidas pelos colegas, naquele espaço escolar? Pensar assim, nos levaria a falar um pouco de nós e, com isso, trazer à tona outros processos de alteridade presentes na sala de aula, em especial, sem perder a constante inter-relação desses com as práticas avaliativas, ponto complexo e convergente do juízo de valor que dirigimos ao Outro na leitura de suas “diferenças”.

Tais “diferenças” perpassam também pelas questões linguísticas. A fala de

um aluno da EJA, na sua afirmação de que veio à escola aprender o “português legítimo”, solicitava um olhar mais sensível à maneira como, nós, professores da língua portuguesa percebemos o Outro, que ainda não incorporou, ao seu desempenho verbal, as normas das políticas linguísticas de outra língua portuguesa, que lhe é “estranha”, mas que ele precisa aprender para validar a sua cidadania.

Foi o olhar depreciativo lançado sobre a produção escrita dos alunos da EJA, tema tratado na dissertação de mestrado, que me despertou para a forma como o racismo cultural estava enraizado em mim e para as suas consequências nas narrativas de inferiorização que utilizamos para demarcar o território do Outro. Esboçava-se, desse modo, um projeto de pesquisa para o doutorado, intitulado “Por uma pedagogia multiculturalmente sensível”, justificando-se, mais uma vez, a necessidade de ampliar discussões que emergiam do trabalho anterior e também pela “solidão” pertinente a um momento em que as “descobertas” em mim se agitavam buscando interlocuções. A minha zona de conforto seria a escola, espaço que se revelava o lugar propício para compartilharmos questionamentos, opiniões, enfim.

A proposta do projeto se resumia em constituir ali um grupo de estudos, com encontros quinzenais, durante as Atividades Complementares (AC), o que daria àquela reunião o caráter de formação docente “em serviço”. Uma vez que a dissertação do mestrado apontava para a necessidade de trazer à pauta conhecimentos acerca da categoria de “raça”, com isso seríamos levados(as) a romper o silenciamento presente na escola em relação a essa temática e não mais tratar o assunto como se fosse algo proibido ou inconveniente.

Uma das questões seria interrogar o porquê de tal comportamento dentro de um estabelecimento de ensino situado na periferia de Salvador, precisamente numa região onde funcionou um quilombo, denominado “Quilombo do Orubu”, fato que deveria ser mais estudado e valorizado dentro daquela comunidade escolar, mas isso é outro assunto. Algumas perguntas me rondavam, entre elas:

- ✓ Quais as representações que as docentes têm acerca de si e do espaço político que ocupam dentro da escola/sala de aula?

O enfoque no ato de compreender quem somos nos coloca no campo das

identificações culturais e das questões relativas à diferença, o que pressupõe discussões acerca dos processos históricos, ideologias e relações de poder. Tais processos estão presentes, também, no discutível atrelamento da EJA ao mercado de trabalho, visto que esse tem solicitado à escola, cada vez mais, sujeitos com competências e habilidades variadas no campo da leitura e da escrita.

Percebe-se que parte dos jovens e adultos que compõem a variada demografia da EJA, pelas suas incessantes entradas e saídas da escola, ou pela fragilidade de suas permanências nesse espaço, ainda não adquiriram algumas habilidades necessárias à dinâmica das séries em que estão matriculados, ou seja, é possível encontrar, no Ensino Médio, alunos com dificuldade em decodificar palavras durante a leitura de um texto, afetando com isso o seu desempenho diante de uma prova escrita e nas demais situações inerentes ao ensino/aprendizagem.

Esse fato é um dos responsáveis pelos entrecosques nas interações entre professores e alunos, principalmente quando o docente percebe tal situação como um problema que não lhe pertence, pois não tem culpa se o aluno chegou até a série “sem saber nada”, demonstrando sua falta de interesse em aprender no tempo devido. Geralmente, o “educador” completa a sua fala, afirmando que é preciso esforço, “correr atrás”, pois na vida nada é “de graça”.

Na maioria das escolas públicas, há uma semana específica para as avaliações, então cada professor é responsável por uma sala, o que nos faz ficar a par do conteúdo das provas de outras disciplinas. Percebo que as questões que mais “atrapalham” os alunos – em especial, os que estavam há algum tempo afastados da escola e a ela retornaram –, são aquelas em que eles são solicitados a assinalar a resposta que não condiz com a afirmação proposta, mas a presença da palavra “exceto”, na redação do enunciado, leva o aluno a nos pedir explicações. São dois termos “problemas”, em uma questão: as palavras “exceto” e “respectivamente”. Não quero dizer com isso que não devam ser utilizadas pelo(a) professor(a), mas o aluno precisa de uma “familiaridade contextual” para que tais vocábulos não resultem em armadilhas na hora da avaliação.

Portanto, com os tópicos, “raça”, gênero e linguagem na EJA e com a minha crença de que seria possível uma formação docente “em serviço” que nos possibilitasse uma reflexão em conjunto e, talvez, a descoberta em cada um(a) do que seria possível fazer em colaboração a uma prática docente pautada no agir mais que no fazer, uma vez que fazemos planos, projetos pedagógicos, mas, geralmente,

não os executamos e, mais ainda, que toda essa dinâmica extrapolasse os muros da escola com a nossa produção textual, como resultado de uma construção do saber, advinda da experiência, com suas dúvidas e incertezas, acertos e erros.

Poderia ser uma produção mínima, uma tentativa diante da complexidade temática, mas ali estaria a nossa voz, nossa autoria e isso não é pouca coisa diante de um contexto sociopolítico no qual o(a) professor(a) da escola pública é cada vez mais um consumidor que um produtor literário. Essa proposta de formação docente é também justificada pela insatisfação com um modelo de pesquisa vigente no qual o professor tem ocupado o lugar de objeto. Sendo assim, a ideia de distribuir, *in loco* e em tempo real, o saber que pudesse ser a elaboração de uma pesquisa acadêmica, pode ser vista aqui como um movimento legítimo de representação e questionamento à “hegemonia da normalidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.120).

### 1. 3 DA AÇÃO INDIVIDUAL PARA A REFLEXÃO DIALÓGICA

O projeto de formação docente “em serviço” configurou-se em uma pesquisa colaborativa. De acordo com Ivanic (1994), mais do que pessoas envolvidas na pesquisa, o termo também atina para quem está envolvido, em qual estágio na pesquisa, quanto e de que maneira elas estão envolvidas. Há várias formas de colaboração em uma variedade de tipos de projetos de pesquisa. Refiro-me aqui a uma das formas de trabalho em que as pessoas que fazem parte da pesquisa estão envolvidas como sujeitos/objetos da sua investigação<sup>5</sup>.

Com o projeto de pesquisa qualificado, em 2007, convidei alguns colegas que atuam na EJA e após várias abordagens, nas quais eu tentava contagiar as colegas com as leituras que fiz no mestrado e as experiências pessoais e pedagógicas vivenciadas a partir desses novos saberes. Consegui o apoio de três professoras de Português, todas atuando no ensino noturno dentro da unidade escolar.

Devo ressaltar que, apesar de sermos mulheres negras, não havia um vínculo declarado entre esse convite e a implementação da Lei 10.693/03, que trata da

---

<sup>5</sup> Tradução sob minha responsabilidade para fins deste trabalho.

obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da escola básica. Entretanto, uma formação que tenha como um dos seus objetivos discutir questões raciais e suas inter-relações com o ensino da língua portuguesa em EJA, pode nos ajudar a (des)velar em nossos discursos as subjetivações e as alteridades com as quais nos constituímos e representamos o Outro, o que nos levaria a (re)ver leituras acerca do processo de colonização, o epistemicídio dos povos indígenas e africanos e as consequências simbólicas dessa violência física e mental ainda em dias coetâneos, um ponto relevante no campo político educacional, quando relacionamos o currículo escolar à linguagem, poder e exclusão.

#### 1.4 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As reflexões que trago, tanto neste quanto no trabalho anterior, podem ser lidas como uma ruptura com as formas canônicas da “egopolítica do conhecimento”, quando o enunciado é produzido por um Ego neutro, não situado, que fala não se sabe de onde, porque se supõe universal. O lugar de onde falo não está desvinculado das questões etnoracial e sexual, de gênero e todas essas identidades encontram-se articuladas. A essa perspectiva epistêmica, Mignolo (2000 apud GROSFOGUEL, 2008) denomina de “pensamento crítico de fronteira”, explicitado nas palavras do segundo autor, como uma forma que o subalterno encontrou para subsumir/redefinir o projeto eurocêntrico da modernidade, ao trazer para a visibilidade as suas cosmologias e epistemologias em prol de um mundo menos desigual.

A base teórico-metodológica deste estudo de cunho etnográfico está calcada na perspectiva fenomenológica, ao trazer para o campo da investigação, a descrição de uma tentativa de realizar um trabalho de formação docente dentro de uma unidade escolar onde atuo, os obstáculos encontrados e suas inter-relações com as categorias “raça”, gênero e linguagem, pelo viés de uma narrativa calcada na experiência cotidiana, sem perder de vista a oportunidade para trazer à discussão um olhar mais voltado para dentro da prática docente, na Educação de Jovens e Adultos, em especial, no que se refere ao ensino da língua portuguesa materna.

Nesse aspecto, a LA configura-se como um campo propício ao acolhimento dessa agência docente e, ao trazê-la para o espaço da problematização e da inteligibilidade, busco compreender, também, como funciona o uso da linguagem e da cultura na produção da alteridade.

O círculo desse texto/terreiro se abre para receber as professoras/pesquisadoras América Lúcia Silva César e Marilda Cavalcanti e suas observações no que se refere ao conceito de língua e sua relação com a prática pedagógica, nos contextos de grupos minoritários, em especial, no campo da formação de professores indígenas; acolhe, também, a presença de Maria Nazaré Mota de Lima e sua experiência em formação docente na escola e na universidade sob o contexto da identidade afro-brasileira. Tais contribuições estão alinhadas com abrangência transdisciplinar inerente à LA e a sua aproximação a outros campos do conhecimento.

Neste trabalho, esse aspecto transgressor da LA se evidencia na colaboração epistemológica advinda da Teoria Racial Crítica (DELGADO; STEFANCIC, 2001; LADSON-BILLINGS, 2002), compreendida como um movimento de ativistas e acadêmicos com o interesse comum em estudar e transformar as relações entre raça, racismo e poder. De acordo com Delgado e Stefancic (2001)<sup>6</sup>, os estudos legais e o feminismo radical são as duas fontes de inspiração desse movimento que tem em Derrick Bell, um professor de Direito em Nova York, a figura intelectual que primeiro atinou para a necessidade de se discutir as formas de racismo dentro das questões jurídicas. O movimento reconhece também a importância que pensadores e filósofos europeus, como Antonio Gramsci e Jacques Derrida, alcançam na Teoria Racial Crítica, doravante TRC.

O movimento considera muitas questões que o discurso convencional dos direitos civis e estudos étnicos assume, mas para a TRC elas precisam ser colocadas em perspectivas mais amplas, por isso trazem para a discussão aspectos da economia, história, contexto, grupo e interesses coletivos, até mesmo questões de sentimentos e do inconsciente. A TRC ampara-se na ordem liberal, incluindo a teoria da igualdade, o racionalismo iluminista, o raciocínio jurídico e os princípios neutros da lei constitucional.

Embora a TRC tenha surgido dentro do campo jurídico, ela vem alcançando

---

<sup>6</sup> Tradução sob minha responsabilidade, para este trabalho.

outras áreas do conhecimento, a exemplo da Educação, quando lançamos mão das ideias daquela teoria para compreender questões da disciplina escolar e hierarquia, monitoramento, avaliações, bem como controvérsias acerca de currículo e história. A dimensão ativista da TRC está em não apenas tentar entender a nossa situação social, mas em mudá-la, já que não se propõe apenas a verificar como a sociedade está organizada pelas hierarquias e linhas raciais, mas em transformar essa situação para outra melhor. É que a minha leitura da interdição legal a que me refiro neste trabalho, é de uma vinculação entre as estratégias que o(a) professor(a) da rede pública precisa articular para prosseguir em sua formação acadêmica e o racismo institucional<sup>7</sup> materializado no Art.62º da Lei 8.261 que rege o Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio (p.29), quando se sabe qual é a população que compõe a linha de frente nas salas de aula das escolas baianas. De acordo com essa lei, a licença com ônus não poderá exceder a 2 (dois) anos, prorrogável por mais 1(um). Ao terminar o curso, uma nova ausência é permitida somente depois de decorrido o prazo mínimo de 5(cinco) anos.

- ✓ Considerando a nossa formação histórica, o que significa para uma estudante negra a espera de cinco anos para ter acesso, novamente, ao espaço acadêmico?

Na problematização dessa e de outras questões que aqui se apresentam, busco respaldo nos Estudos Culturais com o conceito de identidade cultural proposto por Stuart Hall, da Antropologia (Linda Tuhiwai-Smith, Lívio Sansone); com a Sociolinguística (Leda Verdiani Tfouni, Louis Jean-Calvet, Magda Soares, Rosa Virgínia Mattos e Silva, Stella Maris Bortoni-Ricardo); com a Sociologia, onde busco respaldo na teoria do ponto de vista feminino negro (Bell Hooks, Patrícia Hill-Collins) e nos trabalhos das ativistas negras brasileiras (Luiza Bairros, Sueli Carneiro), em diálogo com Chandra Tapalde Mohanty e sua crítica ao pensamento ocidental feminista.

---

<sup>7</sup> O racismo institucional se revela através de mecanismos de instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam o fim da desigualdade entre negros e brancos. Estudar esse tipo de racismo é, por exemplo, procurar respostas para o fato de a mortalidade infantil entre crianças negras ser maior que a de crianças brancas, mesmo que elas provenham de famílias com o mesmo padrão de renda. (Disponível em: < <http://www.pnud.org.br/raca/reportagens/index.php?id01=1627&lay=rac> >. Acesso em: nov.2010).

Nesta escritura, toma-se o discurso como o lugar do sentido, por entender que são as práticas discursivas que orientam as práticas sociais e estas, mediadas pela linguagem, nos levam à representação e construção de processos identitários (LOPES, 2002; OLIVEIRA, 2006), uma vez que nessa cadeia interacional “[...] a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1999, p.36).

Em consonância com essas afirmações, busca-se ampliar os conceitos de identidades pedagógicas e identidades locais propostos por Bernstein<sup>8</sup> (1999, apud OLIVEIRA, 2006) para quem, tomando como eixo principal a posição que tais construtos ocupam na linha do tempo, há na sociedade contemporânea projetos circulantes de possibilidade e projeção/construção de quatro tipos de identidades pedagógicas e cinco tipos de identidades locais.

Segundo Bernstein (1999, apud OLIVEIRA, 2006), as identidades pedagógicas advêm de orientações, princípios e práticas que estão na base das políticas educacionais, por sua vez, impressas nas reformas de ensino e nas propostas e diretrizes curriculares; por sua vez, as identidades locais são gestadas na dinâmica que acompanha as mudanças no cenário cultural, social e econômico, portanto diversas fontes estão em circulação na sociedade naquele sentido. Sua proposta dos quatro modelos de identidades pedagógicas subdivide-os em dois tipos: a) as identidades retrospectivas e prospectivas, que são aquelas sob o controle do estado; b) identidades mercadológicas e/ou terapêuticas. São forjadas no campo da sociedade civil, por isso, denominadas identidades autônomas.

Na sua concepção há cinco identidades locais: instrumental, terapêutica, fundamentalista, elitista e prospectiva recentrada. As primeiras mantêm diálogo com as identidades pedagógicas autônomas e as duas seguintes com as identidades pedagógicas retrospectivas. Apenas a identidade por ele denominada “prospectiva recentrada”, aquela que se nutre do passado, buscando orientar o seu olhar para o futuro, estabelece um diferencial. Para o autor, “[...] são identidades que surgem a

---

<sup>8</sup> Trazer esse nome como um dos pilares teóricos neste trabalho pode parecer paradoxal, desde quando Basil Bernstein, nos anos 60, foi considerado um dos principais responsáveis pela teoria da deficiência linguística, na sua proposta de uma relação causal entre a classe social do educando, sua linguagem e seu rendimento escolar, com sérias consequências para as representações daqueles sujeitos em uma sociedade racista. Entretanto, é preciso atentar para contextualizar essa responsabilidade, visto que, ao longo do tempo, a partir da década de 70, o sociólogo inglês lança um olhar mais aprofundado para a relação entre linguagem, classe social e educação, reorientando sua teoria para uma “[...] sociologia do conhecimento transmitido através da educação formal para o estudo das relações entre educação e o modo de produção em sociedades capitalistas e para a análise dos processos de reprodução cultural, através, sobretudo, da educação” (SOARES, 2002, p.22).



partir de grupos, coletividades, que visam ‘mudar’ e não apenas ‘adaptar-se ao mundo contemporâneo’, não estando necessariamente vinculadas a instituições nem sob o controle do Estado” (OLIVEIRA, 2006, p.33).

#### 1.4.1 A escrita da tese como uma form (ação) política em EJA

A minha agência docente assenta-se na identidade pedagógica que busca uma educação transformadora, tendo a escola como palco político onde junto com os educandos podemos articular novas formas de leitura e de desvio das rotas de exclusão, na produção de outros textos e de outras formas de se pensar. Na resistência a uma “não adaptação” ao que me é proposto na instituição escolar, este trabalho de produção do conhecimento possui uma metodologia ímpar: foi realizado nos finais de semana, após e/ou entre afazeres domésticos e obrigações pedagógicas para com os alunos, com leituras entrecortadas pelos solavancos dos ônibus nas travessias de dezenas de minutos que passo nos congestionamentos do trânsito, ou são leituras às quais chamo de “enfileiradas”, porque leio enquanto espero na fila do transporte ou em qualquer situação semelhante nos serviços públicos urbanos.

Em vistas de um feriado, contava nos dedos as horas que teria ao computador e com isso chegava ao ponto de dar “graças a Deus” quando a categoria de professores decretava uma paralisação. Comportamento paradoxal para quem sabe como as interrupções de atividades docentes trazem prejuízos para o alunado. Muitos deles desistem de vir à escola após períodos de greve. Alguns, porque arranjam mais um trabalho naquele horário, outros porque se recolhem ao ambiente doméstico e, ao somar cansaço com falta de esperança, têm os argumentos necessários para não retornar à sala de aula.

Numa relação de poder e resistência, o tempo para mim se materializou em desafios, limites, transgressões no forjar de outras estratégias para dar conta de três turnos de regência da sala de aula e de um compromisso firmado entre mim e a Academia e, desse modo, contrariar a expectativa de fracasso que paira sobre nossas agências, uma vez que, historicamente, as identidades e experiências cotidianas do povo negro têm interessado àquela elite intelectual apenas quando

ocupamos o lugar de objeto em suas pesquisas.

Apresento a minha escrita como a ação política de uma professora/pesquisadora negra que fala de dentro da sua cultura local, duplamente legitimada pela sua experiência docente naquele espaço e como acadêmica, pelo seu direito conquistado. O meu texto pode ser compreendido como uma form(ação) docente guiada por minhas leituras, indagações, retomadas de reflexões presentes no trabalho anterior, buscando compreender, a partir desses discursos, a produção da “diferença” na dinâmica identitária que nos move no espaço escolar e fora dele.

## 1.5 A ALTERIDADE SOB CONCEITOS

### 1.5.1 O conceito de ideologia

Na perspectiva de uma formação docente “descolonizadora” e pela necessidade apontada na minha trajetória pessoal e profissional de se entender os conceitos de raça, racismo, preconceito de cor ou de raça, preconceito linguístico, creio que seria relevante trazer as leituras que fiz acerca do que se entende por Ideologia, nos estudos de Bakhtin (1999) e de Thompson (1990). Interessado em esclarecer contradições entre a filosofia da linguagem e a teoria marxista da criação ideológica, Bakhtin (1999) nos diz que não pode existir ideologia sem signos. Na realidade natural e social, existem corpos físicos, instrumento de produção ou produto de consumo. Tais elementos não estão dissociados de outra realidade que lhe é externa e podem se transformar em signos quando lhe imputamos um valor simbólico, fazendo com que o objeto/signo adquira um sentido que ultrapasse as suas propriedades, dentro da esfera ideológica, ao refletir e refratar fenômenos do mundo exterior.

Dentro do campo da criatividade ideológica, o autor traz os exemplos do pão e o vinho, como produtos de consumo e como símbolos religiosos no Cristianismo, o martelo e a foice como instrumentos de produção e como emblemas políticos na União Soviética. O universo de signos é regido pelo domínio do ideológico no sentido de uma correspondência mútua na associação do universo particular ao

simbólico, sem que suas particularidades sejam apagadas nesse processo de clivagem.

De acordo do Bakhtin (1999), se a palavra é o signo mais puro e o mais indicado em sua representação do fenômeno ideológico, é a palavra também um signo neutro e pode preencher qualquer função ideológica específica. O caráter semiótico é a marca fundamental dos fenômenos ideológicos e cada campo de criatividade ideológica é autônoma, no sentido de possuir seu próprio modo de orientação a depender da conveniência, da intencionalidade no conjunto da vida social.

É consenso na ciência social que o termo ideologia configura-se como um dos mais matizados por uma abundância de significados contraditórios, arbitrários, ambíguos, o que torna complexa a tentativa de conceituá-lo (THOMPSON, 1995; LÖWY, 2002). Esse último autor, seguindo o percurso histórico do termo, nos diz que este foi “literalmente inventado” (p.11), em 1801, por um filósofo francês chamado Destutt de Tracy como um subcapítulo da zoologia, isto é, o estudo do comportamento dos seres vivos. Nesse sentido, ideologia é o estudo científico das ideias e estas são o resultado da interação entre o organismo vivo, a natureza e o meio ambiente.

Anos mais tarde, Napoleão retoma a palavra, agora com um sentido pejorativo, para criticar os filósofos franceses, visto por aquele como “ideólogos”, ou seja, “[...] metafísicos que fazem abstração da realidade, que vivem em um mundo especulativo” (LÖWY 2002, p.11). Por sua vez, Marx e Engels, a exemplo de Napoleão, utilizam o termo para criticar os filósofos alemães pela maneira abstrata e ideológica com a qual tratavam a filosofia e a realidade alemã, sem procurar criticamente o laço entre a produção das ideias e as condições sociais (BRANDÃO, 2004; CHAUÍ, 2004).

Em 1846, em seu livro *Ideologia Alemã*, Marx releu o termo sob o conceito de “ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real” Löwy (2002, p.12). Sabe-se que as classes dominantes produzem as ideias, e estas são as ideologias dominantes da sociedade. As classes dominantes podem ser compreendidas pelos teóricos, os ideólogos, os intelectuais. A separação entre o trabalho intelectual e o trabalho material configura uma aparente autonomia aos que “pensam”, e o resultado dessa produção mental passa a ser a expressão das ideias da classe dominante e, por

consequente, deve ser a ideia de todos. Para que esse objetivo seja alcançado, é preciso eliminar “[...] as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual” (BRANDÃO, 2004, p.21).

A ideologia, nesse sentido, deve criar na consciência dos homens outra realidade como se fosse *a realidade*, e, para que essa visão ilusória do real tenha efeito, aquela organiza-se em um sistema de ideias e valores, condutas prescritivas aos membros da sociedade, orientando-os no que pensar, como devem pensar, o que valorizar, o que devem e como devem fazer. É esse sistema lógico e coerente de representações, de normas e regras, criado pela ideologia, que se apresenta como explicação teórica e prática das relações sociais, mesmo que, paradoxalmente, nada possa ser explicado para que se preserve intacto aquele mundo fictício, recoberto estrategicamente por “lacunas”, “silêncios”, “brancos” (BRANDÃO, 2004, p.22).

Althusser (1970) entende a ideologia como uma relação imaginária que os homens mantêm com as suas condições reais de existência. Em seu ensaio *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, o pensador expõe de que forma funciona o sistema organizado pela classe dominante, na difusão de suas ideias. Com essa finalidade, entra em cena o Estado, através de seus Aparelhos Repressores – ARE, representados por: governo, administração, Exército, polícia, tribunais, prisões, etc.; e Aparelhos Ideológicos – AIE, representados por instituições tais como: religião, escola, família, direito, política, sindicato, cultura, informação, etc.

Em síntese, o que se percebe é que, entre os conceitos de Napoleão, Marx e Althusser, até aqui ensinados, perpassa uma leitura da ideologia em seus traços que vão da negatividade, ilusão, à expressão de ideias da classe dominante. É nesse último enfoque marxista que Thompson (1995) assenta o seu olhar crítico, visando elaborar um enfoque alternativo à análise do termo. De uma forma geral, Marx atribui às relações de dominação e subordinação de classe os eixos principais da desigualdade e exploração social, nas sociedades capitalistas, ou não. De acordo com Thompson (1995), essa seria apenas uma forma, visto que as relações de classe não se constituem na única forma de relação subalternizada.

Ele pareceu negligenciar, ou menosprezar, a importância das relações entre os sexos, entre os grupos étnicos, entre os indivíduos e o estado, entre estado-nação e blocos de estado-nação; ele tendeu a pressupor que relações de classe formam o eixo estrutural das

sociedades modernas e que sua transformação era a chave para um futuro livre de dominação. (THOMPSON, 1995, p.77).

Nos seus estudos sobre alguns autores modernos<sup>9</sup>, esse autor percebe que a ideologia, de uma maneira geral, é concebida como “[...] um sistema de crenças, ou formas e práticas simbólicas” (THOMPSON, 1995, p.75). No seu ponto de vista, as formas simbólicas são “[...] um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (p.79). A linguagem<sup>10</sup>, falada ou escrita, assim como as expressões ‘não-linguísticas’ ou ‘quase-linguísticas’ como uma imagem visual, ou uma forma textual que combine imagens e palavras, são formas simbólicas relevantes, nesse estudo. É do seu interesse uma análise da ideologia, buscando compreender as maneiras como as formas simbólicas se interseccionam com as relações de poder. Sendo assim, busca estudar as maneiras como o sentido está a serviço do estabelecimento e sustentação das relações de dominação.

Thompson (1995) ressalta os teóricos sociais e políticos que chamaram a atenção para o lugar de destaque dos meios de comunicação no mundo moderno, mas critica a visão pessimista daqueles que percebem esses meios como um novo mecanismo de controle. Na opinião do autor, necessário se faz repensar um referencial teórico que aborde de maneira diferente a relação entre ideologia e os meios de comunicação, para que possamos compreender as características que distinguem aqueles meios e a especificidade do curso do seu desenvolvimento.

Sua proposta, denominada mediação da cultura moderna, constitui-se na chave desse marco referencial com o qual ele busca analisar. Em suma, não interessa ao autor se as formas simbólicas, em circunstâncias específicas, sustentam e estabelecem relações de dominação porque são ideológicas, ou vice-versa. Seu objetivo é compreender as maneiras como elas servem àquele propósito, ciente de que as relações de dominação são sustentadas de maneiras variadas e através de diversos fatores, colaborando para isso, em alguns casos, “[...] a apatia, a

---

<sup>9</sup> Ele se refere a alguns autores que escrevem sobre ideologia citando Martin Siegler, Clifford Geerts, Alvin Gouldner, Louis Althusser.

<sup>10</sup> A dissimulação é um dos *modus operandi* da ideologia, e a linguagem fornece elementos estratégicos nesse sentido, através do uso figurativo da linguagem, ou o *tropo*, a exemplo da sinédoque, metonímia e metáfora. O eufemismo é, também, uma das estratégias sutis que facilitam a dissimulação. Há uma diferença receptiva quando se diz “restauração da ordem” em vez de “supressão violenta do protesto” (THOMPSON, 1995, p.84).

indiferença das pessoas e grupos subordinados, ou mesmo sua disposição e vontade em se submeter à servidão” (THOMPSON, 1995, p.91).

### 1.5.2 Preconceito de cor ou de raça

A palavra preconceito geralmente é tratada como sinônimo de prejulgamento, entretanto, dentro da Psicologia Social, encontra-se uma distinção para os termos. Estudiosos como Allport (1954, apud GUIMARÃES, 2008) sugerem que o prejulgamento deve ser visto como algo natural e necessário nas interações humanas, no sentido da organização da vida social. Nessa dinâmica, a tendência é a modificação desse comportamento diante dos fatos e seus esclarecimentos. O preconceito, porém, é algo irreversível e mantém-se ainda independente do que se apresenta como conhecimento correto dos fatos, a exemplo do preconceito racial, denominado por ele de preconceito “étnico” e conceituado como uma “antipatia baseada em uma generalização errônea e inflexível”. Pode, então, passar das atitudes de preconceito a ações discriminatórias, através da linguagem insultuosa, evitação, discriminação, ataque físico e extermínio.

Por sua vez, Guimarães (2008) nos diz que palavras como “raça”, “negro”, “classe”, “homens de cor”, são termos que, para serem mais bem compreendidos, necessitam de um estudo histórico dos seus sentidos devido à reversão semântica que eles sofreram ao longo dos anos. O autor busca respaldo nas ciências sociais contemporâneas e nos fala acerca do preconceito de raça e de cor no Brasil, empenhando-se em demonstrar que

[...] as cores das pessoas não existem independentemente do modo como elas percebem e organizam as suas experiências de vida, ou seja, tal como condicionadas pelas relações sociais de que participam, e que é nessa mesma percepção que jazem as categorias do preconceito. (GUIMARÃES, 2008, p.8).

Na tentativa de entender por que o preconceito de cor ou raça tem como alvo geralmente os grupos de raças minoritárias, ou seja, o “negro”, o “preto”, o “amarelo”, o “pardo”, o “vermelho” e dificilmente o branco, o autor encontra na

história, inicialmente, componentes semióticos, presentes na cultura ocidental cristã e sua simbologia das cores, na qual a palavra “negra” aciona sentidos negativos, desde quando, para os gregos e a tradição religiosa judaico-cristã, a cor branca representa o depositário de associações que vão da pureza, à virtude, à sabedoria, à vida.

No avanço dessa crença, Guimarães (2008) encontra, nas Ciências Sociais, pressupostos históricos, políticos culturais e sociais para que as teorias raciais do século XIX encontrem, já semeada em campo fértil, uma classificação de cor, ambiente ideal para sobrepor à questão cromática um novo significado racial na subordinação da diversidade humana aos ideais opressores da democracia moderna. Interessava àqueles estudos científicos não o conhecimento ou esclarecimento da variedade biológica e genética dos seres humanos, mas como as diferentes capacidades e habilidades “[...] em termos morais, psicológicos e cognitivos e de que era essa diferenciação que explicaria o variado grau de desenvolvimento das nações e civilizações na terra” (GUIMARÃES, 2008, p.20).

Segundo Guimarães (2008), conseqüentemente esse empreendimento da democracia moderna é responsável por diferentes tipos de atitudes político-ideológicas, a saber: i) a negação das raças. Para evitar que se fale em racismo, ocorre uma substituição da releitura da diferença em termos de “cultura”; ii) a transformação da raça biológica por “raça histórica”, validando a experiência dos movimentos pan-africanistas ou diaspóricos. Desloca-se a definição de racismo não em termos da afirmação de diferenças físicas ou culturais entre as raças, mas pela sua hierarquização e eventual opressão. A palavra de ordem, nesse ideal político, é a de representação e reconhecimento multirracial e multicultural; iii) a terceira atitude é a mestiçagem como uma hibridação cultural e biológica entre os povos das “raças” originais, com a finalidade de se constituir uma nação única de cor variada, mas misturada. Proposta acolhida pelo Brasil sob a ideologia do embranquecimento

A ideologia do embranquecimento objetiva equalizar as diferenças culturais, transformando os segmentos diferentes como o negro e o índio em um só povo, o povo brasileiro vivendo de forma harmônica e consensual, sob a hegemonia da classe minoritária dominante, pretensamente ariana e européia. (SILVA, 1989, p.57).

Apesar de as relações raciais brasileiras transitarem sob o manto da democracia racial, sabe-se que nem todos os membros dos variados grupos sociais

o celebram da mesma forma. Sansone (2004) enfatiza que a reprodução desse mito na vida cotidiana “[...] reflete uma realidade digna de análise antropológica e não pode ser tratado como se fosse uma farsa imposta de cima para baixo a fim de ocultar o racismo, ou uma espécie de falsa consciência (étnica)” (SILVA, 1989, p.11). No contexto etnoracial [como etnorreligioso] brasileiro, o autor argumenta que, dentro das classes mais baixas, a mitificação da democracia racial coexiste com a minimização da diferença da cor nas práticas sociais e com as tentativas de redução da desvantagem racial, visível na manipulação estética da aparência física negra. Nesse sentido, elege-se o alisamento do cabelo como uma dessas estratégias individuais, retroalimentando a crença de uma incompatibilidade entre ser negro e ter prestígio social.

Ao mesmo tempo, Sansone (2004) ressalta que atualmente não se pode perceber os construtos de identidade étnica independente da globalização, na sua produção de ideologias multiculturais, mas também com a criação de novas formas de racismo. Os meios de comunicação têm lidado com a questão étnica como se fosse esta um espetáculo, comportamento que colabora para uma associação de cultura a um grupo étnico, como se cultura e etnicidade fossem termos equivalentes. Uma situação que pode esconder novos conflitos, uma vez que “[...] não obstante, os conflitos costumam ser apresentados e interpretados com base num termo abrangente simples: etnicidade” (SANSONE, 2004, p.15).

### 1.5.3 Conceito de cultura<sup>11</sup>

Qualquer tentativa que se empreenda no intuito de definir a palavra cultura nos remeterá ao campo da suscetibilidade, uma vez que, desde o seu surgimento no século XVIII, o termo sempre esteve envolvido em desacordos inerentes à ordem simbólica que o atravessa, interferindo no sentido de sua aplicação a esta ou àquela

---

<sup>11</sup> A invenção da noção de cultura tem sua gênese na sociedade ocidental. Embora os estudos etnográficos afirmem que toda sociedade possui a sua cultura, foi aquela sociedade que primeiramente se colocou a questão, definindo e conceituando aquela noção. Conforme Couche (2002), para compreender o conceito do termo e seu uso nas Ciências Sociais, necessário se faz constituir sua genealogia, seu conceito científico e sua evolução semântica.



realidade. Entretanto, atualmente, se aceita, mesmo que sob ambiguidades, a noção de cultura, definida em seu sentido amplo, como modos de vida e de pensamento. No campo das Ciências Sociais, a noção de cultura tem sido apreendida como o instrumento adequado para se interpretar as diferenças entre os povos, visto que as explicações naturalizantes não dão conta da complexidade humana, pois que mesmo as funções ligadas às necessidades fisiológicas do homem são informadas pela cultura. As respostas dadas a essas necessidades variam de uma sociedade para a outra, conforme assinala Cucho (2002).

Em defesa da visão das práticas comunicativas numa abrangência interdisciplinar inerente à LA, Benke (2003) analisa a aproximação entre os Estudos Culturais e a LA. Os dois campos do conhecimento estão envolvidos com questões da configuração social e dos problemas sociais do nosso tempo, buscando entender a modernidade e os problemas da vida numa sociedade heterogênea e complexa. Ambos podem possuir suas diferenças, entretanto essas não os incompatibilizam, pois possuem a tendência de transgredir, cada um, os territórios socialmente e institucionalmente definidos, com a LA teorizando a cultura e os Estudos Culturais avançando nos textos culturais com métodos linguísticos.

De acordo com Benke (2003), os Estudos Culturais percebem, como “cultura”, a complexa configuração histórica de uma rede social de relações, obrigações, expectativas, normas e tradições. Esse campo do conhecimento busca aproximar-se de um entendimento da interface entre a sociedade e o individual, localizando o individual no social como um todo, fazendo uso das teorias da identidade pessoal e identidade de formação nas quais os humanos são vistos como produtos, simbólicos, históricos e regionalmente contextualizados e simbolicamente estruturados.

Acrescenta ainda que a ciência cultural tenta entender o “universo social” como a configuração de uma construção simbolicamente mediada, uma realidade simbólica, que é dada por um universo simbólico através da *mass media*, filmes, etc. Assim, a ciência cultural, de certa forma, tenta mapear o espaço entre o individual e a sociedade, como um campo estruturado simbolicamente, e, com isso, suas pesquisas contribuem para o nosso entendimento da relação entre o individual e a sociedade, assim como um campo simbolicamente estruturado pode ser compreendido como a contribuição da pesquisa para a ciência cultural.

Benke (2003) percebe a LA como um campo da linguística também focalizado

no uso simbólico, entendimento e produção, que está preocupado com o instante processual de toda situação concreta em instituições, no terreno público ou na esfera privada. A LA aborda as questões da condição de ser moderno, começando de um entendimento das circunstâncias, do aspecto discursivo textual, de narrativas de vida. Em suma, se os Estudos Culturais contribuem para um entendimento mais complexo daquelas narrativas de vida, as pesquisas em LA podem colaborar para que se entenda o que está acontecendo para além da situação social imediata, na leitura e interpretação dos dados.

Entretanto, dentro do campo epistemológico, o próprio termo “cultura” não está destituído de conflitos (SANTOS, 2006), ao se pensar o seu conteúdo histórico e em seus aspectos científico, sociológico e semântico quando, através de um processo de aculturação, as hierarquias sociais buscam determinar as hierarquias culturais, são desconsideradas, desse modo, a autonomia e a capacidade de resistência das classes populares; ou quando o próprio campo teórico onde as noções de cultura, natureza e sociedade se inserem, é abalado por uma crise, como é o caso das teorias sociais clássicas diante do processo de globalização.

De acordo com Santos (2006), a globalização é um processo ambivalente na sua tentativa de homogeneização, pois atinge os indivíduos de maneiras diferentes, encontrando obstáculos nas diversidades de pessoas e lugares; mas tem atuação direta ou indireta sobre todos os aspectos da existência de uma grande parte da humanidade, interferindo nos comportamentos ligados à economia, à política, às relações interpessoais e à própria subjetividade.

Em relação àquele processo de aculturação, pode-se observar a imposição de uma cultura de massa aliada ao mercado voraz em seu empenho por uma verticalização unificada dos lugares e sociedades. Uma conquista que não consegue celebrar sua eficácia, visto que encontra obstáculos provenientes da resistência da cultura popular. Essas culturas convivem em seu sincretismo e, nessa configuração, a cultura popular assume a forma de espetáculo genuíno e exótico dentro dessas novas técnicas do poder.

Os “de baixo” não dispõem de meios (materiais e outros) para participar plenamente da cultura moderna de massas. Mas sua cultura, por ser baseada no território, no trabalho e no cotidiano, ganha a força necessária para deformar ali mesmo, o impacto da cultura de massa [...] gerada de dentro, essa cultura endógena

impõe-se como um alimento da política dos pobres, que se dá independentemente e acima dos partidos e das organizações. (SANTOS, 2006, p.144-145).

## **2 A ESCOLA COMO O ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EJA: UMA UTOPIA POSSÍVEL?**

### **2.1 CENÁRIO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE “EM SERVIÇO”**

Este capítulo pode ser visibilizado como um registro do entusiasmo com o qual retornei à escola, após a experiência acadêmica vivenciada durante o mestrado. Era agora uma estudante que vai lá “fora” e se abastece de leituras, trocas de experiências, acentuada com a oportunidade que tive de conhecer outras regiões do Brasil, nos deslocamentos que fiz para mostrar meu trabalho em congressos, acrescentando um maior significado à caminhada de uma professora/pesquisadora/negra oriunda de uma periferia sócio-histórica, a se considerar o lugar destinado às narrativas étnico-raciais, e geográfica, por morar em Cajazeiras, um bairro popular de Salvador/Ba, com mais de 600 mil habitantes, distante do “centro da cidade” e do “centro acadêmico”, fazendo com que estas expressões adquiram uma polissemia que perpassa a noção de referência espacial.

Formação continuada pode ser compreendida como aquela formação que não se estanca ao findar a graduação e que está interligada às transformações sociais, conseqüentemente, às transformações de modos de pensar; do surgimento de áreas curriculares específicas, enfim, das “novas experiências para uma escola diferente” (IMBERNÓN, 2007, p.15). Decorre, desses fatos, a necessidade de uma proposta que tenha a “cara”, corpo e voz dos professores, concordando com Sancho Hernandez (2007, p.11) em suas afirmações calcadas na formação a partir da “indagação da experiência” no sentido de “[...] projetar um sujeito em formação que tem consciência de sua experiência de ser, que participa da produção de seu próprio saber e que se reconhece com capacidade de ação em companhia de outros”, o que nos leva ao pensamento freiriano:

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente [...] aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. (FREIRE, 1996, p.76).

A Secretaria Estadual da Educação vem, ao longo do tempo, (re) pensando formas de promover capacitações, encontros ou quaisquer outros nomes que venham ter essas mobilizações. São intervenções significativas, embora seja possível encontrar, na rede de ensino, professores (as) que nunca foram contemplados (as) com algum evento de formação continuada, em especial na Educação de Jovens e Adultos.

Outrossim, já não surtem mais efeitos projetos com suas promessas inovadoras, sejam eles gestados nas “novas” tecnologias, “novas” linguagens, se ainda são velhos os discursos e as bases institucionais aos quais estão agregados. E assim, muitas vezes, os encontros pedagógicos se resumem em um lugar onde se reencontram colegas e de lá se sai com certa sensação de *déjà vu*, ou com a impressão de que em outros lugares tudo dá certo, menos em nossa escola, menos em nossa sala de aula.

Como em todos os contextos socioculturais, a sala da EJA é um espaço peculiar de reunião e interação das fragmentações identitárias no que se refere à idade, gênero, etnia, credo, sexualidade, linguagem, etc. Ampliando o *zoom* nesse panorama social, a escola D. Mora Guimarães<sup>12</sup>, situada em Cajazeiras, atende uma pequena parcela da população de alunos surdos que demandam uma maior atenção dos educadores aos seus direitos constitucionais de inclusão e integração. Isso torna a relação pedagógica mais complexa, visto que os professores, em sua maioria, não detêm os conhecimentos específicos para uma mediação comunicativa na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Com base nessa pluralidade cultural, creio que ainda se fazem necessárias à formação do educador, discussões e reflexões acerca de temas como: a variação linguística, inerente ao contexto educacional; a abordagem gramatical por eles selecionada; as atividades de leitura e produção de texto, como também, a meu ver, com destacada relevância, as modalidades avaliativas dessas práticas, tendo como referenciais as provas e o seu significado simbólico de poder na(da) escola, principalmente nas suas etapas de elaboração, aplicação e correção para o

---

<sup>12</sup> A Escola Estadual Dona Mora Guimarães, situada em Conjunto Fazenda Grande 01 quadra C Setor II Cajazeira, tem início, no ano de 1986, como Escola Comunitária. No ano de 1980, tomou-se conveniada com o Governo Estadual com o nome de Escola Yolanda Pires. Em 1993, tem seu nome modificado para Escola Estadual Dona Mora Guimarães. Atualmente, conta também com o Ensino Médio nos 3 turnos, passando à denominação de Colégio Estadual Dona Mora Guimarães (Disponível em: < <http://moraguima.blogspot.com> >. Acesso em: dez. 2010).

professor e na postura do aluno diante de um contexto de leitura e compreensão das questões ali apresentadas.

Para Cançado (1994), a identidade professor/pesquisador gera uma consciência de pesquisa, pois o educador não percebe o próprio potencial e a riqueza de informações disponíveis em sua sala de aula. Ocorre, desse modo, uma desconstrução do olhar para esse espaço, visto apenas como o cenário de atividades rotineiras. Uma sala da EJA, mais que qualquer outra, é um espaço multicultural onde se entrecruzam e às vezes se chocam identidades diversas.

São migrantes da zona rural ou urbana com narrativas ancestrais de analfabetismo; são trabalhadores e trabalhadoras que ocupam as profissões menos qualificadas no mercado de trabalho, quando não estão compondo os gráficos do desemprego no País ou inseridos na mão de obra informal, como vendedores ambulantes, quituteiras, diaristas (sem vínculo empregatício). Ali também se encontram pequenos empresários (donos e donas de lanchonete, bares, oficinas) que voltam à escola em busca do conhecimento oficializado.

Ademais, a inserção da pesquisa também poderia acionar um maior envolvimento dos professores no sentido de concatenar o conteúdo pedagógico de suas referidas disciplinas com o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, não como uma inserção aligeirada dessa ou daquela referência a essas culturas, lembradas nos dias 19 de Abril e/ou 20 de Novembro e só nessas datas. Possibilitaria, a meu ver, um ensino ressignificado e em constante diálogo com os fatos atuais, numa leitura crítica e contínua para que outras mudanças possam ocorrer em benefício de todos os povos marginalizados.

Em julho de 2007, para dar sequência ao projeto de pesquisa, foi colocado em ação o grupo de estudos composto, inicialmente, por três professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos. As colegas, às quais chamarei ficticiamente de Margarida, Rosa e Hortênsia, gostaram da ideia de uma formação docente em que nós mesmas pudéssemos discutir os problemas internos relativos à nossa prática docente e buscarmos juntas soluções, principalmente na troca de conhecimentos e material de trabalho. Como sabemos da escassez de tempo e das tarefas que nós “donas de casa” temos em comum, combinamos os encontros para o horário de AC (Atividade Complementar), desse modo não perderíamos a dinâmica da relação pesquisa/sala de aula.

### 2.1.1 Interdições estruturais e conjunturais no caminho

A formação do grupo aconteceu em um momento oportuno para serem discutidas formas de avaliação do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois naquele dia (4 de julho de 2007) especificamente, estávamos voltando às aulas após uma greve que durou 56 dias. A greve<sup>13</sup> dos professores da rede estadual de ensino foi deflagrada após sucessivas assembleias iniciadas em março daquele ano, no ginásio de esportes do Sindicato dos Bancários, localizado na Ladeira dos Aflitos. A categoria estava insatisfeita com a proposta do governo de reajustar os salários em 3,3%, sendo que, durante sua campanha eleitoral, o governador eleito Jaques Wagner havia prometido que questões salariais dos professores seriam uma de suas primeiras providências, entre elas, igualar o piso salarial desses trabalhadores ao salário mínimo.

Naquele ano, o piso salarial da categoria era R\$ 324,00. Em 1º de abril, o salário mínimo passa de R\$ 350 para R\$ 380,00. Os professores permaneceram com o valor defasado, enquanto o Sindicato reivindicava um reajuste de 17,28% para que o salário docente fosse equiparado ao mínimo salário vigente. Outros servidores estaduais obtiveram sucesso em suas negociações, mas os educadores estavam excluídos desse processo, sendo a única categoria mobilizada em defesa de seus direitos.

Instalou-se um impasse: o governador não negociaria com a categoria enquanto esta mantivesse a greve. Uma Ação Civil Pública, então, é movida pelo chefe do Executivo, cortando os salários dos professores. Os educadores seguem sem o apoio de outras categorias e sob os ataques da Secretaria de Educação, até que o Ministério Público entra em cena e o governador abre a Mesa Setorial para os debates. Em 3 de julho, depois de uma reunião, os professores decidem pelo fim do impasse, voltam às salas de aula mantendo o estado de greve e passam a acompanhar as negociações, sem perder a dinâmica das reuniões zonais e atentos ao calendário das assembleias. Ao final dessa etapa, a categoria conseguiu 5%

---

<sup>13</sup> Conforme informações disponíveis em: < <http://www.aplbsindicato.org.br/lista.php?QID=5> >. Acesso em: maio 2009.

retroativos ao mês de maio, o que representou um ganho de 1,5 %, de acordo com o Dieese<sup>14</sup>.

O calendário pontual de uma semana para aplicação das provas foi interrompido por conta da greve, a única avaliação efetivada foi a de Língua Portuguesa, cuja prova foi aplicada no dia 7 de maio. Voltar à sala de aula, naquele momento, para os professores, significava estar diante de uma situação de ânimos alterados. Alguns alunos se mostravam agressivos e reclamavam da “perda” do tempo somada às outras penalidades sócio-históricas a que já estavam submetidos, principalmente em relação à qualidade do ensino recebido. Os educadores vivenciavam a angústia de esperar pela reposição dos salários em suas contas e o empenho em ajustar os dias letivos a uma nova configuração de tempo.

Particularmente, volto à escola buscando superar a dor de perder um ente querido. O meu irmão, *João Oliveira Santos*, morreu no dia 16 de maio, vítima de um acidente de trânsito. Um jovem de 36 anos, agente da Polícia Federal, que aos poucos ia realizando os sonhos de menino negro, na mobilidade social, na família constituída e na dignidade preservada.

Houve uma modificação no quadro funcional da escola e passei a lecionar no Ensino Médio (regular). Isso não alterou a minha agenda com o grupo de estudos. Marquei um encontro na minha casa, o que foi aceito, visto que moramos no entorno da escola. Disponho de alguns livros que são do interesse das colegas, nesse momento, assim, poderemos unir o útil ao agradável. A minha intenção era com elas compartilhar os objetivos do projeto e, a partir dali, pensarmos em esboçar os interesses particulares de cada componente, tendo como referencial a sua sala de aula e a coparticipação dos seus alunos.

Infelizmente, duas professoras não puderam comparecer, justificaram suas ausências alegando problemas pessoais. Ficamos eu e Hortênsia, que trouxe consigo alguns escritos dos alunos, para que tivéssemos uma ideia a respeito do estágio de aprendizagem deles. Percebo que o foco de observação, nesse sentido, recai na maneira como a maioria dos alunos escreve, o destaque é acentuado nos

---

<sup>14</sup> DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. É uma criação do movimento sindical brasileiro. Fundado em 1955, o departamento desenvolve pesquisas nas quais os trabalhadores podem se basear para pleitear as suas demandas. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/>>. Acesso em: 11 dez. 2010.



seus “arranjos linguísticos”, na tentativa de responder o que a professora quer saber naquele texto especificamente.

Quem são esses(as) alunos(as) que escrevem “desse jeito”? E nós, professoras? Quando e como foi que aprendemos escrever do “outro jeito”? E nossos pais, como eles escrevem? Por que (não) escrevem? Não estou querendo minimizar a importância e o direito dos alunos a uma aprendizagem da língua portuguesa no sentido de ampliação das possibilidades comunicativas, mas estou falando do respeito, primeiramente do olhar sensível e respeitoso aos sujeitos históricos em relação à sua própria história.

Na opinião de Hortênsia, devemos pensar em algo mais imediato, pois os dias avançam e os alunos querem “passar de ano” a qualquer custo, pois, como eles dizem, “não fizemos greve”. Nesse encontro, definimos alguns pontos que, a nosso ver, mereciam uma atenção maior naquele momento:

1. Levar o aluno a ter contato com uma diversidade de gêneros textuais.
2. Valorizar a oralidade do aluno.
3. Estimular a escrita através de atividades reflexivas acerca da importância da língua(gens) como ferramentas comunicativas nas suas inter-relações.

Essas anotações não eram objetivos consumados, até porque as outras participantes do grupo estavam ausentes. Entretanto, acredito que devíamos ouvir o principal interessado nesse processo, ou seja, o educando. Hortênsia tem 44 anos e possui experiência com as séries do ensino fundamental do 1º ciclo e há 12 anos trabalha como alfabetizadora. Ela acredita que a sua prática pedagógica com séries iniciais a tem ajudado na interação atual com os alunos jovens e adultos da 5ª/6ª séries. A sua animação em relação ao grupo é afetada pela preocupação com o seu recente investimento em um curso superior. É um curso a distância, e esta modalidade educativa requer muito do seu tempo, dificultando a conciliação das atividades profissionais, estudantis e domésticas. Todas do grupo estão irmanadas nessas mesmas ocupações.

Em relação aos propósitos bosquejados, penso que o jornal pode ser um ótimo suporte, já que em suas páginas circula uma variedade de gêneros textuais em suas modalidades verbais e não verbais, além de aproximar o educando da sua

cultura local e global com as páginas que exploram diversos setores sociopolíticos e econômicos em nível (inter)nacional. Hortênsia concorda, mas diz necessitar de ajuda, pois nunca trabalhou com o jornal de uma maneira mais ampla, e precisaria, então, de apoio teórico. Isso não é problema, porque podemos encontrar *sites* pedagógicos que nos auxiliam nesse sentido, como também temos no mercado alguns livros abordando o uso do jornal na sala de aula.

Depois desse encontro, novamente nos reunimos em 1º de setembro de 2007. Agora, contando apenas com Rosa e Hortênsia. A primeira concluiu o Curso Normal Superior, também a distância, e está frequentando um curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, mas demonstra interesse em continuar no grupo e acredita que conseguiremos resolver a questão do tempo. Para ela, este é um momento interessante porque pode ajudá-la, também, na escrita do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A professora Rosa trouxe consigo as produções escritas dos educandos, resultado de uma aula, na qual, em comum acordo com a professora Hortênsia, aplicaram o mesmo texto.

Estamos na escola, e a professora Rosa começa a descrever o seu trabalho com os educandos, mas percebo nela uma preocupação em obter a minha aprovação em relação ao que é “certo” ou “errado” nas suas atitudes. Deixo claro que estamos juntas em um trabalho de pesquisa colaborativa e isso significa que somos parceiras num empreendimento de troca e soma e não de avaliação das nossas respectivas capacidades profissionais. Compreendo a postura das colegas e a minha, pois estávamos acostumadas a pensar na formação como um processo no qual é sempre alguém de fora, em sua identidade de “capacitador(a)” que vem indagar acerca das nossas experiências em sala de aula. Agora estamos envolvidas em um processo de formação onde nós mesmas dirigimos os rumos dos nossos questionamentos.

## 2.2 “RAÇA”: LÁ VEM ESSA CONVERSA SOBRE NEGROS!

Sentia necessidade de trazer para o grupo uma discussão acerca das questões raciais que estão presentes em nossa prática pedagógica. Somos três professoras negras, mas sinto que sou mais negra que as outras, porque tento falar

desse assunto e não consigo uma brecha em nossas interações. Comentei acerca da Lei 10.639/2003<sup>15</sup> que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Essa ação, promulgada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, acrescenta os artigos 26-A e 79-B à Lei de Diretrizes, e o Conselho Nacional de Educação (CNE) emite Parecer e Resoluções que propõem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas.

Na Constituição Estadual de 1990, constam referências ao olhar pedagogicamente sensível à participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira, em toda rede estadual de ensino. Entretanto, não se pode e nem se deve esquecer, também, dos nomes de Manoel de Almeida Cruz e Roberto Santos. Esses sociólogos, que na década de 70 formaram um grupo de estudos dentro do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro<sup>16</sup>, após pesquisas realizadas em Salvador e no Recôncavo baiano, pelo Departamento de Ciências Sociais do referido Núcleo, constataram o preconceito antinegro e o eurocentrismo nas relações raciais naquelas regiões. O grupo focalizava o processo educacional como o principal meio de transmissão do preconceito racial, uma vez que, nesse processo, estão inseridas a escola, a família, a comunidade e os meios de comunicação social. Sendo assim, era por essa via que se devia buscar a transformação daquela dinâmica racista (CRUZ, 1989).

Para os sociólogos em questão, a pedagogia interétnica, mais que uma resposta científica contra o racismo, em nível teórico e metodológico, propunha também, de forma interdisciplinar, que se buscasse auxílio em vários campos do conhecimento – tais como a sociologia, a história, a psicologia, a antropologia, a biologia, a semiologia e a filosofia – no reforço a uma práxis comprometida com a “[...] modificação de comportamentos desfavoráveis ao negro e ao índio na estrutura global da sociedade brasileira” (CRUZ, 1989, p.13).

Buscando um diálogo com os demais colegas, distribuí um questionário na escola querendo saber quem estava a par da Lei 10.639/03 para que nos ajudasse com maiores informações. A propósito, além da pergunta, também pedi que o(a)

---

<sup>15</sup> Em 10 de março de 2008, é sancionada a Lei 11645/08 que, junto à Lei 10639/03, torna obrigatória também a inserção da História e Cultura Indígena na educação escolar.

<sup>16</sup> Uma das entidades do Movimento Social Negro conforme artigo As propostas pedagógicas do movimento negro no Brasil (LIMA, 2008). Disponível em: < [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092008000100009&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092008000100009&script=sci_arttext) >. Acesso em: 5 jun. 2010.

professor(a) se identificasse em relação à sua cor. Esse quesito tinha sua importância para que eu pudesse ter um perfil do grupo étnico docente, validado pela voz de seus participantes.

Professora 1: *Não conheço essa lei. Se essa lei trata de assuntos referentes a etnia dentro da escola, ou de outro tema pedagógico deveria ser divulgada, principalmente no AC (atividade complementar) para que nós professores pudéssemos conhecer e opinar como agora.* (M.N.S, s.f; 39 a; negra – Graduanda em Ciências Biológicas).

P2: *Sei muito pouco. Sei que ela trata do ensino de História da África nas escolas. Embora ache a África muito diversificada para ser estudada como um todo.* (A.S.V, s.f; 45 a; parda – Ciências Biológicas/Pós-graduação em Metodologia do Ensino).

P3: *Sei que aborda as questões históricas negras ao longo do tempo e que deve ser ensinada nas escolas.* (N.S. R, s.m; 41 a; negro – Letras Vernáculas com Inglês).

P4: *Conheço bem porque trabalho há 3 anos na rede municipal e já fiz alguns cursos relacionados ao tema.* (A.R., s.m; 33 a, pardo (dizem) – Geografia/Bacharelado em Sociologia).

Outros professores acreditam que “cabe aos governadores exigirem dos seus secretários da Educação a implementação nos currículos escolares como disciplina obrigatória” (V.S.S., s.m; 32 a; negro – Cultura Baiana/História). Creio que, entre o enunciado da lei e aqueles que devem operacionalizá-la, estão os processos de subjetividade, o enraizamento de posturas ideológicas que dificultam esse olhar renovado para a nossa história.

Portanto, a primeira ação para que essa lei se efetive, depende do processo de enfrentamento ao racismo institucional do qual a escola é uma de suas instâncias, em especial, na demarcação dos lugares sociais desiguais para pessoas negras (LIMA, 2007). Assim, o que é dever de todos no contexto social é repassado aos educadores pelo papel que lhes cabe na tridimensão política da escola/sociedade/aluno.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, esta tem a sua disposição livros da coleção *Viver, Aprender e*, entre eles, há o volume *Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: Histórias, Realidades, Problemas e Caminhos* (MUNANGA; GOMES, 2006), que pode não ser o suficiente, mas já é um recurso disponível na escola para que alunos e professores possam iniciar o processo de conhecimento de outra história.

Entretanto, faz-se necessária uma formação docente que nos (re)ensine a ler para que sejamos atenciosos aos discursos impressos nos projetos políticos pedagógicos, nos quais geralmente afirmamos a escola como espaço aberto à diversidade cultural, enquanto continuamos repetindo o mesmo olhar do colonizador travestido de respeito às diferenças, haja vista as comemorações ao 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) na escolha da negra ou do negro bonito, isto é, aqueles(as) que possuem os traços mais próximos das características europeias; as *performances* de samba, capoeira, o destaque para o corpo negro, no qual a cabeça é o espaço que serve apenas para ostentar penteados bonitos e/ou exóticos, porque a intelectualidade é branca<sup>17</sup>.

A ação do governo não pode se esgotar na mera distribuição desse ou daquele exemplar didático, e, para que aquele processo tenha continuidade, é preciso que haja uma outra educação docente, a começar pela descolonização dos espaços acadêmicos, onde todos são iguais, mas alguns são mais iguais que outros.

De volta ao grupo, conversei com Rosa acerca da minha aula de Literatura Brasileira para a turma do 3º ano. Naquela sala, estávamos discutindo trechos do romance *O Cortiço*, o que me possibilitou trazer para a turma cenas do contexto cientificista do século XIX, principalmente o destaque para a corrente filosófica denominada Positivismo, para que os alunos pudessem melhor compreender o que é estereótipo e a sua função na constituição identitária do colonizador e do colonizado.

A personagem Bertoleza foi, para os educandos, principalmente para as mulheres, uma representante de muitas situações que ainda persistem no imaginário coletivo como, por exemplo, a disponibilidade sexual da mulher negra, agregando uma dupla opressão à sua identidade de cor e gênero, e a maneira como o pensamento científico colaborou para que a humanidade negra passasse à história

---

<sup>17</sup> Recomendo a leitura do livro de SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *A Intelectualidade Negra na Pesquisa Científica*. Salvador: Edufba, 2006.

sob a lógica binária do negro primitivo/ branco civilizado.

O texto nos permitiu também falar das relações afetivas interétnicas a partir da intervenção de um aluno ao expor para a sala que estava passando por problemas em família, pois namorava uma menina negra e, apesar de saber que ele não era branco, a sua pele menos escura o permitia ser visto como tal. Seu pai era contra aquele relacionamento e, em sua opinião, o filho deveria procurar uma mulher branca, assim como ele fizera para “limpar” a raça, que ele queria “sujar” ainda mais. Esse aluno pediu que retornássemos a essa temática.

Rosa insistia em que eu lesse as respostas que os alunos deram em uma atividade aplicada em sala. Sua intenção era que eu percebesse a complexidade de sua turma a partir dos “erros” ortográficos dos educandos. A professora, porém, confessava o seu contentamento em notar, naqueles textos escritos, a confiança dos alunos em sua pessoa, visto que havia respostas em tom confessional, e isso a ajudava na qualidade da interação.

A opinião da colega Rosa em relação à escrita dos(as) seus(as) alunos(as) era muito importante e, com ela, podíamos abrir nossa agenda de estudos.

(Rosa) – Eu acho que tem a ver com a origem, o meio de onde vieram, que também vem de uma família sem cultura. Eu vejo por aí. Porque os meus filhos... como negros, eles como negros, o conhecimento é o mesmo que eu aprendi com meus pais? Eu acho que não...

– E nós? – perguntei-lhe. Queria saber acerca da nossa “cultura”.

(Rosa) – *Eu estudei só o primário em escola pública...no ginásio, eu passei para uma escola particular, o meu meio já foi outro. Eu convivi com menos pessoas negras. Só que em momento algum eu fui discriminada por meus colegas. Nunca houve conversinhas sobre negros na sala, era todo mundo igual, acabou. Sabe por quê? Porque tinha pessoas da classe média alta e não se falava em questão racial, éramos todos iguais. Isso foi no Colégio Dr. Aurélio Miranda, em Nazaré das Farinhas, em 1977. Se fosse no meio de pessoas de minha classe que esses discursos aparecia, porque só aparece nesses meios.*

[Ouço a colega em silêncio tentando compreender sua argumentação].

(Rosa) – *Aqui na escola não se vê falar em diferenças raciais. Aqui é fechado. Em outras, talvez, não.*

– Por quê? – perguntei-lhe.

(Rosa) – Mesmo que seja um discurso fica só entre eu [sic] e eles [alunos]. A escola até promove, assim... a Semana de 20 de novembro, mas é pouco, falta parceria que tenha aprofundação no assunto.

[Enquanto conversamos, o professor de História entra na sala].

(LH) – Que massa!!! Eu estou falando sobre a questão dos escravos agora na sala. Vim tomar água.

–E...? – pergunto, acolhendo com entusiasmo a fala do professor.

(LH) – Fiquei espantado com a fala de uma aluna. Ela disse que Deus criou o negro para ser escravo mesmo, não tem jeito.

O professor diz que ficou horrorizado com isso. Ele se considera afro-descendente, mesmo com a tez clara e com os cabelos lisos, sabe que é difícil se falar em cor branca em Salvador. Ele acha que, ao trazer esse assunto para a sala de aula, percebe que muitos alunos se sentem constrangidos.

O professor antes de sair se dirige a mim.

(LH) – A senhora podia ir lá na sala falar desse assunto com eles?

Digo-lhe que podemos pensar nessa possibilidade. As palavras de Rosa não me saem da cabeça, fico pensando no quanto o mito da democracia racial ainda é forte. Em sua opinião, o fato de os “mais ricos” não comentarem sobre a nossa cor é porque estão nos aceitando como somos e, se trouxermos o assunto à tona, então nós é que temos problemas, e não eles. É uma estratégia perversa de acolhimento. Ela silencia e invisibiliza o negro, enquanto os brancos são vistos como pessoas “generosas” e sem preconceitos.

Além do mais, no discurso da professora, há duas questões a se considerar: i) o que é preconceito de cor? ii) Se os “mais ricos” não falam sobre nossa cor, subtende-se, naturalmente, que todos os ricos são brancos e todos os pretos são

pobres. As falas dos dois professores revelam, ainda, a complexidade em trazer a temática racial para a sala de aula e para a escola de um modo geral, visto que, de um lado, há um “não saber como falar” para alunos em sua baixa autoestima; por outro, há um “não querer falar” pela falta de conhecimentos e para não se expor a uma questão que só existe na cabeça de pessoas que gostam dessas “*conversinhas sobre negros*”.

Quando tomamos consciência da perversidade que se oculta na engrenagem do racismo e da maneira como podemos ser sabotados ao tentar escapar dessa engenharia, difícil tarefa, há uma angústia que fica maior ainda pela solidão. Tenho falado mais que a “*nêga do leite*”<sup>18</sup>. E sei que, na mesma proporção, tenho incomodado aqueles que, com olhos de compaixão, me dizem “bobagem, você deve seguir em frente, de cabeça erguida, você tem seu valor, não deve se incomodar com essas bobagens, a Bíblia diz...”. Em outros momentos, escuto que, se fôssemos ricos, nada disso aconteceria.

Ladson-Billings (2002) professora norte-americana, a partir de sua experiência no campo do Currículo e da Educação Multicultural, defende não apenas a necessidade de se teorizar a questão racial em educação, mas também a Teoria Racial Crítica como uma ferramenta analítica para o exame das desigualdades. Nos Estados Unidos, essa teoria questiona a transição dos(as) negros(as), outrora seres humanos transformados em propriedade e de propriedade transmutados em cidadãos, uma transição ainda envolta em tensões e conflitos. O objetivo da teoria é questionar as maneiras como essa população passou a ter algum direito como cidadão.

Nesse sentido, a teoria racial crítica tem como premissa básica questionar o direito tradicional diante de um fato visto apenas por um ângulo, e busca combinação com outras áreas do conhecimento, a saber, Educação, Sociologia, Antropologia, na perspectiva de se entrecruzar memória com história e analisar não só os casos judiciais, como também os fenômenos educacionais, por um viés crítico. A sociedade capitalista fundamenta-se na propriedade e no direito de propriedade, e, partindo desse contexto socioeconômico e político, a teoria intersecciona raça e direito de propriedade como seu objeto de estudo.

---

<sup>18</sup> Utilizo essa expressão popular de maneira provocativa, porque, se a “nêga do leite” falava, ela devia ter o que dizer; a questão é que talvez nenhuma atenção era dada ao que ela dizia..



Ao refletir sobre as questões educacionais americanas, sem perder de vista a forma como ali estão entremeadas as categorias de raça, gênero e classe social, Ladson-Billings (2002) nos traz o conceito da pedagogia culturalmente relevante, pensada, por ela, como um tripé cujos componentes estariam organizados de maneira simétrica, a partir do desempenho escolar das crianças afro-americanas, da sua competência cultural e da sua noção de consciência sociopolítica. O desempenho escolar ajudaria as crianças a desenvolverem a análise crítica do que estão aprendendo, a terem a autonomia para questionar se não haveria outro jeito para aprender, como também ajudaria a trazer para a escola aquilo que acham relevante para a sua aprendizagem.

A competência cultural estaria na base das discussões de questões identitárias: Quem eu sou? De onde vim? Essa competência ajudaria as crianças a perceberem o que é cultura negra e o que é cultura jovem, a exemplo das roupas, da postura e das músicas dos rapazes negros. Para a pedagogia multiculturalmente relevante, a parte central da cultura negra é a luta pela educação, pois muitos morreram pela sua conquista. Em relação à noção de consciência sociopolítica, a autora recorre a Paulo Freire. Este traz sua contribuição no sentido de fazer com que as crianças e adolescentes negros entendam que aquilo que fazem na escola e o que ali aprendem têm um objetivo social maior, e este aprendizado deveria perpassar a sala de aula, devendo os alunos olhar não apenas para si, mas para o seu contexto, e questionar não só o seu desempenho escolar, mas o abandono e a evasão escolar de muitos. Com essa noção de consciência, aquilo que é um problema seu, também é um problema meu.

O currículo das escolas norte-americanas, na opinião de Ladson-Billings (2002), é racializado e, também, uma propriedade intelectual. Há diferenças na qualidade dessa propriedade entre as escolas para crianças brancas e não brancas. A diferença perpassa a infraestrutura das escolas das comunidades pobres, a metodologia, o tipo de ensino. Nessa educação, não há um empreendimento intelectual, ela apenas “[...] reforça o baixo status dessas crianças” (LADSON-BILLINGS, 2002, p.277).

Em minha opinião, ao aproximar essa teoria da nossa realidade, torna-se problemático utilizar a categoria racial para apontar as desigualdades, porque ainda é difícil, para a maioria da população, tratar de questões raciais, principalmente quando lhe é requisitada sua autoidentificação, até porque esse é um problema

decorrente da própria educação racializada. Ao mesmo tempo, penso que temos de enfrentar essa discussão sim, talvez através das questões culturais locais, porque o local é negro, é racial... Por exemplo, nos índices elevados de desemprego, a questão é racial, no aumento da violência, também, no acesso aos cuidados com a saúde, na baixa escolaridade e demais mazelas sociais.

Para todos os efeitos, “nosso problema é social, e não, racial”. Esse discurso se fecha em torno de uma constatação expiadora que retira do imaginário coletivo o peso do racismo como um importante componente das desigualdades em nosso país, pois nem todo branco é rico, nem todo negro é pobre, desde quando é possível encontrar seus representantes em classes sociais médias e altas. Isso significa dizer que as políticas de ações afirmativas, a exemplo das cotas raciais, representam, para alguns que são contra essas políticas, a criação de um problema, já que no Brasil não há racismo.

Ladson-Billings (2002, p.280) percebe “raça” como um alvo móvel. Para ela, a complexidade em encaixar pessoas na categoria racial advém da variável catalogação geográfica na qual “[...] quem é branco neste lugar não o é naquele”. A autora ainda afirma que ser branco não tem uma relação direta com a biologia, “é um privilégio social concedido às pessoas”, em suma, os brancos podem conceder aos negros uma “branquidade”, seja por conveniência sociopolítica, econômica, enfim, e podem requisitá-la de volta caso seu “dono” a ela não faça jus.

Para Delgado e Stefancic (2001), pode até se pensar que o racismo hoje seja menor que em outros tempos, quando euro-americanos afirmam que, em seus círculo de amizades, há negros, latinos ou asiáticos. Mas, ao analisar os indicadores sociais, observa-se uma associação entre racismo e opressão econômica. Estudos têm demonstrado que negros e latinos que procuram empréstimos, apartamentos ou empregos, são muito mais qualificados que os brancos, mas, por uma ou outra frágil razão, frequentemente são rejeitados. É verdade que o racismo continua afetando as pessoas de cor, não importa em qual patamar social elas estejam, a exemplo de titulares, executivos do alto escalão e até mesmo juízes. Pessoas de cor têm a vida mais curta, recebem os piores tratamentos médicos, e ocupam empregos mais servis que os brancos.

O termo “pessoas de cor” nos leva a refletir acerca da “morenidade” no Brasil. Uma questão que vai além de uma terminologia racial e está nas investigações de antropólogos, sociólogos e interessados em compreender o “racismo à moda

brasileira” (MUNANGA, 2004; SANSONE, 2004; SAFFA, 2005; GUIMARÃES, 2008) e sua ambiguidade, ao desviar o racismo da cor da pele para a classe social, construindo uma falsa dicotomia, uma vez que se pode comprovar que, no Brasil, e não só, a pobreza é racializada.

Saffa (2005) afirma que classe e cor persistem e continuam a fragmentar a comunidade negra, devido à força da mestiçagem como uma estratégia que convenceu os pardos de que eles eram mais brancos que seus irmãos negros, como também, conforme observa Sansone (2004), vários fatores interferem na formação de uma “comunidade negra”, a começar pelas contingências políticas.

Guimarães (2001, apud SAFFA, 2005) sugere que os afro-brasileiros estão acionando seus direitos com base nos laços da classe mais do que de raça. A solidariedade inter-racial está na combinação de uma maioria de brancos pobres com os negros, denunciando a discriminação racial na classe trabalhadora, unidos no movimento social de luta pelos seus direitos.

Na opinião de Sansone (2004), a ênfase no pertencimento a uma comunidade (classe, bairro, grupo profissional, etc.) tem alcançado mais relevância para alguns indivíduos que as discussões acerca de classe ou “raça”. Mesmo ciente de que esse argumento não é suficiente para explicar a força da ligação entre classe e “raça”, aquele autor observa que essa relação assume diferentes formas nos países em que o povo negro é parte da narrativa histórica nacional, a exemplo dos Estados Unidos e do Brasil, em oposição a países onde são considerados relativamente como “estrangeiros”.

### 2.3 SER AFRO: UMA FORMAÇÃO EM PROCESSO

A ambiguidade do sistema de classificação racial no Brasil está presente nos estudos antropológicos de Harris (1970, apud GUIMARÃES, 2008), ao perceber que, ao contrário dos Estados Unidos, não havia no Brasil a regra da descendência racial, ou seja, a regra batizada por Harris de hipodescendência, pela qual os filhos herdavam dos seus progenitores o *status* racial de menor prestígio. Isso significa dizer que, na união de um branco com uma negra ou vice-versa, mesmo

apresentando fenótipos brancos, a criança era classificada pela posição racial inferior.

Segundo esse autor, tais fenótipos, no caso brasileiro, aliados às marcas socioculturais, apresentavam-se mais importantes que a descendência para a classificação da cor do indivíduo. A ausência do componente hereditário naquela classificação permitia a leitura dos grupos de cor brasileiros como componentes de uma “classe”, no sentido de um grupo socialmente aberto, mas não de uma raça. Em seus estudos, Harris constatou que a classe do sujeito e sua aparência física não bastavam para que se lhe imputasse um termo racial, pois as terminologias variavam de indivíduo para indivíduo, de lugar para lugar, de tempo a tempo, como também pela especificidade da pesquisa e do olhar do pesquisador.

A delicadeza e a complexidade de uma formação de educadores(as) estão presentes na tese intitulada *Identidades e Cultura Afro-Brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade*, de Lima (2007), que se debruça em reflexões acerca do seu papel político como negra/mulher/professora e coordenadora pedagógica do CEAFFRO<sup>19</sup>, dando visibilidade ao trabalho das educadoras e das professoras em formação, a partir do “Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala de aula”.

Esse projeto trata de uma experiência de formação implantada na rede municipal de ensino em 2000, visando auxiliar as escolas na implementação do Tema Transversal Pluralidade Cultural. A partir de 2004, o CEAFFRO passou a preparar professores(as)<sup>20</sup> daquela rede para a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em suas práticas pedagógicas. Em sua trajetória político-pedagógica, esse programa, há mais de uma década, vem colaborando para que crianças e jovens negros(as) de Salvador, através da mediação de suas professoras, tenham outro olhar acerca de si e dos mundos que os rodeiam.

Lima (2007) compreende a dificuldade encontrada pelas professoras ao serem obrigadas a ensinar aquilo que não sabem. Do mesmo modo, percebe que as atitudes de silenciamento em torno das questões raciais são implicações do racismo

---

<sup>19</sup> CEAFFRO: É um programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero, do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia. Fundado sob três princípios básicos da existência negra na diáspora: Ancestralidade, Identidade e Resistência, o CEAFFRO está em desenvolvimento desde 1995. Disponível em: < <http://www.ceafro.ufba.br/historico/default.asp> >. Acesso em: out. 2010.

<sup>20</sup> As professoras representam a maioria nesses cursos.

institucionalizado na educação escolar, representado na supremacia branca e eurocêntrica. A autora acrescenta ainda que, além da falta de formação adequada, as professoras ainda não foram impactadas pelos conflitos advindos das tensões e desiguais relações raciais no País, como também suas referências de identidade étnico-racial interferem no modo como as educadoras se apropriam dos conhecimentos interpostos na formação.

O comportamento das professoras em formação assinala duas posições: i) as dificuldades pela rejeição à questão racial, o seu tratamento institucional e pedagógico e ii) o fato de que, por serem negras, nascidas e criadas por negros, num ambiente negro, as professoras, mesmo que neguem e sonquem a questão, estão fazendo uma “leitura própria” do racismo, na medida em que ele é assimilado dentro dessas referências.

Tais observações me levam a retomar as páginas 55 e 56 para analisar o meu lugar como interlocutora no diálogo em que se fizeram presentes o professor de História e seu constrangimento em falar de questões raciais, em uma sala composta por uma maioria de alunos e alunas negras, e a professora de Português (Rosa), cujas palavras volto a transcrever.

Eu estudei só o primário em escola pública, no ginásio, eu passei para uma escola particular, o meu meio já foi outro. Eu convivi com menos pessoas negras. Só que em momento algum eu fui discriminada por meus colegas. Nunca houve conversinhas sobre negros na sala, era todo mundo igual, acabou. Sabe por quê? Porque tinha pessoas da classe média alta e não se falava em questão racial, éramos todos iguais. Isso foi no Colégio Dr. Aurélio Miranda, em Nazaré das Farinhas, em 1977. Se fosse no meio de pessoas de minha classe que esse discurso aparecia, porque só aparece nesses meios

Se a “conversinha sobre negros” só acontecia com pessoas que não são da elite econômica, portanto este é o momento de se conversar, já que interagimos na mesma escola e moramos na mesma comunidade. Há outra questão a se observar: é mais fácil para a professora dizer a mim, sua colega, do seu mal-estar em tratar da questão racial do que a outra pessoa que seja de fora. Considero esse fato importante, porque, talvez, se ela estivesse em outro contexto de formação, teria ficado em silêncio. As palavras de Rosa eram compreensíveis, porque estou passando pelo processo de (re)constituição identitária e nesse “deslumbramento” do

mundo tenho os “olhos frescos”, para ver possibilidades onde antes só se apresentavam os obstáculos.

Somos mulheres/negras/professoras/migrantes. Uma identidade negra nos une a partir da herança de uma ancestralidade oriunda de escravizados africanos; como integrantes de um grupo que atravessa a história sob um processo de estigmatização, racialização e exclusão social, quando se percebe a sua ausência representativa nos lugares de decisão sociopolítica e econômica (MUNANGA, 2004). É um aprendizado que a todo instante me insere em questionamentos de uma autoestima que precisa ser constantemente reforçada para nos ajudar a selecionar o que nos interessa em um mundo mitificado (FREIRE, 1987) pela lógica opressora.

Ainda em referência às páginas 55 e 56, as cenas vivenciadas com os dois professores, naquela noite, eram anunciadoras do quanto podíamos discutir, crescer, enquanto grupo, mas o tempo pedagógico que devia ser acelerado nos colocava a pergunta: “ensinar, estudar ou ‘fechar’<sup>21</sup> cadernetas? Segundo Ivanic (1994), a pesquisa colaborativa não é um simples “método” e, sim, um tipo de pesquisa no qual, além de haver mais de uma pessoa envolvida, é importante saber que as questões ‘quem está envolvido’, ‘em qual estágio da pesquisa’, ‘quanto e de que maneira as pessoas estão envolvidas’ variam de um projeto de pesquisa para outro.

No seu texto *Collaborative Research: enriching the contribution or contaminating the data*<sup>22</sup>, Ivanic (1994) se propõe a compartilhar com outros pesquisadores aquilo que ele chama de vantagens e armadilhas desse tipo de pesquisa. Para isso, retoma os três estágios de uma investigação: objetivo, processo (coleta de dados, análise e interpretação) e resultados, chamando a nossa atenção para o fato de não se tomar aquelas etapas como algo padronizado, pois o ato de pesquisar não pode ser visto como uma atividade linear.

Para cada um dos itens, Ivanic (1994) lista, primeiro, o que ele percebe como vantagens e, em seguida, as desvantagens desse tipo de pesquisa, focalizando sempre a relação entre os “pesquisadores”. Segundo esse autor, os envolvidos nesse tipo de pesquisa devem ser assim considerados e, em conjunto, as decisões serão tomadas, pois o conhecimento não é propriedade apenas do pesquisador

---

<sup>21</sup> Essa é a maneira com a qual nos referimos ao registro das notas e das médias dos alunos em cada bimestre.

<sup>22</sup> “Pesquisa colaborativa: a contribuição enriquecendo ou contaminando dos dados?” (Tradução sob minha responsabilidade).

acadêmico; outra vantagem está no controle que as pessoas estudadas têm sobre a maneira como são apresentadas nas publicações. Por outro lado, esse item pode ser considerado uma desvantagem, quando o pesquisador acadêmico fica impedido de dizer coisas que, sob seu ponto de vista, seria interessante divulgar.

O respaldo financeiro/ institucional se tornava imprescindível, já que não tenho bolsa de estudos para as despesas com os textos teóricos, transporte, entre outras. Do mesmo modo, também as colegas precisavam de mais do que palavras “interessantes” para seguir adiante. Uma proposta cogitada pela orientadora foi a de fornecer, com o aval do Instituto de Letras, um comprovante de horas/encontro para que as docentes tivessem direito junto à Secretaria da Educação ao incentivo de qualificação profissional, assegurado em lei.

Há no território escolar uma espécie de “blindagem” às forças que venham, externa e internamente, romper com as velhas formas de pensar. Qualquer movimento oposto à dinâmica mecanicista daquele espaço causa desconforto naqueles mais acomodados e que temem uma possibilidade de agência. Digo isso pela dificuldade que encontrei em realizar o que pretendia, conforme exposto acima, em virtude de uma série de acontecimentos de ordem conjunturais e estruturais que, somados, inviabilizaram o projeto de trabalho.

Percebo que falhei ao não conseguir me desvencilhar da identidade de professora. Atuei mais como uma coordenadora pedagógica auxiliando as colegas, e menos como a pesquisadora que deveria dirigir o trabalho para o objetivo, ou seja, discutir as vivências em sala de aula e as percepções de si diante delas. Os encontros foram interrompidos, visto que as professoras estavam muito comprometidas com suas formações — há que ressaltar o aumento da procura de boa parte dos professores, de um modo geral, por cursos de graduação e pós-graduação, seja de maneira presencial ou semipresencial, e a crescente oferta desses “objetos do desejo” por entidades particulares, — e pouco tempo lhes sobrava para as reuniões.

Em muitos casos, os conhecimentos adquiridos em tais cursos não alteram a dinâmica do ensino-aprendizagem, ou seja, a busca por outro estágio na profissão pode-se resumir à aquisição de um valor percentual a mais no salário, com a mudança de nível, de acordo com o direito assegurado por lei. Visto que as docentes que faziam parte do grupo de estudos já se encaminham para a aposentadoria, em muitos momentos, elas deixavam transparecer que o desejo de

deixar a sala de aula era maior que a vontade de estudar.

Além do fator tempo como um empecilho, é compreensível o fracasso da minha tentativa em buscar a formação de um grupo de estudos dentro da unidade escolar, visto que os meus questionamentos pedagógicos ainda não resolvidos não encontraram igual inquietação ou sintonia com os demais envolvidos, talvez porque sejam complexos e tão subjetivos, ou talvez porque “[...] a aprendizagem criativa e pesquisadora requer que os participantes todos estejam igualmente perplexos perante os mesmos termos ou problemas” (ILLICH, 2007, p.24).

Uma formação docente “descolonizadora” questiona também os centros acadêmicos no sentido de não mais perpetuar o modelo de “cegueira racial” (APPLE, 2001, p.148). a que está submetida a educação brasileira. Em direção a uma agência pela justiça social atrelada a uma “descolonização mental”, meu texto se alinha aos pressupostos epistemológicos dos pensadores do Sul, tendo em Paulo Freire o seu ícone representativo. Contudo, tenho simpatia pelo conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, 1993, apud GROSFUGUEL, 2008), que aproxima a questão racial da questão econômica, tendo como ponto de referência o sistema capitalista, em particular, como ele foi articulado na América do Sul.

A classificação social das pessoas através da raça está na base da globalização, um processo, segundo Grosfoguel, iniciado com a constituição da América e a instalação do capitalismo eurocentrado como um novo poder global. Raça, nesse sentido, é uma construção mental por onde são veiculadas a dominação colonial e a racionalidade eurocêntrica. Apesar de “capitalismo” ser um construto colonial, tem provado sua durabilidade, pois mesmo já não se falando em colonialismo como um sistema político, pode-se afirmar que o modelo capitalista de poder ainda vigente é um elemento da colonialidade.

Na sua crítica descolonial, Grosfoguel (2008) rejeita o pensamento canônico ocidental, em uma crítica direta a Foucault, Derrida e Gramsci, apesar de eles representarem diferentes projetos epistêmicos. Por suas inserções no cânone pós-estruturalista e pós-moderno, eles terminam por reproduzir uma determinada forma de poder/conhecimento. O autor acredita que, para uma perspectiva epistêmica descolonial, o cânone ocidental, seja ele de esquerda ou de direita, é um viés de pensamento insuficiente. O caráter universalista de seu propósito requer um diálogo crítico com uma série de projetos críticos de caráter político, ético e epistêmico, em direção a um mundo pluriversal. Descolonizar o conhecimento, no seu entender,



significa, também, respeitar e acatar o ponto de vista e a cosmologia dos pensadores críticos do Sul, a partir dos seus lugares na subalternidade, ou, segundo o autor, em consonância com povo zapatista, "luchar por un mundo donde otros mundos sean posibles" (GROSFOGUEL, 2008).

O autor segue em sua proposta, apreendida sob um conceito que ele denomina de "sistema mundo europeu/euro-norte-americano moderno capitalista colonial/patriarcal". Apesar de radical no sentido de que se fecha ao pensamento canônico ocidental, apresenta-se como uma possibilidade de desviar a rota das construções sociais de conhecimento, para que nessa mudança cartográfica seja pertinente pensar em "outras utopias". Entretanto, creio que, nessa geopolítica epistemológica, não seria o momento de descartar quaisquer contribuições. A formação de um pensamento crítico requer uma atenção para as diversas vozes, sejam do Norte, do Sul, da esquerda, da direita, para que, a partir de suas leituras, possamos encontrar uma terceira via, como saída, até porque

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder das verdades das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento [...] a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade. (FOUCAULT, 1979, p.14).

### 3 AS (IN)DIFERENÇAS SOCIOCULTURAIS NA EJA

Ciente de que não seria possível, naquele momento, prosseguir com o grupo de estudo, retomei a leitura dos dados da pesquisa anterior, buscando dialogar com alguns pontos da dissertação de mestrado que ainda se encontraram carentes de um aprofundamento. Sentia que necessitava de mais saberes para entender a linguagem dos teóricos e suas respectivas áreas dentro das Ciências, até porque o meu ingresso nesse universo da pesquisa era algo recente. O que me guiava em alguns episódios eram as impressões do senso comum, não que elas não tivessem sua importância visto que, conforme Mignolo (2003), faço parte de um perfil político dos pesquisadores que falam a partir de uma geopolítica do conhecimento, ao buscar redefinir esse lugar que ocupo dentro de um sistema opressor e, ao mesmo tempo, numa relativa exterioridade.

#### 3.1 EDUCAÇÃO, VERBALISMOS E INTERAÇÕES

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que atende aos princípios constitucionais (Art. 205) que concebem a Educação como

[...] *direito de todos e dever do estado e da família* será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. (BRASIL, 1988).

Além da Constituição Federal, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que traz no artigo 4, inciso VI, a seguinte prescrição a “oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando”; e no inciso VII, lemos

Oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e

disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Além desse aparato jurídico, temos as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, reuniões que a UNESCO organiza a cada dez anos, aproximadamente, desde 1949. A I CONFITEA<sup>23</sup> aconteceu na Dinamarca (1949), depois em Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985), sendo que a última, a V CONFITEA, ocorreu na Alemanha, na cidade de Hamburgo, em 1997. Vale ressaltar que, a partir daquela reunião em Hamburgo, há uma articulação de fóruns estaduais em todo o território brasileiro, que, sob o nome de ENEJA – Encontro Nacional de Jovens e Adultos, vem dando destaques à EJA na agenda das políticas públicas (PIRES, 2008).

Em Hamburgo, representantes dos Estados-membros da UNESCO, de organizações do sistema da ONU, de ONGs, fundações e instituições, entre outros, se reuniram em torno do objetivo geral, que era o de enfatizar a importância da aprendizagem das pessoas adultas, além de assumir um compromisso internacional neste campo da perspectiva da educação permanente, com o propósito de, segundo Ireland (1999), facilitar a participação de todos no processo de desenvolvimento sustentável; promover uma cultura de paz; favorecer os processos de autodeterminação de homens e mulheres e desenvolver uma relação sinérgica entre educação formal e não formal.

As proposições apresentadas foram sintetizadas em um documento chamado *Declaração de Hamburgo*, que representa, de certo modo, a voz de diferentes regiões do mundo. Daí se firmou um pensamento comum no sentido de que um desenvolvimento justo e sustentável depende da existência de uma sociedade participativa que respeite integralmente os direitos humanos, o que leva a considerar o ser humano como o principal elemento naquela ideia de justiça e sustentabilidade.

Desse modo, os desafios do futuro e, por conseguinte, a sobrevivência da humanidade dependeriam da participação efetiva de homens e mulheres em cada esfera da vida. Na opinião de Ireland (1999, p.172), “[...] uma concepção filosófica e otimista da natureza humana”. Entretanto, se essa utopia é o que nos norteia no campo da EJA, os discursos utópicos e as mentiras podem caminhar de mãos

---

<sup>23</sup> A próxima aconteceria aqui no Brasil, no mês de abril, em Belém-PA, entretanto o surto da gripe H1n1 obrigou as autoridades a adiarem o evento para o mês de dezembro/2009, no mesmo local

dadas, quando as estatísticas socioeconômicas anunciam que, mesmo perfazendo sua trajetória escolar dos 11 anos de ensino, os pobres não serão pessoas com mais oportunidades no mercado de trabalho porque pobres, como nós sabemos, em sua maioria são pardos e negros. Essa interdição é uma brecha para uma leitura do racismo em suas articulações culturais de cor, gênero, desempenho linguístico, estética, questão social, etc.

O perfil do público que se encontra nas salas da EJA, no contexto situacional de Salvador, é de mulheres, homens, brancos, negros, formando um gradiente de tom de pele do mais ao menos escuro, do mais ao menos jovem, embora seja fácil constatar uma juventude cada vez maior em salas de aula. Os cursos de aceleração, implantados na rede estadual de ensino, desde 1993, além de assegurar o direito à permanência e à continuidade dos estudos do educando, desde que ele(a) tenha 14 anos completos, busca também lhe oferecer uma educação pautada na formação cidadã, em prol de um sujeito consciente e crítico, inserido nos processos de transformações sociais.

Alguns alunos do ensino médio, do Colégio D. Mora Guimarães, possuem uma característica específica: são oriundos dos cursos de aceleração<sup>24</sup> e agora estão submetidos ao ensino regular, cuja grade curricular requer uma base de conhecimentos específica para aquele contexto.

Professora, é correto um professor chegar aqui com questões de vestibulares, uma lista enorme, para a gente resolver, se não temos base em Matemática, se na sala alguns... nem todos sabem as quatro operações? (M., s.f., 20 a, 1º ano B).

A cada ano letivo, os professores se deparam com a previsível situação de assimetria entre os alunos no nível médio e o descompasso dos seus conhecimentos básicos, ou seja, espera-se que os educandos já tenham adquirido uma habilidade de leitura e de escrita, no sentido de ler e entender o que foi lido e, ao escrever, perceber as diferentes formas de adequar a escrita ao contexto situacional. É sabido que o leitor/escritor ideal é um processo que nos torna a todos

---

<sup>24</sup> Assim chamado o programa dentro da EJA, no qual o (a) aluno(a) faz duas séries em uma: 5ª/6ª e 7ª/8ª.

alfabetizando, entretanto nas salas do Ensino Médio, no turno noturno, alguns (algumas) são mais alfabetizando que outros.

Decorre que, ao acelerar etapas da aprendizagem, a inserção dos educandos no Ensino Médio torna-se para eles (as) uma etapa de desafios sobrepostos a tantos outros, diante dos conteúdos didáticos, não obstante seus lamentos, em especial, nas disciplinas críticas<sup>25</sup>: Português e Matemática. A pergunta acima foi dirigida a mim, na voz de uma aluna cuja perplexidade representava o pensamento da maioria, naquele momento.

O professor, em questão, chegou à escola há pouco tempo, ocupando a vaga surgida com o falecimento repentino do colega regente daquela disciplina, no mês de junho/2008. Sem um maior conhecimento da realidade dos educandos, os conflitos começaram a surgir para aquele docente, necessitando de uma intervenção na sua orientação pedagógica. No caso, com a ausência da coordenadora, afastada por questões de saúde, os alunos recorreram a mim, na esperança de que eu fosse a porta-voz de suas queixas junto à gestão. Os gestores também não sabem como resolver, porque a preocupação com a administração do turno noturno, no sentido da disciplina e da ordem, é maior que a discussão acerca das questões pedagógicas.

Geralmente, alguns professores do noturno trabalham durante o dia em estabelecimentos privados e, de lá, trazem suas listas de exercícios, que são aplicadas nas salas da EJA. Essa metodologia possui significados que vão da “boa intenção” do docente em “puxar” os alunos (as) para cima e/ou um elemento de poder na legitimação do seu lugar de conhecimento, portanto de diferença: “Eu dou aulas na escola particular, o meu público é outro, estou aqui só fazendo um “bico”. Percebo que há uma necessidade, em alguns docentes, de dar ênfase à sua ocupação em outros contextos de ensino que não seja a escola pública, como se aqueles representassem uma *grife* na distinção da sua pessoa em relação aos colegas e aos educandos.

Compreendo os educandos diante das suas queixas em relação aos conteúdos e à metodologia dos colegas, assim como compreendo a nossa situação docente. Precisamos dar conta da turma, isto é, manter a disciplina, promover o material de ensino, porque o livro didático do ensino médio, em quantidade

---

<sup>25</sup> São assim chamadas porque representam as disciplinas nas quais os alunos apresentam maiores problemas de aprendizagem.

insuficiente e compiladas as três séries num volume único, não permite que cada aluno o tenha à sua disposição. Soma-se a esses fatos a adequação dos conteúdos. O livro, em foco, possui uma abordagem direcionada a um aluno oriundo da educação regular. Geralmente, deixamos uma tarefa ou um exercício numa copiadora, mas nem todos os alunos o providenciam em tempo hábil, por diversas razões, entre elas a falta de tempo e a questão financeira, o que, por vezes, requer um gasto extra do professor, ao viabilizar aquele recurso pedagógico às suas próprias custas para, ao final do processo, “fechar cadernetas”.

Nas conversas de professores (as), encontros pedagógicos formais ou casuais, na fila dos bancos, dos transportes coletivos, nos consultórios médicos, nos supermercados, vamos narrando as cenas do cotidiano. Os preenchimentos de planos de curso/aulas, geralmente copiados das sugestões de trabalho dos “manuais do professor” e, muitas vezes, literalmente seguidos sob a “lei do menor esforço”, a falta de tempo do docente e a ausência supervisora de uma coordenação pedagógica, profissional em extinção, são a tônica na rede pública de ensino. A maioria dos gestores fica feliz ao receber aqueles roteiros de trabalho, pois se os técnicos da Educação aparecerem na escola, “cobrando” tais papéis, também ficarão satisfeitos com o cumprimento daquele ritual.

E, assim, vamos “atropelando” conteúdo, correndo contra um tempo que é escasso e exposto às conjunturas que afetam a maioria dos alunos, trabalhadores ou não. E a violência? Além da violência epistemicida, há outras. Para aqueles que moram em lugares de maiores riscos, avançar no tempo em sala de aula é desafiar um (in)audível “toque de recolher”, que está presente em nossa rotina, seja aqui ou acolá. **“Professora, o bicho tá pegando, lá no Loteamento<sup>26</sup>”**. É preciso fazer a chamada nominal com antecedência, pois essa atitude acalma a sala e permite que o(a) aluno(a) se retire, quando achar que é o “seu horário” de ir para casa.

### 3.2 GESTÃO ESCOLAR E O ENSINO NOTURNO

---

<sup>26</sup> Assim comumente chamado o bairro, surgido em Cajazeiras, nas regiões circunvizinhas ao projeto urbano da CONDER, com suas casas e blocos de apartamentos financiados pelo governo.

Nesta escola estadual, as mulheres são a maioria no grupo de gestores, mas o turno noturno é comandado pela voz enérgica de um vice-diretor, cuja narrativa de lutas é resumida por ele na expressão: “Precisei ralar muito”. É com autoridade e exigência que esse gestor administra o seu turno, tomando para si o pensamento de que “no meu turno, com meus professores, vagabundos [sic], marginais [sic], não comandam”. Sua presença é sinônimo da ordem. Ele tem com os professores uma relação harmoniosa e severa, quando necessária.

Para alguns alunos, o vice-diretor “é um ótimo gestor”; para outros, “ele é muito teatral e gosta de humilhar as pessoas”. Em meio a essas opiniões divergentes, vamos atravessando o ano letivo. Em relação ao papel dos gestores numa unidade escolar, critico, de um modo geral, a ausência de maiores conhecimentos pedagógicos acerca da EJA. Tal competência não resolve a complexidade daquela educação, mas poderia ajudar rumo a um contexto cultural menos preconceituoso, portanto, mais humanizado.

No final de 2009, a comunidade escolar estadual vivenciou a primeira eleição para gestores. Alguns professores participaram ativamente em defesa ou contra as chapas inscritas, outros, nem tanto. Talvez pela desconfiança nas propostas ou pela certeza de que nada mudará mesmo, ou porque para mudar é necessário compromisso com o novo. As Chapas 1 (Seriedade e Trabalho) e 2 (Renovação) trouxeram suas propostas, mas não se viu em nenhuma delas algo de concreto em relação ao setor pedagógico – e aqui enfatizo a necessidade de uma atenção à EJA – o que denota por si a frágil articulação entre o pedagógico e o administrativo.

Na maioria das escolas, há um distanciamento entre a gestão e os encaminhamentos no sentido de um incremento na relação ensino/aprendizagem. Os problemas administrativos têm maior relevância. O contato pedagógico gestão/professorado/alunos geralmente é marcado por cobranças burocráticas; passa longe de maiores atenções aos problemas de ensino, na organização dos conteúdos em atenção à condição dos educandos, principalmente no ensino médio, composto por alunos vindos das classes aceleradas, no acompanhamento do processo avaliativo e nos encaminhamentos que esse processo sinaliza.

[...] los directores influyen en determinados aspectos (procesos de comunicación, formación, expectativas, valores, colaboración, etc.) que permiten modificar la cultura y el clima del centro, el cual, a su vez, incide en la reestructuración y mejora de los resultados de los

programas, los profesores y, por supuesto, los alumnos.<sup>27</sup> (CUEVA LOPEZ, 2002, p.162-163).

Da experiência de uma eleição direta, percebo que ainda precisaremos de um tempo para aprender a exercer a democracia, pois não sabemos distinguir o público do privado, amizades pessoais de cobranças profissionais, trabalhos de grupo e trabalhos em grupo. Digo isso, porque há gestores/professores/funcionários que confundem a noção de equipe com “vassalagem afetiva”, responsável pelas polaridades entre os “de dentro” e os “de fora” nas próprias “unidades” de ensino. Falta-lhes maturidade para aceitarem uma crítica e se esquecem de que a gestão democrática é uma via de mão dupla na qual você fala e abre espaço para ouvir. Ainda precisamos nos libertar de uma cultura política que, em alguns lugares, ainda está em transição entre o colonialismo e o coronelismo.

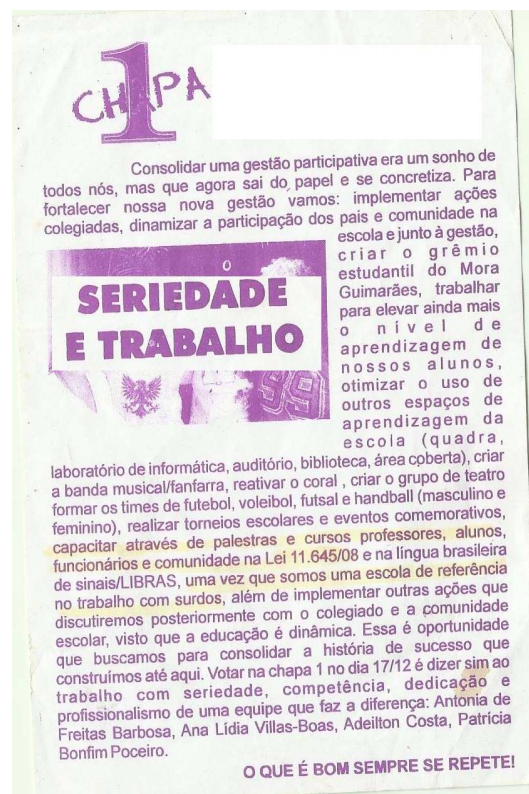


Figura 1

<sup>27</sup> “Os diretores influenciam em determinados aspectos (processos de comunicação, formação, expectativas, valores, colaboração, etc.) que permitem modificar a cultura e o clima do centro, o qual, por sua vez, incide na reestruturação e melhoria dos resultados dos programas, dos professores e, por conseguinte, dos alunos” (Tradução sob minha responsabilidade).



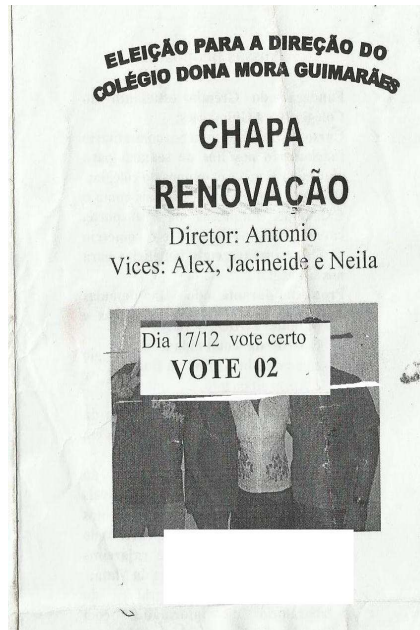


Figura 2

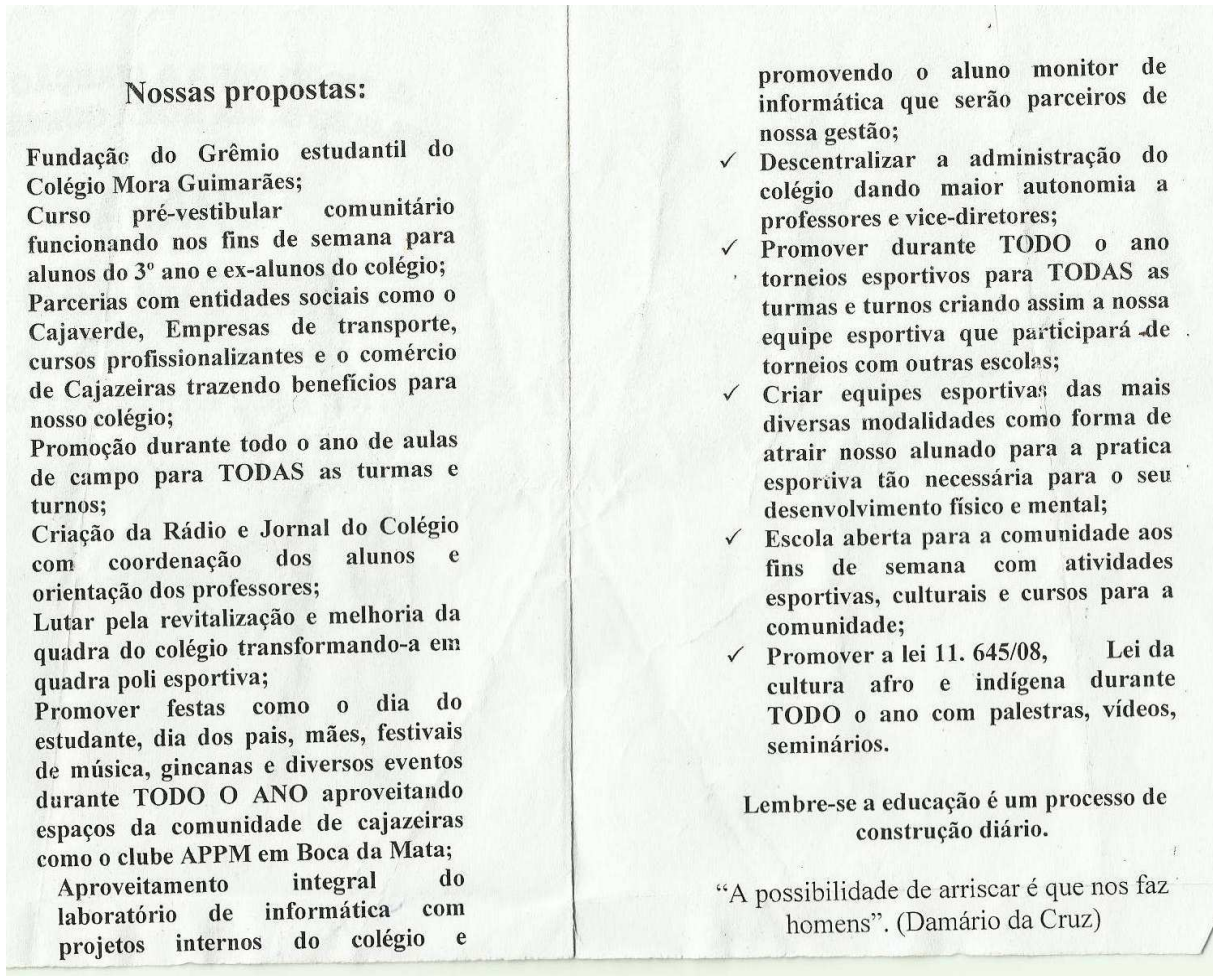


Figura 3

### 3.3 UMA FAIXA NA FACHADA...



Figura 4 – Escola Municipal/Paripe – Salvador, Bahia.  
 Fonte: Arquivo pessoal.

No início do ano ou no começo do segundo semestre letivo, algumas escolas da rede municipal ostentam uma faixa convidando alunos (as) para serem “alguém com mais oportunidades”, através da Educação, no caso a EJA, oferecida por essa rede, sob o nome de SEJA (Segmento da Educação de Jovens e Adultos). Há uma escola perto da minha casa e, certo dia, ao visualizar a referida faixa, entrei no estabelecimento para conhecer seus professores, ou melhor, eu estava querendo conversar com alguém porque, às vezes, sinto a necessidade de falar sobre Educação, trocar ideias, saber de outras inquietações. Apresentei-me, falei do meu momento de pesquisa, das dores e dos prazeres que me envolviam naquele contexto.

Conversa vai, conversa vem, as professoras queixavam-se da ausência de uma formação universitária em suas graduações, no sentido de que precisavam de mais informações para lidar com os alunos adultos. Uma delas dizia que nunca trabalhara com alfabetizandos, ensinando-lhes as primeiras letras, sempre gostou de dar aulas aos “mais sabidinhos”, em suas palavras. Contou do seu desespero, quando recebeu em sua sala um jovem de 18 anos que não sabia ler nem escrever e vinha à escola confiante que conseguiria aprender essas habilidades, pois estava com um emprego em vista e só dependia da carteira de motorista. A professora entrou em pânico, pois não sabia o que fazer diante de tamanha responsabilidade. Passou noites com o sono “atrapalhado”, só em imaginar como seria o dia seguinte se o tal aluno aparecesse. Não fora preparada para dar aulas nesse contexto, mas, com o passar dos dias, o aluno “sumiu”, e ela deu graças a Deus por isso.

Segundo Tfouni (2004, p.14) a alfabetização pode ser compreendida como “[...] um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita”, ou pode ser “[...] um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. Cabe à escolarização assegurar ao sujeito os objetivos visados pela educação formal no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, entretanto, o contínuo processo de mudança pelo qual passa a sociedade caracteriza a alfabetização como um processo sem fim.

Os níveis ou os graus de alfabetização variam de uma pessoa para outra de acordo com o desempenho dos indivíduos diante dos diversificados tipos de textos, dos mais simples aos mais complexos. De acordo com Soares (2000, p.36):

Há, assim uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou sabendo ler e escrever não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada* mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Ainda segundo a autora, alguns estudos têm demonstrado que os adultos, ao se tornarem letrados, apresentam mudanças em seu comportamento linguístico, concluindo que o convívio com a língua escrita interfere na oralidade, nas estruturas linguísticas do falante. Isso prova que, ao aprender a ler e a escrever, o indivíduo muda a sua condição social, cultural, cognitiva, linguística, etc. O que se pode concluir diante dessa afirmação é que a ausência da escrita condena o sujeito a uma exclusão daquelas condições que ele adquire no pós-letramento. É uma conclusão perigosa, etnocêntrica e racista, quando se sabe quem são, em nossa sociedade, aqueles que estão à margem da educação formal.

Segundo a perspectiva etnocêntrica, somente com a aquisição da escrita as pessoas conseguem desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para a solução de problemas etc. Afirma ainda que o pensamento dos alfabetizados é “racional”, e por um deslizamento preconceituoso coloca também que os indivíduos não-alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, de fazer inferências, de efetuar descentrações cognitivas etc., bem como que seu pensamento é “emocional”, “sem contradições”, pré-operatório, etc. (TFOUNI, 2004, p. 24).

A autora apresenta contra-argumentos em direção à afirmação de que não se pode pensar em pessoas iletradas como uma oposição a não-alfabetizados. Do ponto de vista sócio-histórico, não existe iletramento nas sociedades industriais modernas. Há um letramento em trânsito, lado a lado, com um conhecimento que independe de alfabetização e escolaridade (TFOUNI, 2004; 2006) Esse

conhecimento ratifica a necessidade de se considerar alfabetização e letramento como processos entrecruzados, no entanto estanques em relação à natureza e abrangência.

De acordo com Tfouni (2004, p.38), o letramento pode ser visto como um processo mais amplo do que a alfabetização, porém estritamente ligado à atividade voltada para a existência e influência do texto escrito. Portanto, só podemos considerar culturas ou indivíduos ágrafos ou iletrados, somente “[...] os pertencentes a uma sociedade que não possui, nem sofre, a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita”.

Em relação ao jovem que precisava aprender a ler para ter acesso à sua licença de motorista, percebemos que há muitas pessoas nessa condição, ou seja, estão prontas para exercerem uma profissão, mas a nossa imaginação escolarizada nos condiciona a pensar que só se pode comprovar uma competência através da submissão aos rituais da escola. Entretanto, torna-se discutível a concepção de EJA como uma educação, pensada no sentido de mediar um conhecimento que capacite o aluno “para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho”. Qual mercado de trabalho?

Ao se anexar desemprego e baixa escolaridade à questão racial, é pertinente a leitura das páginas do Jornal *A Tarde* de 19 de setembro de 2009. Gomes (2009) nos traz uma pesquisa sobre a situação da Educação na Bahia. A análise dos dados nos aponta como uma das piores do País. Os textos exploram os gráficos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), apoiados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para estampar em nossas retinas os lugares que ocupamos na escala da vergonha e do descaso, quando se trata de comparar a Educação pública na Bahia com outros Estados e Regiões.

Tomando o Distrito Federal como referência de população com maior escolaridade (8,6), o nosso tempo médio de estudo é de 5,6 %, o que nos destina o 23º lugar, naquele quesito. Soma-se, a esses dados, a diferença entre a renda média da população baiana e os demais brasileiros. Enquanto, na Bahia, ocupamos o 24º lugar com a renda de R\$ 700,00, a renda média no Distrito Federal é de R\$ 2.117,00; Em relação ao nível de desigualdade social, o índice de Gini (mede o grau da renda entre os indivíduos em uma economia) situa a Bahia entre os Estados mais desiguais.

Quando se trata de gênero, uma das reportagens nos diz que 57,8 % do total de 1,1 milhão de mulheres baianas, da Região Metropolitana de Salvador, ganham até um salário mínimo, seja vendendo acarajé e lavando roupa, como assegura uma entrevistada, que percebe um total de R\$ 300,00 naquelas atividades e, junto com o marido, sustenta a família composta de quatro pessoas, ao incluir os dois filhos adolescentes. Os homens, em igual situação de faixa salarial, compõem um total 727 mil, ou seja, 41,1 %.

Diante desse contexto, qual a finalidade da Educação de Jovens e Adultos? Se a realidade da escola desmente todas as suas promessas de uma “escola para todos” e se o modo como a escola ensina não ajuda o aluno a aprender a aprender? Várias questões têm-me incomodado e uma delas, em especial, é o papel que ocupo nesse sistema de ensino, outra é a maneira como a própria escola lida com a EJA. Falta uma maior atenção no sentido de saber mais quem são esses jovens e adultos e quem são seus(suas) professores(as), uma questão que me leva a repetir a necessidade de mais pesquisas (SANTOS, 2007; ARROYO, 2007), e menos distanciamentos.

#### 3.4 AVALIAÇÃO: O “PAPEL” DO ALUNO NA HORA DA PROVA

A semana de provas é um período de tensão que se acentua para aqueles que sabem das suas dificuldades em acompanhar os estudos de maneira satisfatória, portanto estão cientes de que nas avaliações vão tirar zero, porque não entenderam o assunto ou porque faltaram àquela aula, por alguma razão. O medo de não responder corretamente às perguntas; o pouco tempo que eles (as) têm para ler as questões e trazer à memória as respostas, enfim, tudo isso transforma aquele momento numa “provação”. É pertinente trazer para este texto, a fala dos (as) educandos (as) a partir de uma questão colocada pela professora Hortênsia, em sua sala de aula, após a leitura deste texto:

**Uma Folha em Branco<sup>28</sup>**

Certo dia eu estava aplicando uma prova, os alunos, em silêncio tentavam responder as perguntas com uma certa ansiedade.

Faltavam uns 15 minutos para o encerramento e um aluno levantou o braço, se dirigiu a mim e disse:

– Professor, pode me dar uma folha em branco?

Levei a folha até sua carteira e perguntei por que queria mais uma folha em branco.

Ele respondeu:

– Eu tentei responder as questões, rabisquei tudo fiz uma confusão danada e queria começar outra vez. Apesar do pouco tempo que faltava, confiei no rapaz, dei-lhe a folha em branco e fiquei torcendo por ele.

Aquela sua atitude causou-me simpatia. Hoje, lembrando aquele episódio simples, comecei a pensar quantas pessoas receberam uma folha em branco, que foi a vida que Deus lhe deu até agora, e só têm feito rabisco, confusões, tentativas frustradas e uma confusão danada...

Este é um bom momento para pedir a Deus uma folha em branco, uma nova oportunidade para ser feliz. Assim como tirar uma boa nota depende exclusivamente da atenção e esforço do aluno, uma vida boa também depende da atenção que demos aos ensinamentos do professor nosso Deus.

Não importa qual seja sua idade, condição financeira, etc. Levante o braço, peça uma folha em branco, passe sua vida a limpo.

Não se preocupe em tirar 10 (dez), ser o melhor, preocupe-se apenas em fazer uma nova "redação"... Ter oportunidades só depende de nós!

Os objetivos da professora, conforme nossa conversa em particular, era discutir, a partir do texto, a vida e as *chances* que temos de reescrever a nossa história e, a seguir, os(as) alunos(as) de Hortênsia deveriam responder algumas perguntas, entre elas:

**– O que você faz quando sente dificuldades em responder algumas questões na prova?**

Aluno 1 – Principalmente eu peço misericórdia a Deus, peço para que ele me ajude e vou adiante, eu confio no meu potencial de estudar e se eu estiver estudando, com fé em Deus eu vou tirar uma boa nota, porque eu me acho capaz disso. (R., s. m., 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> B).

<sup>28</sup> Texto de autoria desconhecida.

Aluna 2 – Eu leio as questões várias vezes, procuro me concentrar nelas o máximo, também peço que os anjos acampem sobre a minha mente. (E. N. R., s.f., 5ª/6ª B).

Aluno 3 – Eu peço a Deus que eu acerte as questões. (M.S.M., s. m., 5ª/6ª B).

Além da acentuada busca de conexão com o mundo metafísico, ressalto, de um modo geral, que alguns alunos deixam um recadinho nas provas, de maneira destacada: “Professora, Jesus te ama”, uma persuasiva atitude para que, na hora da correção, o coração da docente seja tomado pela bondade cristã.

Aluna 4 – Tento pescar, se eu não conseguir faço de qualquer jeito, para não entregar a folha em branco. (J. A. P., s.f., 5ª/6ª C).

Aluna 5 – Tento pedir uma explicação à professora ou uma pista para clarear a minha mente. (J.S.R., s.m., 5ª/6ªB).

Aluna 6 – Respondo primeiro as questões que tenho certeza, e depois procuro raciocinar para responder as que tenho dificuldades. (L.D., s.f., 5ª/6ª B).

Aluna 7 – Medo, vergonha de tirar zero e meu filho dizer “minha mãe estudou o ano todo e não passou”. O que eu vou responder a ele? Eu peço que eu tenho que, com muita dificuldade, passar e passar pra ele e pra mim mesma, mostrar que eu posso também. (5ª/6ªB).

Observo os alunos em seus processos avaliativos; observo professoras e professores que olham para si e se percebem na desvalorização socioeconômica do seu trabalho e na dualidade entre o que devem promover em sala de aula e o que devem aceitar como conformidade da estrutura política na qual são objetificados como força de trabalho de um regime estatal, que justifica seu papel educativo com a oferta de acesso. Enquanto a escola alardeia uma “inclusão”, muitos educandos vão sobrevivendo neste momento de comércio instável.

Seguem, quase todos, reciclando a vida e o descartável, vendendo produtos de beleza, água mineral, fazendo bazar, isto é, vendendo roupas usadas, ou são “sacoleiras(os)”, vendendo confecções vindas de polos já conhecidos nas Regiões Centro-Oeste ou Nordeste. São manicures, cabeleireiras, e vão reinventando a vida diariamente e aos finais de semana, em especial, quando alguns homens sabem que não podem faltar aos encontros tradicionais do futebol, os famosos “babas”,



reunião de gerações de amigos, denotando à periferia uma comunhão que não aparece na mídia, porque lá, pretos, pardos e pobres são apenas representantes das estatísticas socioeconômicas, elevadas quando deviam ser baixas; e baixas quando deviam ser altas.

### 3.5 NA SALA DE AULA, AS MULHERES E SUAS “LIDAS”

A violência urbana como uma interdição do ir e vir é uma situação que afeta as mulheres dessas localidades também em relação ao mercado de trabalho. Sendo Salvador uma cidade turística, é comum algumas alunas conseguirem emprego de camareiras nos hotéis, mas o horário do final da jornada geralmente as obriga a renunciar a esses empregos. Além daquela violência que afeta duplamente o corpo feminino, pela exposição aos estupros, há ainda a violência doméstica, quando os companheiros são por demasiado ciumentos e controlam seus horários de chegar à casa.

Vale ressaltar que essa violência íntima também afasta algumas mulheres das salas de aula, um dado que precisa ser considerado e mais investigado nas evasões de alunas na EJA, e por que não considerar que tal situação afeta também as próprias docentes, já que o sistema patriarcal nos atinge a todas, em suas mais disfarçadas formas? Em outro sentido, tenho sido a confidente de alunas que, “sufocadas” pelo silêncio, esperam a turma sair da sala para me chamar em particular e falar o que está se passando em casa, em sua maioria, a causa de suas angústias é a cruel constatação de que seus filhos(as) estão usando drogas, ou que tiveram uma recaída.

Uma dessas alunas chora seu desespero, pois precisa conseguir certo valor para honrar o débito que o filho<sup>29</sup> contraiu na “boca de fumo”. O traficante lhe deu 24 horas para isso. O silêncio dessas mulheres é maior, porque elas evitam falar o que está acontecendo com os companheiros, geralmente eles são o padrasto de seus filhos e, mesmo sendo o pai biológico, essa relação é permeada de conflitos. Logo elas se veem sozinhas dentro daquela situação, pois não é fácil encontrar quem

---

<sup>29</sup> A referida aluna voltou às aulas em junho de 2010, fingindo estar tudo bem, mas chorou em meu ombro, ao sair da escola, a morte de seu único filho.

possa ajudá-las. São duplamente reféns: do silêncio e da esperança.

Essa mesma aluna conta que perdeu o emprego porque passou três dias à procura do filho, uma busca que significa penetrar em geografias de um submundo com regras e punições que não escolhem lugar e hora para serem executadas. Os(as) jovens viciados(as) têm endereçado às suas famílias, em especial, às mães, uma “irmandade” que une essas mulheres sem distinção de classe, cor, território, profissão, pois, independente de tempo e espaço, o pranto das suas dores vem da mesma nascente. É fato, em nossa escola, o encontro em uma das salas de aula de duas mulheres, vitimadas pelas circunstâncias: uma, a mãe da vítima, a outra por ser a mãe do assassino.

Tais problemas não estão nas estatísticas das evasões escolares, ou dos índices de desempregos, ou do crescente número de mulheres que são acometidas pelas doenças cardíacas, enfim, pelas diversas patologias advindas de uma constante situação de *stress* e sofrimento. Estou “atravessando” um processo emocional no qual, aos poucos, vou me conscientizando da “engrenagem” educacional e, nela, ando na contramão. Sinto-me como alguém que lê um desses panfletos turísticos com promessas de que o paraíso é logo ali. Digo isso em relação às propostas “bonitas” para a EJA com os termos cidadania, tolerância, direitos humanos, etc. Mas, quando olhamos de perto, nos deparamos com uma realidade “sem maquiagem”, com sujeitos de carne e osso, que já não têm mais tempo para fazer abstrações, porque seu tempo é hoje e agora e, nesse descompasso cronológico, muitos vão abandonando, mais uma vez, a sala de aula.

Quando encontro uma dessas desistentes, porque, em sua maioria, mulheres, pergunto a razão da ausência; ouço seus relatórios das derrotas, quase todos comuns. Ora, é o trabalho interno ou fora do espaço doméstico; alguém doente na família, porque cabe à mulher cuidar dos seus entes enfermos; cuidar dos netos, geralmente filhos(as) das filhas adolescentes, que também deixaram ou deixarão a escola, uma situação típica no universo atávico das mulheres negras e pobres.

Para quem está nas salas de aula da EJA, atuando como sujeito do ensino, torna-se difícil ler os comunicados na página do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada)<sup>30</sup>, dando conta da carência de recursos para ampliar os processos de gestão e coordenação de ação. Eles também nos põem a par da

---

<sup>30</sup>Disponível em: < [http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD\\_CHAVE=13248](http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=13248) >. Acesso em: abr. 2010.

situação educacional dos jovens brasileiros: baixo rendimento escolar, taxas de abandono, etc.

Há um momento em que me questiono se não seria melhor abandonar essa profissão. Não estamos preparando aluno para mercado de trabalho, conforme reza a Constituição, porque escola nenhuma ensina aos educandos como vender picolé ou fazer uma comida, ou a lavar carros, pelo contrário. O aluno trabalhador adquire os conhecimentos para a sobrevivência lá fora. O que fazemos na escola é prometer uma cidadania, sempre adiada. Como promover o que já é legalmente garantido na lei? Onde está a mentira?

Coloca-se sempre a cidadania como um objeto, um fim desejado, ainda sempre não alcançado. A cidadania – e com ela a ciência que nela se representa – é um vir a ser constante nunca realizado. Tem-se delegado à Escola a tarefa de produzir cidadãos. A Escola tem assim que “criar” a cidadania. Ela não reforça apenas algo que já estaria instalado na história social. Fica para a Escola a construção da imagem do cidadão, sendo a ciência um dos componentes dessa imagem. Argumento sempre disponível para as políticas que dizem sobre o “social” no Brasil, ao longo de sua história, desde que se constituiu como um país independente em que, pelos foros da constituição forma, nascemos sim já-cidadãos. (ORLANDI, 2005, p.159-160).

Tenho buscado formas de conhecer melhor a nossa História, em especial, a História Negra. Das leituras a que tive acesso, vou percebendo que o sistema escravocrata ainda está entre nós, ora de maneira sutil, ora agressiva, mas presente: as senzalas urbanas das periferias, os *navios negreiros* das celas das prisões, o corpo negro doente ou insepulto nos corredores de hospitais, a *via crucis* das mulheres negras e não negras em abortamento natural ou trabalho de parto, diante de um serviço de saúde genocida.

Nesse sentido, os movimentos negros, considerando todas as formas de resistência à opressão, mas apontando a década de 80 e o crescente número de associações afrodescendentes organizadas no Brasil, têm dado continuidade àquela luta, ao trazer o racismo como pauta nos debates públicos, numa desconstrução do mito romântico da democracia racial, levando as questões das margens internas para além das fronteiras nacionais, com uma contabilidade positiva em relação às

ações afirmativas. A inclusão dos (as) negros(as) nas universidades públicas, pelo sistema de cotas, representa uma dessas vitórias.

Entretanto, a vigilância deve ser constante para que a juventude negra ali permaneça na conclusão de seus estudos, diante da dificuldade de sobrevivência econômica, a exemplo daqueles que não podem trabalhar devido à incompatibilidade entre o turno de serviço e os horários das aulas. “Estão dentro de casa e do lado de fora, assim como os botões de uma roupa”: assim falavam nossos ancestrais, uma metáfora que cabe na situação em foco, lembrada por Silvio Humberto, diretor do Instituto Steve Biko, em sua fala no 1º Seminário Internacional Afro-Latino, realizado em julho de 2007, aqui em Salvador.

É com outra leitura que recebo as notícias das mortes de jovens negros nas periferias, em sua escabrosa estatística não oficial, porque não oficiais são também os agentes executores da limpeza étnica, a condenação perpétua dos (as) negros (as) e dos anormais<sup>31</sup> ao substrato social pela deficiência dos modelos de letramento básico, alijando o seu poder de competição no mercado econômico, cuja oferta de vagas requer um modelo de trabalhador com competências específicas como: fluência em idiomas e habilidades conceitual e procedimental nas novas tecnologias. É uma realidade profissional distante da maioria dos negros e negras, que compõem a grande massa populacional das escolas públicas brasileiras. Enquanto isso, continuamos, muitas vezes, a nos esconder no silêncio da escola, naquela postura de insensibilidade da qual nos fala MOORE (2007, p.11):

[...] um mesmo indivíduo ou coletividade, cuidadoso com a sua família e com os outros fenotipicamente parecidos, pode se angustiar ante a doença de seus cachorros, mas não desenvolver nenhum sentimento de comoção perante o terrível quadro de opressão racial.

---

<sup>31</sup> Utilizo o termo de acordo com Veiga-Neto (2001, p.105), quando se refere aos grupos inventados e multiplicados pela Modernidade: “os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os “outros”, os miseráveis, o refugio, enfim”. O autor utiliza as iniciais GLS em referência aos gays, lésbicas e simpatizantes.

## 4 IDENTIDADE MULHER/NEGRA: QUANDO O PLURAL ESSENCIALIZA E O SINGULAR SIMPLIFICA

### 4.1 LINGUAGEM E PRODUÇÃO DA “DIFERENÇA”

O caráter imprevisível da alteridade transforma o indizível em perigoso. Assim, as diferenças culturais costumam ser mais bem explicadas em termos de traços fixos, estáticos, essenciais e essencializados, considerados como constitutivos da natureza humana. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.123).

Neste capítulo, proponho uma reflexão acerca dos mecanismos de produção da alteridade, dentro da lógica opressora ocidental. O enfoque reflexivo nos convida a uma transformação, na perspectiva de romper com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Nesse sentido, Smith (1999) traz para o centro da discussão a pesquisa científica do imperialismo e colonialismo europeus, ressaltando o perverso significado que a palavra “pesquisa” aciona nas subjetividades dos povos indígenas<sup>32</sup>, levando-os a lembrar uma história que ainda ofende profundamente o senso de humanidade, não só dos *maori*, seu povo, como de outros povos colonizados do mundo.

Just knowing that someones measured our “faculties” by filling the skulls of our ancestors with millet seed to the capacity for mental thought offends our sense of Who and what we are.<sup>33</sup> (SMITH, 1999, p.1).

Seu trabalho reclama o direito de contar a história da pesquisa ocidental através dos olhos do colonizado e enfatiza como e por que essa perspectiva deve ser desenvolvida. Mais do que desconstruir uma metodologia, pesquisar representa

---

<sup>32</sup> A autora explica, à página 7, que o termo “povos indígenas” emergiu nos anos 70 da luta inicial do Movimento Indiano Americano (AIM) e da Irmandade Indiana do Canadá. É um termo que internacionaliza as experiências de publicações e lutas de alguns povos colonizados do mundo. (Tradução sob minha responsabilidade).

<sup>33</sup> “Só em saber que alguém mensurava nossas ‘faculdades’, enchendo os crânios de nossos ancestrais com sementes para comparar a quantidade delas com a nossa capacidade mental é um pensamento que ofende o sentido de quem e o que nós somos” (Tradução sob minha responsabilidade).

uma arma de resistência e esperança para aquelas comunidades que estão à margem, sob uma política e condição social que perpetuam a pobreza, doenças crônicas e pouca oportunidade educacional.

Para Smith (1999), enquanto o povo indígena é representado como preguiçoso e por outros termos depreciativos, o passado, a história local e global, o presente, as comunidades, culturas, linguagens e práticas sociais estão nas produções acadêmicas de um crescente número de pesquisadores indígenas que estão num processo de consciência e autodeterminação, descolonização, transformação, mobilização e cura (física, espiritual, psicológica, social, coletiva e restauração). Tudo isso, somado à justiça social, está no desenvolvimento de seus trabalhos para que o silêncio não mais seja lido como uma forma de se concordar com todas as estratégias de nomeações e narrativas imperialistas.

A autora justifica a importância de se discutir o que a ideia do Ocidente representa, visto que há uma larga produção teórica que está sob o sistema cultural ocidental de classificação e representação, [ocidentais] apagando, desse modo, o ponto de vista do povo colonizado sobre a natureza humana, moralidade e virtudes, concepções de espaço e tempo, concepções de gênero e raça. Aquilo que constitui o real é contado apenas por uma ótica. Seu texto abre espaço para a contributiva análise da modernidade e da filosofia do liberalismo de David Theo Goldberg, que nos fala das consequências do imperialismo ocidental para aqueles que viveram essa experiência.

De acordo, com Goldberg (1993, apud SMITH, 1999), o Ocidente interage com o mundo a partir de um discurso racializado, seja na razão, moralidade, ciência, colonialismo e direitos do cidadão. As noções de diferença são discutidas como uma maneira de racializar as características essenciais do Outro, a exemplo da filosofia grega e o modo de perceber os escravos, ou na arte literária medieval, com a representação do Outro em sua metade humana e metade animal vindo de terras distantes, muito distantes. Sabe-se que a diferenciação racial não estava presente no contexto medieval, mas aquelas crenças e imagens forneceram modelos para o racismo moderno fazer a sua própria leitura e criar a figura do “selvagem”, internalizado, nos espaços subjetivos, como aquele que precisa ser negado, repreendido e disciplinado.

É pertinente, nesse sentido, a atenção dada por Hall (1997) à questão da representação do povo negro na cultura popular contemporânea, através da maneira como a mídia britânica explora os discursos de raça e etnicidade, tomando como referência a utilização dos modelos negros na publicidade, os noticiários que tratam da imigração, ataques raciais ou violência urbana, ou, ainda, as representações daquela população nos filmes e revistas. De acordo com esse autor, a questão da “diferença” veio há poucas décadas para o centro da discussão nos Estudos Culturais e tem sido abordada por diversas disciplinas, em seus diferentes construtos teóricos.

Os Estudos Culturais reconhecem a “[...] importância crucial da linguagem e da metáfora linguística para *qualquer* estudo da cultura” (HALL, 2006, p.198) e elegem as teorias da linguagem, destacando os trabalhos de Saussure e Bakhtin, no sentido de compreender como funcionam o uso da linguagem e a cultura na produção da “diferença”<sup>34</sup>. Entende-se que, na questão da diferença, é essencial que se apreenda o que ela significa; sem isso ela não tem sentido. Dentro da abordagem estruturalista proposta por Saussure, a língua é um sistema de signos que exprime ideias. O signo designa o total de uma palavra, o conceito e a imagem designam o significante e o significado.

Ao tomarmos os termos branco/negro como exemplos, sabemos o que negro significa, não porque a palavra traz em sua essência a negritude, mas é na oposição ao termo branco que se assenta o significado relacional. Sabemos que ser negro é não ser branco, ser mulher é não ser homem, ser africano é não ser americano, ou inglês, etc. Entretanto, Hall (1997) argumenta que, apesar da oposição binária poder captar a diversidade do mundo dentro daquela lógica, ela também é passível de outra leitura. Por exemplo, nas chamadas fotografias em branco e preto, podemos notar que a graduação dos tons não é nem totalmente branco, nem totalmente preto, mas cinza. Derrida (1974, apud HALL, 2003) argumenta que, na oposição binária, convém observar que um polo é o dominante em relação ao outro; há uma relação de poder entre os polos de uma oposição binária, e é possível capturar essa

---

<sup>34</sup> Estou usando o termo entre aspas em consonância com Hall (2006). Para o autor, a tendência homogeneizante da globalização não é capaz de estabelecer um eixo vertical de poder porque, dentro do global, o local não se aparta das suas conexões provenientes das tradições culturais. Embora as coisas possam parecer mais ou menos semelhantes, elas não se opõem em divisões binárias fixas e convivem no limiar entre resistência, intervenção e tradução. Trazendo um exemplo mais próximo, entendo que degustar um acarajé (iguarria típica da culinária baiana), acompanhado de uma Coca-Cola, pode representar muito bem esse jogo sistemático das “diferenças”.

dimensão no discurso quando escrevemos branco/negro, homens/mulheres, classe alta/classe baixa, etc.,

A outra vertente da teoria da linguagem é representada por Bakhtin, em oposição a Saussure. O linguista russo argumenta que precisamos da “diferença”, porque só podemos construir significados através do diálogo com o “Outro”. O significado, para esse autor, não pertence a nenhum falante/escritor, ele é construído na alternância de turnos entre os falantes. A palavra, na linguagem, é uma metade que parte de alguém e se torna propriedade desse, quando o ouvinte/leitor dela se apropria, adaptando-a conforme a sua intencionalidade de expressão semântica. Anterior a esse processo, a palavra não existe em uma linguagem neutra ou impessoal. Ela pode existir na boca de outras pessoas, servindo a outras intenções: é de lá que alguém a pega e faz dela sua propriedade.

Hall (1997) destaca a importância que Bakhtin confere ao papel do “Outro” na construção do significado no diálogo, mas adverte que o significado não é algo que pode ser fixado, e um grupo nunca pode ser completamente tomado como exemplo desse processo. Isto porque o que significa ser “britânico”, ou “russo”, ou “jamaicano” pode não ser uma construção controlada pelos britânicos, russos ou jamaicanos, ela é sempre negociada no diálogo entre eles e os “outros”. Para os grupos de países colonizados, por exemplo, se entrecruza o modo como o colonizado constrói o significado, entre a sua condição cultural e vice-versa.

Além das Teorias da Linguagem, a Antropologia e a Psicanálise endereçam sua atenção à questão da “diferença”. Ao destacar os aspectos positivos e negativos da forma como o “problema” é abordado dentro da Linguística, o autor nos diz que a ambivalência do termo e as direções diversas dentro de diferentes disciplinas podem levar o leitor a escolher esse ou aquele caminho. Uma abordagem não exclui a outra. Elas se interpenetram na produção de significados da “diferença”, para a formação de cultura e linguagem, para a identidade social, para a subjetividade e, ao mesmo tempo, é um lugar de perigo, de sentimentos negativos, desunião, hostilidade e agressão em torno do “Outro”.

Goldberg (1993, apud SMITH, 1999) nos diz também que, no discurso ocidental, raça e gênero estão interseccionados de maneira complexa. Gênero não se refere apenas ao papel das mulheres e como esses papéis estão constituídos, mas se refere também aos papéis dos homens e às relações entre homens e mulheres. É possível perceber as ideias sobre diferenças de gênero e o que isso



significa para a sociedade, observando a maneira como essa diferença é representada na arte, nas instituições sociais, a exemplo do casamento, vida familiar e ordens eclesiásticas. Vale ressaltar que aquelas instituições estavam sob o domínio do sistema econômico, propriedade e riqueza, contando, ainda, com a crença judaico-cristã ocidental. Como é impossível falar sem usar a linguagem, a distinção de gênero e suas hierarquias também estão profundamente afetadas pela linguagem ocidental.

Bourdieu (1999), ao tratar da construção social dos corpos na comunidade de camponeses das montanhas da *Cabília*, observa a cosmologia androcêntrica naquele *locus*. A escolha do campo de pesquisa é justificada pelo autor, por ser essa uma sociedade ágrafa que sobreviveu à aculturação de seus costumes e tradições, mantendo as suas estruturas inalteradas. Entretanto, a visão falonarcísica e a cosmologia androcêntrica dos *cabilas* representam um paradigma comum às sociedades mediterrâneas. O autor ressaltava que as diferenças sexuais são compreendidas naquele universo para além da categoria sexual em si, pois elas “[...] permanecem imersas no conjunto das oposições que organizam todo o cosmos, os atributos e os atos sexuais se vêm carregados de determinações antropológicas e cosmológicas” (BOURDIEU, 1999, p.15).

Desse modo, o corpo socializado é um espaço topologicamente sexualizado, onde nenhum movimento e deslocamento escapam a uma significação social, desde o movimento para cima e para o alto, que se associa à ereção ou à posição superior do masculino no ato sexual. As demais oposições homólogas entre o alto/baixo, em cima/embaixo, frente/atrás, direita/esquerda, seco/úmido, fora(público)/dentro (privado), etc., captadas em suas espessuras semânticas como uma divisão das coisas e das atividades no universo masculino e feminino, podem estar inscritas em um sistema de diferenças naturais em sua aparência. De acordo com Bourdieu, essa leitura descarta uma relação social de dominação, pois as oposições marcam a “ordem das coisas” para aquela comunidade, ao se levar em consideração o curso dos ciclos biológicos e cósmicos, portanto diferenças naturalmente legitimadas.

A socialização do biológico e a biologização do social perpassam a sociedade *cabila* e se firmam em nosso inconsciente, no jogo da linguagem e da representação constante e invariável da condição feminina. Para o autor, uma revolução no conhecimento poderia ter início ao se tomar como objeto privilegiado a história, com seus mecanismos e instituições cuja função seria manter inalteradas tais

naturalidades, a exemplo da Escola ou do Estado, instâncias de elaboração, de imposição e manutenção dos princípios de dominação.

Entretanto, não se pode tomar a topologia sexual do corpo como origem e legitimação da dominação masculina. Segundo Corrêa (2010):

[...] trata-se, sim, de um princípio de dominação que, se dessexualizado, rouba todo o sentido da expressão 'dominação masculina': seria preciso buscar, em cada contexto, quais são os princípios básicos da dominação, antes de atribuí-la, de antemão, aos homens. Isto é, o princípio da dominação, em qualquer sociedade, é acessível, em princípio, a 'homens' e 'mulheres' – se for socialmente necessário, politicamente desejável e economicamente 'rentável', 'homens' ou 'mulheres' podem, e sempre o fizeram ocupar o lugar da dominação.

Na luta política contra as formas de dominação, em relação às mulheres indígenas, Smith (1999) ressalta as maneiras como são descritas, objetificadas e representadas pelo discurso europeu do século XIX, que as relegou a um lugar de marginalidade, não só dentro da própria comunidade, assim como na sociedade colonizada de um modo geral. Uma das reivindicações das mulheres maori tem a ver com a questão de chefia; para elas, tanto a mulher quanto o homem podem ser chefes, ou seja, *ragatira*. A tradução da palavra "*Rangatiranga*" (chefia) é interpretada na língua inglesa, a língua do colonizador, como algo que fosse apenas "coisa de macho".

No contexto das comunidades indígenas latino-americanas, Saffa (2005) nos fala que as mulheres indígenas, embora sejam economicamente produtivas, foram, em grande medida, confinadas ao campo doméstico para protegê-las da sexualidade predatória dos homens mestiços. Cervone (2005, apud SAFFA, 2005, 319) nos diz que os povos indígenas mantiveram um sistema de complementaridade de gênero, diferente do feminismo liberal do Ocidente. Naquele sistema, o lema é "igualdade na diversidade", porque mulheres não são como os homens, são diferentes, mas é dentro das suas diferenças que elas precisam legitimar suas capacidades e estabelecer direitos e exigir as mesmas oportunidades que os homens. Já no feminismo liberal ocidental, mulheres e homens são iguais e deveriam ter igualdade nas oportunidades.

Aponto a importância de uma atenção às questões relacionadas ao gênero na formação de professores, de um modo geral, mas com um olhar especial para a

modalidade da EJA, considerando o universo quantitativo das mulheres presentes e ainda ausentes nas/das salas de aula. Esse olhar alcança, também, o significativo número de mulheres no campo do ensino e gestão nas/das escolas públicas, uma leitura na qual se pode afirmar que tais escolas em Salvador são representadas por um “universo feminino” e negro<sup>35</sup>. Mas o que isso significa? O que se apaga nesse essencialismo, quando represamos um fluxo identitário em termos singulares e simplificadores?

Como categoria analítica, gênero pode ser compreendido como uma criação simbólica que estrutura as desigualdades entre homens e mulheres, pois sexo se refere ao fato biológico distintivo entre machos e fêmeas, a sexualidade está ligada ao comportamento e às preferências sexuais. Schienbieger (1991, p.32) acrescenta

As pessoas geralmente misturam os termos “mulheres”, “gênero”, “fêmea”, “feminino” e “feminista”. Esses termos, no entanto, têm significados distintos. Uma “mulher” é um indivíduo específico; “gênero” denota relações de poder entre os sexos e refere-se tanto a homens quanto a mulheres; “fêmea” designa sexo biológico; “feminino” refere-se a maneirismos e comportamentos idealizados das mulheres em um lugar e época específicos que podem ser adotados por homens; e “feminista”, define uma posição ou uma agenda política.

A identidade “da mulher”, no singular, segundo Suárez (1991), é uma temática para onde convergem e se atritam discursos e orientações ideológicas de origens sociais diversas. Apesar da polêmica em torno desse entrecruzamento discursivo, é possível perceber nele, segundo a autora, elementos comuns que conferem ao tema uma estrutura de pensamento sustentada pelo essencialismo. O discurso do senso comum, o literário, religioso, o científico, assim como os discursos progressistas, inclusive os próprios discursos produzidos pelo feminismo, seguem caminhos unidirecionais quando se observam ali concepções da categoria “mulher” em sua maioria como uma condição essencial, dada pela natureza. A teoria sociológica

---

<sup>35</sup> Ao utilizar o termo negro/a, nele estou incluindo pessoas pretas e pardas, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

moderna reitera essa percepção, acrescentando que, além dessa natureza essencial, há uma segunda natureza oriunda da prática da dominação masculina.

Para o feminismo, há características que, de maneira real ou potencial, são compartilhadas pelas mulheres. Esse argumento, segundo a autora, corrobora para que se confirme e se reproduza a ideia de uma identidade única e imutável, responsável pela veiculação, no tempo e no espaço, de um discurso “sacralizado” da categoria “mulher” como sinônimo de doação, luta, resignação, etc. A autora nota que a apreensão discursiva de uma identidade no singular passa da categoria “mulher” para a categoria dos negros, assim o plural desaparece; em seu lugar, é tomado como discurso o termo “negro” e, a respeito desse “negro brasileiro”, também circulam e se chocam divergentes discursos essencialistas, pois, sob os aspectos de um determinismo biológico, a identidade de negro é apreendida em sua condição natural, única e, por isso, imutável.

Suárez (1991) nota que, entre explicações de uma palavra e a sua realidade, se interpõem os sujeitos pensantes e as pessoas, com seus imaginários. É nesse imaginário que estão construídas as categorias essenciais “mulher” e “negro” e, para que possamos desconstruí-las, precisamos buscar, como opção, a produção de um imaginário alternativo, pois as pessoas não se relacionam com os fatos e as coisas, mas com as representações que criaram a respeito desses fatos e coisas.

Um imaginário que nem sempre é verbalizado, pois são produções discursivas gestadas no silêncio. Conforme Orlandi (1997), no campo do imaginário, os sujeitos dão significados e sentidos ao silêncio e, na relação do imaginário com o real que perpassa, é possível apreender a especificidade do silêncio, a sua opacidade, naquele processo de significar o mundo, ou seja, na sua simbologia. “Compreender o que é efeito de sentidos, em suma, é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos” (ORLANDI, 1997, p.21).

O inconsciente se relaciona com a língua, e entre a língua e a ideologia se apresenta o discurso. Para Orlandi (1997), é esse lugar destinado à língua nos estudos de Pêcheux que avoca um destaque singular ao pensamento desse autor. Assim, é possível compreender que a ideologia funciona pela não transparência da linguagem e que, pela determinação histórica, a língua possui uma autonomia relativa, contradizendo a linguística em sua concepção de língua como um sistema homogêneo e de autonomia absoluta.

Se no interdiscurso, isto é, o que está entre a língua e a ideologia, há uma relação com o inconsciente, então este é um lugar de contradições, de dispersão dos sentidos e do sujeito, um espaço de convergência e divergência entre o “um” e o “múltiplo”. Esse “um” é necessário para que se pense a diferença, a construção da relação com o múltiplo. É nessa movência que se dá a construção do imaginário e, conseqüentemente, a produção de sentidos, como também é preciso que se reconheça que nessa constância há algo fixo, representado naquela ideia da unidade.

Para entender o imaginário que constrói a mulher, Suárez (1991) propõe a noção de “natureza” e “cultura” como os dois conceitos dicotômicos, que não apenas estabelecem a diferença entre acontecimentos e coisas situadas nesses campos, mas também uma função cognitiva na explicação das propriedades e possibilidades daquelas dicotomias na tradição intelectual do Ocidente. No modelo explicativo: natural é aquilo dado pela natureza, portanto é imutável e está subordinado ao homem; e cultural é aquilo feito pelo homem, portanto, passível de autonomia e mudança.

A classificação do pertencimento a um dos campos depende das características essenciais da coisa analisada. Desse modo, nascer mulher ou nascer negro são realidades institucionalizadas como naturais, sendo diferentes de outra condição como tornar-se um operário, um exemplo de uma identidade adquirida pelo indivíduo. Há na sociedade um pensamento essencialista e um pensamento individualista. Tais pensamentos articulam-se para garantir o discurso da mobilidade social como uma autodeterminação individual.

Se as desigualdades de classes não são fenômenos naturais, o que está em jogo naquela mobilidade são a capacidade e a incapacidade de cada um, já que existe uma ideologia igualitária que justifica a desigualdade social pela condição natural do negro como um ser inferior. Essa é uma das lógicas do racismo e da importância atribuída às diferenças sexuais. A partir dessa observação, interessa à autora examinar a construção da categoria “mulher” e pensar a construção da categoria “negro” como elementos de um discurso naturalizado pelas convenções sociais. Seu trabalho discute a naturalização da mulher sob a dicotomia natureza/cultura; examina as categorias de sexo, raça e classe e conclui que nessa tríade é preciso examinar e buscar respostas para o princípio hierárquico que faz de toda diferença uma desigualdade.

Stolke (1991) parte de um contexto científico, na intenção de propor uma explicação para a naturalização do papel das mulheres na cultura ocidental. Ao tomar em análise uma citação de Poovey (1986) – presente no livro *Manual of obstetrics*, de W. Tyler Smith (1986) – “[...] o útero é para a raça o que o coração é para o indivíduo: é o órgão de circulação para a espécie”, Stolke percebe que tal pensamento acrescenta às mulheres uma característica de feminilidade simbolizada pelo útero e que sua portadora tinha uma função específica na propagação da espécie, ou seja, da raça.

A autora se propõe a desenvolver uma teoria na sociedade de classes que possibilite explicitar a relação entre o papel reprodutor das mulheres na cultura ocidental e o conceito de raça, buscando responder à questão: por que existem intersecções entre gênero, raça e classe?

Entretanto, não se pode esquecer que o significado da função reprodutiva é variável, a depender das intenções, visto que, na exploração capitalista, conforme observa Giddings (1996), a promoção do intercuro sexual entre os escravos transformava o ventre da mulher negra num dispositivo valioso para o seu proprietário. Geralmente, as mulheres eram forçadas ao ato sexual com o espécime negro escolhido pelo patrão, sob a ameaça de separá-las dos seus entes queridos. Na resistência dramática a esse sistema e na luta pelo controle de seus corpos, muitas mulheres usavam contraceptivos e abortivos. Os recursos da criatividade, com os seus conhecimentos de mundo, atestavam não só as astúcias, mas também suas aflições em trazer ao mundo mais um ser com o destino previamente selado.

Stolke (1991, p.115) analisa uma “[...] complexa constelação de elementos econômicos e político-ideológicos” que está na base das relações de gênero, nas diferenças sexuais, e a etnicidade na diferença racial de uma sociedade de classes. Tudo isso vai afetar diretamente as diferentes formas de opressão experienciadas pelas mulheres, a depender da sua classe e/ou “raça”. Similar opinião encontra-se em Grant (1991, apud BAIROS, 1995, p.461) para quem essa mútua reconfiguração de raça, gênero e classe social forma “[...] um mosaico que só pode ser entendido em sua ‘multidimensionalidade’”. Talvez seja por essa razão que o feminismo, em suas versões: radical, liberal e socialista, não tenha conseguido oferecer respostas totalmente satisfatórias, a exemplo da pergunta postulada por Bairos (1995, p.458): “[...] numa sociedade racista, sexista, marcada por profundas desigualdades sociais, o que poderia existir de comum, entre mulheres de diferentes

grupos raciais e classes sociais?”

Ao trazer para esta tese a minha experiência cotidiana na mobilização política das identidades de mulher negra/professora/pesquisadora, estou ancorada no conceito feminista que supera a noção de dominação masculina, por considerar que o poder não é exclusividade dos homens. Decorre dessa afirmação, a minha simpatia pela teoria do ponto de vista feminista negro, que enfatiza a posição que ocupamos numa esfera de dominação interceptada pela multidimensionalidade inerente à raça, ao gênero e à classe social. Ao falar de dentro da minha cultura local, não quero dizer que eu seja mais ou menos oprimida que uma mulher branca pertencente à mesma classe social, conforme já me foi apontado por colegas que insistem em argumentar que passamos pelas mesmas dificuldades, apesar de terem a pele clara. Não discordo. No entanto, o lugar de onde vivencio as minhas experiências me é aquele que secularmente nos tem oferecido a paisagem desigual, racista e sexista da nossa sociedade.

Talvez seja possível entender, a partir desse construto teórico, porque no Brasil, quando se fala em questões raciais, cabe apenas às mulheres pretas, discutilas, porque, naquela leitura, só essa categoria é marcada pela raça (AZEREDO, 1994). As mulheres negras sabem que suas experiências, marcadas pela opressão<sup>36</sup> de gênero, raça e classe, de algum modo, não podem ser narradas de maneira semelhante às das mulheres brancas, por isso a insatisfação com a teoria feminista pela falta de sensibilidade às opressões que lhes são específicas. São argumentos que estão na base do pensamento feminista negro (COLLINS, 1999), ainda que a autora afro-americana encontre contradições, descompassos e tensões na resposta para definir quem pode ser uma feminista negra.

Os critérios biológicos são discutíveis e os ideológicos também, porque o pensamento negro feminista consiste em um conhecimento especializado que esclarece o ponto de vista de/e para mulheres negras, a partir de interpretações teóricas de uma realidade vivenciada por aquelas, numa sociedade que inferioriza mulheres afrodescendentes portadoras de experiências, em relação ao trabalho ou à família, diferentes daqueles que não são negros nem mulheres. Isso não quer dizer que todas as mulheres negras possuam uma consciência desenvolvida entre todas

---

<sup>36</sup> A partir do conceito experiência, o feminismo entende a opressão como qualquer situação que a mulher defina como tal, independentemente de região, tempo, raça ou classe social, conforme argumenta Bairros (1995, p.459).

as mulheres para que se forme um grupo articulado, nem que outros grupos não possam utilizar a teoria em suas produções.

#### 4.2 MULHERES DO “TERCEIRO MUNDO”

Compartilhando a comum experiência de luta das mulheres negras pela sobrevivência em um mundo branco privilegiado e opressivo, a indiana Mohanty (1991) chama a atenção para uma parte dos trabalhos feministas do Ocidente sobre as mulheres do “Terceiro Mundo”<sup>37</sup>, afirmando que, por um lado, eles assumem privilégios e universalismos etnocêntricos e, por outro, oferecem uma frágil compreensão sobre o impacto da teorização ocidental daquela geografia no contexto de um sistema global dominado pelo Ocidente.

A autora assegura que não é viável analisar essas teorias sem relacioná-las com a luta pelo poder, como também merece cuidado a insistência com que o feminismo ocidental elege o patriarcalismo como um sistema universal, a não ser que se entenda que existe uma conspiração masculina internacional, ou uma estrutura de poder monolítica e a-histórica, como também a forma acrítica como são utilizados seus conceitos e métodos universais e transculturais para legitimar a padronização da mulher média do “terceiro mundo”, enquanto fica implícita uma leitura das mulheres ocidentais como educadas, modernas, controladoras de seu corpo e de sua sexualidade: são mulheres decididas, pois gozam de liberdade para fazer as suas opções.

No contexto brasileiro, Carneiro (2003, apud PARENTE, 2008) ressalta que as feministas brancas são detentoras de privilégios que lhes são conferidos pelas suas identidades de raça e classe e, ao se beneficiarem desses privilégios, silenciaram a respeito das diferenças que alcançavam as mulheres negras, legitimando a supremacia branca no acesso a emprego, educação, saúde, campo afetivo, habitação e a possibilidade de ser cidadã, vantagens sociais ainda constantes na pauta de luta da maioria das mulheres negras.

---

<sup>37</sup> Apesar de não concordar com o termo, visto que hierarquiza uma divisão sociogeográfica, a autora admite não encontrar outra palavra para aquele contexto e a utiliza entre aspas, reiterando a sua insatisfação. Tradução sob minha responsabilidade.



#### 4.3 NEGRAS /PESQUISADORAS: IDENTIDADES SEM PERFIL ACADÊMICO (?)

Trago esse questionamento para que nós, mulheres negras professoras em ascensão no percurso acadêmico, ou não, possamos refletir a partir dos estudos que tratam de gênero e mercado de trabalho e, por conseguinte, a tentativa de uma mobilidade social (BENTO, 1995; CARNEIRO, 1995; HENRIQUES, 2002; GIACOMINI, 2006). Entretanto, as notícias que nos chegam dão conta de uma injusta competição, ao afirmarem que as mulheres precisam de uma vantagem de cinco anos de escolaridade para lograr a mesma oportunidade que os homens possuem para suas inserções no mercado de trabalho formal.

A situação fica pior quando se trata das mulheres negras; estas, para competirem em nível de igualdade com as mulheres brancas com quatro a sete anos de estudos, precisam de oito a onze anos, ou seja, na diferença de oportunidades intragênero, as negras precisam de quatro anos a mais de estudos. Lembremo-nos de que a escolaridade não elimina as hierarquias sociais, que podem destinar às mulheres brancas os lugares na linha de frente no mercado de trabalho, independente das funções ocupadas, pois, para as mulheres negras, os lugares de representação nesse mercado ainda estão assegurados no imaginário coletivo, conforme observação de Pinho (2004), através do mito fundacional da mulata, “símbolo gracioso” da miscigenação e suas conotações sexuais; a baiana de acarajé, como uma “carreira típica” e a empregada doméstica como ícone estereotípico e uma atualização da criada ou ama de leite colonial.

Quando a mulher negra burla uma dessas “alegorias da verdade” (PINHO, 2004, p.115) e ocupa outros territórios de poder, portanto brancas geografias, não causa estranhamento a fala da juíza baiana, negra, Luislinda Dias de Valois Santos, com quem me solidarizo e parablenizo com saudações ancestrais:

Quando eu tinha 9 anos, estava começando a estudar, um professor pediu um material de desenho e meu pai coitado, não pôde comprar o que ele pediu, mas comprou outro. Quando cheguei à escola feliz da vida, ele disse: “Menina, se seu pai não pode comprar o material, deixe de estudar e vá aprender a fazer feijoada na casa dos

brancos”. [...] Mas sou muito impetuosa. Voltei, fui em cima dele e falei: “Não vou fazer feijoada para branco, não. Vou ser juíza e lhe prender”. Em casa, ainda tomei uma baita surra do meu pai. Naquela época, não se podia desrespeitar professor. (SANTOS, 2009, p.11).

Trabalho entre a crença e o desânimo, porque sou o resultado “vitorioso” de um processo de escolarização no qual os pobres e negros/as “devem” fracassar, o que me deixa em tensão com os discursos de oprimida/opressora e na (des)confortável posição do empoderamento conseguido pela escolaridade, que, perante os alunos, é algo discutível, já que se eu estudei tanto por que ainda moramos no mesmo bairro? Se estudei tanto, por que ainda continuo ensinando nas escolas públicas da periferia?

São questionamentos também, de certo modo, formulados por meus colegas das escolas das redes municipal e estadual onde trabalho. Penso que uma negra que busca o doutorado é uma mulher negra começando outra luta pela mobilidade social, mas nem por isso precisa se separar da sua comunidade. Ao mesmo tempo, sinto a necessidade de um diálogo mais próximo com os alunos do ensino superior, no sentido de ampliar não só a minha formação, como também adentrar e conhecer outros territórios, conhecer outros modos de pensar.

Vejo nesse deslocamento uma consonância com o papel do intelectual orgânico proposto por Gramsci (apud HALL, 2006), como aquele que trabalha em duas frentes, ou seja, de um lado é o produtor de um trabalho teórico intelectual e, do outro, pode falar com conhecimento profundo acerca do seu lugar geopolítico, pois possui o conhecimento autêntico. A transmissão de suas ideias se dá através da função intelectual, e ele deve levá-las aos que não pertencem à classe intelectual. Para Hooks (1995, p.466), “[...] o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas”. O que não significa dizer que só existe essa saída

Buscar uma mobilidade social através da educação dentro de uma sociedade capitalista não pode ser confundido com empoderamento financeiro. Góis (2008), ao analisar a trajetória educacional de alunas de diferentes cursos da Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro), observa que as escolhas das áreas do conhecimento acadêmico estão associadas a questões de classe: as mulheres mais

pobres, ao escolherem seus cursos, pensam para além do desempenho no vestibular e anexam a essa questão as dificuldades de tempo de estudo e capital financeiro para se dedicar ao curso com os gastos que eles requerem. Assim, Medicina e Engenharia estão fora daquelas opções, mas não estão fora de seus sonhos.

Posso afirmar que a negação de uma licença com ônus para o meu doutoramento representou não só mais um obstáculo, dentre tantos que as classes menos favorecidas precisam enfrentar, ao tentar conciliar trabalho e estudo, como também expôs o meu estado físico e mental a uma situação-limite, devido aos “malabarismos” que precisei empreender nessa luta. Horas de sono suprimidas, idas ao ortopedista, medicamentos para acalmar as dores musculares de um corpo escriba e leitor; tempo negado aos meus entes queridos e a mim mesma enquanto sujeito do desejo e das descobertas. Poderia ter sido diferente, se o tempo para minha formação acadêmica fosse respeitado, pelo significado histórico que esta conquista representa para o povo negro, pelo significado político que este fato reclama dentro da escola pública, na viabilidade do diálogo entre esse espaço e a Academia, diante das transformações socioculturais presentes em nossa sociedade.

Em relação à trajetória escolar feminina e às opções por um curso superior, Góis (2008) prossegue mostrando que há outro grupo de mulheres que oferece uma leitura dos elementos culturais presentes na história brasileira, no que diz respeito à internalização de que as mulheres negras não teriam o perfil para efetivamente lograr realizá-lo. Nessa ideologia, as mulheres negras são destinadas a atividades de menor valoração social. O passado escravagista e a forte presença feminina negra nas atividades domésticas reservam a esse grupo uma conotação de baixa ou nenhuma escolaridade.

Outro fato que não podemos desprezar, no que se refere às mulheres negras da minha geração, é, além da pobreza, a condição de analfabetos a que os pais estão submetidos. Para essas filhas primogênicas, a formação de uma identidade letrada é algo a se considerar no tempo/espço como mais do que um esforço pessoal, tomando como análise o impacto do seu desenvolvimento escolar na constituição identitária como uma referência para seus (suas) irmãos (ãs) menores e a família de uma maneira geral.

Essa busca significa pleitear outros espaços de representação em um país que não reconhece o racismo como um traço cultural do seu povo. Vivemos sem

conflitos raciais por “aceitar” como natural que, no mercado de trabalho, ocupemos as vagas dos serviços gerais ou que continuemos nas “casas de família” a limpar, lavar e cozinhar. Talvez, tenha sido esse o estranhamento da aluna, empregada doméstica, ao se deparar, na aula de Língua Portuguesa, com a professora negra, uma “igual”, uma “negona rasta” que, em seu pré-julgamento, não “prestava” para ocupar aquele lugar (SANTOS, 2007, p.41):

Olha professora para lhe ser sincera, quando a senhora disse que MORAVA AQUI, eu pensei: NUM PRESTA, porque se prestasse estava ensinando num COLEGIO BOM DA CIDADE. A gente fica com o pé atrás, NE? Sei lá. (B1; s.f. , 41 a., empregada doméstica).

Esse imaginário acompanha as docentes negras até a Academia. Hooks (1995) fala da parca e incômoda presença das intelectuais negras dentro das universidades americanas, principalmente se essas intelectuais apresentarem algum engajamento que precisa de apoio. Nem todas as acadêmicas podem reclamar a posição de intelectual. A autora considera como intelectual alguém que lida com ideias, transgredindo fronteiras discursivas, pela necessidade de assim ter de agir.

É um lugar interdito dentro de uma sociedade patriarcal capitalista de supremacia branca, que atua para negar às mulheres a oportunidade de “seguir uma vida da mente” (HOOKS, 1995, p.468). A mulher negra não está fora do seu lugar se na escola ocupar o lugar de merendeira ou faxineira. É aquela que deve estar sempre disposta a servir com abnegação, porque todo mundo aprendeu, independente de ser branco ou negro, que as negras estão aí para atender às necessidades de outras pessoas, “[...] espera-se que limpem a sujeira de todos” (HOOKS, 1995, p.470).

#### 4.4 IDENTIDADE PROFESSORA/DONA DE CASA: SEXISMO, SUBORDINAÇÃO E DOMINAÇÃO

Nas salas de aula do ensino noturno, observo as jovens, algumas retornando após o período de descanso pós-parto; outras que não voltam, pois abandonam a identidade estudantil para se dedicar a suas crias; há aquelas que trazem um (a) dos(as) filhos(as) e, sob reclamações da gestão, explicam que é “porque não tinha com quem deixar”; vejo mulheres a lutar com o sono em salas de aula e nelas me “vejo”. Participo das conversas das alunas donas de casa, quando saímos da escola em direção ao ponto de ônibus, enumerando os afazeres domésticos que ainda estão a esperar por nós. Enquanto estou à pia lavando os pratos, nessa *ter-a-pia*, aproveito para articular as ideias, penso em como algumas de nós, mulheres negras, temos vivenciado a categoria de gênero com essa sobrecarga de trabalho, que nos une a todas dentro de um contexto de opressão sexista e que nos rouba um tempo de sermos apenas nós mesmas.

Administrar a qualidade do tempo/produtividade pela gestão vai da cobrança das notas dos alunos nas cadernetas ao apontamento das faltas dos professores, e já não é novidade que parte dessa categoria está passando por graves problemas de saúde<sup>38</sup>. A impossibilidade de gerenciar um tempo para uma atividade física, os “malabarismos” empreendidos para “dar conta” de três turnos de trabalho e a dificuldade de usufruir de uma alimentação saudável em horário e espaços adequados acarretam danos ao corpo e à mente, refletindo, em grande parte, nas repetidas ausências de docentes da sala de aula e na qualidade do ensino oferecido.

À hora do “recreio”, o intervalo de 20 minutos no turno diurno, pode representar para os alunos, conforme disse no trabalho anterior<sup>39</sup>, como a reunião de migrantes no pátio escolar; para os docentes, também. Geralmente é o momento

---

<sup>38</sup> Há, no *site* do Sindicato dos Professores do Estado da Bahia (SINPRO-BA), artigos e teses que tratam dessa temática.

<sup>39</sup> “O pátio da escola permite-me também uma leitura metafórica da escola/nação naquele sentido captado por Bhabha (1998) de sua interpretação de Hobsbawn, quando esse escreve a história da nação ocidental sob a ótica da margem dessa nação e do exílio de migrantes. Sendo assim, o pátio representa paradoxalmente o centro da escola e as suas margens, dentro de uma visão de escola como local da cultura estrangeira, dos estatutos legais, discursos hegemônicos, relatórios, performances educacionais, etc.. Um local onde os que estão dentro delimitam suas zonas de atuação e de unem em ‘tribos’” (SANTOS, 2007, p.65).

de (re) encontrar os colegas, é o tempo subtraído para as confidências, trocas, queixas, risos, pois há laços de amizades ali construídos e em constante construção. O mais comum é encontrarmos colegas desmotivados (as), mulheres sobrecarregadas com uma quarta jornada de trabalho, com aqueles três turnos fora de casa e as narrativas de serem as “chefas da família”, financeira e afetivamente falando, pois geralmente os pais “se vão” e os filhos ficam.

Mesmo quando na família há a figura do homem, apesar da inversão de papéis no aspecto financeiro, a mulher ainda é vista como aquela que “cuida de”, e os homens como aqueles que têm “cuidado com”. De acordo com Chies (2010), estudos demonstram que há profissões eminentemente femininas, tais como enfermeira e professoras primárias, além do atrelamento dessas ocupações ao “cuidar de”. Elas são discriminadas pela desvalorização financeira que recai sobre a subordinação implicada na relação entre “cuidar de” e rentabilidade, visto que afazeres domésticos, cuidar de crianças e/ou de idosos, são papéis da vida privada que, naturalmente, cabe à mulher exercê-los.

Observo que, quando formamos um grupo de professoras reunidas para narrar o cotidiano, falamos do processo de embotamento do corpo/desejo consumido e encaminhado ao esquecimento, seja pela falta de um (a) parceiro(a), seja pela solidão a dois, comum em certos tipos de (des)casamento, tudo isso contado no equilíbrio tragicômico necessário à sobrevivência diária. Assim, é possível encontrar na escola um grupo de mulheres felizes com sua vida conjugal e quase todas à espera, ou à procura, de um grande amor.

A interrupção desse momento, seja pelos signos sonoros, como aquela campainha que soa irritantemente ou pelas chamadas verbais, quando um dos representantes da gestão escolar vem à porta nos “alertar” para o horário, sinaliza, através dessas atitudes, também a condição de igualdade alunos/professores enquanto corpos docilizados em retorno à relação subalterna. Particularmente, há dias que não gosto desse embate entre a “obediência” e a vontade de subverter a ordem.

A expressão “ir para a sala de aula”, atualmente, tem adquirido para muitos(as) professores(as) significados que se apartam de uma atividade prazerosa naquela concepção de uma educação libertadora freiriana, na qual o educador está empenhado em que o educando oprimido, adulto ou não, desvele o mundo e confirme a educação como um processo de busca e de possibilidades. É essa

concepção que mantém o intelectual orgânico firme em seus propósitos.

A esse quadro, acrescenta-se um tempo sinalizado pelo acionamento de diversas competências profissionais, compreendidas por Bolívar (2002) como autoidentificação – o que eu sou e como os outros me reconhecem; os conhecimentos profissionais, os componentes cognitivos da sua prática e as competências, as habilidades e a capacidade para aplicá-las de maneira significativa.

As competências docentes compreendem, então, conhecimento, habilidades, atitudes e pensamento estratégico. Para ensinar não basta conhecer a matéria; é preciso, entre outras competências, transformar o saber disciplinar em conteúdos acessíveis aos alunos. (BOLIVAR, 2002, p.17).

Alguns professores mais novos em tempo de serviço, desencantados com a profissão, estão estudando para se submeterem aos concursos públicos em outras áreas, nas quais possam ter uma vida mais tranquila financeiramente. Isso significa, entre outras coisas, viajar ao exterior, não pagar um carro em 60 meses, assegurar o direito a um bom plano de saúde, a morar em um lugar com melhor infraestrutura e, paradoxalmente, afastar seus filhos da escola pública, pagando uma educação em um colégio de “grife”, ou seja, um colégio cuja visibilidade no mercado educacional o coloca no *ranking* dos mais confiáveis.

O sistema de ensino/aprendizagem atual está, de alguma forma, conectado com as avaliações externas à escola, via mecanismos oficiais, representados pelos provões, Enem, SAEB e tais; isso significa dizer que o ensino de qualidade é aquele que se transforma em melhores notas ao fim daqueles julgamentos. Em novembro de 2008, o Jornal *A Tarde* publicou matéria intitulada “Enem revela ‘fosso’ entre ensino público e privado”. Dos 81.713 participantes que concluíam o ensino médio, naquele ano, o aproveitamento da rede privada foi de 55,34%, enquanto a rede pública obteve 33,06%, o que deixou a Bahia no 17º lugar do *ranking*, com a média geral de 36,79% de acertos. O resultado positivo ficou para a prova de redação, com 68,11% para os alunos da rede privada, e 56,23% para os alunos da rede pública, fato que os colocou próximo à média nacional registrada em 57,26%.

Na época, segundo a opinião do secretário estadual da Educação, Adeum Sauer, dois fatores colaboraram para aquele resultado: a) a concentração de alunos

na rede pública baiana está acima da média nacional, já que apenas 7,4% frequentam as escolas privadas. Em todo o Brasil, esse número chega a 19,58%; sendo assim, há, na Bahia, 700 mil alunos nas escolas públicas e 50 mil nas escolas particulares; e b) a falta de investimento na educação estadual.

Rui Oliveira, presidente da Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB), por sua vez, ressaltava quatro motivos: a) as escolas particulares enfatizam a preparação para os exames seletivos; b) a sobrecarga de trabalho com danos físicos e mentais para os professores; c) o déficit de profissionais para disciplinas na área das Ciências Exatas; e d) os cursos de aceleração como parte do problema. “O MEC aponta que a Bahia fabrica exércitos de analfabetos funcionais. Aqui se fazem os 11 anos do ensino médio e fundamental em apenas cinco” (CARIBÉ, 2008, p. A7).

Este capítulo chega ao seu final e nele caminhamos por ricas e diferentes paisagens até retornarmos à escola, espaço de onde emergem e convergem as nossas reflexões. Em relação a essa última parte, com o quadro exposto acerca da qualidade do ensino oferecido às camadas populares, sou instigada a buscar na memória um rol de palavras animadoras para organizá-las num texto portador de esperanças. Por outro lado, creio que, se assim procedesse, seria apenas uma forma de preencher lacunas: técnicas, tratando-se da escrita, e emocionais, tratando-se de um alento pedagógico. Esperança sem agência é só uma forma de adiar a luta; seja pela redução dos fossos que inferiorizam os diferentes, seja pela redução da igualdade que os descaracteriza.



## 5 A ESCOLA E A DIVERSIDADE CULTURAL

### 5.1 DUAS ESCOLAS E UM RETRATO EM 3X4

Tenho uma tripla jornada de trabalho dividida entre duas escolas públicas: uma escola municipal, situada no subúrbio ferroviário; um colégio estadual, localizado em Cajazeiras, periferia da cidade. O meu trânsito por esses dois espaços político-geográficos distintos me ajuda a compreender o modo de ser de seus respectivos integrantes. Façamos um deslocamento no meu roteiro.

Uma investigação mais apurada acerca do subúrbio ferroviário de Salvador levará o(a) interessado(a) ao registro da presença indígena nesse território, em especial, os povos Tupinambá. A abundância dos nomes em tupi nas áreas próximas ao mar identifica esse povo como um dos que preferiam aquela localização. Assim, os nossos alunos são oriundos de bairros como Itacaranha (*pedra arranhada, escalavrada*), Periperi (*o junco continuado*), Tubarão (*nome de uma praia e do chefe da aldeia indígena*) (SANTOS, 2004).

A escola municipal em que trabalho fica em Paripe (*curral de peixe, caniçada*). Geralmente, nas aulas de sexta-feira, dedico um tempo aos alunos para “trocar ideias”, como eles mesmos dizem. Alguns contam suas histórias familiares, a relação com os pais, as estratégias que utilizam para convencer a mãe a deixá-los “sair para a rua”, falam das dificuldades em viver em meio a situações de confronto; um deles me mostra o nariz quebrado, porque foi a uma festa em Tubarão. Sendo ele de Paripe, não poderia frequentar aquele território onde estava acontecendo o evento, ou seja, o bairro ao lado do seu.

Essas rixas têm levado à morte muitos jovens na periferia. As meninas contam que quem namora uma “vida louca” é respeitada, ninguém “se mete com ela” na escola, na rua ou no bairro, porque seu namorado pode não gostar. Há situações em que a própria família da garota fica refém dessa situação. “Pertencer” a um namorado, nesse contexto, é ser, dele, a “bandida fiel”. Observo os adereços que os rapazes usam, ora um anel, uma pulseira. A escola impõe ao aluno o uso da farda, e os jovens tentam personalizar esses uniformes com seus desenhos e traços de grafismo, embora a escola proíba qualquer alteração naquele padrão

estético/simbólico. Então, os garotos, em sua maioria, personalizam o corpo com tatuagens, usam brilho labial, “desenham” a sobrancelha retirando-lhe o excesso de pelos, e geralmente fazem isso com ajuda e apoio das colegas.

Vejo essas atuações estéticas, de um modo geral, como respostas às tentativas de docilização do corpo, impostas pela Família, pela Escola, pelo Estado. Como o cabelo dos meninos, com seus penteados, ora trançado, ora inexistente para que se tornem visíveis as artes geométricas, produzidas pelos “barbeiros” em pequenos salões ou ao ar livre, na porta de casa, com os próprios colegas se revezando na tarefa de “dar um grau” nas aparências um do outro; a pele, o corpo, as roupas, o couro cabeludo tornam-se um espaço textual, uma propriedade legítima, portanto, uma metáfora do poder.



Figura 5– Alunos de uma escola da rede municipal/Salvador-Ba.

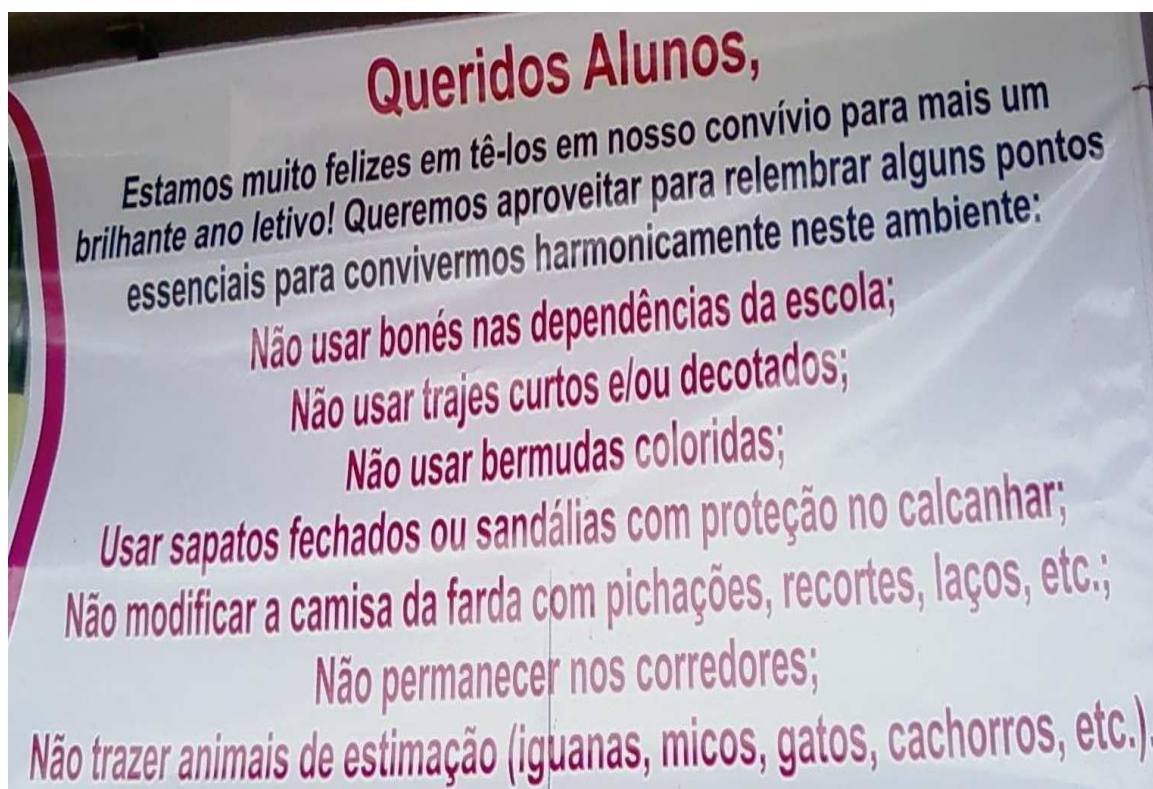


Figura 6 – Ano letivo de 2010. Cartaz de “boas-vindas” afixado na entrada do Colégio D.Mora Guimarães.  
Fonte: Arquivo pessoal.

Por que foi necessário afixar esse cartaz na entrada da escola? O que o cartaz não nos diz, em relação aos “pontos essenciais” de convivência em destaque?

Paradoxalmente, para a maioria desses jovens, a escola é vista como uma “segunda casa”, uma afirmação que nos possibilita compreender a necessidade de os gestores proibirem a presença de animais de estimação naquele espaço. As relações familiares não estão isentas de conflitos e relações de poder.

Tais resistências adentram a escola, embora ainda haja naquele espaço uma ilusão de um poder assimétrico na relação aluno/professor. Com essa afirmação, quero dizer que dominar o conteúdo de uma disciplina e transmiti-lo com as ameaças de que ele “vai cair na prova”, não é, para mim, uma relação de poder. É apenas um conhecimento diferente do que o aluno traz consigo. Em conversa com os alunos, muitas vezes tenho aprendido mais do que ensinado.

Da minha experiência com os alunos dos 6º, 8º e 9º anos dessa escola que fica no subúrbio ferroviário de Salvador, também tenho vivenciado momentos significativos que me motivam a não desistir de sonhar com uma educação mais

humanizada; porém, no ano de 2008, assumi, nessa unidade escolar, a regência de uma turma bastante indisciplinada, que colocou à prova minha dedicação ao trabalho. Apesar da indisciplinada, havia algo na turma que era desafiador, porque os alunos falavam o que sentiam, do que gostavam, do que não gostavam. Uma tarde os convidei para assistirmos a um filme do qual eu gostava muito e pensei que seria bom se o víssemos juntos.

Naquela semana, eles haviam “perdido” um amigo “vida louca”, cuja namorada era uma das alunas da sala. O filme “Escritores da Liberdade”<sup>40</sup> foi exibido e vi, pela primeira vez no ano letivo, uma turma silenciada e emocionada com o desenrolar da narrativa, tão próxima à realidade de alguns deles e, ao mesmo tempo, me vi na professora/personagem como aquela pessoa que acredita no potencial humano para transformar adversidades em vitórias. Não pedi atividades “pra nota” com esse filme, queria apenas que eles refletissem e guardassem consigo uma mensagem de solidariedade, percebessem que eu me importava com suas dores.

Uma ex-aluna dessa escola fez uma “comunidade” em um dessas redes sociais. Lá na Internet recebo e envio mensagens de alunos e ex-alunos. E, com isso, essa mídia tem sido uma ferramenta a mais na minha relação dialógica com os educandos. Aquela turma já não está mais na escola, pois os alunos passaram para o ensino médio. Alguns (algumas) continuam me visitando, ou de maneira presencial quando vão à escola para trocarmos um abraço, ou na página da comunidade, onde aparecem para deixar um *scrap*. Naquele contexto, são a escrita e a leitura em suas dinâmicas e funcionalidades.

## 5.2 O SILÊNCIO DO LIVRO DIDÁTICO

Um dia, estava em sala com a turma do 6º ano<sup>41</sup>, no turno vespertino, após a chamada nominal, M.(15 anos), um aluno que sempre chega após o horário, adentra a sala com sua simpatia, a pele avermelhada queimada pelo sol e um sorriso que

---

<sup>40</sup> Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Freedom\\_Writers](http://pt.wikipedia.org/wiki/Freedom_Writers)>. Acesso em: abr. 2010.

<sup>41</sup> Ano letivo de 2008.

resolve qualquer problema, principalmente a pontualidade. Nesse dia, tínhamos a leitura no livro-texto cuja temática estava relacionada às baleias e à preservação da natureza. *M.* interrompeu-me para contar que, na noite anterior, ele e outros pescadores haviam capturado um pinguim.

Foi a maior onda!!! A sala queria saber tudo em relação a esse animal, porque só conhecia a espécie através de imagens nos livros ou revistas, Internet, ou dos filmes em que eles são personagens. Então, *M.* passou a narrar que o pinguim capturado por eles na rede de pesca, estava cheio de óleo; contou que o pinguim tinha uma espécie de escama no revestimento de seu corpo. Fazia muito frio em alto mar e, para resolver isso, é rotina para os homens do barco tomarem uns goles de cachaça. Ele também era um “homem”. Pela manhã, ao regressarem à terra, encaminharam o animal marinho aos órgãos ambientais competentes.

A maioria dos alunos tem alguma experiência com pesca. A região é litorânea e essa é uma das atividades de sobrevivência. De repente, outro aluno começou a ensinar como é que se pesca uma *arraia*, explicando que ela possui no seu corpo um arpão, e, se o pescador for por ele atingido, precisa ter muito jeito para retirar aquele agulhão da parte afetada, caso contrário, a região é dilacerada, e o ferimento pode ser fatal. O arpão tem de ser puxado para baixo e nunca para cima. Outro aluno contou sobre o *baiacu*; um peixe que infla quando é ameaçado e possui um veneno. Fiz perguntas como ouvinte interessada e o mar adentrou a nossa sala, com seus mistérios, seus *causos*, nas vozes daqueles meninos e meninas em suas experiências com aquele acidente geográfico, que é a enseada dos Tainheiros, a parte “periférica” e “esquecida” da Baía de Todos os Santos. O mar, quando “bate” na sala... É bonito! É bonito!!

### 5.3 TRAVESSIAS

Veza ou outra, penso no universo cultural daqueles alunos enquanto faço a travessia para a outra escola (ensino noturno). Da janela do ônibus, vejo o pôr do sol, mulheres e crianças mariscando; uma cena cotidiana que me toma, naquele instante, como se vista pela primeira vez. A cultura está no território, no trabalho, no cotidiano, na língua e na religião. Essa visão me conecta ao texto de Certeau (2008),

no qual ele relata a impressão advinda do seu caminhar pelas ruas do Centro Histórico de Salvador, com seus monumentos e os rostos do povo, dispostos ao olhar do pesquisador, mas que guardam no contraste do visto/não visto, do aberto/fechado, do silêncio e do barulho, o “indecifrável e familiar segredo do monumento”.

No seu deslocamento para outro espaço nordestino, o autor analisa a língua falada dos lavradores pernambucanos nos dois níveis de espaço peculiar àquele contexto social: o espaço socioeconômico, onde convivem os “poderosos” e suas mentiras e os “pobres”, com suas verdades, ditas em voz baixa e entre si; e o espaço utópico, tendo no centro a figura de Frei Damião<sup>42</sup> e o relato de seus milagres.

Esse cenário religioso possibilitava aos lavradores a leitura das injustiças, tanto dos poderes estabelecidos quanto a da história como uma “[...] ordem das coisas, em que nada autorizava a esperar a mudança” (CERTEAU, 2008, p.77). Entretanto aqueles homens não viam esses fatos recorrentes como uma lei, configurando uma recusa e um protesto ético à naturalidade e à fatalidade ao estatuto da ordem, respectivamente. Mais que uma possibilidade de leitura, o cenário religioso é o lugar da esperança e da resistência sob a forma de jogo, e os milagres imputados ao ícone religioso, representado por Frei Damião, atuam como o viés discursivo da inaceitabilidade da ordem. Desse modo, a religião, a linguagem e o acontecimento sobrenatural são ressignificados e “[...] nesses estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor” (CERTEAU, 2008, p.79).

#### 5.4 CORPOS EM (MU) DANÇAS!

Essa “arte” também está na escola, nas resistências identitárias dos indivíduos ou dos grupos que sempre encontram um jeito para agir contra atitudes que tentam “desconstruir” a arquitetura de seu universo cultural. Chamo a atenção

---

<sup>42</sup> Nascido Pio Giannotti em Bozzano, na Itália, em 1898, Frei Damião chegou ao Brasil no início da década de 30, estabelecendo-se no Convento de São Félix, em Recife, onde morreu em 1997. Muitos nordestinos o consideram um santo e seu processo de beatificação teve início em maio de 2003. Disponível em: < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Frei\\_Dami%C3%A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Frei_Dami%C3%A3o) >. Acesso em: jun. 2010.

para um evento discursivo que reúne três professores, na escola estadual, entre eles, a professora/pesquisadora que fala neste texto, a quem chamarei de P2, a professora de Inglês (P1), que está fazendo pós-graduação, e o professor de Artes (P3). No momento antecedente ao evento, a professora de Inglês falava da sua dificuldade em encontrar um tema para o seu trabalho de pesquisa.

**P1** – Eu não faço mais festa de *Halloween* aqui na escola, porque os alunos vieram com aquelas danças obscenas. Não concordo com isso. Já havia dito a eles que não queria pagode e escolhi um hip-hop. Todos os alunos gostam desse estilo de música. Aquelas outras são para dançar lá fora, aqui dentro da escola, não. Eles precisam conhecer outro tipo de música.

**P2** – Eu acho que eles estão querendo lhe dizer alguma coisa com isso, por exemplo...

**P1** – O quê, por exemplo?

**P2** – Talvez eles não estejam nem aí para o *Halloween*.

**P1** – Mas o *Halloween* é importante!

**P3** – É uma festa do diabo, isso sim... é um agradecimento à colheita. Eu já li muito sobre isso, colega.

**P1** – Não! Nada disso! Essa é o “*Thanksgiving*”!

**P2** – Talvez, colega, os alunos estejam querendo lhe dizer que eles têm a própria voz. Enquanto você diz “**eu queria isso, eu recomendei aquilo**”, eles querem outra coisa.

**P1** – Acho que vocês não conseguem me entender. Eu sou evangélica e não gosto dessas danças.

**P3** – Ôxente, colega! Por que você é evangélica não pode dançar?

**P1** – Vamos parar?

**P3** – Os alunos cantam Djavan, eles não são bobos, mas gostam de outras expressões. E Djavan quando diz “*mais fácil aprender japonês em Braille do que você decidir se me dá ou não [...]?*” Ele está cantando o erotismo em outras palavras, mas ...é DJAVAN.

**P2** – Então esse é um caso de racismo cultural, colega. Você tem um monte de dados para pesquisar. Pense nisso!

O toque do sinal interrompe a cena. Hora de ir para a sala de aula. Não é o meu turno de trabalho, cheguei mais cedo para atualizar as minhas cadernetas, logo, os alunos, aos quais a professora se refere, são os adolescentes do ensino regular do turno vespertino. Esse entrecruzamento de pontos de vista nos dá a dimensão de que forma as identidades culturais do professor/aluno, professor/professor transitam naquele espaço de poder e resistência, em especial, na leitura da escola pelos sujeitos do ensino e da aprendizagem. A escola como

espaço da imobilidade e a escola como o espaço/pátio, até porque é nesse segundo espaço que o aluno se sente “livre”, talvez seja isso que a professora não pode entender, naquele momento.

Sala de aula <sup>43</sup>	Escola/Pátio
Sem atrativos	Mais Interessante
Conhecimento/sabedoria	Amizade
Opressão	Liberdade (sensação de)
Fechado	Aberto
Mundo estranho/outra coisa	Mundo adolescente
Onde se falam coisas de escola	Onde se falam coisas da vida
Não visibilidade/sem estímulos	Amizades/estímulos/acolhimento
Homogeneização	Lar/aconchego/segurança

Os alunos sabem que não podem expandir seus gestos na sala de aula porque, sentados em uma cadeira que “abraça” seus corpos, ali eles estão e deverão continuar imóveis até segunda ordem. É no pátio que a festa acontece, e é lá que poderão movimentar braços, quadris, em um ritmo frenético incentivado pela voz dos “cantores” pagodeiros, homens que emergem das camadas populares e agora têm a sua *chance* de adentrar o mercado fonográfico, ganhando uma discutível visibilidade na ginga de seus corpos atléticos. Chamo de “discutível visibilidade” o fato de essa imagem ajudar a reforçar o dueto samba/futebol como as opções de mobilidade social para os jovens negros.

É compreensível a escolha da professora pelo *hip hop* como um gênero musical que os alunos “podiam” dançar. Por ensinar inglês, a docente tem o compromisso de divulgar a cultura oriunda do contexto anglo-saxão, entretanto, de acordo com Sansone (2004), para os jovens de Salvador, o *hip hop* não teve a mesma importância que lhe foi dada em São Paulo, apreciado pela turma que, logo em seguida, passou a criar suas versões com letras em português, com mais ênfase na mensagem que na dança em si. No mercado fonográfico soteropolitano, os ritmos africanos dominam a cultura local.

O autor observa que, em Salvador, as danças também colaboram para a criação de grupos identitários a partir da faixa etária e da classe social: forró, seresta e samba de roda são vistos como danças da geração mais velha, enquanto o samba

<sup>43</sup> Cf. Santos (2007, p.68).



é dança de gente jovem. Ao incluir o arrocha <sup>44</sup> nessa lista, posso afirmar que, em relação à faixa etária, esse ritmo agrada a todas as gerações. No samba-reggae ou no “samba da pesada”, a dança possui uma conotação identitária para além da idade, pois ela pode associar o(a) dançarino(a) a “[...] um setor menos respeitável da classe baixa, a implicações sexuais explícitas, ou até ao comportamento de baixeza e ‘excesso de sensualidade’ que costuma ser associado aos pobres – “baixaria”. (SANSONE, 2004, p.199).

Se a “baixaria” faz parte da cultura do educando, como a escola deve agir, tendo como base o seu discurso de respeito à diversidade cultural? Prefiro observar essa dinâmica em sua configuração ancestral de “liberdade”. Leio as *performances* desses alunos como uma celebração à vida e assim percebo corpos livres, em sua juventude plena, vivenciando a autoria de seus passos, coreografia ensaiada, repetida e decorada num esforço cognitivo e sinestésico; vejo a união dos integrantes do grupo, que se incentivam no sentido de “fazer bonito” e angariar os gritos uniformes, orquestrados em similar tom, ritmo e duração, seja nas plateias, lá fora, ou no pátio, aqui dentro, espaços alinhados na mesma importância para quem emerge dos contextos de silenciamento e invisibilidade.

Essa leitura tem-me permitido uma maior aproximação com os jovens e, aproveitando as “brechas” desse contato, eu os tenho chamado à reflexão para a necessidade de que seja dada uma devida atenção a outras formas de ressignificar suas culturas: em falar não apenas com o corpo, mas dominando, criticamente, as habilidades do ler e escrever, como ferramentas a mais na *ginga* que a vida nos impõe cotidianamente.

---

<sup>44</sup> É um gênero musical e dança brasileira que tem sua origem na cidade de Candeias, interior da Bahia. Ele veio proveniente da seresta, influenciado pela música brega e o estilo romântico, com modificações que o tornaram, segundo seus adeptos, mais sensual. Não é necessário ser tocado por uma banda completa; normalmente são usados: um teclado arranizador, um saxofone e uma guitarra. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arrocha> >. Acesso em: dez. 2010.

## 6 LÍNGUA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

### 6.1 “EU VIM APRENDER O PORTUGUÊS LEGÍTIMO”: REFLEXÕES ACERCA DE UM IDEAL DE LÍNGUA A DOMINAR

Nesse sentido, a legitimidade do falante e de sua língua é consequência da aquisição dos padrões, ou seja, são as formas e funções instituídas pelas metapragmáticas institucionalizadas que legitimam e igualam os falantes enquanto falantes porque apagam/neutralizam as diferenças (inclusive de cor, credo, gênero, condição socioeconômica, por exemplo) e as hierarquizações daí decorrentes estabelecendo a igualdade mínima de condições entre interlocutores para uma comunicação social significativa. (SIGNORINI, 2006, p.172).

A “legitimidade do falante e de sua língua” é a “encruzilhada” de onde emergem e para onde convergem as reflexões presentes na dissertação de mestrado, a partir dos fragmentos dos textos orais e/ou escritos pelos alunos. Naquele contexto de pesquisa acerca da constituição identitária dos sujeitos do ensino e da aprendizagem na EJA, mantive inalteradas as palavras com as quais os(as) educandos(as) expressaram a visão acerca de si, da escola e do seu mundo circundante. Tal atitude tem provocado em mim algumas inquietações no que se refere à necessidade, ou não, de uma justificativa para esse comportamento, enquanto pesquisadora sensível às representações estigmatizadas dirigidas às normas linguísticas daqueles que estão à margem.

Oliveira (2006, p.30) nos diz que a “disciplinarização do conhecimento” vigente em algumas grades curriculares e ementas das universidades federais do País, em seus cursos de Licenciatura em Letras, ao privilegiarem uma concepção da língua enquanto sistema em sua variante de norma culta, “mais próxima possível da ‘alta’ cultura”, colaboram com seus valores calcados no passado para a construção identitária elitista, fundamentalista e retrospectiva nos professores de língua materna.

Além do mais, as pesquisas gestadas nesses núcleos acadêmicos, no sentido de explorar a dialetologia no Brasil, visando conhecer ao menos em parte a sua diversidade linguística, de um lado têm colaborado para os estudos de línguas em contatos com o português, em seus contextos específicos como uma segunda língua (SILVA NETO<sup>45</sup>, 1962; ANDRADE, 1976; FERREIRA, 1976; MATTOS E SILVA, 2004); por outro, a depender do recorte que se dê a essas pesquisas, elas podem influenciar ainda mais a manutenção dos comportamentos racistas, a exemplo de amostras e leituras particularizadas do dialeto crioulo, dando visibilidade aos “estropiamentos” de um português falado, minimizando a situação discutível dessa aquisição linguística diante do violento contexto sócio-histórico da “glotofagia”<sup>46</sup>.

O pioneirismo desses trabalhos e o lugar hierarquizado que eles ocupam dentro da Academia reafirmam no imaginário coletivo a certeza de que é na aquisição de um padrão linguístico que se legitima a condição cidadã do falante pleno. Os textos *in natura* são justificados por dois motivos: i) não houve tempo para uma reescritura, visto que, entre o tempo de produção textual e a análise do *corpus*, muitos alunos evadiram-se da sala de aula. Aquela reescritura deveria ser contextualizada aos objetivos que dela se esperava, isto é, a adequação ao gênero textual, tratando-se de uma carta “endereçada” à professora, e aos demais recursos linguísticos que seriam avaliados em suas etapas distintas. Devo salientar que há uma distância entre o que concebemos como o que queremos fazer em sala de aula, ao organizar o roteiro de uma atividade, e a realidade daquele espaço com sua lotação e com os divergentes ritmos dos educandos.

Entre o início da aula e o seu final, os rituais da chamada nominal e o burburinho peculiar às conversas paralelas dos alunos em suas trocas de informações, “devoram” boa parte do nosso planejamento. Então, não sei como utilizar o tempo para fazer um trabalho de “higienização do texto do aluno” (JESUS, 1998, p.101-102), pois no meu entender essa “operação limpeza” seria refletir com alguns alunos, em suas etapas finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio noturnos, aspectos elementares de um texto, que vão da sua organização estética,

---

<sup>45</sup> Esse autor é o primeiro historiador da língua portuguesa e do português brasileiro, como também é dos que mais incentivaram a necessidade de se desenvolver, no Brasil, estudos dialetológicos de campo. Defende a tese do conservadorismo, e a sua obra tem como pressuposto a soberania da língua portuguesa sobre as línguas autóctones e africanas, uma tese que, embora em descenso, ainda encontra seguidores no complexo processo sócio-histórico do Brasil (MATTOS E SILVA, 1998).

<sup>46</sup> Conforme leitura de César (2007, p.48), com esse termo, Calvet (1978) se refere ao etnocentrismo que, através de mitos como a superioridade da língua escrita e também da cultura e ciência hegemônica, justifica a situação de exclusão e apagamento das culturas subalternizadas.

utilizando adequadamente o papel e os espaços ali contidos; à pontuação, ao uso de maiúsculas e minúsculas, aos aspectos discursivos inerentes à morfossintaxe da língua.

Vale ressaltar que nessas salas de aula também se encontram os alunos surdos, compondo uma estatística de inclusão quando, na realidade, estão sem assistência pedagógica, pois os professores dessa escola não dominam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como mencionado anteriormente. Ainda que a soubéssemos; por respeito a esses educandos, deveríamos ter o apoio de um intérprete em sala. Mesmo que na Unidade Escolar haja uma sala de apoio para aqueles alunos, eles não a frequentam de maneira regular, uma vez que, no contraturno, quando deveriam reforçar sua aprendizagem escolar, estão trabalhando, geralmente, como *empacotadores* nos grandes supermercados da cidade.

Estou dizendo que há a promoção do acesso, mas não de uma acessibilidade, haja vista os “especiais”, cegos, paraplégicos, etc., que ainda estão fora da escola, seja pela falta de estrutura para acomodar seus corpos àquele espaço físico, seja porque, uma vez lá inseridos, poderão ser os componentes das estatísticas dos exóticos, sem nenhuma garantia de aprendizagem. Na verdade, seus professores, do ponto de vista pedagógico e didático, são mais portadores de necessidades que aqueles.

A frequência é uma questão que atinge quase todos os educandos e educandas. Não se tem em sala os mesmos alunos, todos os dias, sejam os portadores de necessidades especiais, ou não, devido à rotatividade dos sujeitos naquele espaço pedagógico, em especial, na alta estação de uma cidade turística, como Salvador. Esse quadro interfere na dificuldade do aluno em acompanhar as sequências didáticas de uma atividade. Suas rotinas trabalhistas, a péssima qualidade da oferta de transporte e os congestionamentos do trânsito são algumas das variáveis que incidem na assiduidade dos educandos nesse terceiro turno, e as consequências mais diretas evidenciam-se no iminente abandono da escola. Enquanto isso, o conteúdo pedagógico precisa ser dinamizado porque, ao final de cada bimestre, precisamos “fechar as cadernetas”.

Ainda em relação à justificativa da não alteração da escrita dos alunos na dissertação de mestrado, creio que estaria contrariando a proposta de visibilizar as suas identidades culturais, se trouxesse, para as amostras, apenas textos por mim corrigidos, apontando aos alunos “os problemas” ortográficos ou de concordância para que se tornassem “linguisticamente corretos”, sem que houvesse uma reflexão por parte do aluno. Agir assim significaria “apagar” daqueles textos a maneira pessoal e singular com a qual os alunos se apropriaram da escrita, naquele momento. Em uma sala de aula se entrecruzam valores socioculturais, e cada aluno compõe o mosaico das normas linguísticas, ou seja, os usos comuns peculiares à linguagem dos diversos grupos sociais (FARACO, 2002) que ali se apresentam, e tudo que diga respeito a esse fluxo humano ambulante, com sua “bagagem de conhecimento”, interessa ao olhar do pesquisador etnográfico..

É notório que alguns educandos das séries iniciais<sup>47</sup> da EJA estão cientes de que sua trajetória escolar ainda não lhes permite entrar com segurança em práticas textuais nas quais a escrita precisa ser acionada em situações mais formais, seja no preenchimento de uma ficha de emprego, um documento bancário, uma solicitação de documento à secretaria da escola, etc. Por outro lado, alguns alunos provenientes daquela modalidade educacional, ao entrarem no Ensino Médio regular, dali saem com aquela certeza, conforme o registro da fala de uma aluna identificada por C.C.S., 41 anos, em Santos (2007, p. 72).

Eu não sei associar ainda... vamos supor...quando é A, quando é B, quando é uma vírgula, quando é um ponto parágrafo. Entendeu? Porque isso eu tinha de buscar do início...eu não pude [...] B1(s.f., 41 a – 1º ano do Ensino Médio,noturno)

---

<sup>47</sup> Refiro-me aos estágios que compreendem o Fundamental 1, ou seja, da 1ª à 4ª série, sem descartar a possibilidade de que, no avançar das séries, encontra-se essa mesma situação.

6.2 AS LINGUAGENS DE JONAS<sup>48</sup>

Salvador–Bahia 02-04-2008

Salvador suas culturas é horigem atual.

Atualmente competou 459 anos e eu fui em cada lugares lidos como a igreja do Bomfim um duis lugares turísticos da Bahia mais lidos é vir rodas de capoeiras com negros, brancos e mestiços. Também fui a praia de Itapoan. Passei na duna do abaiter. Fui passeia no subúrbio ferroviário onde tem pessoas muito carentes é necessitado de atendimentos médicos é atenção dos políticos onde ocorre o maior números de emcidencia criminal, por falata de escola, cinemais, praques de diversões, tealtos e falta de oportuniades de emprego. Também os treems é transporte só pamsão lotados onde deficientes e idossos não são respeitados como o usuário que pargão todos os seus emportos tem que serem respeitados. E mais a cidade de Salvador que foi a primeira capital do Brasil é está localizada na região Nordeste, como eu já falei no comesso do texto tem lugares lidos é turísticos.

Há lugares históricos como Pelorinho ou centor histórico como é chamado aqui em Salvador.

As igrejas da Bahia tem suas histórias também e a cidade da maior festa de rua do Brasil o famoso Carnaval que dura sete dias.

Aqui também é rico em culinária como o marisco, peixes, feijoadas, caruru, vatapá, entre outros.

Como falou o poeta onde nasceu o Brasil.

O texto faz parte de uma situação didática na qual discutíamos o aniversário da Cidade do Salvador e foi solicitada à classe uma produção textual livre sobre o fato. Trago esse *corpus* como um exemplo do bilinguismo em nossa sala de aula. A oralidade se faz numa língua, e a escrita, em outra. Ao fazer uso do que adquiriu até agora nas suas etapas de conhecimento, ele põe em prática letramentos vários ao expor a visão crítica de quem olha para sua cidade e nela percebe, além da beleza, as diferenças sociais e, como um cicerone, dialoga, conduz o leitor na descrição das paisagens urbanas e culturais de sua terra.

O “autor” do texto é um jovem de 32 anos, à época. Um sujeito simpático e falante, que exerce a função de garçom ou segurança, a depender do evento e do valor a ser pago, nos bares ou nas grandes festas aqui da Capital. Sem a presença da figura paterna, teve de trabalhar desde cedo para ajudar a mãe na sobrevivência

<sup>48</sup> Nome fictício.

familiar. Jonas só conheceu a escola quando se mudou da Ilha de Itaparica<sup>49</sup>. Lá, ele vivia de cortar piaçava, uma fibra com a qual se fazem várias coisas, entre elas, as vassouras. Veio para Salvador aos 14 anos. Trabalhando nos afazeres domésticos na casa de um parente, tentava conciliar seus estudos àquela atividade.

Voltando ao texto. Podemos dizer que há nele marcas de oralidade, ou é uma língua ágrafa que não tem escrita ainda? Por que é difícil aceitar a forma de Jonas se expressar? Porque fomos colonizados a pensar em como as pessoas falam e não sobre o que elas falam.

A consciência lingüística dos sujeitos falantes não tem o que fazer com a forma lingüística enquanto tal, nem com a própria língua como tal [...]. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras [...]. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. [...]. A língua, no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. (BAKHTIN, 1999, p.95-96).

Ao entregar o texto em sala de aula, o aluno disse-me que ali continha muitos erros e que ele passava parte do seu tempo de descanso copiando tudo que lhe chegava às mãos, principalmente aquelas mensagens evangélicas que as pessoas lhe entregavam nas ruas. Jonas está construindo o seu lugar de observador e usuário da língua portuguesa, a sua escrita é um desses modos, nesse (naquele) momento. Isso significa dizer que o aluno é alfabetizado na sua leitura, no seu conhecimento de mundo e sabe que precisa continuar lutando para sair do lugar destinado aos negros na ecologia social.

No momento em que vozes do Norte ao Sul se lançam em defesa da sustentabilidade da humanidade no planeta (MORIN, 2000), é possível compreender o sentido que a palavra conhecimento adquire ao pensarmos na crise de civilização de ordem ecológica, social, política, humana, ética, étnica, moral, religiosa, afetiva, mitológica etc., que nos tem afetado indistintamente. Isso nos leva a buscar outras formas de pensar o que fizemos da relação entre “conhecimento” e “desenvolvimento”, diante do desafio que ora se nos apresenta. É nesse momento

---

<sup>49</sup> A Ilha de Itaparica está localizada na Baía de Todos-os-Santos, no litoral do Estado da Bahia. Abriga dois municípios: Itaparica e Vera Cruz. Disponível em: < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha\\_de\\_Itaparica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_de_Itaparica) >. Acesso em: dez. 2010.

de “reforma epistemológica” que surge a necessidade de repensar conceitos envolvendo termos como “global”, “local”, “língua” “alfabetização”, por exemplo.

Ora, a alfabetização não significa unicamente, ou principalmente, trazer o alfabeto. Significa também a destruição de culturas orais milenares cujas existências não são consideradas. Devemos ter em conta o valor das culturas, a sabedoria, o saber, os modos de fazer, de conhecimentos muitos sutis sobre o mundo vegetal e animal sobre modos de cura [...]. (MORIN, 2000, p.26).

O autor direciona sua crítica às instituições como a UNESCO que, em nome da política solidária de ajuda na constituição das novas nações africanas, adentram suas culturas sob o conceito de alfabetização, como um “dever civilizacional de extrair cultura da superstição e da ignorância” (MORIN, 2000, p.26). Na mesma linha crítica, os indígenas, na voz de Terena (apud MORIN, 2000, p.17), nos lembram que 200 povos compõem essa população no Brasil. Sua diversidade linguística conta com 180 línguas faladas e, quando morre um povo indígena, desaparece com ele, além de uma civilização, a sua língua onde ele podia contar a beleza da filosofia, do conhecimento e da ciência indígena.

Em aproximação à relação do conceito ocidental de alfabetização e as “novas nações africanas”, vigente na crítica de Morin (2000), Makoni e Meinhof (2006) trazem uma discussão acerca do conceito de língua postulado pelos pesquisadores em Linguística, no que diz respeito à diferença de percepção entre aqueles que veem a língua na perspectiva oficial dos governos e Estados-nação, daqueles que adotam as perspectivas captando as experiências locais do usuário, isto é, veem a língua de baixo para cima.

São questões que fazem parte, também, da agenda de investigação de pesquisadoras, a exemplo de César e Cavalcanti (2007) que, ao refletirem sobre as práticas pedagógicas com a língua(gem), no contexto escolar brasileiro, lançam críticas às naturalizações, com as quais são tomados os conceitos e categorias importadas acriticamente da Linguística para o âmbito das pesquisas em LA, principalmente quando os sujeitos, nesses estudos, pertencem às minorias linguísticas do País, tais como os surdos, índios, imigrantes, descendentes de imigrantes, afrodescendentes.



As autoras trazem à discussão o desconforto intelectual inerente àqueles pesquisadores sensíveis aos efeitos da política linguística vigente, norteadas por um conceito de língua enquanto construto teórico que resguarda, reifica e unifica os fatos da linguagem numa totalidade refratária, neutralizadora das diferenças, com sérias consequências para a afirmação identitária e autonomia política para aquelas minorias em termos de visibilidade e aceitação da sua cultura e linguagem.

Seus trabalhos no campo da formação docente indígena lhes permitem acompanhar o movimento dos povos indígenas do Nordeste do Brasil na recriação e/ou documentação da sua tradição linguística/cultural, reconhecendo a importância que têm, para esses povos, a posse e o reconhecimento das suas línguas, no momento político em que o contato com a sociedade globalizada emergente vem forjando a necessidade da autodeterminação dos indígenas no que diz respeito não só às suas questões de identidade étnica, mas também e, com ênfase maior, a ressignificação da sua cultura, da sua língua e do ensino/aprendizagem da língua portuguesa em sua variante de prestígio social, como uma ferramenta a mais em defesa de seus territórios e das suas autonomias políticas (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007).

Em relação à aquisição da língua portuguesa como um ideal de língua a dominar, César e Cavalcanti (2007) observam que há, nos povos indígenas em questão<sup>50</sup>, a crença de que tal aquisição pode representar a redução da assimetria no contato com o outro, aquele que geralmente está ocupando o lugar de poder naquela interação, por ser o detentor da cultura hegemônica<sup>51</sup>. A representação que se tem da língua portuguesa em sua variedade de prestígio atualiza no imaginário dos povos indígenas uma língua caracterizada como língua estrangeira, a língua da colonização que precisa ser “[...] apropriada como forma de emancipação, para diálogo ou embate com os não-índios” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p.58).

Tais representações e desejos alcançam no tempo e espaço imemoriais os sentimentos comuns aos povos africanos diaspóricos captados no poema “Os incêndios de papel”, de Adrienne Rich – “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você”. Esse é um dos versos que se assenta de maneira perturbadora em inspiração na mente de Hooks (2008, p.857) despertando-a para

---

<sup>50</sup> Os Kaimbé, Kantaruré, Kiriri, Pankararé, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Tuxá.

<sup>51</sup> As autoras estão respaldadas pelo trabalho de Maher (1996) em sua tese de doutorado *Ser professor, sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*.

uma consciência da ligação entre língua e dominação, mais que isso, aquelas palavras nos remetem aos processos similares de bricolagem, em alusão ao que se denomina como a variante negra vernácula, norte-americana, em face do inglês padrão:

Necessitando da língua do opressor para falar uns com os outros eles não obstante também reinventavam, refaziam essa língua de tal modo que ela falaria além das fronteiras da conquista e da dominação. Nas bocas de africanos negros no chamado “Novo Mundo”, o inglês foi alterado, transformado, e tornou-se uma fala diferente. O povo negro escravizado pegou pedaços partidos do inglês e fez deles uma contralíngua. Eles colocaram junto suas palavras e tal forma que o colonizador tivesse de repensar o significado da língua inglesa. (HOOKS, 2008, p.859).

Processos similares de bricolagem estão também no “português índio”, termo cunhado por Maher (1998, apud CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p.59), ao observar os elementos da “indianidade” que se justapõem à língua portuguesa nas conversas entre representantes indígenas, evidenciando um modo singular de apropriação da língua do colonizador como base de sua língua materna, sem perder os elementos vitais ao universo cultural daqueles povos. Ao retomar aqueles processos de mesclagem cultural, penso também no “português de preto” ou no “pretoguês”, (FARACO, 2002, p.43; GONZALEZ,1983,p.238) como a nossa língua materna, em sua relação constante entre poder, dominação, participação, resistência e os mais diversos tipos de racismos e preconceitos que ali se imbricam.

Por mais que se diga que o padrão não é uniforme (FARACO, 1995), posto que está aberto a variações geográficas, níveis de formalidade, diferenças estilísticas, língua oral e língua escrita, e que a linguagem é um índice de poder porque revela quem somos enquanto sujeitos que possuem uma classe social, uma origem geográfica, etc., tais saberes se diluem na sala de aula de língua materna. Eles, por si só, não têm força para se contrapor ao que já foi há muito estabelecido pelos grupos sociais hegemônicos e atualizado pelas políticas linguísticas oficiais do País, salvaguardado outrora pelo cânone literário e hoje pelos meios de informação, em seus mais variados alcances tecnológicos, como também pelos próprios usuários da língua, que, por mais pobres que sejam, sabem que seu “falar” é “enviesado”, é

“embolado”, porque não possuem um saber escolarizado, de qualidade (CÉSAR, 1988).

César e Cavalcanti (2007) trazem a imagem do caleidoscópio, em seus diversos pedaços, cores, formas, combinações, e nos propõem uma leitura semiótica na metáfora desse signo para desestabilizar o imaginário do conceito de língua em sua linearidade, uma vez que tais categorias se mostram reducionistas, diante da rede de questões extralinguísticas que se interseccionam num dado espaço territorial com seus grupos humanos interpelados pelas incessantes ordens/desordens das mudanças sociais.

O caleidoscópio [...] é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, condicionadas pelo contexto e pelos elementos que o compõem: um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que é o objeto colocado na mira do olho e a mão o movimentada; depois, um instante depois, já é outra coisa (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p.61).

Creio que essa imagem preenche a lacuna proveniente do que se quer explicar quando as palavras por si não possuem a força suficiente para transmitir o que queremos dizer. No enfoque dos desafios do ensino/aprendizagem, as autoras em foco sugerem aos professores e teóricos uma mudança de paradigma ao se considerar como multilinguismo aquilo que se chama de variação dialetal. Não que tal ruptura se apresente como solução, mas como uma possibilidade de entendimento e melhor atuação no que se refere ao trabalho com os diversos usos linguísticos. A língua portuguesa, na sua norma culta, seria a Outra língua, sem que a “nossa língua”, aquela que levamos para a escola, perdesse seu lugar afetivo, por isso, significativo *status* de língua materna.

Diante da necessidade comum aos povos indígenas e do grande número de pretos e pardos que estão na luta por uma historicidade menos desigual, é possível compreender o discurso do aluno, quando questionado por mim acerca dos seus objetivos na sala de aula do 1º ano do Ensino Médio (noturno/regular): “Eu vim aprender o português legítimo”. Ao focalizar a palavra “legítimo”, em seus contornos polissêmicos, entende-se que o termo pode também se referir ao que é *autêntico*, conforme especifica Ferreira (2001, p.453); assim, para o educando há uma língua diferente da sua, e esta língua “de verdade” se aprende na escola.

A sua língua não é legítima, porque, sob julgamento de valor, a ela são direcionados, ao longo dos séculos de colonização, os mais variados qualificadores depreciativos que, por extensão, alcançam aqueles que com ela estabelece as suas redes sociais de sobrevivência. Esse discurso retroalimenta a mitificação inerente ao controle de sentido peculiar à hierarquização de uma supremacia linguística, uma das funções das ações ideológicas e “[...] estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar as relações de dominação” (THOMPSON, 1995, p.76).

A fala do educando, em questão, nos provoca a fazer uma (re)visão dos conceitos ideológicos acerca da escola como o lugar garantido para se adquirir a variedade padrão da língua, fato já colocado em dúvida em textos de Bortoni-Ricardo (1995) e Mattos e Silva (1995). Ao atrelarem classe social a desempenho linguístico, as autoras nos provocam a atualizar um imaginário social em sua crença de que havia “boas escolas” porque seu corpo docente provinha de uma elite, e esta, por conseguinte, era detentora de uma prática linguística inerente à linguagem formal, monitorada. Por outro lado, ainda se acredita que a fala da escola é aquela chamada pelo aluno de “português legítimo”.

As duas conjecturas se entrecruzam em seu valor de verdade, tanto para os sujeitos do ensino quanto da aprendizagem, entretanto, percebo que a questão não é a linguagem em si, mas o que fazemos ou não fazemos, enquanto professores da língua portuguesa (a Outra). Compreender o funcionamento da ideologia da língua materna e, redefini-la na sua ótica, não significa valorizar o “errado” ou ignorar o seu “erro”, significa fazê-los pensar sobre isso e escolher se querem continuar lutando para entrar no funil da pirâmide social ou se querem trabalhar para uma superação dessa “ecologia”.

Parto da concepção de que os sujeitos do ensino e da aprendizagem são falantes legítimos de sua língua e, se considero relevante uma formação de professores atenta às diferenças provenientes da identidade social (etnia, idade, gênero, etc.) e à necessidade de se entrar em outras áreas do conhecimento, é visando a uma interação calcada na flexibilização da comunicação social (SIGNORINI, 1995). Se o quadro de docentes das escolas atuais está ocupado por professores oriundos das classes populares, creio que este é um ponto valioso dentro de uma proposta pedagógica multiculturalmente sensível, uma vez que, conscientes daquela ideologia e de suas consequências inevitáveis, nossas práticas

podem ser realçadas com um sentido que foge à lógica da escola em sua natureza opressora.

Gumperz (1982, apud SIGNORINI, 1995) propõe a noção de flexibilidade comunicativa dentro do modelo sociolinguístico da comunicação interacional, com enfoque na contextualização e negociação de sentidos que emergem de interações interculturais. Ao focalizar a sala de aula da EJA, entrevejo naquela noção uma relevante ferramenta na minimização de uma prática antidialógica, visto que, de acordo com o autor, a flexibilidade comunicativa é uma habilidade necessária ao educador.

Essa habilidade consiste “na manutenção da sincronia e da cooperação entre os interactantes” (GUMPERZ, 1982, apud SIGNORINI, 1995, p.171) como um dueto regido por várias linguagens verbais e não verbais, o professor buscando recursos no universo linguístico disponível a fim de transformar o abstrato em concreto, o complexo no simples; é a monitoração adequada dos mecanismos linguísticos e paralinguísticos a serviço das diferentes estratégias para eliminar o mal entendido e, junto com o aluno, (des)velar o que está implicitamente subjacente nas sinalizações textuais.

Estou tentando dizer que é possível transformar o estudo sistemático da língua numa aula com som, gosto e cor em todos os sentidos, em vez de uma interação guiada pela cegueira do educador que não vê que, por trás dos rostos dos educandos, há um cidadão, mesmo que a concepção de cidadania vigente seja aquela que nos impulsiona a pensar como tal, aquele que está imerso no mercado consumidor e adquire bens simbólicos que fazem um telefone celular ter mais importância que uma escova de dente, conforme Fontes (2009).

Vejo os educandos como cidadãos pelo prisma das suas dignidades, da sua luta diária para criar os filhos, repassando-lhes valores que lhes são caros e imanescentes, ou na simplicidade dos jovens para quem bastam a família e os amigos por perto para lhes confirmar aquilo que não tem preço. São nutrientes que os fazem não desistir na luta pelos direitos que são concedidos pela política socioeconômica, como privilégios para uma minoria no acesso à qualidade, seja na educação, na saúde, na segurança, enfim, na qualidade de vida (GENTILI, 2001).

Uma aula pode não ter sentido se nela impera o distanciamento do educador, quando um abraço ou um toque no ombro do educando pode dizer mais que muitas palavras. Acrescenta-se também, a esse *non-sense*, uma aula em que há surdez em

relação ao que o aluno diz se as suas palavras não forem convergentes ao que o educador quer que ele diga. Uma aula “nem cheira nem fede” quando o compromisso com a função educadora se ausenta daquele espaço e dá lugar ao desgosto, ao “fazer de qualquer jeito”, pois o ganho é “pouco” para o que (não) se faz. É aqui, nesse “fio da navalha”, que preciso articular de uma maneira sagaz o ensino da língua para que os alunos não percam a crença em si mesmos, como sujeitos capazes de perceber que suas potencialidades não podem ser demarcadas com o fim de um calendário letivo, por mais que a escola nos leve a pensar o contrário.

Estou diante de uma questão que se configura em um ponto crucial em relação ao ensino da língua portuguesa, a Outra, e a escola como o lugar no qual a língua escrita encontra terreno propício para efetivar a sua força política. Estou inserida em um contexto educacional mediado por um modelo neoliberal de avaliação classificatória, competitiva e excludente, enquanto lanço para o aluno um olhar epistemológico calcado na pedagogia libertadora, justificado pelo momento em que atualizo as minhas reflexões. Isso significa dizer aos alunos e alunas que o “domínio” da norma culta não significa, automaticamente, um lugar de empoderamento. É apenas, talvez, uma maneira de fugir aos estereótipos, enganar as barreiras da exclusão ou as cadeias discursivas de dominação.

Ao mesmo tempo, o “domínio” do padrão linguístico é paradoxal no sentido de reificação do prestígio dessa norma, contribuindo para apagar outras variantes ao “incluir”, com o seu “pedágio”, o sujeito numa falsa ordem. O lugar que ocupo na Escola e na Academia é um exemplo do que estou dizendo, e a aquisição daquele “domínio” para mim é uma questão estratégica de construção política da minha identidade enquanto mulher/professora/pesquisadora/negra, estreitando os laços entre aqueles dois espaços institucionais, portanto não é o “domínio” da norma que empodera o sujeito e, sim, a sua agência política, a partir daquela aquisição.

Não há, na prática docente, o espaço para a dúvida entre ensinar ou não ensinar a norma culta dentro do sistema público. Uma opção pela pedagogia multiculturalmente sensível, no meu entender, é aquela que não se propõe a destruir a força da tradição gramatical, mas de compreender o funcionamento discursivo dessa tradição na perspectiva do negro, do índio.

Devemos lembrar aos educandos que todas aquelas concepções, seja ela estruturalista, ou gerativista, etc., são concepções euro-americanas de língua,

porque não sabemos como os africanos ou os indígenas pensavam acerca daqueles conceitos, ou se realmente eles eram necessários. De acordo com Makoni e Meinhof (2006), língua é uma invenção, uma construção social a partir de um parâmetro europeu, como se antes do olhar colonizador nenhum povo tivesse existência própria. Uma das consequências é a criação de discursos nacionalistas sob um *continuum* da unicidade, com um só povo, uma só língua, um só “coração”, ao se forjar uma realidade que se sobrepõe à cultura local das camadas populares, apagando saberes e dificultando seu letramento escolar, porque neste, a “língua” inventada nada lhes diz.

Saber ler mais do que frases, para descobrir qual é a função sintática do substantivo e do pronome, mas para saber quem fala, com que intenção o sujeito nos diz o que diz; como podemos argumentar com ele, se concordamos com o seu discurso ou não; para saber o que dizem as leis que sempre beneficiam os que podem mais, porque, por eles e para eles, foram criadas; ou seja, a leitura como parte de um estar no mundo, como já ensinou Paulo Freire. Saber ler e escrever tendo o que dizer, não apenas para repetir, mas para reclamar uma “autoria”. Assim, professores e alunos muitas vezes se encontram em patamares diferentes de letramento, mas aproximados pelo silenciamento, quando não vemos nas escolas, em seus murais, textos produzidos pelos docentes.

O mural também possui uma leitura ambivalente, porque, se aqueles textos lá estivessem, não teriam uma função social, a não ser a exposição de uma escrita ao “certo” e ao “errado”. As vozes dos alunos e professores são ainda caladas, porque o medo de não saberem utilizar a língua escrita em seus muitos e variados usos sociais faz com a sua funcionalidade fique restrita aos quatro cantos da sala de aula, nas tarefas rotineiras dos exercícios de fixação gramatical e da produção textual que não extrapola a “geometria” da redação escolar. E, com isso, muitos textos criativos na sua forma de dizer o mundo são desperdiçados no cotidiano escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não ter conseguido colocar em prática as constituições de identidades de projeto, “[...] aquelas nas quais os atores sociais buscam interferir na sociedade provocando mudanças nas normas, nas estruturas estabelecidas (CASTELLS, 2001, apud OLIVEIRA, 2006, p.33), a partir de uma formação docente “em serviço”, em conjunto com as colegas de trabalho, insisto na tese de que só é possível uma mudança nas condições materiais do ensino-aprendizagem, em especial na escola pública, quando os agentes dessa comunidade reconhecerem e buscarem a libertação dos estereótipos com os quais propagamos as diversas formas de racismo.

Dirijo minha atenção aos professores de português na provocação para um fortalecimento cultural a partir da sua inserção em outras áreas do conhecimento, tais como a Filosofia, Antropologia, História, Sociologia e Linguística, citadas apenas como exemplo; com as leituras daí advindas, eles podem estabelecer conexões com a realidade circundante na busca de uma maior compreensão de si e do que se lhe é apresentado na diversidade cultural da sala de aula.

Ao compreender esse espaço como um território de conflitos de vozes, creio que uma das atitudes possíveis é o “desarmamento” emocional. Um comportamento advindo dos preconceitos que levamos para a sala de aula, no que se refere à percepção do Outro, no caso, os(as) educandos(as) como indivíduos carentes de valores, objetivos e normas. Se abirmos espaço para a “escuta sensível”, talvez seja possível “derrubar” os muros invisíveis que estamos sempre a construir em defesa da parte que nos cabe naquela geometria política.

Em uma das escolas em que trabalho me foi solicitado pela gestão que escolhesse as músicas para que fossem tocadas antes do início das aulas. Percebo que alguns projetos interpostos na escola não alcançam sucesso porque, geralmente, não deixam espaço para a fala do(a) aluno(a). Nas duas situações, os(as) alunos(as) são vistos como incapazes de uma autoria, a partir do prejulgamento da qualidade duvidosa dos seus gostos musicais ou das suas ações criativas.

Em minha sala, todos(as) os(as) alunos(as) são chamados(as) pelos seus nomes logo nos primeiros dias de aula. Exercitei essa aprendizagem ao longo dos



tempos. Há aqueles(as) que confessam não gostar daquele componente identitário e pedem que os(as) chamem pelo nome que mais lhe agradam. Respeito. Assim, os(as) educandos(as) sabem que são visíveis, enquanto sujeitos individualizados no coletivo de uma sala que se parece homogênea e, se ajo assim, é no sentido de uma valorização da importância da sua presença naquele espaço de interação, portanto, sem eles(as), a minha função mediadora não tem significado algum.

Ao retomar um trecho da dissertação de mestrado, senti a necessidade de responder a mim mesma, a partir do que ali exponho:

Naquele tempo, sabia que o meu lugar na escola era na última cadeira, a que fica junto à parede. De lá eu tinha a certeza de que ninguém estava me vendo. As perguntas que a professora fazia, mesmo que eu soubesse a resposta, não tinha coragem de pronunciá-la. Se assim o fizesse, estaria atraindo olhares. Eu era invisível e assim deveria continuar. (SANTOS, 2007, p.25).

Nessa caminhada, só agora eu falo alto. A questão tonal, além de se contrapor a um modo de ser da professora/pesquisadora, serve também como provocação, no sentido de afirmar uma conquista, pessoal e profissional, que precisa, cotidianamente, ser retroalimentada. Mas, quem escuta o(a) professor(a)? A partir das reflexões que venho entabulando, tomando a mim mesma como parâmetro, tenho observado que adquiri mais segurança ao me colocar diante dos(as) alunos(as). Naquela postura de autocrítica, foi preciso um estranhamento, um olhar de fora para dentro, a perscrutar espaços íntimos da mente, em busca de perguntas e respostas, que me ajudassem a perceber a importância da minha existência nas diversas identidades que me compõem, enquanto mulher, professora e pesquisadora. Voltei desse itinerário mais bonita, mais forte e, com essas certezas, venho tentando vencer os meus medos.

Tais palavras, a meu ver, podem parecer abstrações que não resolvem os problemas que atingem a educação pública, em destaque a violência a que estamos expostos dentro daquele território, outrora visto como espaço quase sacralizado, no que se refere aos seus propósitos na contribuição para uma vida mais cidadã e digna. Na mesma simetria, creio que, se não resolvem, podem, ao menos, minimizar as tensões, visto que não há educação sem confrontos, sem pontos de vista antagônicos. A questão é a maneira como podemos “negociar” as divergências, sem

medo de que essa atitude possa representar “fraqueza”, ausência de “domínio de sala”, um dos requisitos discutíveis quando se caracterizam um “bom professor” e o seu papel social de ascendência sobre os(as) alunos(as).

Entretanto, estou ciente de que necessária se faz uma ação mais contundente no que diz respeito à nossa tarefa de ajudar os alunos em sua competência comunicativa. Não consegui ainda demover os preconceitos linguísticos que ainda trago comigo. Entendo que as políticas de inclusão que são acionadas em nosso país, podem soar como discursos falsos enquanto não se der a devida atenção aos atores do ensino-aprendizagem, em especial, aqueles(as) que atuam nas séries iniciais, no que se refere às políticas linguísticas do País.

Quando falamos em educação em língua materna, dentro de um país com uma diversidade linguística e cultural como o nosso, tal diversidade sugere que nos interroguemos acerca do que entendemos como língua, como cultura, se, para alguns indivíduos, a língua vernacular oficial que a escola/sociedade divulgam, embora seja parecida, não é a mesma com a qual nos comunicamos no dia a dia. Ao considerarmos o contexto histórico da aquisição, proficiência linguística e aprendizagem dos sujeitos oriundos das classes sociais estratificadas, encontramos nesse cenário alunos(as) e professores(as) dentro de um processo educacional no qual a língua em questão não é do domínio da maioria dos sujeitos do ensino e da aprendizagem.

Os(as) professores(as) filhos(as) de pais analfabetos podem dizer de suas lutas na busca de uma aprendizagem que os distanciasse da fala de seus genitores. A língua de instrução é uma das formas simbólicas com as quais nos posicionamos na vida social, portanto é uma atividade de caráter ideológico, a serviço da informação, autoexpressão e operações cognitivas. Ideologia é aqui compreendida como “sentido a serviço do poder” (THOMPSON, 1995, p.16) e, no contexto social no qual estamos inseridos, a escola, “[...] um dos instrumentos mais poderosos para levar a cabo tais políticas”, está aberta ao proveito de uma pequena elite (HYLTENSTAN; STROUD, 1997, p, 12).

Nesse ponto, encontro-me numa situação híbrida, mas sei que a contradição é uma das categorias do pensamento dialético (LÖWY, 2002). O fato de tentar levar os(as) alunos(as) a adquirirem a competência comunicativa na língua de prestígio é um movimento político em direção a um fortalecimento do seu papel como agente transformador de sua realidade social. Entretanto, essa ação não pode silenciar a

sua fala/escrita, visto que é na sua língua materna que se encontram sua memória, seu “habitat” emocional, seu lugar de ator/receptor de um universo cultural de inalcançável mensuração. Ao pensar assim, podemos enfraquecer a relação de dominação contida nas ações políticas que preferem o mutismo na alteridade com os “desiguais”, uma postura, literalmente, antidialógica.

De acordo com a Teoria Racial Crítica (TRC), que fundamenta esta tese, não basta trazer para análise e entendimento a leitura das formas como o racismo está presente na estruturação da nossa sociedade e, por conseguinte, no processo educacional. Portanto, ao alinhar as reflexões presentes nesta tese à dimensão ativista da Teoria Racial Crítica (TRC), pretendo contribuir para a transformação do sistema educativo e, por isso, apresento algumas propostas para a formação docente “em serviço”, guiada pela ética da solidariedade.

Para que essa formação tenha êxito, é preciso uma agência no sentido de uma reforma radical da escola, no plano político, como também do sistema de educação. Uma das primeiras ações seria repensar a estrutura da Secretaria da Educação, que foi pensada e organizada dentro de uma conjuntura político-econômica que não se sustenta mais.

Em relação à Universidade, esta ocupa um importante papel nessa formação, como parte de sua tarefa na articulação entre educação, cultura e promoção da igualdade e justiça social. Caberia à Universidade mostrar que uma Secretaria deveria incorporar essas dimensões, e a melhor maneira para fazer isso é trabalhando de forma integrada com esses entes públicos, lembrando que não basta uma coordenação de educação indígena ou de diversidade etnoracial, como um apêndice. É preciso que esse compromisso com a diversidade e a democracia na escola seja o eixo estruturante do currículo e das práticas escolares e administrativas.

Nesta proposta, procuro pensar na escola como um espaço de construção de conhecimentos entre professores, alunos, funcionários, associações de moradores, entidades religiosas, escola indígena, professores leigos, quilombolas, entre outros, e que essa escola, na minha ótica, além de uma instância política, poderia ser também um espaço polissêmico, no sentido de ser o lugar do conforto, do encontro da comunidade. A escola como centro cultural, ponto de cultura, ponto de leitura desescolarizada, com professores pagos e preparados para atuar nessa vertente, digamos, não só das “aulas”, letivas.

A escola ganha uma nova configuração nesse caso: não mais uma instituição transmissão e certificação do “saber”, mas escola que congraça, escola que promove o conhecimento novo, que preserva, valoriza e legitima o conhecimento “tradicional” que está na memória dos negros, os quais sempre viveram na cidade ou vieram do campo para a cidade, portando, por isso, uma diversidade cultural pouco estudada e invisibilizada. Ao acolher a escola com o papel de centro gerador de conhecimento e articulação dos saberes presentes na sua comunidade, a estrutura precisa ser outra e, também, a formação do professor para compreender essa “nova” identidade da escola e do(a) professor(a).

Sabe-se que o tempo é um dos obstáculos na viabilização de uma prática pedagógica mais reflexiva. Na reestruturação da Secretaria da Educação, estaria presente a possibilidade de se investir na figura do professor/pesquisador dentro das unidades escolares. Uma realidade que seria possível se houvesse uma reconfiguração na carga horária dos professores que possuem uma dupla jornada, ou seja, trabalham 40 horas semanais, e que optassem pela formação aqui apresentada. Esse servidor público permaneceria na escola em tempo integral, sendo que, em um turno, ele estaria na regência de sua sala de aula e, no outro, se dedicaria às atividades da sua formação docente “em serviço”, atendendo a outras dimensões que porventura sejam oferecidas pela escola.

Já há um embrião de uma escola integral, que é o Programa Mais Educação<sup>52</sup>, no entanto, não se trata apenas de ampliar o tempo da criança na escola. Ao se ampliar o tempo de permanência na escola, é necessário considerar: Que escola temos? Como ampliar o tempo sem considerar o que nos dizem os índices de evasão escolar? É preciso um trabalho articulado e integrado, entre diversos órgãos públicos, organizações e outros atores, atuando no sentido de compreender a dimensão da escola localmente, suas dificuldades e impasses, promover mesmo uma escuta pública, localizada, em que todos os segmentos realmente tenham voz.

Em princípio, isso está garantido na LDB, quando afirma a autonomia das escolas; infelizmente, na prática, sabemos que entre fazer os projetos político-pedagógicos e executá-los há uma distância que põe em suspenso a relação discurso e prática. Falta articulação dentro da própria escola em relação a conhecer

---

<sup>52</sup> Programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, e que oferece a educação integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

os alunos, saber da sua vocação na confecção coletiva do projeto político-pedagógico, para confirmar sua equivalência ao perfil identitário da escola.

Se a escola se reestrutura como espaço da crítica, como centro produtor de conhecimento, da produção cultural e participação política, as práticas escolares serão outras. E em vez de avaliações com provas para ver o que o aluno errou e cadernetas e diários para colocar faltas no aluno e no professor, ou seja, para ver onde ele falhou, faltou, as cadernetas e os diários e avaliações serão contabilizadas por seu número de acertos, para comunicar produções, engajamento e produção cultural e científica. Ou seja, trata-se de abrir espaço para a visibilidade das ações da comunidade escolar e para a reflexão sobre elas, produzindo, a partir daí, possibilidade de novas leituras, pesquisas, interpretações.

Desse modo, a escola seria vista como uma instituição não essencialmente para o controle social, mas para a dinamização cultural, social; pensar, então, essa identidade da escola que está no papel, pelo menos no Brasil, desde a escola nova de Anísio Teixeira, mas que, ao ser colocada em prática, gerou um impacto tão revelador que acabou sendo apagada pela ditadura militar nas décadas de 60 e 70. Assim também, a atuação da pedagogia da libertação, calcada em Paulo Freire, torna-se urgente, ainda mais quando temos leis como a 10.639/03, ampliada com a 11.645/08, que nos convocam para uma nova redefinição das tarefas da escola.

Assim, convido a escola a olhar para si mesma. Uma mirada que perpassa a sua arquitetura física; não que esta não seja relevante, pois sua leitura muito pode nos dizer acerca dos microespaços ali presentes, mas direciono o foco para seu corpo docente. É fato que uma relevante quantidade de professores públicos tem buscado aperfeiçoar sua formação profissional, haja vista o aumento de docentes com cursos de pós-graduação, dentro dos estabelecimentos escolares. Entretanto, seus trabalhos acadêmicos, exigidos nas finalizações desses cursos, não ganham visibilidade, nem para a comunidade interna nem externa. Creio que muitas propostas de pesquisas poderiam ser resgatadas, se dentro da escola fosse aberto um espaço, um seminário, neste caso, para que o professor/pesquisador expusesse as suas produções. A Jornada Pedagógica poderia ser um bom momento para acolher essa interação.

Ainda com a escola sob o olhar do estranhamento, observo que, às vezes, é preciso certa distância para que consigamos enxergar melhor. Quero dizer com isso que os encontros pedagógicos precisam muito mais de motivação que organização.

Professores motivados podem fazer de qualquer espaço um lugar de produção, seja na praia, numa confortável viagem de ônibus, ou em um ambiente virtual; dessa forma, lazer e trabalho podem se transformar em atividades incluídas a ponto de não se poder distinguir onde uma começa e onde a outra termina.

Motivação e questões financeiras não estão apartadas, e professores/pesquisadores necessitam de um auxílio, de uma bolsa complementar, seja na academia ou em outro espaço de produção do conhecimento. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)<sup>53</sup> poderia acolher esta ação, disponibilizando e fiscalizando uma verba extra para a escola onde as atividades de pesquisa estiverem implantadas. Também poderiam ser considerados outros projetos vinculados a órgãos como: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic); a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb); o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e inúmeros outros, direcionados para a articulação entre a pesquisa e a educação básica. Seria necessário, porém, que os projetos não viessem da academia, de cima para baixo, mas pensados localmente, como resultado das necessidades de pesquisas colocadas por professores e alunos.

Nesse ponto, é preciso compreender que essa formação vai além da criação de um grupo de estudos e o compromisso advindo das leituras e discussões a elas pertinentes. Sob a ética da solidariedade, a Secretaria da Educação buscaria parceria pedagógica para garantir ao professor uma formação que favorecesse o crescimento pessoal, em vez de simples acréscimos. Essa formação deveria promover discussões, nessa nova ordem, que fossem capazes de provocar, no professor, mudanças de ordem espiritual, cultural, intra e interpessoal, na desconstrução do racismo em sua prática pedagógica, na compreensão do aluno como uma pessoa com dimensões múltiplas, como cultural, política, afetiva... O professor também precisa ser formado para compreender e aceitar o educando. Talvez, durante essa formação, fosse possível saber que uns são professores e, outros, não.

---

<sup>53</sup> O PDE-Escola é um dos programas da Secretaria de Educação Básica. É considerado um processo de planejamento integrado, cuja função é auxiliar a escola a realizar o seu trabalho para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem

Os trabalhos de pesquisa desenvolvidos dentro do espaço escolar fariam parte de uma mostra pedagógica anual. Para esse evento, a Academia seria convidada, invertendo a lógica da tradição, que nos leva a entrar naquele espaço para ouvir o que aquela comunidade tem a nos dizer e nunca para falarmos o que eles precisam e deveriam ouvir. Na “descolonização” desse saber, mostraríamos o lado de dentro da sala de aula, a partir da nossa linguagem e da nossa experiência cotidiana. Nessa atitude, está presente a convivialidade necessária ao momento político vigente, no qual a universidade deixa de ser vista como o único lugar onde se pode legitimar uma pesquisa, para ser o espaço do encontro entre o popular e o científico, como também o lugar da crítica social, da transformação e da humanização.

Entendo que, ao trazer para este texto as interpelações socioculturais, estou contribuindo com a produção de conhecimento para que aquela proposta de formação docente “em serviço” tenha continuidade, também, em outras vozes de professores(as) pesquisadores(as) negros(as). Assim como eu, eles(as) acreditam que os meninos e as meninas, que os jovens e os adultos, em cada sala de aula deste país, possam ser portadores de melhores notícias não apenas no cenário educacional, como também nos diferentes cenários da sociedade..

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ANDRADE, Nadja. O português do Brasil: temática e terminologia (clichê e etnocentrismo). In: FERREIRA, Carlota et al. *Diversidade do português do Brasil: estudos de dialectologia rural e outros*. Salvador: PROED/UFBA, 1988. p.207-213.
- ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a una nueva conciencia. Trad. Ana Cecília Acioli Lima. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.13, n. 3, p.704-719, set./dez. 2005
- APPLE, Michael W. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus, 2001. p.147-161 (Magistério, formação e trabalho pedagógico).
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? *Revej@.*, Belo Horizonte, n.1, ago.2007. Disponível em: <[http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@\\_0\\_MiguelArroyo.pdf](http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2009.
- AZEREDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.13, n. 3, p.704-719, set./dez. 1994..
- BAHIA. Secretaria da Educação. *Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia*. Salvador, 2002.
- BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.3, n. 2, p.458-463, set./dez. 1995.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2004.
- BENKE, G. Applied Linguistics: a science of culture? *Linguistik online*, v.14, n.2/3. Disponível em: <[http://www.linguistik-online.de/14\\_03/benke.html](http://www.linguistik-online.de/14_03/benke.html)>. In: Módulo II. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edleise Mendes (UEFS/FJA). *Linguística Aplicada: perspectivas e tendências contemporâneas para o ensino/aprendizagens de línguas*. Disciplina: Seminários Avançados III. PPGL/UFBA. Coord. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Virgínia Mattos e Silva, 2005.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.3, n. 2, p.479-489, 1995.
- BOLÍVAR, Antonio. Competências profissionais e crise de identidade. *Pátio*, Porto Alegre, Artmed, n.23, p.16-19, set./out. 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stela. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.119-144.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.



- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2002 (Na ponta da língua).
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.23, p.55-69, jan./jul.1994.
- CARIBÉ, Pedro. Enem revela “fosso” entre ensino público e privado. *A Tarde*, Salvador, 22 nov. 2008. Salvador & Região Metropolitana, p. A7.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. Petrópolis:Vozes, 2008.
- CÉSAR, América L. *As vozes e as verdades: reflexões sobre a linguagem*. 1988. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.
- CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stela M. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.45-66.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo do trabalho. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.18, n.2, p.507-528, 2010.
- COLLINS, Patricia Hill. Defining Black Feminist Thought. In: COLLINS, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge, 1990. p.19-40. Disponível em: <<http://www.feministezine.com/feminist/modern/Defining-Black-Feminist-hought.html>>. Acesso em: 15 set. 2009.
- CORRÊA, Mariza. *O sexo da dominação*. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/pagu/sites/www.ifch.unicamp.br/pagu/files/Bourdieu.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2010.
- CRUZ, Manoel de Almeida. *Alternativas para combater o racismo*. Salvador: Núcleo Cultural Afro-brasileiro, 1989.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2.ed. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 2002.
- CUEVAS LÓPEZ, Mercedes. *Directores eficaces em contextos multiculturales*. Ceuta: Universidad Nacional de Educación a Distancia/Centro Asociado de Ceuta, 2002.
- DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. *Critical Race Theory: an introduction*. USA: New York Press, 2001
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-130.

- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. Norma padrão brasileira: desembarçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 5.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FERREIRA, Carlota. Remanescente de um falar crioulo no Brasil (Helvécia – Bahia). In: FERREIRA, Carlota et al. *Diversidade do português do Brasil: estudos de dialectologia rural e outros*. Salvador: PROED/UFBA, 1988. p.21-32.
- FONTES, Malu. Escova de dentes ou celular? *A Tarde*, Salvador, 15 mar. 2009. *Revista da TV*, p. 9
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004 (Leituras filosóficas).
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p.167-207.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Trad. Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu Silva. 9.ed. Petrópolis: 2001. p. 228-252.
- GIACOMINI, Sonia. Mulatas profissionais: raça, gênero e ocupação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.14, n. 1, p.85-101, jan./abr.2006
- GIDDINGS, Paula. *When and where I enter: the impact of black women on race and sex in America*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Quill William Morrow, 1996.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GÓIS, João Bosco Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.16, n. 3, p.743-768, set./dez. 2008.
- GOMES, Donaldson. Só 24% dos baianos têm 2º grau completo. *A Tarde*, Salvador, 19 set. 2009. Caderno Especial, p. A4.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. 2.ed. Belo Horizonte: Maza, 1995. (Griô/Textos).
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antonio et alii. *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: ANPOCS, 1983, p.223-244.

- GROSFOGUEL, Rámon. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. 2008. Disponível em <<http://www.eurozine.com/articles/2008-07-04-grosfoguel-pt.html>>. Acesso em: 10 jul. 2009
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HALL, Stuart. Estudos Culturais e seu legado histórico. In: SOVIK, Liv (Org.) *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Humanitas: UFMG, 2006. p.187-204.
- HALL, Stuart. Questão multicultural. In: SOVIK, Liv (Org.) *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Humanitas: UFMG, 2006. p.50-94.
- HALL, Stuart. The spectacle of the 'other'. In: HALL, Stuart (Org.). *Representation cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications, 1997. Chap. 4, p.225-244
- HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María Sancho. A formação a partir da experiência vivida. *Pátio*, Porto Alegre, Artmed, n.40, p. 8-11, nov.2006/jan. 2007.
- HOOKS, Bell. *Alisando o nosso cabelo* Disponível em: < [http://www.abpn.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=353%3Aalisando-o-nosso-cabelo&catid=25%3Aartigos&Itemid=25&lang=pt](http://www.abpn.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=353%3Aalisando-o-nosso-cabelo&catid=25%3Aartigos&Itemid=25&lang=pt)>. Acesso em: 23 out. 2010.
- HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.3, n.2, p.464-479, 1995.
- HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Estudos Feministas*, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.16, n.3, p.857-864, 2008.
- HYLTENSTAM, Kenneth; STROUD, Christopher. *Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o 1º grau do ensino primário em Moçambique: II questões linguísticas*. Trad. Eurico Romão. Moçambique: INDE, 1997 (Cadernos de pesquisa, n.12).
- ILLICH, Ivan. *Sociedade desescolarizada*. Trad. Luciana Reis. Porto Alegre: Deriva, 2007.
- IMBERNÓN, Francesc. Uma nova formação docente. *Pátio*, Porto Alegre, Artmed, n.40, p.12-15, nov./jan. 2007.
- IRELAND, Timothy D. O atual estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFITEA e do processo de globalização. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de (Org.). *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Universitária: UFPB, 1999. p. 169-184.
- IVANIC, Roz. Collaborative research: enriching the contribution or contaminating the data? *Occasional Reports*, Lancaster, Centre for Research in Language Education, p. 116-120, 1994.
- JESUS, Conceição Aparecida. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord.). *Aprender e ensinar com textos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. v.1, p. 99-117.

LADSON-BILLINGS Gloria. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente [entrevista concedida a L.A.Gandin, J.E. Diniz-Pereira e A.M. Hypolito]. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.79, p..275-293, ago. 2002.

LIMA, Ivan Costa. As propostas pedagógicas do movimento negro no Brasil.. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. *Proceedings online*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: < [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092008000100009&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092008000100009&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 5 jun. 2010.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Identidades e cultura afro-brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.191-213.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1995.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Fatores sócio-históricos condicionantes na formação do português brasileiro: em questão o propalado conservadorismo da língua portuguesa no Brasil. In: MÓDULO da disciplina Let 862: Constituição histórica do português brasileiro. Salvador: PPGL/UFBA, 2004-I.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOHANTY, Chandra Tapalde. Bajo la mirada occidental: la investigación feminista y los discursos coloniales. Original em língua inglesa. In: MOHANTY, Chandra Talpade, RUSSO, Ann; TORRES, Lourdes (Ed.). *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana UP, 1991. Trad. Pilar Cuder Domínguez. U. de Huelva. Disponível em: <[http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/belen\\_martin/investigacion\\_feminista.RTF](http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/belen_martin/investigacion_feminista.RTF)>. Acesso em: 30 jul.2009.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Maza, 2007.

MORIN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006 (Coleção Viver e Aprender).

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Residência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa. 27 a 28 set /2007. Disponível em <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>>.. Acesso em: 3 out. 2009.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, Isabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa (Org.). *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 27-44.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1997 (Repertórios).

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2005.

PARENTE, Regina Marques. *O silêncio na cor*. Disponível em: < [http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST69/Regina\\_Marques\\_Parente\\_69.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST69/Regina_Marques_Parente_69.pdf) >. Acesso em: 15 jun. 2009.

PINHO, Osmundo de Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. *Cad. Pagu*, Campinas n. 23, dez. 2004. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-3332004000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-3332004000200004&script=sci_arttext). >. Acesso em: 20 jun. 2009.

PIRES, Rosana de Almeida. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais: Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2006. p.99-117.

SAFFA, Helen I. Challenging Mestizaje: a gender perspective on indigenous and afrodescendant movements in Latin America. *Critique of Anthropology*, v.25, n.3, p.307-329, 2005.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra no Brasil*. Trad. Vera Ribeiro. Salvador: Rio de Janeiro: EDUFBA, 2004.

SANTOS, José Eduardo Ferreira. Leitura e identidade: leituras sobre a história do subúrbio ferroviário de Salvador. *Educação & Contemporaneidade*, Salvador, FAEEBA/UNEB, v.13, n.21, p.151-161, 2004.

SANTOS, Luislinda Valois. É sempre o negro o delinqüente: depoimento. *Revista Muito/A Tarde*, Salvador, 26 jul. 2009. Entrevista concedida a Tatiana Mendonça.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 13.ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2006. p.141-155.

SANTOS, Terezinha Oliveira. *Constituição Identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das margens*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SHIENBINGER, Lorna. *O feminismo mudou as ciências?* Bauru: Edusc, 2001. p.19-51.

- SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.170-190.
- SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Angela B (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.161-199.
- SILVA, Ana Célia da. Ideologia do embranquecimento. In: LUZ, Marco Aurélio (Org.). *Identidade negra e educação*. Salvador: Ianamá, 1989. p. 53-63.
- SILVA NETO, Serafim. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: MEC/INL.1963 (Filologia).
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London &New York: Zed Books, 1999.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Intelectualidade negra e pesquisa científica*. Salvador: EDUFBA, 2006.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983 (Tendências).
- STOLKE, Verena. Sexo está para gênero assim como raça para a etnicidade? *Estudos-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.20, p.101-117, 1991.
- SUÁREZ, Mireya. *As categorias “mulher” e “negro” no pensamento brasileiro*. Ensaio apresentado no Grupo de Trabalho Temas e Problemas da População Negra no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 15.,15 a 18 out. 1991, Caxambu, MG. Disponível em: < <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie133empdf.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2009.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da Nossa Época).
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Trad. Prof. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 5-117.