

Formação de professores, relações étnico-raciais e educação de jovens e adultos: o que sugerem os caminhos de Dalila

Tatiane Fernanda Gomes¹

Alexsandro dos Santos Machado²

Primeiras palavras

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta algumas particularidades, por oferecer àqueles a quem a educação formal parecia “não servir”, pois não concluíram seus estudos em “idade própria”, uma nova oportunidade de acesso à escolarização e, por conseguinte, de inclusão em processos de participação social.

O (a) educador(a) da EJA tem a difícil tarefa de tornar a vivência escolar desses aprendizes algo benéfico e prazeroso, sem esquecer de que os educandos têm, cada um, uma experiência de vida diversa, rica, e que esta não pode ser ignorada no trabalho diário. Também o(a) educador(a) tem sua caminhada que não deve ser deixada de lado, embora a rotina, o elevado número de horas de trabalho e a ausência ou limitação de tempo para planejamento e reflexão, muitas vezes o(a) leve a isso.

A análise em torno do meio educacional brasileiro indica que o mesmo, sobretudo na educação básica, é constituído em sua maioria por mulheres, é possível constatar também que o caminho para a docência é diverso e pode apresentar percalços, especialmente quando se trata da formação de mulheres negras, uma vez que a sociedade da qual fazemos parte é excludente e trata de maneiras diversas as pessoas de acordo com sexo e cor da pele.

Estudos direcionados à presença da mulher negra no mercado de trabalho indicam que as mulheres negras vivem uma condição desfavorável no mercado de trabalho, sugerida pelas menores possibilidades de crescimento profissional, como aponta Pinto (2006): “sua presença em cargos de direção e planejamento é quase três vezes menor que a das mulheres não-negras nas

¹ Graduada em Letras habilitação Português – Literaturas de Língua Portuguesa pela UFSM, aluna da Especialização em PROEJA do IFF Farroupilha – Campus de São Vicente do Sul/ UFRGS

² Psicólogo, Mestre em Educação pela UFSM, doutorando em Educação no PPGEdU/UFRGS, orientador do Trabalho de Conclusão de Curso da autora, do qual originou-se este texto.

diversas regiões do país” (p.8)

Os níveis de desemprego são mais elevados entre as mulheres negras, sustentando-se em informações divulgadas pelo Dieese³ em pesquisa de emprego e desemprego, os dados sobre a distribuição das pessoas ocupadas por posição na ocupação segundo a cor ou raça, nas seis principais Regiões Metropolitanas do país: “Ao se considerar o atributo cor, tornam-se mais evidentes as diferenças entre as taxas de desemprego das mulheres” (PINTO 2006, p.10) o estudo indica, ainda, que as mulheres negras “detêm os mais altos índices de desemprego dentre todos os grupos”. (PINTO 2006, p.10).

Também a presença do negro no ensino superior, ainda é ínfima, apesar de estar aumentando, a partir da implantação de políticas públicas como as Ações Afirmativas⁴, os números indicados por Henriques (2001) impressionam:

- Do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais.
- Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros.
- Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros (*apud* MUNANGA, 2003, p.118).

Essas considerações serviram de mote ao questionamento: **as dificuldades enfrentadas na trajetória de formação de educadoras negras e a superação das mesmas podem servir como estímulo à permanência do estudante na escola, sobretudo na EJA?** Tal pergunta norteia o estudo ora relatado.

A pesquisa foi realizada sustentando-se na suposição de que proporcionar a educadoras negras, atuantes na EJA a rememoração de experiências da formação inicial e da história de vida, pudesse representar uma oportunidade de reflexão e reavaliação da docência. Essa rememoração, portanto, assumiria um caráter formativo, na medida em que possibilitaria a ressignificação das escolhas profissionais e pessoais, reafirmação da identidade individual e valorização dos saberes profissionais adquiridos ao longo do tempo. Além disso, esse exercício de memória reflexiva proporcionaria a reafirmação da identidade cultural de mulher, professora e negra e, ainda, representaria um estímulo as educadoras a assumirem sua responsabilidade na necessária construção de uma imagem mais positiva da cultura da qual fazem parte.

³ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

⁴ Ações afirmativas são entendidas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que com põem a sociedade. (BERNARDINO, 2002, p. 256-257)

Os objetivos pretendidos pela pesquisa incluíram o estímulo ao resgate da memória da *educadora negra, atuante na EJA*, promoção da reflexão da atividade profissional; promover a reflexão das experiências vividas estimulando o processo de formação profissional; verificar a incidência de aspectos culturais manifestados na docência, sobretudo os presentes na relação professor-aluno; promover a reflexão e possível reafirmação da identidade dessa(s) educadora(s); reafirmar o compromisso assumido pela docente de incentivar os educandos a persistirem nos estudos.

Inicialmente são apresentados alguns dados relativos à educação dos povos africanos, com ênfase ao papel da oralidade, aspecto que justifica a opção metodológica pela história oral, a seguir é exposta a perspectiva tomada para a noção de identidade e explorados alguns conceitos relacionados às relações étnico-raciais. A seção seguinte apresenta a análise do conteúdo decorrente dos *Rituais de Diálogo* e a seguir são tecidas as considerações a que o estudo conduziu.

A educação dos afrodescendentes e tradição oral: o caminho da pesquisa

Nas sociedades africanas, a tradição oral era mantida pelos Griôs⁵ que, em tempos remotos, eram os responsáveis por manter vivas as tradições nas gerações futuras, fazendo fluir o conhecimento ao transmitirem saberes e memórias locais para seus descendentes, em alguns lugares isso continua acontecendo.

Em se tratando de identidade, de acordo com Gomes (2003), a mesma é construída no contato com o outro, a mesma autora, referindo-se à construção da identidade negra, a considera uma:

construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. (2003, p. 171)

Faz-se necessário esclarecer que o presente estudo não foi proposto

⁵ Griô é uma adaptação da palavra Griot, palavra francesa que denomina as figuras que são contadores de histórias, genealogistas, mediadores políticos, comunicadores, cantadores e poetas populares. Os griots têm diversas formas de expressão, mas em comum são responsáveis pela biblioteca viva da tradição oral, são o sangue que circula as memórias e histórias, lutas e glórias daqueles povos. (PACHECO, s.p., entrevista concedida ao site Democratização cultural, do Grupo Votorantin, em 14 nov. 2007. Disponível em: <http://www.democratizacaocultural.com.br/Conhecimento/Entrevistas/Paginas/071115_grio.aspx>)

com o intuito de denunciar ou estimular o debate em torno de manifestações racistas, tampouco promover a comparações valorativas entre profissionais de origem étnico-racial (cultural) distintas, o pretendido foi dar visibilidade à história de vida dessa educadora, relacionando-a à Educação de Jovens e Adultos, possibilitando a reflexão acerca do pertencimento racial da mesma e a relação deste com a modalidade EJA.

A *História Oral* foi o recurso metodológico utilizado, por possibilitar a expressão verbal do pesquisado, assumindo a narração e estabelecendo seu ritmo, obedecendo ao fluxo da lembrança, nela os fatos são narrados pelo próprio ator das ações, sua perspectiva é que orienta a narração, “é re-olhando que os educadores vão reconhecendo-se, afastando algumas “cegueiras” de seu ofício docente pela atitude reflexiva”. (MACHADO, 2005, p. 41).

O método de coleta do(s) depoimento(s) também se justifica pela tradição oral, característica das culturas africanas e indígenas. O papel de transmissor de conhecimentos e saberes do educador aproxima-se, assemelha-se, confunde-se, ao exercido pelos griôs. A perspectiva tomada foi a de que o educador contemporâneo corresponda ao griô que, em tempos remotos, em sociedades africanas, carregava (em algumas localidades ainda carrega) a responsabilidade de transmitir as tradições para as gerações futuras, fazendo fluir com alegria e descontração o conhecimento. Devido a essa conexão histórica e cultural a coleta dos depoimentos foi realizada através de *rituais de diálogo* inspirados nas práticas desenvolvidas pelo projeto Grãos de Luz e Griô⁶, de Lençóis, dentro da Pedagogia Griô.

A história de vida não foi relatada de forma completa, seu relato foi tópico, pois o foco da pesquisa girava em torno da formação profissional, e da atividade docente na EJA.

Raça, identidade, preconceito e racismo: algumas considerações

Ainda que o presente estudo não apresente como enfoque principal a discriminação racial imposta aos negros e negras no Brasil, a mesma não pode ser ignorada, uma vez que figura nos índices de pesquisas voltadas à inserção do negro no mercado de trabalho e sua presença (ou ausência) no ensino superior.

Dentre os objetivos propostos pela pesquisa está a “promoção da reflexão e possível reafirmação da identidade da educadora pesquisada” esse processo deverá ser promovido pelo exercício da rememoração e pela ação de contar as experiências vividas, entretanto, faz-se necessária uma breve

⁶ O Projeto Grãos de Luz e Griô, que é desenvolvido no município de Lençóis, na Bahia, teve início com a preparação pelas mulheres da comunidade, de uma sopa comunitária, em 1997, passou a desenvolver um conceito pedagógico baseado na tradição oral. Os projetos desenvolvidos dentro do Projeto Grãos de Luz e Griô compõem a base pedagógica da política educacional municipal e vêm recebendo cada vez mais reconhecimento, pelo papel social, educacional e de democratização cultural que desempenham.

ponderação em torno da perspectiva tomada para os conceitos de raça e identidade.

Os estudos em torno da idéia de raças humanas têm evoluído com o passar dos anos e hoje a raça biológica foi abolida, sua superação motivou a criação da idéia de “raça social”, Cunha Jr. (s.d.). Para Gomes (2005) a utilização do termo raça persiste, sendo utilizado por muitos intelectuais, mas com outra conotação, não mais se referindo ao conceito biológico de raças e sim “usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo.” (p. 45)

A opção pelo termo raça tomada por alguns estudiosos, de acordo com Gomes (2005) se dá pelo significado político, construído nessa perspectiva:

raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. (2005, p. 49)

Em se tratando de identidade, Hall (1997, p.42) defende que a mesma é formada, ao longo do tempo, indicando sempre algo de inacabado, contraditório e, ao mesmo tempo, fragmentado, porque sempre em construção. (p.25). Para Munanga (1994): “Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio”. (p. 177-178)

Ainda de acordo com o autor, a autodefinição (definição de si) e a identidade atribuída (definição dos outros) apresentam funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, 177-178, *apud* GOMES, 2005)

As construções identitárias que interessam ao presente trabalho são a profissional (de professora) e a identidade negra, que, ao lado da identidade sexual, de gênero, de nacionalidade e de classe constitui as chamadas identidades sociais.

Para Cunha Jr (s.d.) uma identidade é definida pela síntese de diversos fatores sociais que fazem sentido para determinado grupo social, esses mesmos fatores não fazem sentido e nem são compreendidos por outros, ainda de acordo com o autor:

A identidade negra ou afrodescendente é definida a partir das experiências social passada pelos povos originários da África e pelos descendentes. A cultura processada que serve de referência à identidade. Também a experiência cultural não é estanque, comportando a associação de pessoas e povos de outros continentes. A definição de identidade como já vemos tem sempre um caráter político. (s.p.)

Segundo Gomes (2003), a construção da identidade negra é um processo gradativo, que envolve “inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo”, para a autora, “Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece”. (p. 171)

O reconhecimento de pertencimento a determinada identidade pode ser identificado, portanto, através da resposta afirmativa à interpelação e estabelecimento do sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (GOMES, 2005, p. 42).

No caso do Brasil, as implicações da construção da identidade negra são mais amplas, uma vez que: “a sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial” (2005, p. 46) apesar disso, complementa a autora, dados obtidos através de pesquisas “atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.” (2005, p. 46)

A construção da identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio imposto aos negros e negras brasileiros(as). (GOMES, 2005). Percebe-se nesse processo de construção identitária, a importância do papel da escola e emerge a necessidade de discussão dessa diversidade no ambiente escolar.

A construção da identidade negra, por ser um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços nos quais circulam, também é edificada durante a trajetória escolar desses sujeitos. Na escola, os negros se deparam com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Esses olhares podem se contrapor a sua visão e experiência da negritude. (GOMES, 2003, p. 172). De que forma a diversidade racial e cultural é abordada pela instituição?

Um tratamento equivocado da questão pode acarretar manifestações preconceituosas e racistas. Gomes (2005) considera que na forma individual o racismo é manifestado por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; esses atos podem atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. (p. 52). O racismo deriva do preconceito racial, este, por sua vez não é inato, é um comportamento aprendido socialmente.

Diante do exposto, percebe-se que a atitude desejável a ser assumida pelas instituições, é não a negação da diferença, mesmo que, como adverte Cunha Jr (s.d.) “a idéia de diferença é perigosa, pois pressupõe um padrão de igualdade que leva a comparações valorativas Em lugar de diferenças o melhor

é trabalharmos com o conceito de diversidade.” (s.p.) e sim o respeito à diversidade, eliminando dessa relação a valoração. O que é diferente não é superior nem inferior, apenas tem outras características e percurso histórico.

No caso dos negros, essa (des)construção da imagem atribuída aos afrodescendentes pode ser promovida através da ampliação de estudos voltados a essa parcela da população, e exploração da trajetória da mesma na constituição da sociedade brasileira, como propõe a Lei Federal nº 11.645/ 08, ao tornar “obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da rede de ensino”.

Estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pode ser uma forma de promover a quebra do preconceito imposto a essas populações, fruto, muitas vezes, de desconhecimento e falta de valorização de sua cultura. A esse respeito, Kabenguele Munanga em entrevista à revista Sankofa, adverte, referindo-se às dificuldades em se fazer cumprir a Lei, em função da resistência de alguns gestores e professores à questão:

Certas escolas, através de seus educadores e diretores, dizem que não se deve ensinar, nem discutir o assunto. Falam que aqui não tem negro, não tem branco, todo mundo é mestiço, etc. Nós precisamos vencer esta resistência. Não basta fazer a lei. Tem que sancionar. Tem que avaliar o uso e, se necessário, punir.

Qual o problema que a lei não vem sendo colocada na prática? Falta verba para formação de professores? Material? É isto que está faltando. Se não se fizer isto, está vai ser uma lei morta. Claro, alguns municípios têm alguma coisa em andamento, mas em outros há uma resistência total. Isto precisa ser revertido. (2008, p.115)

Percebe-se, pois que há um longo caminho a percorrer, embora os primeiros passos tenham sido dados, não há garantias de sua continuidade.

Rituais de diálogo

Para os fins da pesquisa foram realizados rituais de conversa entre a pesquisadora e a professora pesquisada. O primeiro ritual de diálogo foi realizado em seis de abril de 2009, na sala da coordenação de uma escola da Rede Municipal de Santa Maria – RS. A fim de motivar a rememoração das experiências formativas da professora pesquisada, foram propostas questões relacionadas à construção da identidade profissional, à relação com os estudantes da EJA, e à questão étnica. Apesar de partir de questões propostas, o ritual não se resumiu a uma entrevista, com perguntas e respostas “mecânicas”. O relato da professora, que nesse primeiro encontro acabou se voltando mais às experiências vivenciadas na prática da EJA, seguiu o ritmo natural de sua fala e teve as contribuições da pesquisadora. Foi um processo leve e dançante, no qual mesmo as experiências dolorosas foram lembradas com serenidade e, em algumas passagens, até humor.

Mesmo tendo sido uma conversa muito rica, não abordamos de forma direta a questão que me levou a escolhê-la para a pesquisa: o fato de ser negra. Contra minhas expectativas, o relato de Dalila⁷ em nada difere do relato de outra professora atuante na EJA, que acredita no poder de sua profissão e que se dedica a enfrentar os desafios da docência.

Ao longo de seu relato, Dalila mencionou repetidas vezes o papel da afetividade no trabalho com a EJA, também chamou a atenção a declaração de que o estudante da EJA precisa ser “visto” enxergado, sendo necessário entender o que o aluno busca na escola.

A fala de Dalila é bastante tranquila, de alguém ciente de ter cumprido um papel importante na formação de muitas pessoas, mesmo os momentos difíceis nos quais se sentiu insatisfeita com sua prática docente são revistos com os olhos da experiência e com serenidade.

Uma das questões propostas à Dalila foi: *Qual sua primeira lembrança de querer ser professora?* Questão proposta, considerando a afirmação da vontade de seguir uma profissão como indício do início da construção da identidade profissional, sua resposta foi:

eu sinceramente nunca me imaginei fazendo outra coisa, aliás, eu só me imaginei fazendo outra coisa depois de o que, acho que uns vinte e cinco anos de magistério. (Ritual de Diálogo, linhas 39-41)

À questão ligada diretamente ao momento em que assumiu a identidade profissional, dizendo ao ser questionada, sua profissão, a resposta de Dalila é: *“Sempre disse” (Ritual de Diálogo, linha 65)*, tomando como natural essa identificação, autodenominação que pode estar relacionada à sua formação inicial, pois fez Curso Normal, dedicado à formação de professores. Ao tentar lembrar a motivação para a escolha profissional, a professora não encontra essa origem, mas relata sua quase obrigatoriedade:

Eu pra falar bem a verdade eu nunca me imaginei numa outra profissão, desde criança, mas não me lembro assim quando é que eu me imaginei... eu nunca me imaginei noutra coisa até que quando eu fui fazer (...) vestibular né, a minha vó me deu todo apoio, assim pra fazer magistério, normal, essas coisas todas assim, mas o normal pra eu fazer era pra conseguir um emprego só pra eu poder seguir em frente, mas o ideal dela não era que eu fosse professora, mas eu me apaixonei adorei o meu Normal...(Ritual de Diálogo, linhas 12-18)

A docência parecia a única opção, talvez por ser uma profissão associada ao feminino e tradicionalmente socialmente aceita e o Curso Normal representar uma possibilidade mais rápida de inserção no mercado de trabalho. A docência já se manifestava na infância, nas brincadeiras infantis,

⁷ Nome fictício, de origem africana, significa a *gentileza é sua alma*

embora as brincadeiras mais tradicionais, relacionadas à identidade feminina se sobressaíssem:

Ah brincava, como toda criança, trazia giz do colégio, a minha mãe trazia (...)brincava de ser professora, não ... também não era minha brincadeira primeira,minha brincadeira primeira era de casinha (Ritual de Diálogo, linhas 49- 58)

Ao relatar a experiência no Curso Normal, Dalila expressa sua satisfação com o mesmo, a quem atribui parte significativa de sua formação:

me apaixonei adorei o meu Normal... faria duzentas vezes o Normal o Normal que eu fiz , mas não faria nenhuma faculdade depois, pra falar bem a verdade acho assim que em termos profissionais a faculdade me acrescentou muito pouco o que eu tenho assim de profissionalismo, o que eu tenho de responsabilidade, o que eu tenho de querer ir buscar, de querer ir avante de querer me aperfeiçoar é com o Curso Normal, o resto... é só pra pra troca de nível mesmo (Ritual de Diálogo,linhas 17-23)

O início da atividade profissional de Dalila foi praticamente imediato à conclusão do Curso Normal, devido a isso, o curso superior ficou em segundo plano, mas havia uma necessidade de concluí-lo, em função da legislação referente aos trancamentos e ao tempo máximo de conclusão. A vida pessoal e as obrigações familiares, também interferiram nos rumos profissionais de Dalila:

Depois eu tive que passar pra de dia, por que eu tinha os filhos pequenos, não tinha quem ficasse de noite, eu troquei de residência, aí foi um martírio na minha vida eu tive que trabalhar com os adolescentes. (Ritual de Diálogo, linhas 96-98)

Percebe-se, na fala de Dalila, que apesar das dificuldades em conciliar os horários, ela expressava seu interesse em trabalhar no turno da noite. Seu retorno ao turno da noite praticamente coincidiu com a construção da proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal essa construção é relatada como um desafio, pois a escola de Dalila já desenvolvia um trabalho voltado à EJA, mas era uma proposta baseada no empirismo, não havia uma construção teórica para o trabalho desenvolvido, como descreve Dalila:

(...) ficou um ano, um ano de supletivo e no outro ano já começou a EJA aí eu já participei da construção do Projeto de EJA já. (Ritual de Diálogo linhas 113-116)

A proposta pedagógica para a EJA, na rede Municipal, é comum a todas as escolas e o processo de criação da mesma, do qual Dalila participou, foi realizado de forma conjunta por representantes das escolas que trabalhavam com ensino noturno, na época e por membros da Secretaria de Educação do Município – SMEd. Referindo-se a esse período Dalila relata:

Ah, no começo assim foi dolorido assim o sentar, o sentar pra organizar no papel, por que na verdade a gente já soube (Ritual de Diálogo linhas 129-130) Por que se a gente não soubesse o (nome da escola) era uma escola que já tinha fechado por que na verdade a nossa clientela não é de redor, nossa clientela ela vem de outros lugares entende...(Ritual de Diálogo linhas 132-134)

De acordo com Dalila, a prática desenvolvida na escola compreendia adequação ao público e às peculiaridades da modalidade, o que faltava era a burocratização dessa proposta, sistematizá-la, o que representava uma necessidade e consistiu num processo trabalhoso, uma espécie de tradução, da prática desenvolvida, de sua descrição e fundamentação teórica: (...) o problema nosso era colocar tudo no papel. (Ritual de Diálogo linha 147) Esse era o nosso problema, colocar no papel foi dolorido (Ritual de Diálogo linha 149).

No relato de Dalila, as impressões sobre a experiência com a Educação de Jovens e Adultos são constantemente confrontadas com o trabalho no ensino regular, são enfatizadas as diferenças entre as modalidades. No regular, segundo ela, há uma pressão constante sobre o estudante para que ele apresente o mesmo rendimento que os demais, na EJA, em contrapartida, é “permitido” ao estudante exercer sua diferença. Essa diferença é respeitada, inclusive na avaliação.

Referindo-se à prática profissional na EJA, constata-se que a mesma exige uma unidade da equipe profissional, seu relato enfatiza o esforço conjunto em alcançar os objetivos coletivamente, todos apresentam o mesmo propósito e trabalham em conjunto para alcançá-lo. Relatando um caso em especial, de uma estudante que apresentava bastante dificuldade de aprendizagem por ser idosa e estar a muito tempo afastada do meio escolar, esse empenho é evidenciado: “ninguém desistiu dela, por que a gente não desiste dos alunos da EJA, a gente vai vai vai até...sabe” (Ritual de Diálogo, linhas 479-480)

Para Dalila, na EJA, o aluno é visto, enxergado, não reduzido a números, também o professor é visto, “pode ser gente”: “É, a gente não rotular, a gente não rotular, a gente tem, a gente respeita a individualidade do aluno” (Ritual de Diálogo, linhas 222-227)

Ao referir-se à não regularidade de frequência dos estudantes na EJA, Dalila esclarece a perspectiva tomada para evasão na rede municipal:

até por que é o tempo do aluno, não tem aquela questão assim ó: ele se evadiu., a evasão é só no final do ano, né... então ele volta no tempo dele aquela coisa toda... então a gente faz um trabalho assim de conquista dele se sentir, dele se sentir importante dentro da escola, que ele é importante (Ritual de Diálogo, linhas 174-177)

“O estudante é importante” essa afirmação de Dalila leva a refletir sobre o papel da escola e seu motivo. Parece óbvio que o estudante é importante para a escola, ora, sem estudantes não há escola, mas na realidade da Educação de Jovens e Adultos percebe-se que em muitas vezes essa premissa é esquecida ou subvertida, pois se espera que os estudantes adaptem-se à escola e não o oposto.

Alguns momentos do relato de Dalila explicitam sua consciência da influência do trabalho docente na vida dos estudantes, a imagem negativa construída por experiências anteriores no ensino regular, por exemplo, o professor da EJA precisa desconstruir essa imagem antes de iniciar seu trabalho: *Tem que desconstruir isso aí e é o que a gente faz, (Ritual de Diálogo, linha 187)*

Todo o trabalho desenvolvido na EJA, na Escola em que Dalila trabalha, é planejado em função do estudante presente na modalidade, esse estudante, muitas vezes impõe mudanças na dinâmica da escola, como se percebe no relato de Dalila, referindo-se a um grupo de estudantes que estudou na escola:

*Elas marcavam festa toda a sexta feira faziam festa, faziam bolo, levavam pra diretora, era uma maravilha, de vez em quando a (**nome da colega**) tinha que parar a aula pra elas fazerem fuxico, pra fazer... era uma beleza e foram assim que foram aprendendo, sabe, a (**nome da colega**) sabe usar todas essas coisas... e elas foram aprendendo... (Ritual de Diálogo, linhas 287-291)*

O que os estudantes buscam na escola? O que esperam dessa escolarização? Em que situações essas necessidades são explicitadas? Dalila nos dá as pistas referindo-se ao mesmo grupo de “vovós”:

*(...) aí um dia a (**nome da colega**) foi passar pra acho que multiplicação e uma disse ‘hãhã pó parar com isso, pó parar com isso professora’, e ela perguntou por que, ‘nãñã, eu já sei ler meu nome, já sei escrever meu nome, já sei ler pra pegar o ônibus e não sei mais o que eu sei ler isso aí não precisa, já aprendi a somar’ ela disse... ‘isso aí não precisa’ (Ritual de Diálogo, linhas 291- 294)*

A questão da motivação para os estudos, pressuposta pela pesquisa foi rejeitada por Dalila, pois para ela “ninguém motiva ninguém”:

Pra motivar o aluno assim, eu acredito assim ó que: Ninguém motiva ninguém. Eu não te motivo e tu não me motiva. A gente se motiva sozinho, mas o que que tu pode fazer: tu pode me fornecer uma série de coisas que eu ache nessas coisas alguma coisa que eu vá me motivar. (Ritual de Diálogo, linhas 352-355)

O discurso de Dalila é articulado em torno da defesa da EJA, talvez em função do cargo ocupado por ela atualmente, de coordenadora da EJA em sua escola e membro do Grupo de trabalho da SMEd dedicado à EJA.

Segundo Ritual de Diálogo: ser Professora, ser Negra...

O tema 'racial' não apareceu no primeiro ritual de conversa e um segundo encontro foi promovido, as razões para a ausência desse tema no primeiro ritual de diálogo foram duas principalmente: não foram propostas questões ligadas diretamente ao pertencimento racial da entrevistada e o fato de sua experiência ser tão extensa que as situações em que seu pertencimento racial se evidenciou se diluíram entre as demais.

Essa nova prosa indicou, no entanto, que o silêncio tem peso talvez ainda maior que o que é dito, a infância, o ingresso no magistério municipal... momentos marcados pela 'diferença'. Surpreende na fala de Dalila a frequência com que utiliza a expressão 'acostumada'. Ser tratada de forma diferente por sua cor foi sendo assimilado por Dalila como natural:

então eu já sabia que em todo lugar que eu ia chegar eu ia ter que enfrentar esse problema, onde eu fosse. E quando eu não enfrentava eu achava muito estranho. Eu achava bah... mas que sabe assim ... tu vê olha só que interessante, tem gente que trata a gente...(515-518)

Igual (interlocutora)

Não é vê que trata a gente diferente! Sabe, então, sempre assim, a gente sempre então... acabei assim me acostumando, acabei assimilando e não dando tanta importância pra isso. (...) eu já tinha que ir com um posicionamento que qualquer coisa que eu fizesse e que não desse certo as pessoas iam dizer por que... por que eu era negra, sabe, então... a minha vida toda foi isso, desde criança, desde o tempo em que eu entrei na escola assim e foi e ela foi se perdendo ao longo por que eu fui... 'eu sou negra mesmo' pronto, entendeu, e se as pessoas... 'não sou inferior nem superior a ninguém eu sou gente mesmo' então... (520-529)

O estranhamento pela presença do negro nos contextos sociais, numa loja, na função de professora, é tomado por Dalila como natural, que surpreende quando não ocorre. Dalila não relata a experiência inicial de escolarização, mas repetidas vezes menciona o 'costume' ao isolamento ao qual é submetida em diversos momentos e ao fato de ser minoria no contexto escolar.

A identidade negra foi sendo construída nessa confrontação com o não negro, Dalila precisou criar sua identidade aceitar seu pertencimento racial e as 'implicações' trazidas por ele: " 'eu sou negra mesmo' pronto, entendeu, e se as pessoas... 'não sou inferior nem superior a ninguém eu sou gente mesmo' então..."

Nesse processo de construção identitária a atuação da família de Dalila, teve um papel importante, representado, principalmente, através da figura da avó:

então a gente foi aprendendo, até por que a minha família, sempre nos orientou muito nesse sentido, a gente... a minha vó conversava muito nesse sentido ela sempre dizia assim ó: 'não é o fato de tu ser negra' né, tu vai não vai ter que dizer pras pessoas assim ó: 'ai eu sou negra mas isso...' não, 'tu não tem que ficar falando, tu tem que mostrar' ela dizia pra nós, 'onde tu for, tu faz tudo que tem que fazer bem feito' aí...(531-535)

Os ensinamentos da avó indicavam a forma como Dalila e os irmãos deveriam agir, enfrentando as pressões e vivendo 'naturalmente': *'faz bem feito o que tu tem que fazer e vive naturalmente'*, (537-541)

Percebe-se através do relato de Dalila, que sua identidade negra foi sendo construída de forma gradativa, através da interação com os outros, como sugere Gomes (2003), como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente (p. 171) essa construção se dá através do contato com o outro. A autora complementa afirmando que geralmente esse processo se inicia na célula familiar, tal como ocorreu com Dalila, e passa a criar ramificações e desdobramentos motivados por outras relações estabelecidas pelo sujeito.

Ainda hoje são poucas mulheres negras atuando como professoras, o início da carreira de Dalila, em 1978 foi marcado pela surpresa e inicial e certo 'desconforto':

quando eu cheguei no (nome da escola), em 78, naquela época o (nome da escola) era escola modelo do município, as professoras que trabalhavam aqui a maioria das pessoas eram ricas... (582-584) aí eu cheguei 'boa tarde' me apresentei tudo e ela... e a pessoa que me recebeu: 'quem tu é?' (288-289)

Dalila faz questão de reproduzir a entonação e as expressões faciais com as quais a pessoa que a recebeu na escola falou, enfatizando sua surpresa em encontrá-la na escola:

assim 'eu sou a nova professora da quarta série' ela disse 'o que?' ela me olhou assim de alto a baixo... assim 'o que?' daí eu já entendi o 'o que' 'eu mesma' ela disse assim: 'mas te mandaram pra cá?' e eu digo assim ' eu digo 'sim, me mandaram pra cá' 'mas por que te mandaram pra cá?' ' Não é tão fácil vir pra cá!' ela disse pra mim (591-594)

A surpresa demonstrada pela professora que a recebeu sugere uma impressão de ousadia na nomeação de Dalila para a escola, na época, referida pela mesma como "escola modelo do município". Surpreende além da forma como Dalila é recebida, a forma como é tratada nos primeiros tempos de

escola. Ao invés de ser apresentada à turma e conduzida à sala, recebe apenas uma indicação gestual e se encaminha sozinha para o local indicado. A interação com os demais professores nesses primeiros tempos é quase inexistente:

*durante muito tempo eu fiquei sozinha no recreio ninguém falava comigo, até por que eu era a única professora do currículo, à tarde, os outros todos eram de área então eu sentava no meu canto, já era acostumada mesmo, não fazia diferença nenhuma pra mim ah ficava sentadinha assim... até que um um colega veio o **(nome do colega)**, hoje ele é médico né conversou comigo, tudo né e... e daí outras colegas depois dele tiveram a coragem eu acho de vir conversar, de vir conversar comigo assim mas... foi complicado assim o começo (563-569)*

Em outra passagem, referindo-se à vivência recente, Dalila relata a descoberta do racismo, entre os professores que atuam na escola:

então assim falando de filhos, de namoro, foi que a gente... que nós todos acabamos descobrindo. Daí eu entendi por que por que que ela tratava a outra colega, tinha outras colegas, por que ela não mandava as outras colegas? Por que tinha que ser aquela?(567-560)

O racismo da colega já havia sido percebido por Dalila, observando a forma como esta se dirigia a outra colega negra, como se esta tivesse obrigação de servi-la. A própria Dalila questionou esse comportamento e a resposta da colega vítima de racismo foi um exemplo do que acontece muitas vezes quando isso ocorre, para evitar o enfrentamento, a colega prefere aceitar: *'Ai, deixa ela, não vou me estressar'* a opção é pela manutenção da 'harmonia' no ambiente de trabalho.

Se a incidência de comportamentos racistas surpreende e choca quando ocorre entre adultos, assusta ainda mais quando entre crianças.

Aí tem alunos assim, já peguei alunos racistas, alunos pequenos, crianças racistas aí tu notava que eles não gostavam de negros até por que eles não faziam questão de esconder, a família passava aquilo sabe, mas eles me tratavam assim com uma certa formalidade e com respeito é uma formalidade 'tudo bem a gente não gosta é negro acabou, tudo bem' ...(607-611)

Entretanto, mesmo que 'não gostassem de negros' os estudantes citados pela professora, respeitavam o lugar ocupado pela mesma, o lugar da docência, digno de respeito: *Mas é a professora... Já aconteceu. Levantavam o dedo, vem corrigir meu caderno aceitavam muito bem quando eu corrigia, quando eu dizia que não, sabe... tranquilo, mas não gostavam de negros e pronto. (613-615)*

O magistério exige certa exposição por parte do professor, ele desempenha um papel de destaque na escola, sua imagem, seu

comportamento educam tanto quanto os ensinamentos que transmite aos estudantes. O espaço da escola é um espaço muito importante, pois como destaca Gomes (2003), a escola é a: “instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.” (170-171). Devido a isso, o papel desempenhado pela instituição deve ser assumido, uma vez que a mesma pode ser considerada um dos principais espaços que interferem, na construção da identidade negra, pois, para Gomes (2003) “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. (p. 171-172)

A forma como o profissional negro é tratado dentro da instituição age também nessa construção, tanto da identidade negra quanto do olhar lançado à cultura negra pelos membros da escola. A forma como a professora relatou ter sido tratada quando ingressou na escola é um exemplo dessa construção, os estudantes observando esse tratamento diferenciado por parte de membros da direção poderiam considerá-lo ‘correto’ e reproduzi-lo em outros contextos. A atitude do colega professor em se aproximar de Dalila, tratando-a com naturalidade contraria essa “lógica” e ajuda a promover sua integração com a instituição.

Dalila relata situações de interação com os pais, nas quais muitos deles não sabem como se referir a ela, como descrevê-la:

*... é complicado, às vezes tu chega assim... tu olha os pais, assim, quando tu vai na fila sabe, eles te olham assim... hã...(570-571)
mesmo tanto depois são poucas, são, são muito poucas aí quando eles vão dizer assim ‘a professora’ eles não sabem o nome (573-574)
daí aí eles ficam... colocando, colocando algum paliativo alguma coisa assim, com medo assim de eu me ofender assim aí eu sempre digo assim ‘gente: negra. Não me chamem de moreninha, eu não sou moreninha. Sou negra’ (579-581)*

Percebe-se pela fala de Dalila que a auto-afirmação do pertencimento racial é cobrada pelos interlocutores, eles precisam que seja dito: ‘sou negra’ essa ‘declaração’, tem papel fundamental e relaciona-se ao exposto por Cunha Jr (s.d.), referindo-se às características da cultura de base africana: “A palavra é cultuada como conhecimento e elemento de criação. A palavra precisa ser pronunciada com cuidado dado seu poder de criação. A palavra tem um sentido rítmico na sua expressão”. (s.p.). A força da palavra também é mencionada, por Gomes (2003), que acrescenta, referindo-se à identidade: Reconhecer-se numa delas (identidade) supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (p. 171), tal como relatado por Dalila.

A influência positiva da presença como professora é assumida pela professora:

sim a gente tem bastante assim casos bem positivos assim né, de ta lá o professor negro lá na frente deles mudarem a... a postura em relação a tratar outras pessoas assim, não interessa se é negro, o que que é entende eles tem uma outra... uma outra postura assim (599-602) Dá uma perspectiva, por que eles se deparam com o problema ali: 'meu Deus agora eu tenho uma professora negra. O que que é isso?' sabe então é... (604-605)

Dessa forma, constata-se que Dalila considera importante seu papel na construção de uma imagem positiva da cultura da qual faz parte.

Considerações finais

A professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais.⁸

A professora “não está pronta em nós (...) não está pronta nunca” parece oportuno iniciar a seção final desse estudo com essa constatação de Roseli Cação Fontana que dá a dimensão exata da sensação suscitada pela pesquisa. Encontrar em Dalila, uma professora em fim de carreira como tantas, que poderia renunciar aos desafios da profissão, a disposição necessária para assumir a meu lado essa “empreitada” foi uma grata surpresa.

O trabalho desenvolvido, pautado nas experiências vividas por essa educadora foi consolidado palavra por palavra em associação entre pesquisadora e pesquisada. Identificamo-nos pela formação, ambas cursamos Letras, na mesma instituição, pelo fascínio pela educação de adultos e pela disposição com a qual enfrentamos os desafios da docência.

Aceitar participar de uma pesquisa cuja fonte de análise é a própria vida vivida exige disposição, mais do que isso, coragem, pois embora se saiba o que foi vivido, o sentido que isso assume ao ser lembrado é um enigma; esforçar-se por identificar as primeiras marcas da construção da docência, as lutas travadas contra os descompassos da vida profissional, os desafios diários no contato com o outro, no olhar do outro e, afinal, reencontrar-se através desse exercício. Isso tudo foi vivido por Dalila e por mim, por consequência, pois quando ouvimos uma história, desde aquelas, da infância, nos

⁸ FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Campinas, v. 20, n. 50, p. 103-119, 2000.

imaginamos no papel de heróis ou heroínas, no caso da vida de uma professora, narrada a outra professora (momentaneamente pesquisadora), a narrativa teve gosto de identificação, o que suscita o exposto por Silva (2003):

A riqueza de se ouvir experiências vividas por outras pessoas está no fato de podermos nos encontrar no outro, que é também um pouco de nós e, a partir disso, apreendermos formas de viver muito semelhantes, apesar de vividas por pessoas diferentes. (p.21)

Esse encontro com o outro gerou também, reflexão, pois, em muitos momentos, me questionei: será que faria tal como ela fez? Teria a coragem que teve? Não sei... não há como saber...

A identidade profissional de Dalila foi sendo construída desde as brincadeiras infantis relatadas por ela, nas quais a sala de aula “de mentirinha” já apresentava os elementos que teria a sala de aula de verdade, quando a menina tornou-se professora: silêncio, ordem, atenção.

A infância também foi testemunha silenciosa dos conselhos da avó, preocupada em desenvolver a auto-estima dos netos queridos, aos quais sabia que seriam impostos olhares curiosos e tratamento diferente, devido à cor de suas peles. Dos *rituais de conversa* em que partilhamos brandamente a palavra o único momento em que seu relato me deixou muda foi quando tratava da vivência escolar, o “costume” de estar só, de ser a minoria nas escolas, de considerar isso “normal”. Silencieei.

A mesma avó estimulou o ingresso no Curso Normal, referido como a grande fonte de ensinamentos para a docência, a profissionalização tão sonhada, que possibilitaria certa independência: *o normal pra eu fazer era pra conseguir um emprego só pra eu poder seguir em frente (Ritual de Diálogo, linhas 12-18)*.

Dos primeiros anos de docência Dalila destaca a importância da formação inicial, obtida através do Curso Normal e a prática como fonte de formação. Impõem-se à vida de Dalila os caminhos da própria vida, o compasso marcado por motivações alheias à vontade de Dalila impondo mudanças de horário, a necessidade de concluir o curso superior a levou pela primeira vez a uma turma de adultos, na época ensino regular noturno, o afastamento desses, também se deu por novas mudanças no compasso de sua vida.

Nessas idas e vindas a profissão lhe impôs a necessidade de estudo, quando da construção da Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. Agora não bastava fazer, era necessário teorizar sobre o fazer. A experiência empírica estava consolidada, mas como descrevê-la?

Cada um desses momentos em que Dalila foi desafiada a superar as dificuldades contribuíram na construção de sua identidade profissional, fazem

parte da professora que ela hoje é, o que não significa em absoluto que sua formação está terminada *A professora não está pronta em nós...*

Ser negra numa sociedade como a nossa que finge não distinguir os cidadãos por suas características físicas também acabou sendo um desafio imposto à Dalila. Sua presença no contexto escolar nem sempre foi bem aceita. Essa questão, omitida em nossos primeiros contatos, apesar do esclarecimento do estudo, acabou sendo elucidativa quando surgiu. Dalila conquistou seu espaço ao longo de mais de trinta anos de atividade profissional na mesma instituição, o que a fez superar a diferença racial no cotidiano escolar, entretanto, situações eventuais apontam manifestações discriminatórias às quais Dalila reage com serenidade, a serenidade construída desde os primeiros ensinamentos da avó, na infância.

Foi possível constatar que Dalila assume sua responsabilidade na construção de uma imagem positiva do negro no contexto em que está inserida, admite que sua presença na sala de aula imponha aos alunos a reflexão em torno da baixa presença negra em muitos outros contextos, como o universitário, por exemplo. Essa posição, assumida por Dalila, coincide com as considerações de Gomes (2003), para quem: refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Para a autora, a “questão racial” é uma “questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as)” (2005, p. 51), compete, pois, à toda sociedade.

A discussão em torno das relações étnico-raciais no Brasil vem se ampliando nos últimos anos, motivada por iniciativas que estimulam o debate sobre essas questões, como a presença, nos PCNs⁹, do tema Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, parte integrante dos Temas Transversais, as políticas de Ações Afirmativas promovidas pelo Governo Federal nas Universidades, a criação de leis em resposta às demandas da população negra do país, como a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo então ministro da Educação, Cristovam Buarque, que dá o devido reconhecimento ao Vinte de Novembro¹⁰ como o Dia Nacional da Consciência Negra, e a Lei 11645, de 10 de março de 2008 que coloca como obrigatória a inclusão no currículo da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹⁰ A data foi escolhida por coincidir com o dia da morte de Zumbi dos Palmares, último líder do Quilombo dos Palmares em 1695. O Quilombo dos Palmares (localizado na atual região de União dos Palmares, Alagoas) era uma comunidade auto-sustentável, um reino (ou república na visão de alguns) formado por escravos negros que haviam escapado das fazendas, prisões e senzalas brasileiras. Ele ocupava uma área próxima ao tamanho de Portugal, naquele momento sua população alcançava por volta de trinta mil pessoas. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Zumbi_dos_Palmares>. Acesso em: 21 de maio 2009.

Todas essas ações levam a concordância com a afirmação de Gomes (2003), de que quando não são construídas pela sociedade formas, ações e políticas a fim de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, acaba-se por contribuir com a reprodução do racismo, a autora complementa: “É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade.” (2005, p. 49)

A ampliação das pesquisas em torno das relações raciais e a consequente desmistificação da cultura afrodescendente associada ao estudo da história negra e indígena, são as balizas do caminho a ser seguido, rumo à efetiva ‘democracia racial plena’, na qual a cor da pele e os costumes de cada cidadão serão respeitados em sua individualidade, sem que haja avaliações ou hierarquizações. Como argumenta Gomes (2003) o papel da escola nessa tarefa é muito importante, destacando-se o papel dos educadores: “construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula” (p. 60), o que depende de maior conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, promovendo a superação de opiniões preconceituosas sobre os negros, acabando definitivamente com o mito da democracia racial.

O Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA, e dá outras providências, determina que o PROEJA pode ser “adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”)", utilizando os recursos humanos disponíveis nas instituições.

O documento base do PROEJA – Ensino Médio apresenta os seis princípios dessa política de educação profissional e tecnológica proposta pelo PROEJA para o Ensino Médio, desses princípios descritos, merece destaque o sexto princípio que:

considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido, outras categorias para além da de “trabalhadores”, devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos. (2007, p. 38)

Dessa forma, também os professores devem ser vistos, em sua individualidade.

O Documento base do PROEJA – Ensino Fundamental destaca o papel da formação de professores e sua relação com outras dimensões:

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, constitui-se como elemento central, quando se trata da docência na educação brasileira. Entretanto, há outras dimensões que precisam ser consideradas como a carreira docente, a necessidade de reconhecimento social e econômico, as adequadas condições de trabalho, inclusive a segurança física e patrimonial, e uma contínua avaliação e assessoramento dos processos pedagógicos das instituições. (2007, p. 15)

A pesquisa realizada permitiu a constatação de que as características pessoais e as aprendizagens construídas ao longo de sua trajetória de formação não podem ser desprezadas. A formação de professores não precisa ser desenvolvida apenas através da participação em cursos e eventos, o estímulo à reflexão em torno da prática profissional também é uma possibilidade formativa. Atividades inovadoras e, materialmente, simples, como o *ritual de diálogo* proposto na presente pesquisa, surgem como alternativa nesse processo contínuo de formação profissional, pois esse exercício de memória reflexiva permite a consolidação dos saberes construídos ao longo do tempo.

No caso de Dalila, o exercício de rememorar acontecimentos vividos durante a formação e prática profissional possibilitou a consolidação de saberes, além de reafirmar sua identidade profissional e étnica.

Referências

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 2, 2002, pp. 247-273

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília. 2007.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental. **Documento base**. Brasília, 2007.

BUENO, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. v. 28, n.1, São Paulo jan./jun. 2002.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *in*. ROMÃO, Jeruse. (org) **História da educação do negro e outras histórias**. Coleção educação para todos. V. 6. Brasília, SECAD – MEC, 2005.

CUNHA Jr. Henrique. **História e Cultura Africana e Afrodescendente: Pesquisa sobre os Conceitos, Métodos e Conteúdos**. Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org/historia.html>>. Acesso em: 04 fev. 2009.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 103-119, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.167-182, jan/jun, 2003.

_____. Alguns termos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *in*: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639-03**. Brasília: SECAD, 2005.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução: SILVA, Tomaz Tadeu. LOURO, Guacira Lopes. Rio de Janeiro: DPA. 1997.

MACHADO, A. S. **Contar para viver: o (re)conhecimento da vontade de potência dos educadores pela narração de suas histórias de vida**. Porto Alegre: Nova Prova, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *in* SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. **Kabengele Munanga: “África e Imagens de África”**. Sankofa Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. n. 1. p. 107-116, jun./2008.

PINTO, Giselle. **Mulheres no Brasil: esboço analítico de um plano de políticas públicas para as mulheres**. *In*: XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais: desafios e oportunidades do crescimento zero, 2006, Caxambu. XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais: desafios e oportunidades do crescimento zero. Campinas -SP: Abep, 2006. Disponível em:

<http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_298.pdf>. Acesso em 27 abril 2009.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru: EDUSC, 2003.