

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

MAGDA ANTUNES MARTINS

**MULHERES NEGRAS DOMÉSTICAS E PERIFÉRICAS: UM ESTUDO SOBRE
AS CONDIÇÕES DE VIDA DE PESSOAS DO SEXO FEMININO EM
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA VILA
BARRAGINHA, CONTAGEM**

**Belo Horizonte
2020**

Magda Antunes Martins

**MULHERES NEGRAS DOMÉSTICAS E PERIFÉRICAS: UM ESTUDO SOBRE
AS CONDIÇÕES DE VIDA DE PESSOAS DO SEXO FEMININO EM
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA VILA
BARRAGINHA, CONTAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos

Orientador: Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira

**Belo Horizonte
2020**

M386m
T Martins, Magda Antunes, 1969-
Mulheres negras domésticas e periféricas [manuscrito] : um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo de alfabetização e letramento na Vila Barraginha, Contagem / Magda Antunes Martins. - Belo Horizonte, 2020.
101 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Heli Sabino de Oliveira.
Bibliografia: f. 98-101.

1. Educação -- Teses. 2. Mulheres -- Condições sociais -- Teses. 3. Negras -- Condições sociais -- Teses. 4. Educação de adultos -- Aspectos sociais -- Teses. 5. Alfabetização de adultos -- Aspectos sociais -- Teses. 6. Letramento -- Aspectos sociais -- Teses. 7. Contagem (MG) - - Educação -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Heli Sabino de, 1970-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA MAGDA ANTUNES MARTINS

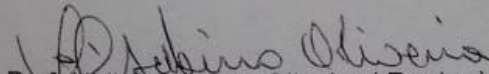
Realizou-se no dia 04 de março de 2020, às 09:00 horas, Sala 3102, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 252ª defesa de dissertação intitulada *MULHERES, NEGRAS, DOMÉSTICAS E PERIFÉRICAS: UM ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE VIDA DE PESSOAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA VILA BARRAGINHA/CONTAGEM*, apresentada por MAGDA ANTUNES MARTINS, número de registro 2018666465, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Heli Sabino de Oliveira - Orientador (UFMG), Profa. Analise de Jesus da Silva (UFMG), Profa. Ágnez de Lélis Saraiva (Fundação João Pinheiro).

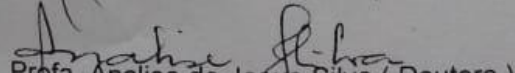
A Comissão considerou a dissertação:

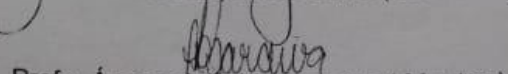
- Aprovada
- Reprovada
- Aprovada com indicação de correções

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 04 de março de 2020.


Prof. Heli Sabino de Oliveira (Doutor)


Profa. Analise de Jesus Silva (Doutora)


Profa. Ágnez de Lélis Saraiva (Mestre)

*Às minhas avós, bisavós, tias, tias-avós e irmãs.
Especialmente, à minha inesquecível mãe, Modesta
de Oliveira Martins (in memoriam).*

“[...] muitas vezes basta ser: o colo que acolhe, o braço que envolve, a palavra que conforta, o silêncio que respeita, a alegria que contagia, a lágrima que corre, o olhar que acaricia, o desejo que sacia, o amor que promove.” (Cora Coralina)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por cada dia de minha vida.

Agradeço ao Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira, meu orientador e amigo; profissional o qual respeito, admiro e em quem me espelho pela integridade, pela competência e pela dedicação.

À minha filha, Maria Fernanda Antunes de Miranda. Querida filha, depois de seu nascimento, tudo mudou em minha vida. Você me encheu de estímulos, garra e coragem para continuar! Você me fez uma mulher e, quando sorri, devolve-me a delícia de existir. Eu te amo, filha!

Aos meus irmãos, Aguinaldo, Álvares, e às suas companheiras.

Às minhas irmãs Izabel Cristina, pelo companheirismo e amor, e Agda, que, por diversas vezes, abriu mão de suas conquistas para dedicar-se às nossas. Obrigada! Jamais esquecerei seu fiel amor à minha filha e sua preocupação e seu zelo ao me esperar no portão ao longo do percurso da universidade até nossa casa.

Aos sobrinhos Dandara, Ana Clara, Eduardo e Henrique.

Ao meu velho pai, por ter-me em sua vida.

À minha mãe, que, embora não lesse as palavras, lia o mundo, pelo seu ventre, vim ao mundo e seu amor me fez digna. Queria que estivesse aqui. Embora tenha partido tão cedo, tudo o que me ensinou faz parte da minha existência. Mãe, a senhora viverá para sempre em mim. Eu te amo!

Ao meu amigo e compadre Ramuth Marinho, à sua esposa, Alessandra, e seus filhos. Obrigada pela paciência, por ceder seu ombro amigo, por aliviar meus medos, pelos conselhos sempre bem-vindos e por ser esse amigo de todas as horas. Obrigada por me aguentar! Amigo, carregarei para sempre todas essas lembranças. Mesmo sendo a primeira pessoa da família a concluir um mestrado, desejo sinceramente não ser a única!

À querida comadre Izabel Membrive, sempre presente.

Aos meus colegas de trabalho. Em especial, agradeço às amigas Mylene Aparecida, Arlete, Aparecida Elizabeth, Adriana, Maristela Bragança, Thays Fonseca e Maria da Conceição, pela amizade, principalmente nas horas mais difíceis desta caminhada.

Aos professores e professoras das escolas da Rede Municipal de Contagem.

Aos meus amigos Jonas, Flávia, Adriano Lima, Daniel Marques, Pedro Eduardo e Erika Gregori, muito obrigada.

Às queridas amigas Denise e Bruna.

À professora Rosana Zica, pelo incentivo e por acreditar em minhas ideias.

Ao meu amigo Padre Neiderda, da Comunidade Nossa Senhora de Fátima, pelo companheirismo, pelas palavras de otimismo e de sabedoria. Espero que você seja muito feliz! Sentirei saudades de sua presença em minha vida e em nossa comunidade. Quantas batalhas você travou junto conosco para defender os direitos dessa comunidade!

Às bibliotecárias da Faculdade de Educação da UFMG Marli e Moema, que constituem novas amizades.

Aos colegas do mestrado Ana Rita, Daniel, Marina, Maria Marlete, Núbia e Pedro. Especialmente a Adelson França Júnior, pela belíssima contribuição neste trabalho; leitura, diagramação e organização final do projeto do produto educacional.

Às mulheres que aceitaram participar do trabalho de “Biografias inspiradoras”, parte do produto final. Espero que suas histórias nos sirvam de espelhos e inspiração.

À Universidade Federal de Minas Gerais (pública e gratuita), sem a qual eu dificilmente conseguiria avançar em meu percurso educacional.

A Roberta e Rafael e demais funcionários da Secretaria do ProMestre.

A todos os professores e professoras do ProMestre, agradeço por partilhar saberes. Em especial à professora Analise Silva e o professor Carlos Novais que alegria ter sido sua aluna.

Às minhas vizinhas, obrigada pela amizade e pela solidariedade nos momentos alegres e principalmente nos difíceis, ainda temos lutas pela frente.

Agradeço a todos em nome de Margarida e Adriana Gomes.

À professora Cláudia dos Anjos, pela escuta, amizade, leitura e pela troca de experiências; a Adelaide Carvalho e família, por cederem sua casa, tardes de estudos e reflexões, leituras, discussões e, principalmente, o carinho da acolhida nos fins de semana.

Agradeço com carinho aos amigos que nos acolheram durante os problemas que enfrentamos com as enchentes de janeiro deste ano de 2020, que invadiram nossas residências causando prejuízos e medo! Solidariedade não pode faltar.

Agradeço às mulheres que participaram desta pesquisa.

Agradeço à professora Dra. Glaucia Maria dos Santos Jorge (UFOP), que, desde o princípio foi uma parceira maravilhosa. Sendo minha parecerista, participou de minha qualificação e prontificou-se a participar da banca de defesa de minha dissertação.

Ao professor Dr. Agnez de Lelis Saraiva, pela sua acolhida e conhecimento desde o momento da qualificação até o dia da defesa da dissertação. Foram muitos passos importantes

nessa trajetória. Obrigada também pela solidariedade em mais um episódio que marcará, novamente, a história da nossa comunidade.

Agradeço também à professora Analise da Silva (UFMG) e ao professor Leôncio Soares (UFMG), por aceitarem serem suplentes em minha banca.

Agradeço pela solidariedade dos vizinhos e de diferentes pessoas que acolheram os moradores da Vila Barraginha. A todos que direta ou indiretamente participaram dessa construção.

Professores e amigos, hoje tenho a certeza de que jamais conseguiria chegar até aqui sem o apoio de vocês.

RESUMO

O presente trabalho tem dupla finalidade: por um lado, pretende-se analisar as condições de vida de mulheres negras, domésticas e periféricas em processo de alfabetização e letramento na Vila Barraginha, no município de Contagem, em Minas Gerais; por outro lado, produzir um caderno pedagógico com sugestões de atividades para esse grupo social. O enfoque da pesquisa incide sobre condições sociais impostas às mulheres negras, adultas em situação de exclusão e risco social. O pano de fundo do trabalho é sua inserção no processo de alfabetização e letramento em uma turma de Educação de Jovens e Adultos na Vila Barraginha. Trata-se de uma abordagem, com uma perspectiva qualitativa, que indaga sobre os processos de silenciamento e invisibilidade de um determinado grupo social que nem sempre é levado em consideração no planejamento docente. A seleção das três mulheres que nos forneceram o material empírico deste trabalho se deu por meio de um questionário, aplicado em uma turma de alfabetização. A entrevista semiestruturada, em profundidade, permitiu compreender suas condições de vida, seus desafios e as possibilidades educativas que podem suscitar para o processo de alfabetização e letramento. Para analisar os dados e as informações obtidas na pesquisa de campo, recorreu-se, por um lado, aos conceitos de condição de vida adulta, negritudes e identidades sociais; por outro lado, aos conceitos de alfabetização e letramento. Os aportes teóricos se apoiam em autores que operaram com essas categorias, tais como Gomes (2017), Soares (2018), Kleiman (2007) e Freire (1987). O presente estudo evidenciou um descompasso entre as condições sociais das vidas das mulheres negras periféricas e o processo de alfabetização e letramento. O material pedagógico produzido como recurso educativo busca, de certa forma, apresentar novas perspectivas de planejamento e trabalho em turmas de adultos em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mulheres negras e periféricas. Materiais pedagógicos.

ABSTRACT

The present work has a double purpose: on the one hand, to analyze the living conditions of black, domestic and peripheral women in the process of literacy and literacy in Vila Barraginha, municipality of Contagem; on the other hand, produce a pedagogical notebook, with suggestions for activities for this social group. The research focus focuses on social conditions imposed on black women, adults in situations of exclusion and social risk. The background of the work is their insertion in the literacy and literacy process in a group of Youth and Adult Education in Vila Barraginha. It is an approach, with a qualitative perspective, that inquires about the processes of silencing and invisibility of a determined by social group, which is not always taken into account in teaching planning. The selection of the three women who provided us with the empirical material for this work took place through a questionnaire, applied to a literacy class. The semi-structured interview, in depth, allowed us to understand their living conditions, their challenges and the educational possibilities that they can raise for the process of literacy and literacy. In order to analyze the data and information obtained in the field research, I used, on the one hand, the concepts of adult life condition, blackness and social identities; on the other hand to the concepts of literacy and literacy. Theoretical contributions are based on authors who operated with these categories, such as Gomes (2017), Soares (2018), Kleiman (2007) and Freire (1987). The present study showed a mismatch between the social conditions of the lives of peripheral black women and the process of literacy and literacy. The pedagogical material produced as an educational resource seeks, in a way, to present new perspectives of planning and work in groups of adults in the process of literacy.

Keywords: Youth and Adult Education. Black and peripheral women. Teaching materials.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem aérea da Vila Barraginha.....	27
Figura 2 – Aquarela de um artista local, entrada da Vila Barraginha	29
Figura 3 – Muro de adobe	34
Figura 4 – Corpos sendo retirados dos escombros	35
Figura 5 – Becos e vielas Barraginha	35
Figura 6 – Barraco destruído pela enchente de 2020.....	41
Figura 7 – Quintal destruído pela enchente de 2020	41
Figura 8 – Quintal invadido pela enchente de 2020	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População por sexo, Vila Barraginha	36
Gráfico 2 – Renda média familiar, Vila Barraginha.....	37
Gráfico 3 – População por faixa etária, Vila Barraginha	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das empregadas domésticas, segundo características selecionadas	53
Tabela 2 – Evolução do percentual de sujeitos alfabetizados	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CINCO – Centro Industrial de Contagem
- COLE – Congresso de Leitura
- DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- DPE – Departamento de Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FUNEC – Fundação de Ensino de Contagem
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDBDEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
- SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SMED – Secretaria Municipal de Educação
- UFV – Universidade Federal de Viçosa
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: ENTRE O TRABALHO INFANTIL E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO: MEMÓRIAS, TENSÕES E CONFLITOS	18
1.1	O lugar de fala da pesquisadora	19
2	VILA BARRAGINHA: A LUTA POR MORADIA E DIGNIDADE NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM	25
2.1	O território da pesquisa	25
2.2	A Vila Barraginha como expressão periférica	26
2.3	Breve histórico crítico da região da Cidade Industrial e da Vila Barraginha	29
2.4	O surgimento e o crescimento da Vila Barraginha.....	30
2.5	Barraginha 28 anos depois	39
3	CONDIÇÃO FEMININA E INSERÇÃO EM PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	43
3.1	O quê que a Baiana tem?	43
3.2	Condição, um conceito multifacetado e fecundo.....	46
3.3	Percursos e sujeitos da pesquisa	55
3.4	Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	58
3.5	Sobre a narrativa da memória.....	59
3.6	Construções do questionário.....	60
3.7	Os sujeitos da pesquisa	61
4	CONDIÇÕES DE VIDA DAS MULHERES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA VILA BARRAGINHA.....	66
4.1	A EJA na Cidade e a Cidade na EJA: entre as potencialidades educativas dos espaços urbanos e as barreiras invisíveis da cidade	66
5	O DESCOMPASSO ENTRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A CONDIÇÃO DE VIDA DAS MULHERES NEGRAS DOMÉSTICAS DA VILA BARRAGINHA	73
5.1	Alfabetização e letramento em perspectiva	74
5.2	Gêneros textuais e EJA.....	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS	99

APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educativa marcada principalmente pela diversidade: diversidade de histórias de vida, culturas, perspectivas de futuro, de condições de aprendizagem, do desenvolvimento na aquisição da leitura e da escrita, entre outras. Outro traço distintivo da EJA é a marca da exclusão social vivenciada pela maioria esmagadora de mulheres e homens que fazem o exercício cotidiano de voltar aos bancos escolares. Exclusão essa que também é retroalimentada pela baixa escolaridade dessas pessoas, formando um círculo vicioso excludente: processos históricos de opressão, como o racismo, o machismo, a LGBTfobia, a discriminação econômica, etc., acabam por alijar os direitos fundamentais constitucionais, uma parcela significativa das camadas populares, que, por sua vez, têm que conciliar a superação dessas formas opressivas, com a luta da sobrevivência diuturna. Mas, paradoxalmente, o aumento da escolaridade para essas pessoas já excluídas – sendo que, como fora posto, a negação do direito à educação é gerada pelo sistema econômico escancaradamente opressivo em que vivemos – consubstancia-se em uma barreira primordial.

Mais difícil ainda, se considerarmos os extratos sociais historicamente invisibilizados, como as mulheres negras periféricas... Como reforça Bia Ferreira, em sua música “Cota não é esmola”: “Experimenta nascer preto na favela, pra você ver / O que rola com preto e pobre não aparece na TV / Opressão, humilhação, preconceito / A gente sabe como termina quando começa desse jeito”. As responsabilidades da vida adulta, influenciadas fortemente pelos preconceitos sobre os papéis sociais que devem exercidos por cada identidade (mulher, pobre, favelada, heterossexual, etc.), amplificam de sobremaneira o desafio vivido por essas mulheres, que serão o foco deste trabalho.

Não obstante, ainda que a oferta oficial de EJA, discursivamente, se atente para a necessidade de reconhecimento das diferenças presentes nas turmas dessa modalidade, existem vários estudos que apontam que as instituições escolares possuem uma gramática própria – conjunto de valores, expressões e símbolos que organizam a linguagem hegemônica nas escolas – que podem – e o fazem – afastar todos os grupos sociais que nelas adentram, mas que não incorporem essa gramática rapidamente.

Esta dissertação procurou pousar uma lupa analítica em mulheres negras que vivenciaram – e ainda vivenciam – todo esse arcabouço de preconceitos e desigualdades estruturantes, também no espaço escolar. E que, apesar disso tudo, continuam insistindo na concretização de seus sonhos, ainda que por vezes de forma claudicante, voltando aos bancos escolares, persistindo na peleja dos estudos.

Em princípio, quando do planejamento da redação desta apresentação, a intenção primeira era finalizar esta parte exaltando a garra dessas mulheres, expressas belamente pelo poeta Milton Nascimento, na letra de “Maria, Maria”: “Mas é preciso ter força / É preciso ter raça / É preciso ter gana sempre. Quem traz no corpo a marca / Maria, Maria / Mistura a dor e a alegria.

Mas a vida tem seus próprios mistérios e descaminhos, e, em janeiro de 2020, a soma de uma violenta chuva de verão, juntamente com o descaso atávico do poder público com as vidas periféricas e com a profilaxia de desastres, trouxe, mais uma vez, a tragédia e a morte para a Vila Barraginha – lócus desta pesquisa –, seus moradores e, em especial, a uma das mulheres que foram interlocutoras principais. Neste último caso, essa mulher guerreira terá que reconstruir sua vida material quase que integralmente, já que sua casa desabou com a enchente.

Este trabalho procura honrar as histórias dessas mulheres e dessa dura realidade dos pobres brasileiros, em que RECOMEÇAR é um imperativo constante.

1 INTRODUÇÃO: ENTRE O TRABALHO INFANTIL E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO: MEMÓRIAS, TENSÕES E CONFLITOS

*Não digam que fui rebotalho,
Que vivi à margem da vida.
Digam que eu procurava trabalho,
Mas fui sempre preterida.
Digam ao povo brasileiro,
Que meu sonho era ser escritora,
Mas eu não tinha dinheiro
Para pagar uma editora*

(JESUS, 1960)

Esta dissertação tem por objetivo analisar as condições de vida impostas às mulheres negras periféricas em processo de alfabetização e letramento em uma turma de Educação de Jovens e Adultos na Vila Barraginha, em Contagem, cidade pertencente à região metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais. O presente estudo busca descortinar o cotidiano de três mulheres, cada uma delas com a idade acima de 40 anos, destacando seu contexto social e suas estratégias de luta pela sobrevivência em local marcado pela situação de vulnerabilidade e risco social.

O pano de fundo deste trabalho é a inserção dessas mulheres no processo de alfabetização em uma turma de Educação de Jovens e Adultos na Vila Barraginha. Trata-se de uma abordagem, com uma perspectiva qualitativa, que indaga sobre os processos de silenciamento e invisibilidade de um determinado grupo social que nem sempre é levado em consideração no planejamento docente. Cumpre destacar que a seleção das três mulheres que nos forneceram o material empírico deste trabalho se deu por meio de um questionário, aplicado em uma turma de alfabetização.

Outro objetivo deste trabalho é apresentar, como recurso educativo, um caderno pedagógico com sugestões de atividades para esse grupo social. A intenção principal do recurso educativo é apresentar novas possibilidades de alfabetização e letramento em um contexto marcado por processos de exclusão e segregação social.

O enfoque da pesquisa incide sobre condições sociais impostas às mulheres negras e periféricas em processo de alfabetização. A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu por meio de um questionário aplicado à turma, cujas questões tinham, como poderá ser visto no segundo capítulo desta dissertação, como intenção elucidar o perfil sociocultural da turma. Trata-se, em linhas gerais, de uma turma com 12 estudantes, sendo 10 mulheres e 2 homens. As mulheres, em sua totalidade, são negras, ocupando funções de diaristas, domésticas ou aposentadas. Foi

selecionada uma amostragem representativa do grupo para aprofundar, por meio de entrevistas semiestruturadas, o estudo sobre as condições de vida dessas mulheres, seus desafios diários e as possibilidades educativas que podem suscitar para o processo de alfabetização e letramento.

Para analisar os dados e as informações obtidas na pesquisa de campo, foram utilizados os conceitos de condição de vida adulta, negritudes e identidades sociais, assim como os conceitos de alfabetização e letramento. Os aportes teóricos se apoiam em autores que operaram com essas categorias, como Gomes (2017), Soares (2008) e Kleiman (2007) e Freire (1987).

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos, além das considerações finais e do recurso educativo, apresentado em anexo. Em seu primeiro capítulo, é abordado o território onde foi realizada a pesquisa. Trata-se de uma abordagem que questiona os estigmas que pairam sobre a Vila Barraginha, apresentada, via de regra, como local de falta e de carência. O Capítulo 2 destaca, em primeiro lugar, a metodologia usada para a construção de dados e informações sobre os sujeitos da pesquisa. Em segundo lugar, os sujeitos da pesquisa. O Capítulo 3 analisa as condições de vida das mulheres que participaram de nossa pesquisa de campo. O Capítulo 4 indaga sobre as transformações pelas quais vem sofrendo o conceito de alfabetização. As considerações finais destacam os achados da pesquisa, bem como a importância da construção de um processo educativo emancipatório.

O presente estudo evidenciou um descompasso entre as condições sociais das vidas das mulheres negras periféricas e o processo de alfabetização e letramento. O material pedagógico produzido como recurso educativo busca, de certa forma, apresentar novas perspectivas de planejamento e trabalho em turmas de adultos em processo de alfabetização.

De certa forma, esta dissertação toma como ponto de partida a história de vida desta pesquisadora – mulher negra, filha de pais analfabetos, ex-empregada doméstica e residente da Vila Barraginha há mais de 40 anos. O presente trabalho pode ser lido como um acerto de contas com a biografia e a trajetória de uma mulher negra que luta não somente por educação pública, laica e de qualidade, mas também por cidade inclusiva, lutando para que as barreiras físicas e simbólicas sejam removidas.

A seguir é apresentado um memorial que visa destacar o lugar de onde se fala, de implicações com a pesquisa e de um engajamento político.

1.1 O lugar de fala da pesquisadora

Em certo sentido, o trabalho ora apresentado possui uma relação íntima e orgânica com a experiência social e docente desta pesquisadora. Em razão disso, é apresentado, a seguir,

um memorial, traçando de forma sumária aspectos que marcaram, por um lado, a trajetória desta pesquisadora como mulher negra, ex-empregada doméstica, filha de pais analfabetos, de outro como professora que atuou como educadora popular na Educação de Jovens e Adultos.

De certa forma, a revisitação da história de vida é algo que permite reviver momentos de tensões, conflitos e de luta em prol do direito de viver com qualidade e igualdade em um mundo desigual como se constitui a sociedade brasileira. Nesse sentido, a infância, ao lado dos pais e irmãos na Vila Barraginha, em Contagem, foi extremamente importante para a formação da identidade social e da subjetividade. Meus pais, mesmo sem terem frequentado a escola, lutaram para que seus filhos não tivessem o mesmo “destino”, ou seja, terem que viver sob o estigma do analfabetismo e sob a condição de ser analfabeto em uma sociedade grafocêntrica.

Não obstante, minha inserção na Educação Básica ocorreu em um ambiente que valorizava a cultura letrada. Tanto meus pais quanto meus irmãos mais velhos me desafiavam a ler textos diversos, como rótulos de embalagens, receitas, placas de ônibus. Em certo sentido, eu me constituía como uma leitora de dados e informações importantes para minha família; o que me possibilitava ter acesso ao mundo letrado, direito que aos meus pais foi negado. Minha mãe cumpria uma função distinta do meu pai, encarregado de prover, em primeiro lugar, o sustento do lar. Na divisão sexual familiar, à minha mãe estava reservado o papel de acompanhar reuniões de pais e mestres, bem como cobrar a realização dos meus deveres de casa, perguntando-me diariamente sobre meus afazeres escolares. A pontualidade e a assiduidade eram pontos observados com rigor por minha mãe. Ausentar-se da escola somente era aceito em decorrência de alguma enfermidade. Para ela, ver um filho lendo e escrevendo era uma espécie de auto realização.

No entanto, não posso dizer que meu direito à infância (brincar e estudar) foi respeitado plenamente. Pelo contrário, em virtude do nível de empobrecimento de minha família, tive, desde cedo, que trabalhar para ajudar a suprir as despesas domésticas. Assim, o pouco dinheiro que eu recebia das lavadas e passadas de roupas “para fora” contribuiu para mitigar as necessidades básicas de subsistência de nossa família.

Dito de outro modo: desde a adolescência, fui obrigada a trabalhar como lavadeira e doméstica, construindo um precário equilíbrio entre trabalho e escolarização. Na verdade, eu era uma adolescente trabalhadora estudante, e não uma estudante adolescente trabalhadora. O trabalho, em virtude das necessidades familiares de subsistência, estava em primeiro lugar. Dessa forma, as diferenças socioeconômicas fizeram parte da minha vivência, principalmente

na infância e na adolescência e por diversas vezes se revelaram como barreiras para a continuidade de nossos estudos.

No entanto, havia sempre uma questão: como conquistar um emprego melhor no futuro sem investir na escolarização? O apoio da família e a dedicação dos professores foram fundamentais para a conclusão do “primário” (denominação da época correspondente aos quatro primeiros anos do processo de escolarização). Lembro-me do olhar de orgulho e alívio de meus pais por saberem que mais um filho já era capaz de ler e escrever. Penso que meus pais já compreendiam que antes de “ler palavras é preciso ler o mundo”.

Naquela época, ainda não compreendia que nossa condição social seria talvez um impedimento para seguir em frente com os estudos. Fatores como trabalho precoce, distância da escola e outros problemas ainda não foram superados pelo sistema formal de educação que trata com uma pretensa igualdade aqueles que historicamente são excluídos do processo escolar. Afinal, não é difícil perceber que os mesmos sujeitos expulsos da escola se veem distantes do direito ao lazer, à moradia digna, à saúde etc.

Escrever o próprio nome e ler com fluência pode não significar nada para as pessoas com maior escolaridade, mas essas “conquistas” fizeram parte da minha infância, assim como me serviram como inspiração quando “descobri” que meu ofício seria o de professora. Resolvi, dessa forma, cursar o magistério na FUNEC (Fundação de Ensino de Contagem). Estudava e trabalhava como jovem aprendiz e procurava esforçar-me ao máximo para complementar minha jornada diária.

Durante esse período, tive a primeira experiência como docente. Pela dedicação e pelo interesse, fui escolhida, junto com outros colegas, para lecionar como voluntária em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo desafio era a formação de um grupo de estudos preparatórios para concurso público na Rede Municipal de Ensino de Contagem. O tempo com esses estudantes passou rápido, principalmente para aqueles que tinham pressa de vencer seus medos e preconceitos perante a escola. Pessoas que acreditaram por longos anos que o tempo que passaram distante dela foi um tempo “perdido” e por isso não seriam capazes de aprender. A experiência vivida durante os momentos em que estive com esses educandos juntamente com minha trajetória de vida e a opção que fiz pelo magistério me fizeram compreender que precisava melhorar minha formação, aprender novas práticas pedagógicas que possibilitassem desenvolver melhor meu trabalho docente no futuro.

Concluí o Ensino Médio e fui trabalhar como professora na Educação Básica em escola pública da Rede Municipal de Ensino em Contagem. Aprendi um pouco mais sobre

práticas educativas e senti a diferença no trabalho pedagógico que realizava com as crianças em relação aos adultos. Compreendi que, ao retornar para uma sala de EJA, não seria correto tratar pedagogicamente esses sujeitos do mesmo jeito que se trata uma criança.

Após dois anos de estudos e preparação, decidi me candidatar a uma vaga na universidade e prosseguir meus estudos na graduação, sendo aprovada na Universidade Federal de Viçosa (UFV), no curso de Pedagogia. Apesar das dificuldades, esse novo caminho significava uma grande responsabilidade, pois eu seria a primeira pessoa de uma família pobre e negra a concorrer a uma vaga em uma universidade. Foi um período de descobertas que carregarei por toda a vida. Construí amizades, me envolvi com a política estudantil e participei de pesquisas na área da educação. Atuei na Coordenadoria de Assistência ao Estudantil pelo Diretório Acadêmico da UFV, sendo eleita junto com outros companheiros para um mandato de três anos na Coordenação Estudantil.

Meu envolvimento no campo dos direitos sociais mais uma vez me levou a atuar na EJA. Pelo bom desempenho acadêmico e por aprovação em concurso interno no Departamento de Educação (DPE-UFV), atuei como pesquisadora assistente.

Assim que finalizei minha licenciatura em Pedagogia, passei a atuar, por meio de um processo seletivo, como assessora pedagógica da Secretaria de Educação de Contagem (SEDUC) na modalidade EJA, acompanhando escolas da região de Nova Contagem; logo depois, fui Coordenadora Pedagógica do Programa Brasil Alfabetizado entre 2005 e 2006 na mesma cidade. Em 2007, atuei como formadora de alfabetizadora na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) por aproximadamente um ano com educadores do Programa Brasil Alfabetizado.

Atuei no Projeto “Mova Brasil” em Minas Gerais, pelo Instituto Paulo Freire, durante os anos de 2008 e 2009, projeto que mobilizou seus participantes a se inserirem nas atividades sociais das comunidades. Nesse percurso, passei a me indagar sobre os processos de alfabetização, na perspectiva do letramento na Educação de Jovens e Adultos, especialmente na Vila Barraginha, local onde me formei como sujeito crítico, em defesa dos direitos cidadãos e de uma escola pública, gratuita e laica.

Durante o período em que trabalhei na coordenação do programa Brasil Alfabetizado em Contagem, bem como posteriormente no Projeto MOVA-Brasil¹, constatei

¹ O Mova surgiu em 1989 como uma das maiores experiências de educação popular baseada nas práticas educacionais de Paulo Freire. As turmas de alfabetização são compostas de jovens, adultos e idosos com pouca ou nenhuma escolaridade formal. As salas de aula funcionam em associações de bairro, igrejas, centros comunitários e outros locais onde houver parceria e a luta por um projeto de educação na perspectiva emancipatória pautada antes de tudo na realidade dos sujeitos presentes nas turmas. O projeto prevê também que os alfabetizadores sejam

uma situação recorrente, também corroborada em outras localidades²: o predomínio substancial de mulheres adultas nas turmas de alfabetização. Assim como, infelizmente em sintonia com a construção da desigualdade racial brasileira, a maioria esmagadora dos educandos atendidos por essas ações são de pessoas negras.

Como exemplificação, aponta-se a configuração de gênero, faixa etária e racial no Programa Brasil Alfabetizado³ em Contagem, no ano de 2012: 71,89% dos educandos eram mulheres e apenas 28,11% eram homens. A faixa etária variava de 15 a 80 anos, mas, entre as mulheres, cerca de 65% estavam entre 35 e 65 anos. E, desses sujeitos inseridos no programa, cerca 75% se declaravam pardos ou negros.

Dessa forma, é factível afirmar que a caracterização etária, racial e de gênero das educandas em processo de alfabetização em Contagem é semelhante às configurações dos sujeitos da EJA em outras localidades. Contudo, o que minha experiência empírica, aliada aos estudos preliminares, aponta com mais propriedade é que, no caso das ações educativas analisadas nas periferias de Contagem, as educandas dividem seu tempo entre ocupações laborais não qualificadas, tarefas domésticas e de assistência familiar (acompanhamento escolar dos filhos, organização da rotina de pequenas compras, suporte emocional a parentes em dificuldades financeiras ou adoentados etc.).

Quando retornam à escola, ora impulsionadas pelo desejo manifesto de melhorar de vida, ora pelas exigências ligadas ao mundo do trabalho, ainda trazem, em sua grande maioria, marcas desse passado de exclusão, não se percebendo como sujeitos de direitos, de responsabilidades sociais e especificidades socioculturais. Também, por se apropriarem de uma concepção tradicional de educação que lhe foi ditada durante toda a vida como sendo ideal, procuram reproduzir todos os hábitos e costumes de quando frequentaram esse espaço e foram forçados a abandonar a escola, pois se apropriaram, por vezes, também do imaginário que atribui a eles a responsabilidade pelas trajetórias de insucesso escolar.

Contudo, acredita-se ser também de responsabilidade da educação contribuir com a conquista da cidadania e o reconhecimento igualitário do “feminino”. Desse modo, é salutar compreender como essas educandas incorporam discursos e posicionamento na forma de se entenderem como mulher. Acredita-se também que nesse processo é possível fazer com que a

oriundos da própria comunidade facilitando a proximidade com os educandos. INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em: paulofreire.org/projetomova-brasil. Acesso em: 18 dez. 2019.

² Mapa do Brasil Alfabetizado /Mova-Brasil.

³ O MEC realizou, de 2003 a 2016, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), uma ação pedagógica voltada para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Segundo o MEC, o programa atuou como uma porta de acesso à cidadania e como o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O programa foi extinto em 2016.

leitura do mundo possa ser uma leitura também centrada no feminino e, partir daí, abrir novos caminhos para a inserção dessas pessoas na sociedade.

Cultural e tradicionalmente, as mulheres na sociedade brasileira sempre possuíram um papel de submissão social e de desigualdade em relação aos homens. Isso é válido também para questões relacionadas à educação, sobretudo, quando se tem em mente o analfabetismo entre mulheres com idade acima de 40 anos. Isso porque, até o último quartel do século XX, as mulheres possuíam um nível de escolaridade bem inferior ao dos homens. Além disso, os trabalhos domésticos estavam associados à mulher, tida como responsável pelos afazeres da casa. O trabalho doméstico tem seus contornos delineados na interseção entre analfabetismo, faixa etária, negritude e questão de gênero.

Todas as experiências vividas descritas até aqui estavam enraizadas em um território, em um espaço de tensão e disputas – Vila Barraginha, minha residência e refúgio nos momentos de descanso. A seguir, descreve-se, de forma crítica, esse local, elemento fundamental, para que se conheçam as condições de vida das mulheres em processo de alfabetização e letramento, sujeitos da presente pesquisa.

2 VILA BARRAGINHA: A LUTA POR MORADIA E DIGNIDADE NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM

*Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem o seu lugar...
Fé em Deus. DJ
Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem o seu lugar...
(CIDINHO; DOCA, 1994)*

2.1 O território da pesquisa

Este capítulo busca apresentar a Vila Barraginha e suas adjacências, destacando algumas de suas singularidades construídas nas últimas décadas. Por outro lado, busca apontar algumas das relações estabelecidas entre o território e as histórias de vida das mulheres negras que foram entrevistadas ao longo deste trabalho.

Obviamente, o cotidiano de sobrevivência de cada uma dessas mulheres em foco é definitivamente influenciado pelas ações (e omissões) do poder público na rotina constitutiva da região. Assim sendo, a falta de urbanização na vila, a oferta precária de equipamentos públicos fundamentais (escolas, postos de saúde, centros de lazer e cultura, coleta de lixo ineficiente etc.) é resultado da persistente estrutura excludente constituinte do Estado⁴ Brasileiro, exclusão essa que é repercutida e alicerçada nas decisões políticas das unidades federativas infranacionais⁵. A reportagem “O que faz a desigualdade ser tão persistente no Brasil”⁶ reforça que, ainda que o sistema capitalista seja excludente por essência, vivemos em um país em que a concentração de renda absurda é atávica e renitente e a estruturação social é pautada na hierarquização (e/ou diferenciação) dos diversos grupos sociais.

⁴A palavra Estado, grafada com inicial maiúscula, é uma forma organizacional cujo significado é de natureza política. É uma entidade com poder soberano para governar um povo dentro de uma área territorial delimitada

⁵ Kliass, no artigo “A cuidadosa construção da desigualdade brasileira” aponta como as injustiças sociais não são “naturais” – mas resultam de políticas impostas pelo 1% mais rico em favor de si mesmo. Disponível em: <https://outraspalavras.net/desigualdades-mundo/a-cuidadosa-construcao-da-desigualdade-brasileira/>. Acesso em: 2 dez. 2019.

⁶ Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/09/25/O-que-faz-a-desigualdade-ser-t%C3%A3o-persistente-no-Brasil>. Acesso em: 2 dez. 2019.

Por isso, pretende-se neste trabalho destacar a Vila Barraginha como expressão permanente de luta por moradia digna, atravessada pelas dores de tragédias persistentes. Tragédias como consequência de um processo antigo de segregação e construção de barreiras físicas e simbólicas para mulheres e homens que (sobre)vivem nas periferias das grandes cidades. Nesse sentido, acredita-se ser fundamental esmiuçar – garantindo o relevo necessário – as estratégias de sobrevivência adotadas pelas mulheres que são objeto da pesquisa, destacando-se o universo restrito de escolhas por sobrevivência e tentativa de melhoria de vida, condicionadas pelo território⁷ e por suas identidades. Em outras palavras, tenta-se vislumbrar parte das potencialidades – ainda que acanhadas pelas suas condições sociais – e as dificuldades vivenciadas por essas mulheres, negras, periféricas em suas decisões em voltar (ou, ainda, persistir) aos bancos escolares formais, suas esperanças e os sentidos atribuídos nessa jornada de superação.

2.2 A Vila Barraginha como expressão periférica

Segundo dados oficiais da Prefeitura de Contagem, a Vila Barraginha está situada na região da Cidade Industrial, local com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁸ do município. Ainda que pequena, espacialmente falando, a Vila – que é cercada por grandes indústrias ou estabelecimentos comerciais – apresenta uma concentração populacional elevada se for considerado o número de moradias versus o tamanho do terreno (Figura 1).

⁷ Em função da proximidade conceitual com o sentido usado nesse texto, optou-se por usar o conceito de “território” de Milton Santos, ou seja, compreendido como uma mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local. Esse autor também chama a atenção para o novo funcionamento do território, através de horizontalidades (ou seja, lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial) e verticalidades (formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais).

⁸ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma unidade de medida utilizada para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade nos quesitos de educação, saúde e renda.

Figura 1 – Imagem aérea da Vila Barraginha



Fonte: G1/Acervo Rede Globo, 2020.

Mas, muito além do que tradicionalmente é reverberado pelo senso comum, o motivo da escolha epistemológica de denominar a Vila Barraginha como expressão periférica é focar a positividade e a potência de resistência, o conceito de “periferia” é assumido em todo o texto. Não se trata de escamotear as dificuldades e os problemas sociais inerentes às regiões mais empobrecidas das grandes cidades – como é o caso em tela –, mas assumir que essa condição traz, de forma intrínseca, as contradições do modelo capitalista e que, portanto, as periferias são marcadas também por situações de solidariedade entre os moradores, histórias de superação pessoais e de muito trabalho pesado.

Não obstante, a pesquisa baseia-se na discussão trazida por Oliveira (2017), externa à periferia como constructo simbólico e conceito relacional. Constructo simbólico, porque existe toda uma produção midiática e do senso comum em esvaziar a positividade das relações ocorridas nas periferias, caracterizando-as como o “lócus” primordial da degradação social e responsabilizando-a (periferia) como a própria causadora dessas mazelas:

Conceber a “periferia” como um local de cultura, experiência e conhecimento [...] não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque se trata de um termo carregado de preconceitos e de fobias. As imagens que esse significante evoca são, via de regra, negativas, usadas ora para designar áreas degradadas, distantes dos centros urbanos, ora para representar locais marcados pelas construções inacabadas, construídas, não

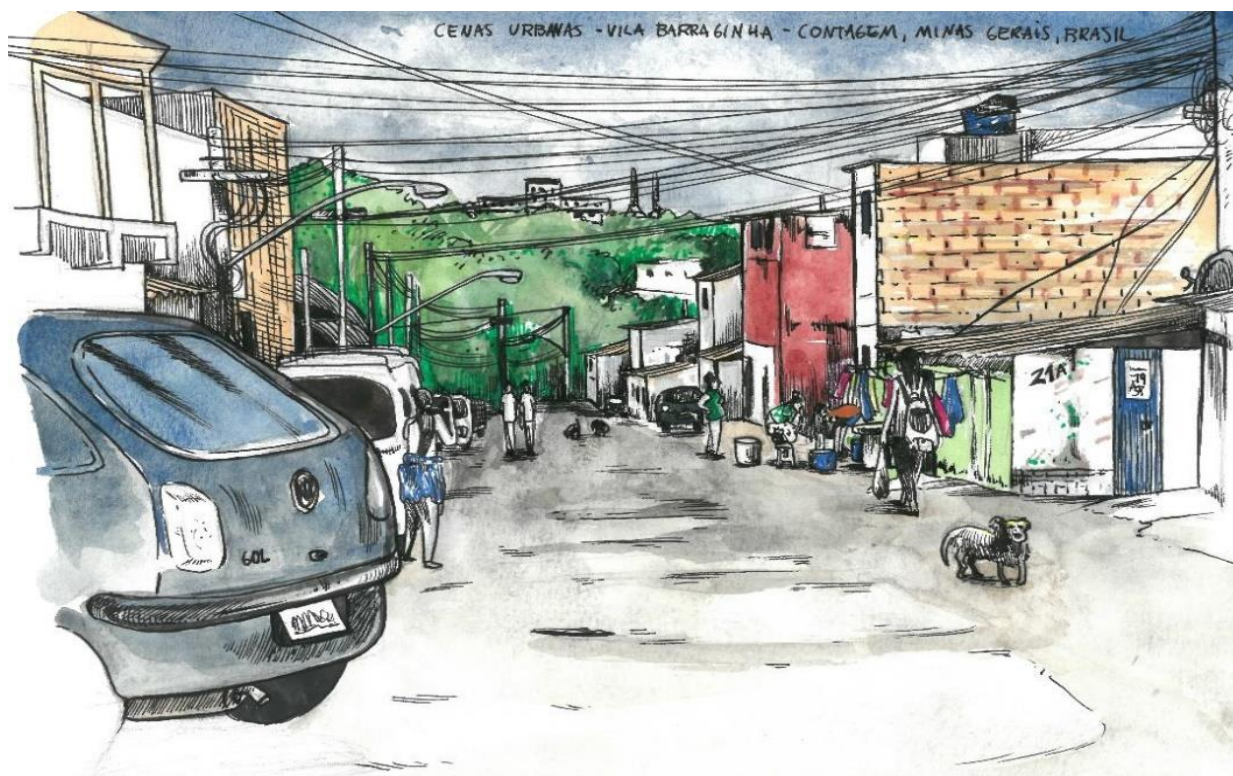
raro, em áreas de risco. A “periferia” é identificada ainda como territórios dominados pelo narcotráfico e por milícias, com elevadas taxas de homicídios, analfabetismos, prostituição e uso exagerado de drogas. Em segundo lugar, porque se trata de um termo que esconde relações sociais de poder e uma visão de mundo segregacionista e estratificadora (OLIVEIRA, 2017, p. 23).

A “periferia” é, ainda segundo esse autor, um conceito relacional, porque, além de não ser uma constatação meramente geográfica, é uma expressão que sempre se remete, de forma inseparável, ao conceito de “centro”, pois, “antes de ser uma fronteira fixa, demarcada cartograficamente por urbanistas e geógrafos, a ‘periferia’ é uma fronteira simbólica, construída para separar pessoas, grupos e classes sociais” (OLIVEIRA, 2017, p. 23). Nesse modelo dicotômico-semântico, a periferia (polo negativo) sempre é periferia se comparada a outro território considerado central (polo positivo), produtor de riqueza material, cultura e prestígio.

Assim, torna-se mais evidente reconhecer a Vila Barraginha (FIGURA 2) como uma expressão periférica, estigmatizada pela precariedade econômica constitutiva da maior parte das relações entre seus moradores, ainda que próxima a grandes empreendimentos econômicos – reforçando, inclusive, a lógica capitalista da segregação social e a formação do exército industrial de reserva⁹ – e dos polos comerciais da cidade de Contagem. Entretanto, por outro lado, um território dinâmico em histórias de superação, trabalho árduo, esperança na construção de situações menos penosas. Mulheres, homens, pessoas idosas e crianças que procuram erigir suas casas da forma mais digna possível, tendo, contudo, a presença recorrente de tragédias e perdas materiais significativas; pessoas que lutam incessantemente pelo reconhecimento social e pela efetivação de seus direitos sociais, garantidos (discursivamente, por suposto) na Constituição Brasileira.

⁹ Exército industrial de reserva é um conceito desenvolvido por Karl Marx em sua crítica da economia política e se refere ao desemprego estrutural das economias capitalistas. O exército de reserva corresponde à força de trabalho que excede as necessidades da produção. Para o bom funcionamento do sistema de produção capitalista e a garantia do processo de acumulação, é necessário que parte da população ativa esteja permanentemente desempregada.

Figura 2 – Aquarela de um artista local, entrada da Vila Barraginha



Fonte: Acervo pessoal.

2.3 Breve histórico crítico da região da Cidade Industrial e da Vila Barraginha

Nesta seção, serão apresentadas algumas informações históricas, estatísticas e educacionais sobre o município de Contagem, com especial cuidado à região da Cidade Industrial, na qual se localiza a Vila Barraginha. Posteriormente, será feita uma análise mais aprofundada de algumas passagens históricas marcantes da Vila. Para tanto, serão utilizadas as dissertações de Pacheco (2010) e Marinho (2011).

Contagem está integrada à associação dos municípios da região metropolitana de Belo Horizonte, sendo reconhecida como uma cidade industrial, e ocupa uma extensão territorial de 194.586 km². A estimativa de sua população era de 658.580 habitantes, sendo o terceiro município mais populoso do estado e o 31º do Brasil. A cidade possui o índice médio de desenvolvimento humano de 0,78. A organização político-administrativa de Contagem está dividida em sete regionais administrativas, a saber: Sede; Eldorado; Ressaca; Riacho; Nacional; Petrolândia e regional Industrial.

Em termos educacionais, os dados obtidos no site do IBGE nos informam que o município, em 2018, contava com 113.751 estudantes matriculados (sendo 19.759 na educação infantil, 70.711 no ensino fundamental e 23.2381 no ensino médio). Já as unidades escolares

contagenses, tanto da rede pública, quanto da esfera privada, somavam 446 unidades, sendo 199 de educação infantil, 179 de ensino fundamental e 68 de ensino médio¹¹. Desse total, somente 27 escolas atendiam formalmente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Considerando os dados expostos pela pesquisa da demanda potencial de EJA dos municípios mineiros (Projeto de Pesquisa financiado pelo PROEXT 2015 com metodologia de triangulação dos dados da PNAD 2014, do IBGE / Censo 2010 e do Banco Multidimensional de Estatísticas e coordenado pela prof. Analise de Jesus Silva), dentro da população de Contagem temos 17.500 pessoas acima de 15 anos, não alfabetizadas; 177.450 pessoas acima de 15 anos, sem o ensino fundamental completo e 97.570 pessoas acima de 15 anos, com o fundamental completo, mas que não completaram o ensino médio. Desta feita, pode-se inferir que a demanda potencial para a EJA no município em estudo é enorme (mais de 50% da população acima de 15 anos) e a oferta à modalidade da Educação de Jovens e Adultos em Contagem na região Industrial, onde está inserida a Vila Barraginha é absolutamente insuficiente já que somente 5 escolas públicas atendem a essa modalidade.

Nessa mesma perspectiva da desassistência do poder público em relação à educação – em especial da EJA –, destaca-se que, na regional Industrial, das cinco escolas que atendem à Educação de Jovens e Adultos, apenas uma escola atende no período diurno e, ainda assim, essa escola localiza-se próxima de um dos aglomerados da Cidade Industrial. Esses fatores dificultam o acesso de muitas pessoas, principalmente mulheres que contam com uma rotina de responsabilidades familiares e que não podem sair de casa no período noturno, seja pelas demandas dos filhos, companheiros e outros parentes, seja pelos conflitos da violência entre as comunidades que vivenciam constantemente situações de toque de recolher. Esses problemas estruturais impedem a livre circulação entre as pessoas e transformam esse espaço em um ambiente de segregação e de constantes violências contra os moradores desse local.

2.4 O surgimento e o crescimento da Vila Barraginha

Quem construiu Tebas, a das sete portas? Nos livros vem o nome dos reis,
 Mas foram os reis que transportaram as pedras? Babilônia, tantas vezes destruída,
 Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas Da Lima Dourada moravam seus
 obreiros?
 (...)
 Em cada página uma vitória... Quem cozinhou nos festins?
 Em cada década um grande homem... Quem pagava as despesas?
 Tantas histórias, quantas perguntas!
 (BERTOLD BRECHT)

Escrevo como uma homenagem póstuma à Vó Rita, que dormia embolada com ela, a ela que nunca consegui ver plenamente, aos bêbados, às putas, aos malandros, às crianças vadias que habitam os becos de minha memória.

(...)

Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela.

(CONCEIÇÃO EVARISTO)

São escassos os trabalhos historiográficos e sociológicos que estudaram com maior profundidade o surgimento e o crescimento da Vila Barraginha. Talvez porque ainda impere no imaginário coletivo que áreas periféricas não sejam merecedoras do registro histórico mais sistematizado e/ou de estudos sociais mais abrangentes.

Entretanto, o surgimento da Barraginha é intrínseco ao processo de industrialização da região da Cidade Industrial, assim como a demanda por mão de obra para esse novo ciclo de atividades econômicas do município de Contagem, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial. Se, por um lado, existe certa abundância de registros históricos das grandes fábricas que ali se instalaram (Cimentos Itáú, Magnesita, etc.), existe todo um apagamento da memória da cidade de trabalhadores que efetivamente soergueram e desenvolveram esse parque industrial. A crítica presente no poema de Brecht (que abre essa parte do trabalho), mais uma vez se faz presente e coerente com os processos de exclusão da nossa sociedade.

Assim, em 1941, iniciou-se o processo de modernização industrial do Estado de Minas Gerais, e Contagem, em razão da sua proximidade com a capital mineira, Belo Horizonte, por apresentar fácil acesso a outras localidades do Estado mineiro, passou também a receber investimentos em obras de infraestrutura para construção de indústrias na região, alimentando o desejo e a esperança de um crescimento profissional dos moradores da região.

Nesse contexto, as obras do polo industrial de Contagem culminaram na construção de grandes e importantes distritos industriais, tanto para Minas Gerais quanto para o Brasil, como o Cincão, o Cinquinho, o Polo Juventino Dias, o polo moveleiro da Ressaca e a Cidade Industrial, *locus* desta pesquisa. Segundo Neves (1995, p. 38), “as empresas que se instalaram na Cidade Industrial entre 1950 e 1960 representavam 49% das unidades produtivas em funcionamento no Estado, respondendo por 50% do volume de emprego gerado”.

No fim da década de 1970, a Cidade Industrial Juventino Dias estava com sua área praticamente toda ocupada por empresas, impossibilitando a instalação de novas indústrias e a expansão e a diversificação da produção. Mesmo aquelas áreas que ainda se encontravam desocupadas estavam sob o poder de seus respectivos foreiros.

Por essas e outras razões, o poder público municipal decidiu criar o Centro Industrial de Contagem (Cinco). O Cinco foi também uma tentativa de transformar o município no protagonista de seu processo de industrialização, visto que a Cidade Industrial foi planejada e, durante alguns períodos, administrada pelo governo estadual. “A concepção do Cinco, em moldes modernos, se daria respeitando critérios de integração do tecido urbano e sem prejuízo ao meio ambiente” (CONTAGEM, 2009, p. 27).

O Cinco foi construído entre o Parque Industrial Juventino Dias e a Sede do município de Contagem. A escolha por essa região não foi feita de forma aleatória, deveu-se à sua proximidade com os fornecedores de matérias-primas e o mercado consumidor. Nas décadas seguintes, vários outros Distritos Industriais foram planejados e implementados no município, como Parque Industrial Juventino Dias, Cinco, Cincão, Cinquinho, áreas industriais dos bairros Inconfidentes e Riacho das Pedras, Distrito Industrial Hélio Pentagna Guimarães e o Polo Moveleiro da Ressaca, transformando Contagem no maior complexo industrial do Estado (CONTAGEM, 2009, p. 28).

Na esteira do processo de industrialização, migraram para o município de Contagem trabalhadores de diversas regiões do Estado e do país. De acordo com o Boletim Mineiro de Geografia, em 1955, as indústrias instaladas na Cidade Industrial Juventino Dias empregavam, aproximadamente, 13 mil operários.

Diferentemente da Cidade Industrial, a ocupação do espaço urbano de Contagem foi feita de forma planejada. No dia 5 de julho de 1947, foi promulgado um decreto regulamentando a desapropriação de terras para a criação de uma vila operária na região. A faixa de terra compreendida da Gameleira até o Barreiro deveria ser destinada à construção de conjuntos habitacionais, entretanto, isso não aconteceu.

Entre todas as empresas instaladas nessa região, eram mais de 100 na época, apenas três, inicialmente Itaú e Magnesita e, posteriormente, São Geraldo, ofereciam moradia para os operários, em vilas construídas dentro da Cidade Industrial. O processo de ocupação dos bairros de Contagem foi similar ao realizado nas grandes metrópoles industriais brasileiras. “[...] O esforço técnico e político utilizado para construir, equipar e aperfeiçoar o parque industrial não encontrou um equivalente no atendimento das demandas por habitação do proletariado empregado nessas indústrias” (CONTAGEM, 2009, p. 44).

Os terrenos próximos à Cidade Industrial foram entregues à iniciativa privada que, ao perceber o aumento na procura por moradia na região, realizou um processo de especulação imobiliária, ou seja, aumentou o preço dos imóveis, tornando praticamente impossível sua

aquisição para quase a totalidade dos trabalhadores. “Espalha-se a notícia do progresso da região, a chegada das diversas indústrias. Isso trouxe, como consequência, a valorização dos seus terrenos” (NEVES, 1995, p. 42).

Nesse período, cresceu em grande escala o número de loteamentos na região. Esse processo atingiu de forma incisiva os municípios de Contagem, Betim e Ibirité, além da região do Barreiro. Na década de 1950, são lançados 113 loteamentos em Belo Horizonte, Contagem e Betim, tendo como referência a Cidade Industrial. Desses, 66 localizam-se em Contagem e Betim, representando 50.400 lotes capazes de abrigar cinco vezes a população desses municípios (NEVES, 1995, p. 43).

Diante da ausência de moradias, do número reduzido de casas oferecido pelas empresas para atender a esse elevado contingente populacional e da especulação imobiliária, muitos operários foram morar próximos às empresas, em loteamentos clandestinos e, em alguns casos, em áreas de risco¹⁰, sem a mínima infraestrutura, como serviços de água, luz, calçamento, esgoto. Para Neves (1995, p. 43-44), esse processo culminou na criação de duas cidades: “uma legal e oficial e outra ilegal e clandestina. A legal é fruto da concepção do governo estadual e do empresariado “que procuram organizar seu espaço com base em novas formas de dominação, na racionalidade e no fetiche da mercadoria, elementos impulsionadores do progresso e da construção de uma nova ordem e um novo tempo para Minas Gerais. E a ilegal é a construída pelos trabalhadores, sendo ocupada de forma desordenada”.

Os grandes investimentos estaduais na criação da Cidade Industrial Juventino Dias em face às condições precárias de vida enfrentadas pelos operários evidenciam as contradições presentes na industrialização de Contagem. Enquanto o empresariado recebeu os mais variados incentivos para a instalação de empresas nessa região, os trabalhadores que migraram para vender sua força de trabalho foram abandonados à própria sorte.

A exploração da classe operária surge no cotidiano da vida do trabalhador em termos de escassez, ou precariedade, de recursos para alimentação, vestuário, habitação, saúde, educação, transporte e outros elementos que entram na composição das condições sociais de existência (IANNI, 1981).

No começo de seu surgimento foram construídas 20 moradias na Vila Barraginha, em área de Talvegue, anteriormente ocupada por um depósito de lixo. O nome “barraginha” está intimamente relacionado a um barramento artificial que acumulava água para atender às

¹⁰ Em 1992 uma dessas áreas foi soterrada por um deslizamento de terras, deixando um saldo de 36 mortos, dezenas de feridos e centenas de desabrigados. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/novoportal/2019/03/19/tragedia-da-vila-barraginha-completa-27-anos/>. Acesso em: 3 mar. 2019.

necessidades das indústrias locais. Alguns dos primeiros moradores que ainda residem na comunidade relatam que desde o início da ocupação tiveram que enfrentar muitos obstáculos para construir seus barracos.

De acordo com os moradores, evitaria que a polícia derrubasse os barracos ao amanhecer. Como não havia material de construção disponível nem condições financeiras para comprar, os moradores criavam suas próprias estratégias, como a utilização de um tijolo artesanal – adobe, construídos com terra, água e palha ou capim. Esses recursos eram uma das poucas alternativas para construção das casas.

Figura 3 – Muro de adobe



Fonte: Acervo pessoal.

A Vila Barraginha já passou por algumas tragédias, ouvindo de seus moradores as histórias desse aglomerado iremos encontrar momentos de dor e superação. Entre essas, sendo a mais grave e de maior repercussão um fato trágico ocorrido em 1992. Quando um forte estrondo e ventania precederam uma avalanche de terra no dia 18 de março de 1992 que deixaram os moradores da Vila Barraginha totalmente desolados. O acidente provocou a mortes de alguns moradores e ainda cobriu 150 barracos de lama. Os sobreviventes foram retirados dos escombros e atendidos em hospitais de Contagem e Belo Horizonte. Em resumo, uma tonelada de terra se despreendeu de um aterro em construção por uma empresa próxima aos arredores da favela, soterrando 150 barracos e deixando 37 vítimas fatais, **de acordo com os jornais da época.**

Esse ano ficará na memória de muitos moradores, pois é impossível esquecer a tragédia que ceifou a vida de tantas pessoas, além de desabrigar mais de 1.000 moradores.

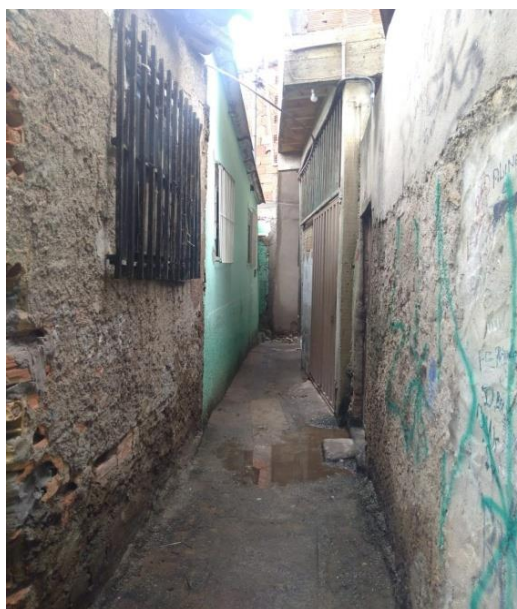
Figura 4 – Corpos sendo retirados dos escombros



Fonte: <https://www.google.com/>. Autor desconhecido. 1992.

Estudos geográficos confirmam a presença de argila de baixa resistência no subsolo da Vila Barraginha, essa ocorrência no solo é considerada um risco constante para seus moradores. Apesar de muitas pessoas continuarem nesse mesmo local, elas convivem com o medo constante de verem suas casas sendo destruídas a qualquer momento. Afinal, essas pessoas ainda moram em residências consideradas de baixa qualidade e improvisadas, com risco iminente de outra tragédia devido às condições do solo desse local.

Figura 5 – Becos e vielas Barraginha



Fonte: Acervo pessoal.

Por se tratar de uma região de pessoas carentes e com baixo poder aquisitivo, é necessária uma aproximação do poder político com ações que possam colaborar com a

conquista de direitos sociais com os quais essa comunidade historicamente não está sendo atendida. Em projetos anteriores de alfabetização, como o Projeto Mova Brasil, foi constatada a necessidade de oferecer a essas pessoas, principalmente aos adultos, a possibilidade de retornarem aos estudos frequentando aulas próximas de suas residências.

Afinal, verifica-se pelo histórico dessa comunidade que ela possui características que revelam um quadro gravíssimo de vulnerabilidade social, com destaque para a questão geográfica e por estar em uma região com índice de pobreza e violação dos direitos sociais.

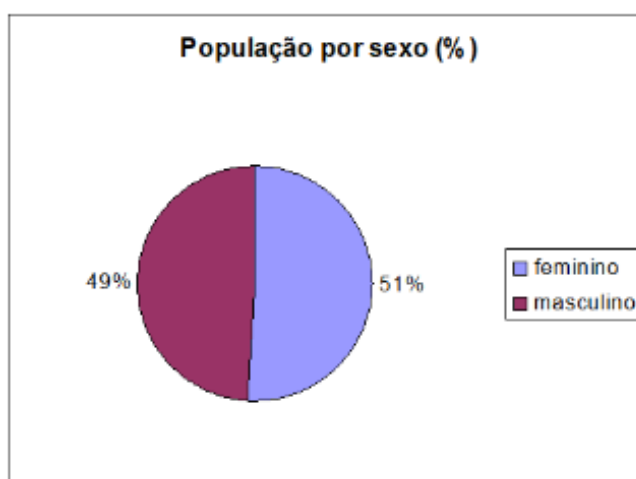
2.5 A Vila Barraginha atualmente: algumas considerações

Segundo a Secretaria de Habitação do município de Contagem, o último diagnóstico geral realizado sobre essa comunidade foi apresentado em 2011.

No tocante à educação, os índices também se apresentam baixos. Cerca de 11,1% da população da Vila não são escolarizadas e 2,1% apenas assinam o nome. Do restante, mais da metade – 55,5% – não chegou a completar o Ensino Fundamental. Em relação ao Ensino Superior, na ocasião do PIIN (Plano de Intervenção Integrada), apenas 0,3% possuíam o diploma do terceiro grau e 0,6% ainda estavam cursando.

O relatório apontou que, nesse aglomerado, residiam 1527 moradores. Desse total, 49,2% das pessoas são do sexo masculino e 50,8%, do sexo feminino. Conforme é apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – População por sexo na Vila Barraginha

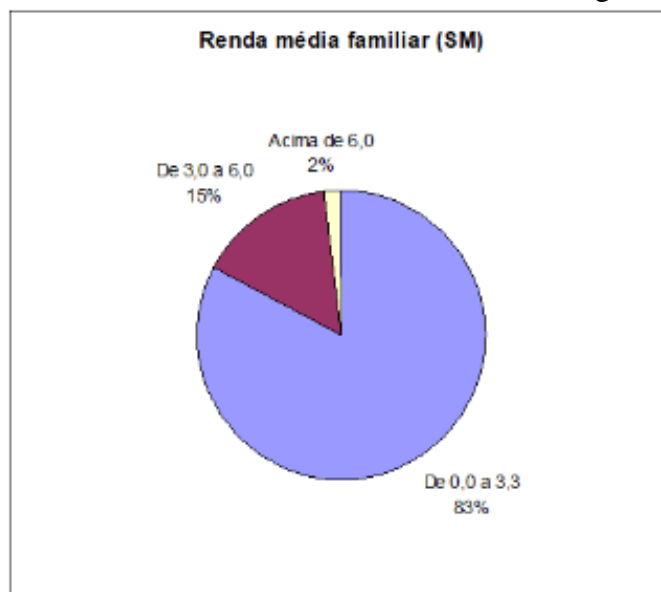


Fonte: Secretaria de Habitação de Contagem, 2011.

Em relação aos indicadores de qualidade de vida, esse diagnóstico demonstrou que 82,8% das famílias residentes neste aglomerado sobrevivem com uma renda mensal de 3

salários mínimos e 17,2% com renda mensal até 6 salários mínimos. Esse relatório apontou também que nessa comunidade 197 mulheres declararam serem chefes de família, responsabilizando-se sozinhas pelo sustento de seus filhos. No contexto pesquisado, o número de mulheres com esse perfil representa 12,09% em relação ao número total de moradores. O gráfico abaixo representa essas análises:

Gráfico 2 – Renda média familiar na Vila Barraginha



Fonte: Secretaria de Habitação de Contagem, 2011.

Apesar de ser uma porcentagem relativamente baixa, o número de mulheres chefes de família na Vila Barraginha é uma realidade desse aglomerado. Esse indicador social coincide com os dados gerais da situação das mulheres em todo o país, pois, vale lembrar, que no Brasil vêm ocorrendo mudanças relacionadas a essa situação, as mulheres estão assumindo cada vez mais a responsabilidade pelo sustento de sua família.

Nesse cenário, deparamo-nos com uma tendência crescente de mulheres que declaram serem as responsáveis pelo sustento de seus lares. Esse fenômeno, segundo o “Dossiê das Mulheres Negras” (MARCONDES *et al.*, 2013) salienta que tal situação ocorre principalmente nas áreas urbanas: “Nas cidades, as famílias chefiadas por mulheres passaram de 24,8% para 37,8%. Nesse caso, entre os anos de 1995 a 2009. E foi na região Sudeste, a mais urbanizada, que iremos constatar um alto patamar de lares chefiados por mulheres, na ordem de 5,5 milhões”.

Os dados estatísticos evidenciam, também, que essa nova situação ocorre a partir das transformações socioeconômicas que atingem o público feminino brasileiro. Entre os principais paradigmas atuais, destaca-se a inserção das mulheres no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar, no entanto, que, dentro do contexto de mulheres que assumem o comando de suas famílias, existem os recortes etário e racial que não podem ser ignorados. Nota-se que entre as mulheres negras chefes de famílias, em 2009, o grupo de 60 anos ou mais era o mais numeroso, seguidos pelos grupos acima dos 45 a 59 anos e somente depois pelo grupo de 30 a 44 anos.

Quanto à questão da renda familiar per capita, mantém-se um quadro de grandes disparidades entre a mulher negra e os outros segmentos da população. Uma pesquisa realizada em 2016 pelo IBGE¹¹ revelou que no Brasil 52,168 milhões estavam vivendo abaixo da linha da pobreza. Quando o foco são as mulheres pretas, sem cônjuge e com filhos com idade até 14 anos, com baixa escolaridade, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa, esse quadro se amplia e se agrava. Percebe-se um aumento de 7,5%, chegando a um total de 64,4% de mulheres negras vivendo nessas condições no Brasil.

Em uma sociedade fundamentada em princípios machistas, patriarcais e racistas, a população negra que se encontra em condições economicamente desfavoráveis será sempre a mais prejudicada pelo sistema, conforme os dados apresentados pelo IBGE (2016). Esta é uma pequena síntese da situação da população residente na comunidade da Vila Barraginha, que permite presumir um contexto baseado nas desigualdades entre gênero e raça que se tornam ainda mais relevantes quando o assunto é a educação, pois são fatores estruturantes em relação às mulheres negras.

Quando se analisa essa situação, toma-se como princípio o conceito de interseccionalidade¹², que discute a forma específica pela qual o patriarcalismo, o racismo e as condições sociais estruturam as relações discriminatórias na sociedade e reforçam a desigualdade racial, social e educacional a partir das relações que se estabelecem entre homens e mulheres em uma mesma sociedade.

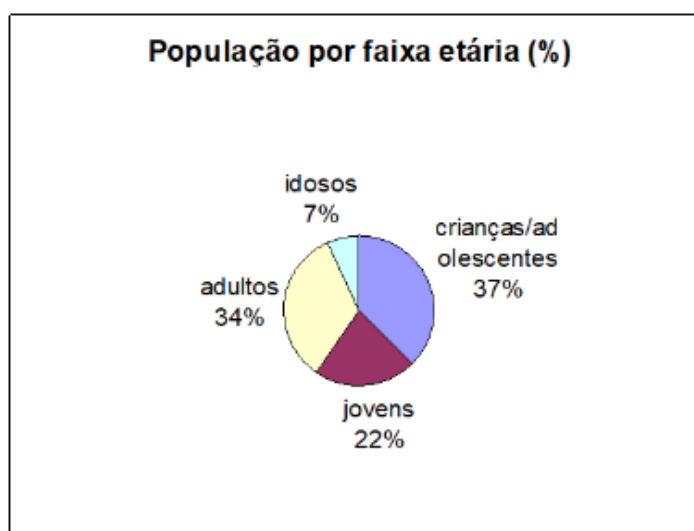
¹¹ Nessa pesquisa utilizou-se o parâmetro de mensuração definido pelo Banco Mundial, que utiliza pessoas que ganham até US\$ 5,5 por dia, o equivalente a R\$ 387,07 mensais. Segundo o IBGE, “há critérios adotados para objetivos diferentes. [...] no Brasil as diversas linhas existentes levam a entendimentos distintos sobre os números e percentuais que definem a pobreza e a extrema pobreza” (IBGE, 2016).

¹² Interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

Perceber e inquietar-se mediante essas desigualdades de raça e gênero é uma tarefa desafiadora para as mulheres negras. Para isso, existem as importantes contribuições de pensadoras do feminismo negro dentro e fora do Brasil que buscam superar pensamentos que tendem a visibilizar as diversas nuances da opressão de raça gênero e condição social, baseando-se em uma abordagem que ignora os saberes e a experiência de ser mulher, de ser negra, periférica, favelada, estar acima dos 40 anos e com baixa escolaridade.

Em relação às características da população residente na Vila Barraginha, de acordo com o estudo realizado pela Secretaria de Habitação, os números são: 37,6% dos moradores são referentes à infância/adolescência (entre 0 e 19 anos); 21,9% são jovens (20 a 29 anos); 34% são adultos (30 a 59 anos); e 6,6% são idosos (acima de 60 anos). Como nos mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – População por faixa etária na Vila Barraginha



Fonte: Secretaria de Habitação de Contagem, 2011.

Dessa forma, o gráfico mostra que a maioria da população residente na Vila Barraginha é composta por pessoas da faixa etária entre 30 e 59 anos de idade, ou seja, o público participante desta pesquisa.

2.6 Barraginha 28 anos depois

No dia 19 de janeiro de 2020, uma forte chuva caiu sobre a região metropolitana de Belo Horizonte causando grandes transtornos à população, em particular os mais pobres, que perderam suas casas, móveis, objetos pessoais, documentos e, em outros casos últimos, a própria vida.

A situação não foi diferente no município de Contagem. Houve diversos pontos de alagamentos pela cidade. Na Vila Barraginha, o medo dominou os moradores. Os becos simples e apertados foram inundados e em segundos, a água e a lama subiram rapidamente e com muita violência. Foram vários minutos de desespero, luta pela sobrevivência, correria e a tentativa de alguns moradores de alcançarem as lajes de suas casas para não serem arrastados e mortos. Cenas que jamais serão esquecidas.

Ainda em meio às chuvas torrenciais, pedidos de socorros percorriam toda a comunidade. Os próprios moradores foram os responsáveis pelos primeiros salvamentos até a chegada dos bombeiros e militares. Botes, cordas e helicópteros foram usados para o resgate dos moradores, que continuavam sentindo o pavor de passar por uma situação que poderia ser evitada. O trabalho de prevenção não está sendo realizado em nenhuma parte desse aglomerado.

Caminhando pela favela, encontra-se resto de entulhos de antigas demolições de barracos onde outros moradores foram retirados por causa do risco de vida existente nesse local em função do terreno.

É lamentável saber que o fato ocorrido poderia ser evitado. O período de janeiro acontece o fenômeno natural das chuvas. O que não é natural é manter a população refém durante décadas nessa situação. Esses moradores não estão nessa área de risco por uma simples opção.

A trajetória de vida da maioria dessa comunidade tem marca de abandono e total esquecimento do poder público. Sobrevivem nessa região trabalhadores assalariados e desempregados que não conseguem manter renda fixa. Portanto, adquirir uma casa própria onde estariam menos expostos aos perigos das chuvas é quase um fator inexistente.

A comunidade insiste que precisa de atenção e ações emergenciais das políticas públicas municipais em relação a moradias e outros problemas comuns às áreas empobrecidas do município.

Afinal, a responsabilidade não é das pessoas e muito menos da chuva, o que falta são atitudes contundentes para resolver um problema tão grave que existe nessa comunidade, desde a construção das primeiras ocupações na década de 1940, agravada pela tragédia de 1992, e novamente o mesmo cenário de irresponsabilidade, após 28 anos, desabrigou 400 pessoas e destruíram 70 barracos, além de bens materiais conquistados com as duras penas. Em muitos casos o retorno a antigas moradias não será permitido. O próximo desafio é continuar lutando para tentar conquistar casa, comida, emprego e o direito de viver com dignidade.

Figura 6 – Barraco destruído pela enchente de 2020



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7 – Quintal destruído pela enchente de 2020



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8 – Quintal invadido pela enchente de 2020



Fonte: Acervo pessoal.

3 CONDIÇÃO FEMININA E INSERÇÃO EM PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

“ [...] a carne mais barata do mercado
 É a carne negra
 Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço, meu irmão
 [...]

Porque o revólver já está engatilhado
 E o vingador eleito
 Mas muito bem intencionado
 E esse país vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado
 Mas mesmo assim ainda guarda o direito
 De algum antepassado da cor
 Brigar sutilmente por respeito
 Brigar bravamente por respeito
 Brigar por justiça e por respeito (Pode acreditar)
 De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar”

(SOARES, 1998)

Este capítulo se inicia com uma crônica apresentada em um material produzido pelos e para os professores de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte. Trata-se de uma narrativa que permitirá dar concretude aos sujeitos de nova pesquisa, por outro lado, colocar em relevo o conceito de condição de mulher negra, doméstica e periférica.

3.1 O quê que a Baiana tem?

“Dona Rosa é uma mulher negra, beirando 60 anos. Nascida na Bahia, ela chega à capital mineira, com filhos e marido, em busca de oportunidades de trabalho. Descobriu, pouco tempo depois de desembarcar na rodoviária, que nunca poderia se afastar por completo de seu Estado. Afinal de contas, o vestuário, a culinária e, principalmente, a fala de Dona Rosa a denunciavam como forasteira.

As pessoas queriam saber, antes de tudo, de onde ela viera. Aliás, seu sotaque fora responsável pela nova forma de tratamento que receberia daqueles que já se encontravam estabelecidos em Belo Horizonte: Baiana, apelido usado por seus novos interlocutores, destacava sua origem, encobrindo, no entanto, o nome que havia sido registrado no cartório. Rosa era agora algo do passado.

Em terras alheias, Baiana teria que viver como uma imigrante, que sofre na pele a discriminação. O primeiro desafio enfrentado era encontrar trabalho e um lugar para morar. Conseguiu um barracão construído nos fundos do imóvel de um conterrâneo, pagando um aluguel relativamente caro para quem não possuía uma renda fixa. Sem contar com a ajuda do marido, Baiana banca as contas da família como diarista. Sem conseguir trabalho, o marido, após alguns meses, intensificou o uso de bebidas alcoólicas e se envolveu em episódios de agressão aos filhos e à própria 'Baiana'.

Após algum tempo, sem sucesso na busca por emprego e sofrendo cada vez mais com o alcoolismo, o marido abandonou a família, deixando a esposa e os filhos sem assistência. Baiana, desamparada, sem família em Belo Horizonte e sem renda para voltar para sua cidade de origem, procura redefinir suas metas orçamentárias. O aluguel era um grande peso em suas contas fixas. Assim, quando soube de um movimento de luta por moradia na Regional Norte, Baiana não teve dúvidas. Entrou, com seus filhos (seis ao todo) para uma barraca de lona. Guarda desse período o drama das noites de chuva quando não sabia se cuidava dos filhos ou se tentava proteger os móveis.

Baiana acreditava que, se conseguisse trabalho em uma 'casa de família', sua 'dura' realidade seria minimizada. Teria dinheiro suficiente para alimentação, vestuário de seus filhos e condições de construir um barraco de alvenaria. Embora oferecesse seus trabalhos para pessoas de classe média, nunca havia obtido uma resposta positiva. Um dia uma amiga chamou a atenção dela para um aspecto que até então havia negligenciado: o endereço de uma ocupação é fonte de estigma, de preconceitos e fobias. No mundo do trabalho, Baiana conheceu a discriminação por endereço. Ao dizer que residia em uma ocupação, era vista, não raro, como uma usurpadora, como uma criminosa que violara o caráter sagrado da propriedade privada. Assim, passou a usar um endereço de uma amiga que morava em bairro próximo ao local onde residia. Baiana conseguiu seu primeiro emprego. Enquanto labutavam pela alimentação, seus filhos ficavam aos cuidados dos vizinhos no acampamento, enquanto ela ia em busca de sua sobrevivência e a de seus filhos, o objetivo era ir cuidando uns dos outros...

A discriminação por endereço e a discriminação pela cor eram questões pelas quais Baiana teria que lutar diuturnamente. Cumpre destacar, no entanto, que os processos discriminatórios vividos por Baiana não se restringiam apenas à sua relação com estranhos, com pessoas de outros bairros e de outra classe social. Na ocupação, sentia na pele o preconceito que paira sobre os nordestinos. Seu sotaque não legara apenas a alcunha, mas, principalmente,

piadas racistas, que buscavam inferiorizá-las nas relações sociais. Por não saber ler e escrever, Baiana conheceu o preconceito que incide sobre o analfabeto em uma sociedade grafocêntrica.

A despeito de todas as adversidades, Baiana se manteve, no entanto, firme. Primeiro, construindo sua casa própria; segundo, matriculando seus filhos em uma escola municipal próximo de sua residência.

Baiana chega à Educação de Jovens e Adultos depois de quase três décadas estando em Belo Horizonte. Teve que esperar seus filhos concluírem o Ensino Médio e se casarem para poder investir em sua própria formação. Afirmava para os professores ter estudado pouquíssimo tempo, pois morava na roça e não tinha como deixar de ajudar a família na plantação e colheita. Seu objetivo ao retornar à sala de aula era ler a Bíblia, bem como construir sua autonomia nos processos de leitura e escrita. Baiana já sabia, no entanto, assinar seu nome, reconhecia as letras, mas não sabia dar sentido ao que era produzido pela junção delas (dar sentido às palavras). No entanto, o que chamou mais a atenção das professoras que alfabetizaram Baiana fora seu desejo de se “desvencilhar” dos preconceitos que pairam sobre a mulher negra, nordestina e analfabeta que residem nas periferias dos grandes centros urbanos.

Seu primeiro procedimento: lutar para ser chamada novamente de Rosa, nome perdido com o processo de migração. Além disso, ao dizer que gostaria de assistir a filmes em cinema, de visitar museus e cidades tombadas pelo patrimônio histórico cultural, bem como participar dos grupos de estudo da igreja, conduzindo momentos de leitura e de discussão sobre a Bíblia, Rosa apontava para uma educação emancipatória, que tem como ponto basilar o direito à cidade como elemento indissociado ao processo de escolarização”.¹³

Conforme destacado na Introdução, esta dissertação tem por objetivo analisar as condições de vida impostas às mulheres negras, periféricas, em processo de alfabetização e letramento em uma turma de Educação de Jovens e Adultos na Vila Barraginha, em Contagem. Como visto no capítulo anterior, um dos elementos que condicionam a vida dessas senhoras é o contexto em que estão inseridas, marcado cotidianamente por violência e interdições físicas e simbólicas.

Neste capítulo, serão tratados elementos distintos e indissociados desta pesquisa. O primeiro é o referencial teórico que norteou o olhar sobre os dados construídos na pesquisa de campo. O segundo elemento é o percurso trilhado para levar a cabo a pesquisa.

¹³ OLIVEIRA, Heli Sabino (Org.). EJA, espaço e cultura: direito à cidade. **Caderno Pedagógico 1**, Belo Horizonte, 2005. No prelo. p. 61.

Serão abordadas inicialmente as intrincadas condições ligadas à negritude feminina, periféricas e domésticas. Em seguida, as condições de analfabetismo impostos por uma sociedade grafocêntrica. Por fim, toma-se como referências as transformações por que passou o conceito de alfabetização nos últimos anos e suas implicações para o processo de alfabetização de adultos na perspectiva de letramento.

Na segunda parte do capítulo, enfatiza-se a relevância da pesquisa qualitativa, bem como os sujeitos da pesquisa.

3.2 Condição, um conceito multifacetado e fecundo

O termo “condição” é semanticamente rico: do latim *conditio*, o vocábulo condição tem origem no *condo* – is, *conditio*, e corresponde, por um lado, ao grego *kríois* (fundação, criação) na acepção de ato e ação de criar. Por outro lado, entende-se por *conditio* o estado, o status, a situação de um ser no conjunto de realidades ou de um homem na sociedade. Esse sentido está presente ao se falar de “condição social” e tem sido muito explorado na expressão “condição humana”, entre outros de seus usos e significações.

Tanto em sua primeira acepção (como ato e ação de criar) quanto em sua segunda acepção (situação), a palavra “condição” nos permite insurgir contra três aspectos que marcam o senso comum: a explicação do mundo social como fatalismo, como algo natural e como resultado de decisões individuais.

Ao se apoiar no termo “condição”, denuncia-se o aspecto histórico (variável no tempo), social (construído) e político (marcado por relações de poder). Quando se tem em mente o conceito de condição, pensa-se na vida prática como ato de criação, como situação vivida e nunca como uma essência, como algo determinado por forças sobrenaturais, não humanas. Em vez de pobre, uma pessoa, em sociedade capitalista, precisa ser descrita como empobrecida, pois sua condição decorre da espoliação de um sistema altamente seletivo e excludente. Em vez de moradora de rua, a pessoa precisa ser descrita como alguém que se encontra em situação de rua. Afinal de contas, a função desse espaço não é abrigar seres humanos, mas permitir deslocamentos de pessoas e veículos.

Neste estudo, o termo “condição” precisa estar acompanhado de mais termos: mulheres, negras e periféricas. Em uma sociedade patriarcal, o fato de ser mulher produz, do ponto de vista social, situações que precisam ser elucidadas. Nesse tipo de sociedade, a mulher, não raro, é vista como segundo sexo, como uma auxiliar do sexo masculino. Tanto seu corpo quanto seus pertences não são vistos, via de regra, como seus, mas como extensão do desejo e

do poder do homem, como destacou Simone de Beauvoir em sua obra *Segundo Sexo*. Cumpre sublinhar que uma das mulheres que participaram como sujeitos desta pesquisa não pôde, como veremos mais adiante, nos dar entrevista sem a presença do marido. Certamente, essa condição imposta pelo homem alterou suas respostas, quase sempre vazia e fragmentada.

O fato de ser negra acrescentou outra condição ligada ao racismo estrutural: em uma sociedade com um passado escravocrata, os lugares sociais simbolicamente valorizados foram reservados para pessoas brancas. Aos negros, restam, via de regra, atividades, por meio de relações sociais de poder, que marcam posições de subalternidade e de subserviência. O racismo estrutural, nome que se dá aos processos de segregação racial por instituições e empresas, incide, com mais intensidade, sobre mulheres negras, com peles retintas. O movimento negro, ao longo do século XX, tem, como destaca Gomes (2017), essa condição que limita o desenvolvimento das potencialidades humanas de pessoas negras. A instituição do sistema de cotas em universidades e na seleção de empregos públicos tem buscado mitigar essa situação; o que tem provocado, nos últimos anos, reações de grupos conservadores.

A periferia também é outra condição que atinge as camadas populares nos centros urbanos. Como destacou Oliveira (2017), periferia é, antes de tudo, um construto simbólico associado ao estigma e à segregação social. Basta ver as imagens suscitadas por esse termo. Trata-se, de acordo com as representações sociais, de lugares que remetem a problemas de segurança pública, roubos, assassinatos, tráfico de drogas, violência doméstica; e, por outro lado, à ideia da falta e da carência, como moradias inacabadas e/ou em áreas de risco, ausência de infraestrutura – ausência de saneamento básico, arruamento irregular, problema de segurança alimentar e nutricional.

O autor nos chama atenção para outro aspecto. A palavra periferia, segundo definição do dicionário, está associada àquilo que se encontra nas margens nos arredores de um dado centro, no subúrbio. As palavras “margem” e “subúrbio”, termos evidenciados pelo dicionário, remetem, respectivamente, às palavras **marginais e suburbanos**, ambas usadas, não raro, de forma pejorativa para designar posições de sujeitos (especialmente jovens negros) que residem em áreas periféricas dos espaços urbanos.

Como qualquer expressão, a palavra periferia ganha sentido no campo linguístico quando posta em relação. Assim, torna-se necessário analisarmos outras duas palavras: áreas centrais e áreas nobres, termos que possuem uma significação altamente positivas. Para o dicionário, “centro” é definido como algo principal, como o cerne e o âmago de alguma questão e “nobre”, como fino, distinto, elegante, excelente, magnânimo e honroso. Enquanto nos espaços urbanos, a palavra “centro” remete à ideia de área movimentada, marcada pela presença de diversificados tipos de comércios e prestações de serviços, o termo “nobre” designa áreas residenciais marcadas por ruas e avenidas largas e arborizadas, com presenças de moradias

suntuosas e por refinadas empresas prestadoras de serviços (OLIVEIRA, H; OLIVEIRA, E., 2019).

As outras palavras (centro e nobre) possuem significação altamente positiva.

Observe-se que, embora remeta àquilo que se encontra nos arredores, nas circunjabências de algum lugar, que o termo “periferia”, aplicado às ocupações urbanas, está associado aos locais que são marcados por pobreza e pela falta de segurança, mesmo quando esses locais se encontrem próximos aos centros urbanos. São os casos das vilas, favelas e aglomerados, construídos próximos de bairros luxuosos. No entanto, isso não ocorre com os chamados condomínios de luxo, construídos em locais afastadas dos centros urbanos. Tais áreas são representadas por termos positivos que sugerem riqueza e segurança (condomínio de luxo, condomínio fechado) (OLIVEIRA, H; OLIVEIRA, E., 2019).

Pesa sobre as mulheres negras da Vila Barraginha outro estigma forte nos centros urbanos: o estigma de favelada. A origem do termo “favela” remonta à Guerra dos Canudos, construída junto a alguns morros, coberto por uma planta popularmente conhecida como favela. No entanto, o termo “favelado” designa mais que alguém que mora no morro, mas a ausência de padrões mínimos de cortesia no trato com outro. Uma favelada é uma mulher desalinhada, com conduta supostamente duvidosa.

Outra condição que marca as mulheres sujeitos desta pesquisa é o fato de serem domésticas. As atividades domésticas, durante o período de colonização da América Portuguesa – Brasil nos anos de 1500 a 1822 –, eram consideradas inferiores e destinadas às mulheres – que, sem risco de erro, também eram vistas como seres inferiores aos homens. Além disso, como se desenvolveu nesses “tristes trópicos”¹⁴, há um sistema econômico baseado na escravidão e, por óbvio, essa formatação social e econômica excludente acabou por configurar as relações sociais e a emergente vida privada¹⁵.

As autoras Silva, Loreto e Bifano, em artigo publicado em 2017, sintetizam como fora se estruturando o chamado trabalho doméstico no Brasil:

[...] no Brasil Colônia, procurou-se enfatizar o surgimento do trabalho doméstico; ou seja, buscaram retratar os estigmas vivenciados pela escravidão, tendo como foco as mulheres, principalmente, as negras. Naquela época, por meio de um “código de moral patrões e patroas deveriam prover proteção, alimentação, moradia, roupas aos criados e às criadas e, em contrapartida, estes deveriam oferecer obediência e fidelidade” [...] observa-se que a atividade doméstica apresenta resquícios da escravidão até os dias atuais. No Brasil Império, buscou-se retratar como seus contornos eram vivenciados pelos trabalhadores domésticos e, mesmo após a libertação com a Lei Áurea, muitos continuavam servindo aos seus empregadores,

¹⁴ *Tristes Trópicos* é um ensaio do antropólogo e filósofo francês Claude Lévi-Strauss, publicado em 1955 na França, pela Editora Plon (Paris). É uma narrativa etnográfica romanceada, com excertos curiosos sobre sociedades indígenas brasileiras.

¹⁵ Para um estudo aprofundado sobre esse tema, recomendamos: NOVAIS, Fernando Antônio; MELLO, João Manuel Cardoso de. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, Fernando Antônio; MELLO, João Manuel Cardoso de. **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea** [S.l.: s.n.], 1998.

pois tinham com os mesmos certa aproximação e também porque não tinham o que fazer e muito menos para onde ir. Essa proximidade com a família permitia proteção às trabalhadoras, condição essa considerada por algum privilégio, por outra continuidade da relação escravocrata [...] mas que, inevitavelmente, expunha-as às violações de direitos, reproduzidas nesse século”.

Essa situação não se modificou com a assinatura da Lei Áurea, uma vez que essas pessoas recém-libertas não tiveram pelo Estado garantias de moradia, educação, alimentação etc. Muitas delas, sobretudo as mulheres que foram escravizadas na Casa Grande, continuaram a trabalhar, muitas vezes em condições análogas à escravidão, inclusive sem direito ao controle de seus corpos.

Benedito (2008) salienta que o fim da escravidão no Brasil aconteceu principalmente por motivos estritamente de ordem econômica, devido ao processo de expansão industrial. Nesse novo cenário, os negros recém-libertos do cativeiro tornam-se desnecessários, tendo em vista que eles não possuíam os conhecimentos suficientes para se transformarem de uma hora para outra em sujeitos capazes de lutar por outra condição em uma sociedade de transformação. Por isso, muitos negros foram abandonados à própria sorte. Segundo o mesmo autor, a população negra sofreu todos os tipos de violência: psicológica, verbal, sexual e outras.

Além disso, os negros foram colocados na rua e ficaram sem moradia, comida e trabalho que pudesse garantir-lhes seu desenvolvimento econômico e social. Muitos homens negros livres eram vistos pelas ruas em busca de sobrevivência, portanto, sem direito de frequentar uma escola. No livro *A integração do negro na sociedade de classes*, Florestan Fernandes (1964) relata o drama vivido pelos negros ao tentarem se adaptar aos moldes da sociedade industrializada enquanto trabalhadores livres. Esse autor faz uma observação crítica à ausência dos governantes quanto ao novo destino de milhares de pessoas libertas da escravidão e reafirma que os Estados brasileiros abandonaram os negros omitindo a responsabilidade de reeducar esses cidadãos para sobreviverem nessa nova organização social criada pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo.

Enquanto isso, as mulheres negras, sem opção, mantiveram-se nos núcleos familiares, exercendo as mesmas tarefas que as tornaram escravas anteriormente. Nesse sentido, consolidou-se no país uma estrutura discriminatória e racista contra a população relacionada à raça/etnia. Nesse cenário, encontra-se também a mulher negra, cujos desafios persistem até os dias atuais.

[...] a mulher negra está envolta em um binômio de discriminação historicamente naturalizado na sociedade brasileira machista e sexista. De modo que, ao observar a situação da trabalhadora negra no Brasil de hoje, percebe-se que se apresenta como uma extensão da realidade vivida por elas no período da escravidão. Não ocorreram muitas mudanças significativas, pois permanecem em último lugar na escala social,

sendo preteridas no mundo do trabalho. Dados estatísticos revelam que elas continuam a ocupar a maioria dos postos de trabalho nos serviços domésticos, que recebem os piores salários, trabalham mais, entretanto, com rendimento menor e apresentam menor nível de escolaridade se observados todos os níveis de escolarização. Logo, possuem limitações para ingressar, permanecer e ascender no mercado de trabalho, restringindo-se, assim, as possibilidades de terem uma vida digna, com oportunidades iguais (BENEDITO, 2008, p. 139).

Nesse sentido, uma das principais dificuldades na luta das mulheres negras foi e tem sido o reconhecimento de sua autonomia e sua condição de igualdade perante os homens e as mulheres brancas. Um espaço/direito fundamental em que se alicerça essa disputa sempre foi o processo de escolarização. Negros, pobres, indígenas, mulheres etc., no processo histórico brasileiro, foram sempre alijados das preocupações ou das políticas públicas governamentais.

No caso das mulheres negras, mestiças e pobres, por acumularem identidades discriminadas socialmente, a disputa por espaços de igualdade – incluindo nessa lógica o direito à educação – sempre foi de uma desproporcionalidade gigante. Mulheres que foram sempre conduzidas à invisibilidade do trabalho doméstico, sem direito a remuneração e desvalorizada socialmente. Essas mulheres ainda são as piores vítimas do sistema capitalista, que, durante o período colonial, ainda se encontrava em gestação. São frutos das construções históricas e culturais que atribuem à mulher negra, principalmente, as funções de menor prestígio social como se fossem “naturais” para elas: faxineiras, babás, garis, entres outras. São sempre as preteridas e, na maioria das vezes, têm sua credibilidade intelectual desacreditada. Temos relatos constantes de mulheres negras que, embora sejam reconhecidas e valorizadas pelos seus trabalhos fora do Brasil, o mesmo não acontece dentro de seu próprio país. Cabe mencionar a figura de Maria Carolina de Jesus, uma ex-catadora de papel e escritora, nascida em Minas Gerais, que cursou somente o segundo ano do Ensino Fundamental. Neta de escravos, é filha de pais lavradores e analfabetos que saíram do interior de Minas e foram em busca de oportunidades na cidade grande. Carolina perdeu os pais quando era bem jovem e, por isso, teve que se virar na vida. Ela trabalhou como doméstica para criar seus filhos. Ficou um tempo desempregada e teve que se sustentar como catadora de papel. Nos relatos sobre essa escritora, é notório o interesse dela pela leitura e pela escrita. Durante sua vida, escreveu poemas, poesias e livros. Entre suas principais obras está o livro *Quarto de despejo*. Apesar do talento literário dessa mulher negra e brasileira, muitas de suas obras ainda são desconhecidas por muitos.

A desvalorização é uma construção cultural ainda persistente do nosso passado escravocrata, durante séculos, as mulheres foram tratadas como objeto de trabalho e satisfação sexual. A educação para essas mulheres era vista como algo sem a menor importância e, nesse contexto, sempre foi considerado desnecessário o aprendizado da leitura e da escrita. Isso é

notado até os dias de hoje, quando as mulheres deixam a escola ou os trabalhos formais para cuidar de filhos, maridos etc. Simbolicamente, o lugar de mulher ainda é em casa cuidando da família. Essa visão da mulher “objeto de trabalho de menor valor e sexualização” é uma herança cultural da nossa sociedade ocidental, machista e patriarcal, que define aprioristicamente qual o papel que cada pessoa deve desempenhar na sociedade. No caso das mulheres negras, a situação é ainda mais grave. Trata-se de seres humanos que foram escravizados, violentados e tratados como simples objetos que podiam ser comercializados em feiras livres, cujos critérios para a venda era trabalhar dia e noite sem direito a descanso.

Ainda que o estado de igualdade econômica e social esteja muito longínquo de sua efetivação, esse cenário de discriminação racial e de gênero tem mudado com o passar dos anos, por meio das lutas populares e da participação das mulheres negras nos movimentos sociais e nos diversos espaços de poder: ainda muito presente no cotidiano das diversas comunidades brasileiras, dificilmente, alguém hoje se assume, discursivamente, como racista ou machista. E a ideia de mulher-objeto começa a ser desconstruída e ganhar, paulatinamente, espaços críticos na sociedade brasileira.

De acordo com Carvalho (1999), a participação das mulheres no sistema educacional brasileiro é um episódio recente na sociedade brasileira. As mulheres, de forma lenta e gradual e com muita luta, vêm tentando consolidar seu direito à educação, notadamente, são as mulheres negras, oriundas das camadas menos favorecidas, que almejam sair da invisibilidade à qual foram e ainda estão sendo submetidas.

A história da mulher negra no Brasil ainda não foi devidamente contada. Durante a época do Brasil Império, a educação foi concebida como um elemento essencial na constituição de um país civilizado, no entanto, essa não era uma qualidade atribuída à população negra. Portanto, os negros ficaram de fora, uma vez que não havia uma política de investimentos que contemplasse a educação formal para essa parcela da sociedade, especificamente, as mulheres negras que foram e ainda são as piores vítimas do preconceito racial no Brasil.

Essas histórias envolvem a trajetória das mulheres negras no seu processo de escolarização, principalmente as educandas da EJA e sua inserção no contexto social da leitura e da escrita, uma vez que ainda existe um número significativo das que não tiveram o direito à educação formal durante a infância e a adolescência, por diversos motivos. O mais relevante desses motivos é a crença de que as mulheres não precisam estudar.

[...] mulheres essas que foram vítimas de uma educação que ainda considera o analfabetismo como uma questão subjetiva e não como um “fenômeno social” cujos princípios são marcados por uma série de negações de direitos atingindo milhões de jovens, adultos e idosos no país (SOUZA, 2015, p. 53).

Entre 2000 e 2010, o analfabetismo entre mulheres recuou 28,8% e entre os homens, 24,7%, de acordo com dados divulgados pelo IBGE na pesquisa “Estatísticas de Gênero”. No último Censo, as pessoas dos dois gêneros com 15 anos ou mais de idade apresentavam taxas de analfabetismo próximas — 9,1%, entre as mulheres e 9,8%, entre os homens. No entanto, permanecem significativas as desigualdades regionais por cor ou raça e entre as áreas urbanas e rurais permaneceram.¹⁶

Em relação ao tempo de estudo, por exemplo, os homens tinham em 1960 2,4 anos em média e as mulheres 1,9, o que significa que o acesso à escola era em geral muito baixo e ainda pior para as mulheres. Ao longo dos últimos 40 anos, pôde-se assistir a uma forte ampliação do acesso à escola, e as médias nacionais, hoje, estão em torno de 6 anos de escolaridade. Mas, ao mesmo tempo, ocorreu uma inversão entre os grupos por sexo, indicando que as mulheres foram as maiores beneficiadas, apresentando, em 1999, 5,9 anos de estudo em média e 5,6 para o sexo masculino (CARVALHO, 2004). A autora nos chama atenção para um aspecto novo: as mulheres possuem, agora, um nível de escolaridade superior ao dos homens, o que certamente trará novos impactos para as futuras gerações.

Essa diferença aparece de forma muito clara nos dados sobre níveis do analfabetismo apresentados pelo PNAD no ano de 2018, divididos por regiões, faixas etárias e sexo. De acordo com os dados apresentados, temos, entre os jovens, taxas de analfabetismo menores devido ao maior acesso à escola em comparação com adultos e idosos. Mas, considerando o recorte por sexo, nas faixas etárias acima de 45 anos, encontram-se mais mulheres do que homens analfabetos. Quando os números se relacionam ao grupo dos jovens de 15 anos ou mais, observa-se que os rapazes têm uma taxa de analfabetismo superior à das moças – 7% para homens e 6,6% para moças. Embora seja um pequeno percentual, ele demonstra um crescimento maior do nível da escolaridade feminina no país. Porém, pesquisas indicam também que a maioria desses jovens que não possuem o domínio da leitura e da escrita já estiveram na escola.

É doloroso constatar que, no Brasil, 35% dos analfabetos já frequentaram a escola. As razões para o fracasso do país na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial aquelas situadas em bairros mais pobres [...], trabalho precoce e o baixo desempenho do nosso sistema de ensino (BRASIL, 2017, p. 10).

Esses jovens não estão conseguindo se apropriar da ferramenta da leitura e da escrita pela escola, por outro lado, a escola também não consegue atender às especificidades desses

¹⁶ A desigualdade educacional possui, além da questão de gênero, um componente etário, não abordada pelo Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/analfabetismo-caiu-mais-entre-as-mulheres-aponta-ibge-14414504>. Acesso em: 3 mar. 2019.

sujeitos. Assim, esses jovens seguem trajetórias escolares marcadas pela repetência e pela evasão, o que representa um indicador de que a escola está fracassando frente a um grupo grande de jovens no qual se concentra a maioria de pessoas do sexo masculino (CARVALHO, 2004).

Outro desafio que ainda persiste é o alto índice de analfabetismo entre as pessoas de 60 anos ou mais. Nesse segmento, segundo a pesquisa PNDA (2018), a baixa escolaridade entre mulheres é maior quando comparamos com a dos homens. Esses números revelam as estatísticas históricas da desigualdade de acesso à escola no país, cujos resultados refletem o efeito de um sistema educacional, ainda excludente, cujo direito à educação durante muito tempo ficou restrito a uma pequena parcela da população composta pela elite branca do país. Embora a escola seja reconhecida como o lugar das diversidades, muitas coisas ainda precisam ser revistas em busca de uma educação que acolha as diferenças com igualdade de direitos, de modo a serem enfrentados mecanismos de exclusão que ainda impedem que ela seja espaço de equidade. A ausência dessa característica escolar tem se mostrado mais acentuada e prejudicial em sujeitos cujas identidades se referem às origens negras (SOUZA, 2011).

Cumprido destacar aqui que as mulheres negras, domésticas e periféricas que compõem os sujeitos desta pesquisa se diferem do recorte feito pela autora: a) o contexto em que foram forçadas suas condições femininas era claramente marcado pela desigualdade educacional entre homens e mulheres; b) as atividades domésticas eram definidas claramente como atividades femininas; c) o analfabetismo era uma consequência direta da exclusão do processo de escolarização; d) mulheres no Brasil tiveram um processo de escolarização tardia marcado pela diferenciação na formação escolar destinada a homens e mulheres.

O trabalho doméstico está associado à baixa escolaridade, à questão etária e à negritude. As domésticas possuem um perfil bem-delineado, uma vez que se trata de mulheres com baixo nível de escolaridade, em sua maioria negra, com idade acima de 40 anos, moradoras das periferias.

Tabela 1 – Distribuição das empregadas domésticas, segundo características selecionadas

Características /ano	1992	2017
Faixa etária		
25 a 39 anos	40,00%	24,40%
40 anos e mais	29,70%	72,70%
Raça/ cor		
Negras	50,20%	55,40%
Não negras	48,00%	44,60%

Posição no domicílio		
Chefes	15,10%	39,20%
Cônjuges	38,50%	49,50%
Nível de instrução		
Incompleto fundamental	76,30%	43,60%
Médio completo e incompleto superior	-	30,10%

Fonte: DIEESE, 2018.¹⁷

Os dados de distribuição das empregadas domésticas, segundo características selecionadas do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos/DIEESE¹⁸, indicam que o nível de escolaridade das empregadas domésticas concentra-se no Ensino Fundamental incompleto (43,6%), enquanto a parcela com Ensino Médio completo e Superior incompleto equivalia a 30,1%, em 2017, ainda bem abaixo da registrada para o total de mulheres ocupadas (48,3%). Dessa forma, o contingente nos serviços domésticos tem se caracterizado por mulheres de baixa escolaridade, negras, mais velhas e com maiores responsabilidades na condução de suas próprias famílias, afinal, a tabela acima indica que mulheres acima de 40 anos e mais, ou seja, 72,7% delas, são a maioria no serviço doméstico.

A proporção de mulheres chefes de família aumentou consideravelmente, de 15,1%, em 1992, para 39,2%, em 2017. Ainda de acordo com a tabela, é visível o fato de que mulheres negras acima dos 40 anos lideram os postos de trabalhos domésticos. São elas, também, que não conseguiram sequer concluir o Ensino Fundamental.

Além disso, essas mulheres, ao assumirem uma nova função, tornando-se chefes de família, ou seja, sustentando seus lares e assumindo a responsabilidade financeira e emocional da estrutura que compõe seu âmbito familiar, nem sempre possuem os rendimentos financeiros suficientes para sustentar e manter suas responsabilidades econômicas junto às suas famílias.

Nota-se que a chefia feminina predomina a presença de mulheres negras acima dos 40 anos de idade. Essas mulheres são aquelas que ainda se mantêm nos índices das desigualdades no país, pois não estão em condições de equidade. Mesmo com o crescente aumento da escolarização no Brasil, a falta de oportunidade educacional em períodos anteriores ao processo de universalização do ensino dificulta a equiparação entre negros e brancos no Brasil, e os avanços, embora estejam paulatinamente acontecendo, demonstram que ainda não

¹⁷ Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2019/2019empreDomSAO.html>. Acesso em: 3 mar. 2019.

¹⁸ Esta pesquisa está sendo desenvolvida desde 1985 pelo PED (Pesquisa de Emprego e Desemprego) na região metropolitana do Estado de São Paulo.

foram suficientes para reduzir a desigualdade entre negros e brancos. É importante entender que a realidade brasileira traz em seu bojo requisitos da escravidão na sua estrutura social, portanto, a inclusão dos negros é um desafio. Uma luta constante em prol do direito à educação.

A falta de acesso ao processo de escolarização mantém negros e negras em condição de inferioridade na estrutura classista e racista do Brasil. Nesse sentido, apropriando-se das contribuições teóricas de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1992), “a escola ainda é locus privilegiado da reprodução e legitimação da ordem social vigente”. Com base nesse princípio, pode-se perceber que os sujeitos que ficam à margem do sistema educacional sofrem com a estratificação social, principalmente quando tentam buscar uma chance no mercado de emprego, mas esbarram na falta de qualificação profissional e a ausência da formação escolar retira-lhes as oportunidades e mantém esse grupo na invisibilidade social, além de transferir para eles a responsabilidade sobre seu “suposto” fracasso.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos é o lugar das oportunidades e se consolida como um importante espaço de democratização do direito à educação daqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. A EJA também representa na vida dessas mulheres negras e pobres uma nova perspectiva de vida na busca pela escolarização e na expectativa de melhorias e novas chances de emprego. Em suma, a situação de mulheres negras, periféricas, domésticas produzem situações de exclusão, preconceito, intrincadas, e condicionam, conforme veremos no próximo capítulo, o processo de alfabetização. A seguir, apresenta-se o itinerário da pesquisa.

3.3 Percursos e sujeitos da pesquisa

É importante destacar que a turma de Educação de Jovens e Adultos em que elas se encontram matriculadas se situa em uma escola que se encontra nas proximidades com a vila. Desde o fim de 2018, não há turmas de alfabetização na Vila Barraginha em razão do baixo nível de escolaridade da comunidade. Em parte, a supressão das turmas de EJA na vila se deve ao fato de uma parte expressiva dos educadores se recusar a trabalhar nessa comunidade, sob alegação de falta de segurança.

Justifica-se a escolha pela realização desta pesquisa no local indicado, em primeiro lugar, em vista do pertencimento social e cultural desta pesquisadora. Como destacado no memorial, há uma relação íntima e orgânica com os sujeitos da pesquisa, bem como com o território onde residem. Assim, a escolha não aconteceu por acaso. A convivência com a questão do preconceito contra o analfabeto e a questão do racismo estrutural é uma constante.

Em segundo lugar, sublinha-se a identidade periférica. Desde a infância, convivi, e ainda convivo, com o preconceito e a discriminação por endereço. O fato de ter nascido em uma favela me fez conhecer o estigma que paira sobre as pessoas que vivem em periferias, vilas, favelas e aglomerados dos grandes centros urbanos do Brasil¹⁹, principalmente ao perceber o quanto a cor da pele nos distancia dos direitos elementares de sobrevivência, como moradia, saúde e educação.

As entrevistas realizadas com os sujeitos selecionados foram agendadas em suas respectivas residências e aconteceram nos fins de semana. O padre da região, da Paróquia Nossa Senhora de Fátima, colaborou na localização dos endereços e no acompanhamento durante as visitas. Vale ressaltar que o religioso é um cidadão conhecido e respeitado nessa comunidade. A presença dele significa confiança entre os moradores, principalmente devido à sua atuação política e social dentro desse aglomerado.

Em cada visita realizada, houve o cuidado de informar às entrevistadas qual era o conteúdo da pesquisa e o produto final do trabalho. A experiência adquirida é uma postura em reconhecer que deve sempre existir uma disponibilidade em ouvir o outro, pois, ao se trabalhar com pessoas, parte-se do pressuposto de que são sujeitos históricos portadores de conhecimentos e de “sentido sobre as coisas do mundo, cujo olhar é diferente [...], por isso o exercício constante de construir uma escuta que dialogue com essas experiências, com responsabilidade ética e compromisso de todo pesquisador” (SOUZA, 2011, p. 22).

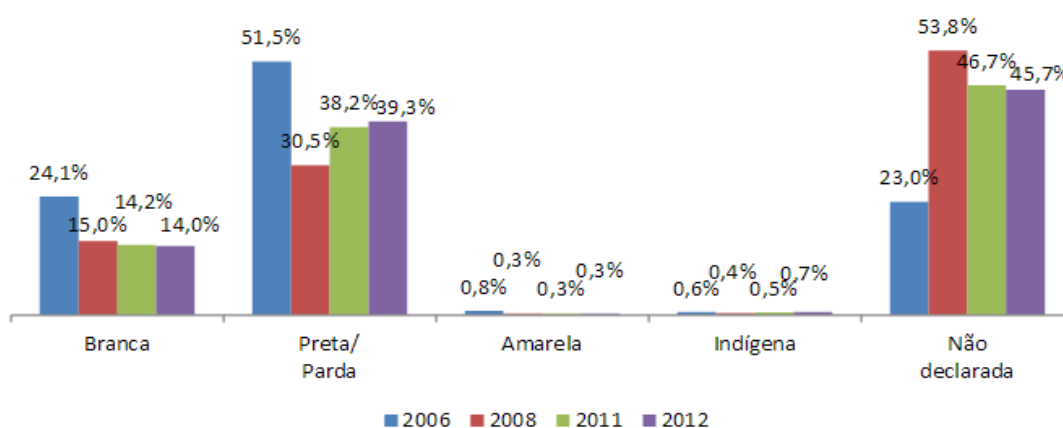
Sobre os dois últimos aspectos, pode-se remeter ao Decreto n. 7.031-A/1878 (BRASIL, 1878), que estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno. Cumpre destacar que somente pessoas negras do sexo masculino, com idade acima de 14 anos, poderiam se matricular na escola noturna. Isso explica, em parte, a exclusão de mulheres negras do processo de escolarização, algo que possui ressonância até os dias atuais. Como destaca Silva (2010, p. 49):

[...] ao passarmos em revista a história política do nosso país e os processos de constituição e configuração do direito à educação no Brasil e na América Latina, podemos notar que os mesmos são marcados por uma trajetória de lutas. É nesse campo que se localiza a Educação de Jovens e Adultos. Ela faz parte da luta pelo direito ao acesso e à permanência na educação, fato que acompanha de forma tensa a história da educação brasileira.

¹⁹ Discriminação por endereço é um termo desenvolvido por Regina Novaes, pesquisadora da Universidade Federal Fluminense. Trata-se de uma constatação empírica que diz respeito aos processos de segregação social decorrentes da origem territorial dos sujeitos.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), o número de pessoas matriculadas na EJA passou de 3.410.830 em 2000, para 3.906.977 em 2012. Outro dado importante diz respeito ao aumento de mais de 90% na participação de negros²⁰ na EJA. Entre 2000 e 2012, o número de negros matriculadas na EJA passa de 23,0% para 45,7%, em comparação com o número da população branca (24,1% para 14,0%), preto-pardo (51,5% para 39,3%), amarela (0,8% para 0,3%), conforme gráfico.

Gráfico 4 – Matrícula de EJA no Brasil, 2012



Fonte: Relatório Educação para Todos no Brasil, 2012.

Em suma, a alfabetização e o letramento, além dos componentes fonéticos, fonológicos e linguísticos, possuem um componente étnico-racial e uma relação de gênero forte, que não pode ser ignorada por pesquisadores que atuam no campo da Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa busca examinar o processo de escolarização de mulheres negras, empregadas domésticas, com idade acima de 40 anos, em turmas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos na Vila Barraginha.

A pesquisa foi de natureza qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986, p. 13), ela envolve a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

No que se refere aos procedimentos, esta pesquisa se desenvolveu a partir do marco teórico do estudo de caso. “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Como tais

²⁰ O sentido do termo raça utilizado nesse trabalho não é de caráter biológico, e sim social e político. Os estudos sobre as relações raciais brasileiro têm apontado sobre a validade e a operacionalidade desse conceito para entender o efeito e as consequências do racismo na vida social.

autores salientam, a metodologia nesse tipo de abordagem volta-se à ênfase na interpretação em contexto e coleta e análise de dados propiciando o confronto entre teoria e prática.

Um estudo de caso, de acordo com Fonseca (2002, p. 33), é

Um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Em concordância com seus objetivos, a pesquisa foi ancorada na observação participante e nas entrevistas semiestruturadas. Estes são modos de interação que têm o fito de facultar a reunião testemunhal, procedimental desse nível de ensino – com relação às particularidades racial, etária e de gênero e das vivências dos sujeitos atendidos pela EJA.

Esse caminho metodológico se encontra respaldado nas palavras de Triviños (1987, p. 133) como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Em outras palavras, significa compreender e interpretar um fenômeno social a partir dos próprios sujeitos e suas perspectivas”. Isso implica entender o sentido e o significado que os sujeitos participantes desta pesquisa atribuem à sua inserção no contexto em que eles estão inseridos.

Nesse sentido, Chamom (2005) explicita que:

É preciso manter uma vigilância criteriosa quanto ao uso dos procedimentos no processo de investigação científica, considerando que um rigor é requerido para a compreensão do caráter dinâmico, que existe entre o (os) sujeito (s) pesquisador (es) e seu objeto de estudo (CHAMOM, 2005, p. 53).

Ninguém nasce pesquisador, mas sim se torna um pesquisador, e nesse sentido pesquisar é uma atividade humana que surge a partir de um problema que nos instiga, que nos envolve e desperta o nosso interesse. Por meio deste trabalho, pretende-se responder a algumas inquietações. Longe de ter a pretensão de esgotar o debate, o trabalho almeja, antes de tudo, focar as questões que relacionam educação, raça e gênero na EJA.

3.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Foi realizada uma pesquisa exploratória para a coleta de dados a fim de identificar as escolas da Região Industrial, próximas à Vila Barraginha, que tinham o maior número de

estudantes matriculados nas turmas de alfabetização. Explicitar quantas escolas foram encontradas nesta pesquisa, a razão da escolha pela Vila Barraginha e o motivo do número maior de estudantes na EJA.

Desse modo, a pesquisa desenvolveu-se com uma revisão teórica permanente, de modo a atualizar conceitos e dados e acompanhar o que surgisse de novo no campo de conhecimento sobre alfabetização e letramento na EJA; pesquisa de campo junto à escola e às mulheres negras estudantes da EJA em fase da alfabetização.

Na composição do estudo de caso, recorreu-se a um conjunto de técnicas de investigação, tais como coleta de depoimentos orais; pesquisa junto aos materiais didáticos utilizados em sala de aula; e entrevistas semiestruturadas.

3.5 Sobre a narrativa da memória

As mulheres encontradas na sala de aula da escola situada na Vila Barraginha, no processo de escolarização, se constituíram como um marco simbólico fundamental para a experiência. Esse marco são reminiscências que auxiliaram nas memórias selecionadas enquanto esta pesquisadora esteve em campo. São detalhes que talvez não seja possível se traduzir em palavras, nem mesmo em imagens e vozes produzidas para este trabalho, mas que são vivas. São situações que se assemelham a situações concretas vivenciadas no contato com essas mulheres e na trajetória de vida desta autora como mulher negra, educadora, mãe solteira, favelada, hoje uma pesquisadora na Educação de Jovens e Adultos.

No Brasil, são 11 milhões de analfabetos²¹, pessoas que vivem com constrangimento em uma sociedade grafocêntrica. O analfabetismo exclui os “iletrados”, deixa-os à margem do sistema. São tratados de maneira hostil como se fossem os culpados por não saberem ler e escrever. Essas pessoas circulam com dificuldade pela cidade e se sentem envergonhados pela sua condição. Nesse momento não se pode esquecer a convivência da pesquisadora com o analfabetismo. A palavra grafocêntrica foi aprendida na escola, e a palavra analfabeto, antes de conhecer seu significado etimológico, já era ouvida desde a infância pela pesquisadora.

Nesse sentido, essa memória começou a se constituir no primeiro contato físico com a escola, em conversa com a direção e a coordenação pedagógica sobre a pesquisa e a investigação na EJA. Foi informado de que a escola teria uma devolutiva do trabalho após a

²¹ Disponível em: agenciabrasil.ebc.com.br. Acesso em: 21 jul. 2020.

redação final da dissertação, bem como um exemplar do produto educacional elaborado na pesquisa. Esse diálogo com a escola foi feito no primeiro semestre de 2019.

3.6 Construções do questionário

Os dados apresentados nesta dissertação foram inicialmente construídos a partir da aplicação de um questionário de caráter diagnóstico em uma turma de alfabetização composta por 15 estudantes, dos quais 12 aceitaram responder. O questionário é um instrumento importante de coleta de dados, pois, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), é:

[...] constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

O objetivo desse questionário foi identificar os sujeitos participantes da pesquisa e levantar algumas questões relacionadas ao perfil sociocultural. Dessa forma, era necessário contemplar questões como nome, idade, endereço, autodeclaração, estado civil, número de filhos, empregabilidade, relação trabalho e renda, inserção escolar e renda familiar.

Esse material aplicado aos estudantes apresentou questões do tipo objetiva e discursiva. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), as perguntas discursivas podem ser respondidas livremente sem imposição do aplicador, usando linguagem própria, o que possibilita investigações mais profundas e precisas, e as objetivas são questões que apresentam uma série de respostas possíveis. O questionário foi lido pelas professoras que se dispuseram a ajudar os estudantes no caso de dúvidas. Alguns precisaram do auxílio das professoras durante toda a realização do questionário pela dificuldade de leitura. Outros, a minoria, conseguiram entender as questões e conseguiram respondê-las sozinhos.

Nesse sentido, a aplicação desse questionário foi um momento importante na coleta de dados, pois, por meio dele, se obteve um panorama dos sujeitos reais presentes nessa sala de aula. Algumas descobertas importantes, como o número de mulheres que se encontram viúvas nessa turma, demonstram a condição de vida dessas mulheres e como elas sobrevivem sozinhas cuidando de sua sobrevivência e da de sua família.

No dia da aplicação desse instrumento, estavam presentes na sala as professoras de Língua Portuguesa e Matemática, além das professoras que são referências da turma de alfabetização na escola selecionada. Entre os 12 questionários respondidos, dez pessoas são do sexo feminino e somente duas são do sexo masculino.

3.7 Os sujeitos da pesquisa

Para preservar a identidade das entrevistadas, de acordo com os encaminhamentos do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, previstos para esta pesquisa, neste trabalho, elas foram identificadas por nomes de personalidades femininas que tiveram uma importância significativa na luta e na libertação do povo negro ao longo da história brasileira. Mulheres como tantas outras que foram invisíveis na sociedade elitista, segregadora e eurocêntrica.

Assim, entre as três mulheres selecionadas que integram nosso campo de pesquisa está Ruth de Souza, uma senhora de 40 anos de idade, separada, autodeclarada parda. Ruth reside com seus três filhos, crianças com idades entre 6 e 12 anos, além de sua mãe, uma idosa de 72 anos. Trata-se de uma mulher que sempre viveu na Vila Barraginha. O barraco onde Ruth mora chama-nos a atenção pela simplicidade. A casa possui dois quartos, cozinha e um banheiro que comporta somente o vaso sanitário. Ruth reconhece as condições de precariedade da sua casa, precisa de alguns reparos, mas sua prioridade são seus filhos e a mãe, **uma senhora já idosa que divide com ela e seus filhos** a residência humilde. Em seus relatos, são visíveis o interesse e a luta pela educação formal de seus filhos, apesar de não ter tido o direito de continuar seus estudos na infância e na adolescência.

Eu acho que a escola para eles não tem coisa melhor. Ali é o lugar deles aprenderem. Principalmente respeitar as pessoas, estudar e adquirir experiências que serão boas para a vida deles, eu falo com eles estudem para vocês ter direito de ser um cidadão na vida. (Entrevistada Ruth de Souza)

Sua socialização primária na infância ocorreu nesse espaço. As pessoas com as quais Ruth de Souza interagiu na infância e na adolescência estavam marcadas pela luta pela moradia e pela sobrevivência. Sua memória e suas experiências estão entrelaçadas com o grupo social na qual se encontra inserida desde o nascimento. Ela é filha de carpinteiro e de uma empregada doméstica. Durante a entrevista, Ruth disse que herdou de sua mãe e avó a profissão de trabalhadora doméstica. De acordo com a entrevistada, em sua família, muitas mulheres adquiriam o sustento dos filhos por meio dessa atividade.

Ruth de Souza relatou que começou a trabalhar como doméstica ainda na adolescência, acompanhando a mãe como diarista em residências da zona sul na capital mineira. Disse também que todo o dinheiro que recebiam era destinado à compra de alimentos. Ela relatou que era muito difícil manter-se na escola, pois seus pais tinham muitas dificuldades de comprar o material escolar dos filhos, e isso era um dos impedimentos dela e dos irmãos para prosseguirem na escola e concluírem os estudos.

Ruth de Souza estudou até a antiga terceira série do Ensino Fundamental, mas se afastou da escola por causa de um glaucoma, um problema que resultou na perda de 50% de sua visão. Ruth trabalha como doméstica, e seu ganho atual equivale a menos de um salário mínimo ao mês. Ela é estudante da EJA. De acordo com seu depoimento, ela decidiu retornar à escola porque deseja prosseguir seus estudos e se formar para obter um emprego melhor a fim de cuidar dos seus três filhos.

Meu sonho é trabalhar, né, menina, e ter uma vida melhor com os meninos. Depois de adulta, voltar a estudar, poder ajudar os meninos no dever de casa. Porque hoje eles pedem o estudo completo no currículo. Poder arrumar um serviço, né? Não tendo um estudo, a pessoa não tem nada. (Entrevistada Ruth de Souza)

O desejo manifesto de estudar é expresso por essa mulher como algo que pode mudar sua vida e a de seus filhos. Ela sente as dificuldades que a falta de escolaridade representa em sua vida. Para ela, a ausência de conhecimentos formais produz precariedades, pois as oportunidades não são as mesmas de quando o sujeito não tem acesso à escola. A escola, para Ruth de Souza, representa um ambiente de oportunidades, embora ela tenha obtido pouco acesso durante sua infância. A precariedade do local onde reside, a baixa escolaridade e os poucos recursos financeiros demonstram a situação de vulnerabilidade social em que se encontra. A condição da moradia representa um desafio constante para ela. Ruth é nascida e criada em uma área de ocupação, ou seja, em uma favela, um lugar que remete à discriminação e ao preconceito contra seus moradores. Nesse contexto, as mulheres negras, pobres e faveladas têm sido as piores vítimas do abandono social e econômico do país. A falta de escolaridade dessa parcela da população reafirma a discriminação e confirma os privilégios de classe em nosso país. Dessa forma, um dos piores efeitos desse processo é a falta de acesso à escolaridade, um direito constitucional no Brasil que ainda não faz parte da realidade de milhares de brasileiros.

A segunda mulher entrevistada é Maria Firmina, 63 anos de idade, autodeclarada parda, viúva pela segunda vez, mãe de duas filhas. Nascida no Vale do Rio Doce, no interior de Minas Gerais, mudou-se para Belo Horizonte na adolescência depois que seus pais morreram. O período em que esteve matriculada na escola não foi suficiente para que aprendesse as primeiras letras. De acordo com nosso levantamento, ela se encontra na fase da garatuja, não distinguindo rabiscos de letras.

Assim, pode-se dizer que Maria Firmina desenha o nome, mas não é ainda copista. Na infância, ausentou-se da escola devido aos problemas da distância entre residência e estabelecimento educativo e à sua inserção precoce no trabalho na roça ainda menina. Ela disse

que, em Belo Horizonte, trabalhou por muitos anos como doméstica e só perdeu o emprego porque a antiga patroa disse estar com problemas financeiros. Maria Firmina relata que hoje quis voltar à escola porque sente vergonha por não conhecer as palavras, e seu interesse é aprender a escrita de seu nome. Durante a entrevista, Maria Firmina relatou uma passagem significativa em sua vida que permitiu inferir a importância que a escola também exerce na vida dessa mulher e, conseqüentemente, na vivência de outras pessoas jovens, adultos e idosos que frequentam as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos que, após anos de afastamento escolar, decidem retornar aos bancos escolares. Maria Firmina disse que, durante o tempo em que esteve longe da escola, tentava aprender sozinha a escrita de seu nome. Maria Firmina relatou que passava horas escrevendo seu nome com um pedaço de carvão na parede de sua casa. “Meu maior sonho era ter aprendido a escrever meu nome direitinho, ler o a, b, c... [...], até hoje é assim, tenho vontade de aprender mais, né? Eu ficava copiando a letra M na parede com carvão” (Entrevistada Maria Firmina).

Essa ação demonstra, ainda, que, por Maria Firmina não ter frequentado a escola em períodos anteriores à fase adulta, existe de sua parte o interesse por informações de uma realidade diferente da sua. Esse desejo, talvez, pode ser explicado pela vontade de conquistar novas oportunidades na vida que foram negadas durante muito tempo de sua vida. Essas aspirações passam a ser legítimas quando essa procura por novos caminhos é capaz de lhes trazer esperança e novos estímulos para aprender (BARRETO, J; BARRETO, V, 2005, p. 64).

Maria Firmina compreende que essa busca exige dedicação e esforço para alcançar seu objetivo e, apesar de hoje estar com 63 anos de idade, demonstra determinação e persistência mediante os desafios que a vida impôs para ela, mulher, negra, pobre, ex-empregada doméstica e oriunda da cidade do interior e, hoje, moradora de uma região periférica. Durante os relatos da entrevista de Maria Firmina, observou-se que essa aprendizagem possui uma maneira de se inserir socialmente por meio do aprendizado da leitura e da escrita e se sentir uma cidadã no pleno sentido da palavra, conforme fala da própria entrevistada:

Poder escrever meu nome, trocar minha assinatura no meu documento de identidade [...], porque nele tem apenas meu primeiro nome, mas sempre quis escrevê-lo todo como tantas outras pessoas fazem. (Entrevistada Maria Firmina)

Escrever uma carta, passar um e-mail ou até mesmo ter o direito de ler a placa de ônibus que usa para se deslocar pela cidade estão entre os saberes necessários à vida de mulheres como Maria Firmina, que espera adquirir esses e outros conhecimentos na escola. Ela espera se apropriar das ferramentas de leitura e escrita e poder agir com autonomia no seu dia a dia.

Dedicar-se ao trabalho desde a infância por questões de sobrevivência, o distanciamento entre escola e moradia e a negação do direito ao processo escolar foram os principais motivos de desistência escolar de mulheres como Maria Firmina e, não por coincidência, na trajetória das outras entrevistas, cujas condições financeiras e sociais são semelhantes entre elas.

O trabalho precoce associado à falta de escolaridade na vida de milhares de brasileiros(as) não é algo que pode ser naturalizado neste país. Essas mulheres, no decorrer de suas vidas, foram obrigadas a interromper a escola por questões de sobrevivência e colaborar com a família para sustento de seu lar e também porque a escola como direito de todos é algo recente no Brasil e, por longo período, ficou distante dos trabalhadores e dos filhos de trabalhadores, particularmente, a maioria de negros e negras que habitam de maneira precária vilas e favelas do país.

Eu mudei para Belo Horizonte aos 16 anos depois que meus pais morreram. Minha patroa também era uma antiga conhecida da minha mãe que, antes de morrer, foi empregada na casa dela. Minha mãe morreu cedo [...], vivia cansada, tinha muitos filhos, ela e meu pai não sabiam ler nem escrever. [...] depois que mudei para Belo Horizonte, fiquei muito tempo sem visitar os meus 4 irmãos. Minha patroa não permitia que fosse visitá-los, tinha medo de que eu não voltasse, ela queria que eu ficasse na casa dela para sempre. (Entrevistada Maria Firmina)

Observa-se que emprego doméstico era uma das poucas opções de trabalho disponíveis a mulheres como Maria Firmina que, na maioria das vezes, apresentam quase sempre o mesmo perfil: negras, pobres, moradoras de periferias ou das zonas rurais do país que vieram para a cidade grande na expectativa de conquistar novas oportunidades de sobrevivência, mas que nem sempre tiveram esse desejo realizado.

A terceira mulher foi Maria Felipa, 56 anos de idade, autodeclarada negra, é uma senhora viúva, mãe de dois filhos e dois netos. Ela nasceu em Ipatinga, na região do Vale do Aço, em Minas Gerais. Seu pai era um lavrador e sua mãe, dona de casa. Maria Felipa reside na Vila Barraginha aproximadamente há 30 anos, quando ela e o falecido marido resolveram abandonar a zona rural. As dificuldades financeiras e a falta de emprego foram fatores determinantes para Maria Felipa e o marido virem tentar um emprego e uma vida melhor na cidade grande. Incentivados pela possibilidade de alcançar esse objetivo, vieram morar na região industrial em Contagem. Situação que, também, faz parte da realidade de grande parte dos moradores da mesma favela onde Maria Felipa reside. A entrevistada conta que a vida do casal nunca foi fácil na cidade e conseguir um emprego tanto para ela quanto para o marido esbarrava sempre na falta de escolaridade. Durante anos sobreviveram em empregos informais, ele como vendedor ambulante, ela garantia o sustento junto com seu companheiro como

empregada doméstica. Segundo a entrevistada, ambos trabalharam anos sem direito a carteira assinada. Um fator que incide diretamente na qualidade de vida de pessoas nas mesmas condições de vida de Maria Felipa e impede que esses trabalhadores conquistem o direito de ter uma vida melhor como qualquer outro cidadão brasileiro. Ela relatou que, após o falecimento do marido, foi difícil prosseguir sozinha com os filhos.

Maria Felipa afirmou que, atualmente, complementa suas despesas pessoais com o dinheiro das vendas de marmitas distribuídas entre a vizinhança e alguns funcionários de empresas próximas ao local onde mora. Ela afirma que seus lucros ainda são muito pequenos e não atendem às suas necessidades, principalmente por causa dos gastos com os medicamentos para tratar um antigo problema no joelho, adquirido após longos anos de dedicação ao trabalho. Maria afirma que lidar com as vendas não representa um empecilho para ela.

Sua fala demonstra utilizar os conhecimentos matemáticos como um recurso natural no seu cotidiano, embora esteja em processo de alfabetização e ainda não domine totalmente a representação dos elementos simbólicos da escrita convencional, cuja base é a escrita, mesmo assim, é possível perceber algumas questões numéricas que são desenvolvidas mentalmente e que foram construídas por ela em processos informais anteriores à sua entrada na escola.

Maria Filipa disse que não estudou na infância porque não havia escolas no lugar onde morava e, além disso, em decorrência das condições financeiras familiares, o trabalho, para Maria Felipa, era mais importante que os estudos. Cumpre sublinhar que ela começou a trabalhar como empregada doméstica aos 13 anos de idade e permaneceu nessa função por muitos anos. Matriculou-se, depois de adulta, em uma escola no período noturno, tendo que abandonar depois que se tornou viúva. Atualmente, está matriculada na EJA. Segundo seu depoimento, seu desejo é estudar para melhorar sua leitura e sua escrita e ter diferentes oportunidades na vida.

No próximo capítulo, serão tratadas duas questões entrelaçadas: processo de alfabetização e letramento e condições das mulheres negras periféricas.

4 CONDIÇÕES DE VIDA DAS MULHERES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA VILA BARRAGINHA

Este capítulo se inicia com uma crônica, extraída de um dos Cadernos Pedagógicos que integram a Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras. Trata-se de um “Causo Pedagógico”, escrito por uma professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que toma como referência a situação de Andreia, uma senhora, empregada doméstica, educanda da EJA, que conhecia apenas o itinerário do ônibus para o trabalho. A partir dessa crônica, são apresentados os sujeitos da pesquisa com a cidade de Contagem e Belo Horizonte. Trata-se de experiências territoriais pouco densas, circunscritas, em sua grande maioria, à Vila Barraginha.

A segunda seção deste capítulo tem como foco a relação das mulheres com o trabalho, e a terceira seção diz respeito à relação delas com o processo de alfabetização.

4.1 A EJA na Cidade e a Cidade na EJA: entre as potencialidades educativas dos espaços urbanos e as barreiras invisíveis da cidade²²

Daiana Maria da Silva

Havia uma fala constante da turma onde a professora Raquel lecionava:

– Nem sabia que aqui era escola! Voltando do trabalho, um dia vi, da janela do ônibus, uma faixa com dizeres sobre abertura de matrículas na EJA.

Assim, da janela do ônibus, vieram o recomeço, as angústias, as expectativas... Um dos projetos de vida que chamou atenção da professora que trabalhava nessa escola situada na Regional Barreiro foi o caso de Andreia, uma senhora, afetiva, vaidosa e bastante ansiosa. Ela relata que voltou para a escola com o intuito de incentivar o filho adolescente a estudar e para realizar, o mais rápido possível, o sonho de aprender a ler.

Sua ansiedade, a princípio, a impedia, no entanto, de ver as potencialidades educativas das ditas atividades “não tradicionais”. Para ela, excursão era uma total perda de tempo:

– Assim vai demorar mais para aprender a ler e já ando de ônibus todo dia! Murmurava Andreia, indignada com os trabalhos de campo realizados pela escola.

Depois de muito insistir, a professora Daiana conseguiu convencer Andreia de participar de uma visita monitorada próxima da escola. Tratava-se de um teatro que se localizava tão perto do estabelecimento educacional que a turma se deslocou a pé, conversando sobre a vida, com seus afetos e desafetos. Naquela noite, a peça teatral seria contação de histórias.

A professora concluiu, no final do encontro, que sua insistência com Andreia valera a pena! Pensa numa pessoa feliz, encantada, que sorria o tempo todo. Esse era o comportamento da educanda que sempre havia se recusado a participar de atividades fora da sala de aula. Daiana descobrira que aquela era a primeira vez que Andreia visitava uma casa de teatro. A professora se sentiu bastante realizada.

A segunda visita da turma naquele ano não foi perto da escola. Agora, os educandos teriam que se deslocar de ônibus. Andreia, quando soube do passeio, relutou, mas acabou se convencendo de conhecer o Museu Memorial Minas Vale. A proposta da

²² Retirado de Caderno Pedagógico, 01, 2019.

atividade era conhecer o prédio e uma exposição. A educanda não gostou da proposta. Seu encantamento ficou por conta da Praça Bonita, que ainda não conhecia.

– Uai, como não conhece a Praça da Liberdade? Ela se localiza bem perto de seu serviço, afirma Daiana, surpreendida com a informação da educanda.

– Só venho a BH trabalhar e volto para casa, não conheço muita coisa. Meu marido é muito caseiro, só gosta de cuidar dos passarinhos dele. Já brigamos por causa disso, mas não tem jeito.

A resposta de Andreia deixou Daiana intrigada: por que Andreia, que reside no Barreiro, não reconhece sua regional como parte integrante da capital mineira?

Raquel deixou essa polêmica de lado. Afinal de contas, o importante, para ela, era a Andreia se apropriar dos espaços da cidade.

No terceiro passeio, a programação era extensa, com horário bastante apertado. Em razão do trânsito intenso e do horário do agendamento com o museu, a professora deixou claro para a turma que, dessa vez, não haveria como os educandos se atrasarem. Assim, alguns que saíam direto do trabalho para a escola já avisaram que provavelmente não iriam ao museu. Andreia estava entre esses educandos. Raquel fora surpreendida novamente pela educanda.

– Mas você pode ir direto, é pertinho do seu serviço? Daí volta com a gente no ônibus.

– Como assim pertinho? – disse Andreia, com tom de surpresa.

– O museu está a uns quatro quarteirões de seu trabalho. É só subir a Rua da Bahia e atravessar aquela Praça que você achou bonita da outra vez.

– Ah! Só sei andar ali para o ponto de ônibus. É bom também porque preciso arrumar umas coisas lá em casa. Vou não!

Conquanto insistisse na importância do passeio, a professora não conseguiu, dessa vez, convencer a educanda. Andreia, que já havia morado em três Estados diferentes (nasceu na Bahia, migrou para São Paulo na juventude e depois Minas Gerais), não havia se apropriado dos espaços urbanos. Ela conhecia apenas os caminhos do trabalho. Uma vida em diversos caminhos tendo como horizonte somente o trabalho.

O caso da educanda Andreia não é algo isolado. Trata-se de um processo de segregação que acomete a maioria dos sujeitos da EJA, conforme estudos de França Jr. (2019). As cidades possuem barreiras físicas e simbólicas. As barreiras físicas estão relacionadas às ausências de infraestrutura que permite a livre circulação de um lugar para outro (pontes, passarelas, ruas e avenidas em perfeitas condições de circulação) – no caso da Vila Barraginha, os becos se constituem como elemento que limita a mobilidade de pessoas e automóveis. As barreiras simbólicas dizem respeito às segregações invisíveis, internalizadas pelos sujeitos em razão das interdições objetivas que sofreram ao longo de sua existência.

Andreia se deslocava apenas de sua casa para o trabalho. A situação dos sujeitos de nossa pesquisa também não é diferente.

Eu não conheço Contagem direito. Trabalhei, durante muitos anos, em Belo Horizonte em casa de família. Ficava lá a semana inteira e voltava para casa somente nos finais de semana. Pra falar a verdade, nem a Vila Barraginha conheço direito porque aqui eu fico mais é dentro de casa. (Depoimento de Maria Firmina)

Nota-se que Maria Firmina, hoje aposentada, embora tenha se mudado desde criança para a Vila Barraginha, conhece pouco esse espaço. Em primeiro lugar, por ter trabalhado como empregada doméstica em uma época em que as domésticas não tinham

assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários. Trabalhavam em condição análoga à escravidão, e sua jornada de trabalho diária ultrapassava as 14 horas.

Eu acordava cedo, antes de a família acordar, para preparar o café. Tinha que ir à padaria para comprar pão. O dia encerrava depois de lavar as louças da janta. Tinha meu quarto separado da família. Assistia à televisão somente nos finais de semana, quando estava em casa com minha família. Foram tempos difíceis. (Depoimento de Maria Firmina)

Não se trata, no entanto, de uma situação isolada. Ruth, que sempre viveu na Vila Barraginha, iniciou seus trabalhos como doméstica na adolescência. Trabalhava todos os dias no centro de Belo Horizonte. Tinha assegurado o vale-transporte, mas não tinha direito ao décimo terceiro e às férias. Não teve acesso à escolarização, e seu direito à cidade foi negado.

Nasci aqui na Vila. Nunca conheci outro Estado. Na verdade, ousou dizer que conheço pouco Contagem. Trabalhei em Belo Horizonte. Minha vida era da casa para o trabalho. (Depoimento de Ruth)

Maria Felipa, oriunda do Vale do Aço, iniciou seus trabalhos como doméstica aos 13 anos de idade.

Minha vida foi muito difícil. Nunca soube o que era um passeio. Trabalhando desde nova, nunca tive tempo e dinheiro para conhecer lugares diferentes. Não sei até hoje o que é um teatro, o que é um cinema. Vivo para trabalhar. (Depoimento de Maria Felipa)

Observa-se que, nos três depoimentos selecionados, o direito de se apropriar dos espaços da cidade foi negado.

O direito à cidade na perspectiva mobilidade urbana possui marcos legais que precisam ser compreendidos. A Constituição de 1988, a Promoção da Acessibilidade em 2000, Estatuto da Cidade de 2001, Estatuto do Idoso de 2003, Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência em 2009 e Política Nacional de Mobilidade Urbana de 2012 como referências na discussão legal sobre mobilidade urbana. A mobilidade urbana pode ser entendida como “a faculdade de pessoas, grupos de pessoas e cargas de serem deslocados (por um sujeito) no espaço e no tempo tendo como objetivo a satisfação de necessidades pessoais e coletivas (FRANÇA JR., 2019).

O deslocamento na cidade é fundamental para acesso a bens culturais, tais como teatro, cinema, museus, praças. Mas também para visitar amigos e parentes que moram em outros espaços da cidade. Os laços familiares são, muitas vezes, rompidos em virtude dos preços onerosos das passagens. Assim, a mobilidade urbana não se restringe à ampliação de avenidas apenas, mas principalmente na possibilidade de deslocamento de pessoas das camadas populares; o que restringe as possibilidades de encontros e reencontros com amigos e parentes.

Os deslocamentos permitem, ainda, como destacam Heli Oliveira e Elaine Oliveira (2019), a construção de identidades periféricas. Da mesma forma que, para saber que se vive

em uma ilha, é preciso sair dela, é fundamental que os grupos periféricos se desloquem na cidade não apenas para trabalhar, como ocorre com as mulheres domésticas.

As identidades periféricas são, assim, uma marca que emerge nos espaços urbanos contra os preconceitos suscitados pela segregação territorial imposta por um certo ordenamento urbano que busca confinar, por meio de barreiras visíveis e invisíveis, sujeitos das camadas populares. Os jovens, por estarem em uma situação de afirmação identitária, constituem os grupos que potencialmente desafiam, de forma explícita, esses obstáculos simbólicos. As identidades periféricas se inscrevem, dessa forma, na luta pelo reconhecimento, pela demarcação da diferença. Além disso, elas também irrompem contra relações sociais de poder (OLIVEIRA, H.; OLIVEIRA, E., 2019, p. 44).

Conquanto residam na periferia, as mulheres entrevistadas para esta pesquisa de campo não se veem como periféricas. Como destacam os autores, a identidade periférica é uma identidade afirmativa, que emerge contra a segregação territorial de grupos nos centros urbanos. Os autores, apoiando-se em um enfoque pós-estruturalista, chamam a atenção para as relações de poder que sustentam o processo de construção identitária. O primeiro aspecto é o poder simbólico – a demarcação de fronteiras simbólicas – visto como um poderoso artefato cultural que se inscreve no sistema de classificação dos grupos sociais, ordenando práticas sociais. O poder simbólico se manifesta de forma sutil, exigindo que se busque descobri-lo em locais onde se deixa ver menos, em pontos em que são ignorados, que não são reconhecidos. Nas palavras de Bourdieu (1998, p. 7-8): “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeito ou mesmo que o exercem”.

Para Heli Oliveira e Elaine Oliveira (2019), uma identidade periférica procura se desvencilhar do poder simbólico, questionando, assim, a demarcação entre “eles” e “nós” nos centros urbanos, colocando sob suspeição os discursos que classificam os jovens periféricos como violentos, como sujeitos fora dos padrões culturais, éticos e estéticos das “áreas centrais e nobres” da cidade.

Em certo sentido, as identidades periféricas que têm emergido nas áreas urbanas buscam, por meio da dimensão cultural, afastarem-se dos estereótipos que classificam os jovens como seres de falta, com carência cognitiva, afetiva e cultural. A cultura hip hop busca, por exemplo, organizar uma identidade juvenil que coloca em evidência os limites postos pelos estereótipos que limitam os jovens periféricos a se apropriarem da cidade (OLIVEIRA, H.; OLIVEIRA, E., 2019, p. 45).

Dessa forma, as identidades periféricas questionam as demarcações simbólicas, o respeito, por um lado, às condições de vida e aos estilos juvenis daqueles que vivem nos morros e não no asfalto; daqueles que enfrentam os desafios diários, próprios daqueles que residem em áreas fronteiriças do município, em pontos esquecidos pelo poder público, e não em áreas nobres da cidade, marcadas por uma intensa rede de serviços. Por outro lado, as identidades

periféricas podem ser vistas como demonstração de força, de potência cultural. Em outras palavras, conquanto se proponha a se diferenciar daqueles que se encontram em posição de vantagem nos espaços urbanos, as identidades periféricas são identidades afirmativas que se recusam a ser enredadas no campo da falta e de carência.

Heli Oliveira e Elaine Oliveira (2019) colocam em evidência outra relação de poder – as oposições binárias – que possui um peso maior que o poder simbólico que atua como sistema de classificação. Os autores destacam que o pensamento moderno, inaugurado pela sociedade industrial e capitalista, separa elementos indissociáveis, tais como ordem e desordem, desenvolvimento e subdesenvolvimento, progresso e atraso, a fim de gerar simplificações.

Na perspectiva do pensamento complexo, conceitos de “centro” e “periferia” precisam ser pensados de forma integrada, dada a imbricação entre um e outro; o que não quer dizer que se trata de uma relação simétrica entre ambas. Pelo contrário, trata-se de uma relação desigual e combinada, que produz políticas de supervisibilidades e superinvisibilidades na relação entre ambas, gerando vantagens materiais e simbólicas para um e desvantagens materiais e simbólicas para outra. Desprezar a interdependência entre “periferia” e “centro” é, de alguma forma, contribuir para perpetrar relações de poder que legitimam assimetrias entre esses dois polos (OLIVEIRA, H.; OLIVEIRA, E., 2019, p. 46).

Os autores destacam que o termo “periferia” integra o conjunto de oposições binárias, que visam polarizar a vida social. O pensamento binário se resume em pensar nisso ou naquilo, deixando de destacar a imbricação entre um e outro.

No jogo das dicotomias, os dois polos se diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e nos pensar dentro dessa lógica, e abandoná-la não pode ser uma tarefa simples. A problematização da constituição de cada polo – demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode constituir uma estratégia subversiva e fértil para o pensamento (LOURO, 1997).

Heli Oliveira e Elaine Oliveira (2019) destacam que um olhar baseado em uma identidade periférica desconfia das oposições binárias centro/periferia, questionando, por exemplo, as declarações do comandante da rota da capital São Paulo, que diz que as ações policiais nos “Jardins” (uma referência à área nobre paulista) e a periferia seguem padrões bastante distintos.

Uma identidade periférica procura subverter nossos olhares para os problemas urbanos, destacando que o desenvolvimento da cidade é desigual e combinado. Uma identidade periférica busca, ainda, evidenciar que problemas tidos como da periferia (violência doméstica, envolvimento com tráfico, com prostituição, por exemplo) encontram-se também nos centros e áreas nobres e os elementos considerados constitutivos do “centro” podem ser encontrados na “periferia” (sujeitos que se

desenvolveram nos campos dos negócios, das Artes, das Ciências, da Cultura, por exemplo) (OLIVEIRA, H.; OLIVEIRA, E., 2019, p. 46).

Os autores apresentam a normalização, terceiro aspecto das relações de poder, como elemento importante para se pensar a questão das identidades. Trata-se de um processo de tomar como normais, como dados, como naturais certos aspectos da vida social. Silva (2004, p. 83, grifo nosso) assim define o poder da identidade normal:

Normalizar é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tal. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é sexualizada, não a heterossexual. *A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.*

Heli Oliveira e Elaine Oliveira (2019) sustentam que as identidades territoriais são estruturadas, também, a partir da normalização das ditas áreas centrais e nobres. Nesse processo, ficam de fora as áreas periféricas, vilas, favelas e aglomerados.

Uma identidade periférica irrompe, assim, não somente contra esses discursos, mas principalmente contra políticas urbanas que reforçam confinamento, segregando certos grupos de determinados espaços públicos dos espaços urbanos [...]. As identidades periféricas insurgem, assim, em oposição ao processo de diferenciação e de normalização impostas pelas identidades urbanas. Ao dizer, por exemplo, “sou jovem negro periférico”, o sujeito traz para arena pública a diferença, os valores e culturas ocultados pela relação social de poder. Isso se torna necessário porque identidade normal busca apagar as culturas e modos de vidas dos morros, das vilas e dos aglomerados. As identidades periféricas buscam evidenciar não a falta e a carência, mas principalmente as potencialidades das áreas periféricas (OLIVEIRA, H.; OLIVEIRA, E., 2019, p. 48).

Os autores concluem sustentando que uma das marcas distintivas das identidades periféricas é seu caráter transformador. Não se trata apenas de um grupo que denuncie os estereótipos com a educação diz respeito à construção das chamadas pedagogias das Periferias, isto é, processos educativos que buscam não apenas evidenciar e fortalecer saberes, culturas e experiências de grupos jovens, que se encontram em posição subalterna nos espaços urbanos, mas principalmente procura desenvolver um processo educativo de caráter emancipatório, transformando a marca negativa (um estigma, uma fonte de vergonha e dor) em um emblema (um estandarte que evidencia orgulho), geradora de novas identidades e subjetividades.

Na pesquisa de campo, percebeu-se que as mulheres não construíram uma identidade periférica. Nenhuma das mulheres entrevistadas reconhece a presença do racismo como elemento estrutural de nossa sociedade, nem a força do patriarcado na estruturação da sociedade.

Cumpram-se aqui dois pontos importantes: para realizar as entrevistas, mesmo sendo moradora da Vila Barraginha, foi necessário o acompanhamento de um padre para permitir livre acesso a todos os espaços da Vila. Além disso, uma das mulheres entrevistadas (a Ruth), poderia conversar comigo apenas na presença do marido.

Em suma, uma das condições de vida das mulheres entrevistadas é o confinamento, a segregação socioespacial. Foi possível notar que isso se manifesta no trabalho, estendendo-se à vida doméstica.

5 O DESCOMPASSO ENTRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A CONDIÇÃO DE VIDA DAS MULHERES NEGRAS DOMÉSTICAS DA VILA BARRAGINHA

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 2017, p. 10-11)*

Este capítulo tem por finalidade examinar as transformações por que passou o conceito de alfabetização nas últimas décadas, destacando a importância das práticas de letramento. A Educação de Jovens e Adultos, além de cumprir, nesse processo, uma função reparadora, já que o Estado brasileiro possui uma dívida social com uma expressiva parte da população que não teve acesso à escolarização na infância e na adolescência, precisa desempenhar uma função qualificadora. Afinal de contas, os saberes escolares, nessa modalidade educativa, não podem ser uma reprodução do Ensino Fundamental regular. Outro

objetivo do capítulo é demonstrar o descompasso no processo de alfabetização das mulheres negras e domésticas da Vila Barraginha.

5.1 Alfabetização e letramento em perspectiva

O último censo demográfico (IBGE, 2010) averiguou que 14,1 milhões de pessoas não sabem ler e escrever. O que equivale dizer que pouco mais de 12% da população, com idade acima de 15 anos, é ainda analfabeta.

A alfabetização no país só foi difundida no transcorrer do século XX. Antes desse período, as oportunidades educacionais eram destinadas apenas à classe dominante do país. Essa situação revela o desinteresse da camada dominante do país frente a um número expressivo de pessoas que não tiveram acesso à educação básica. Nesse aspecto, a alfabetização nem sempre foi concebida no Brasil como um direito, uma vez que sua inscrição social como privilégio serviu para criar distinções, legitimar hierarquias sociais e estigmatizar as camadas populares. Assim, até a década de 1960, a maioria da população era analfabeta, sem acesso direto à cultura letrada. Conforme pode ser observado na tabela a seguir, a questão do analfabetismo é, ainda nos dias de hoje, um problema social que exclui cerca de 14 milhões de brasileiros de um dos direitos humanos fundamentais.

Tabela 2 – Evolução do percentual de sujeitos alfabetizados

Censo/Ano	Alfabetizados	Analfabetos
1872	17,7%	82,3%
1920	28,8%	71,2%
1940	38,9%	61,3%
1950	42,9%	57,1%
1960	53,3%	46,7 %
1970	61,3%	38,7%
1980	68,1 %	31,9%
1990	75,8 %	26,2%
2000	83,3%	16,7%

Fonte: Ferraro, 2002.

Esses dados nos permitem confrontar o percentual de pessoas alfabetizadas e de pessoas analfabetas por mais de um século, revelando o caráter elitista da educação brasileira. A tabela acima expõe a complexidade do analfabetismo no Brasil. Os dados revelam que a educação formal não era uma prioridade no país, percebemos que o analfabetismo perdurou por

várias décadas, e a escola foi acessível apenas às elites proprietárias de terras e aos não escravos. Na atualidade, órgãos internacionais como a UNESCO informam **que no mundo** ainda existem milhares de jovens e adultos que não sabem ler, e entre eles destacam-se as mulheres. No Brasil a situação ainda é mais grave quando se observa que o analfabetismo possui um recorte racial e não atinge todas as pessoas da mesma forma. Existem, por trás dos números do analfabetismo no Brasil, requisitos de uma sociedade que durante séculos privou homens e mulheres do seu direito de viver com liberdade e autonomia. E os percentuais de hoje reafirmam esse passado. De acordo com os dados da UNESCO (2019), ainda existem em todo o planeta 750 milhões de jovens e adultos que não sabem ler e escrever e, desse total, duas de cada três pessoas são mulheres.

Na análise por cor ou raça, feita em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais, de cor branca, eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcança 10,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, amplia-se para 27,5%.

No entanto, em vez de questionar relações de poder e injustiça social, o termo analfabeto se tornou, ao longo da história, um estigma, uma marca que denota ignorância e déficit cultural. Tal situação remonta, segundo Ferraro (2009, p. 30), ao século VI d.C. e foi aplicada inicialmente ao imperador Justino, do Império Romano do Ocidente, o termo já era utilizado desde essa época com uma conotação pejorativa, tratando as pessoas analfabetas como sujeitos ignorantes e iletrados, demonstrando a discriminação que historicamente acompanha as pessoas que não se apropriaram da leitura e da escrita na sociedade.

No entanto, o autor nos adverte que o uso do termo com essa significação se referia, até recentemente, apenas aos aspirantes ou titulares de determinados cargos ou funções que requeriam domínio de leitura e da escrita. As pessoas oriundas das camadas populares não eram discriminadas até o século XVIII por não dominarem a leitura e a escrita. Essa situação se altera por volta de 1871, com a reforma eleitoral, Lei Saraiva, que introduziu o voto direto.

O Partido Liberal, então no poder, acabou por excluir do voto os analfabetos, sob o argumento de que o analfabetismo representa ignorância, cegueira, pauperismo, falta de inteligência e de discernimento intelectual, incapacidade política e até marginalidade e periculosidade. A condição de analfabetismo transformou-se, assim, repentinamente, num estigma: numa marca negativa e excludente (FERRARO, 2009, p. 30).

Ferraro (2009) nos lembra que foi Paulo Freire o primeiro pensador brasileiro a denunciar em seus escritos o caráter perverso do estigma suscitado pelo analfabetismo. Em 1968, no exílio, Freire denunciou uma série de concepções distorcidas que concebiam o

analfabetismo como erva daninha a ser erradicada; doença contagiosa ou chaga deprimente a ser curada; vergonha; manifestação de incapacidade, de pouca inteligência, de proverbial preguiça etc. Ao contrário de tudo isso, para Freire (1987), citado por Ferraro (2009), o analfabetismo é uma das múltiplas expressões concretas de uma realidade social injusta. Nessa concepção crítica, alfabetizar não poderá reduzir-se ao ensino de técnica de ler e escrever, nem memorização de sílabas, palavras e frases; deverá ser processo de reflexão crítica sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o significado da linguagem, pondo o alcance do analfabetismo (FERRARO, 2009).

Conquanto o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa continue designando a alfabetização como “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”, os estudiosos procuram ampliar sua compreensão, destacando suas funções e finalidades sociais. Alfabetização, em seu sentido restrito, designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos. Ao longo do século passado, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não considerar alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificação e decodificação, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária (CEALE, 2004).

Criada nas últimas décadas, a expressão analfabetismo funcional nos chama atenção para o fato de que não basta “ler e escrever” ou “saber ler um bilhete simples”. Como prática social, a leitura e a escrita exigem o desenvolvimento de habilidades específicas para seu uso em diferentes contextos. Sabe-se que um processo de alfabetização que não leve em consideração esse aspecto compromete a proficiência de leitura e de escrita. O termo “letramento”, cunhado no fim da década de 1980, chama a atenção para esse aspecto.

Entende-se por alfabetização o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo) (CEALE, 2004).

A expansão da Educação Básica não significou, para as camadas populares, apropriação da leitura e da escrita. Os dados referentes à evasão e à repetência escolar na década de 1980 são muito elevados. De acordo com Soares (1998), metade das crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental era, naquela década, reprovada para a série seguinte; menos de um terço conseguia chegar à quarta série e menos de um quinto conseguia concluir essa etapa de escolarização. Esses sujeitos, muitas vezes, eram empurrados para a Educação de Jovens e Adultos.

Na década seguinte, com o intuito de reduzir os índices de reprovação e ampliar o tempo de aprendizagem nos anos iniciais, foram criados os ciclos básicos de alfabetização, ampliando para três anos o período de alfabetização, o que possibilitou a redução da evasão e da repetência. A criação dos ciclos de alfabetização, entre 2004 e 2006, pelo MEC, cujo objetivo foi a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Brasil, por meio da Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006), não implicou, efetivamente, a melhoria dos resultados referentes à alfabetização.

De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o nível de proficiência em leitura e escrita é ainda sofrível. Percebe-se que o analfabetismo em pleno século XXI ainda resiste no Brasil, pois os percentuais crescem dia a dia no Brasil, mediados por um sistema educacional excludente que continua reproduzindo altos índices de analfabetos. Se por um lado temos governantes que desconsideram a importância de investir para resolver esse problema, existe, por outro lado, a ideia de que esses sujeitos não conseguem aprender o básico e seu “destino” é estar na EJA. Assim, temos um quadro de estudantes da Educação de Jovens e Adultos cada vez mais jovens. E o mais grave: aqueles que não estão nas salas de aula abandonam a escola antes de completarem seus estudos.

De acordo com os dados do SAEB, na avaliação realizada em 2001, divulgada em 2003, apenas 4,48% dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental possuem um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos. Uma parte deles apresenta um desempenho situado no nível intermediário; 36,2%, segundo o SAEB (2001, p. 8), estão “começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para 4ª série”. A grande maioria se concentra, desse modo, nos estágios mais elementares de desenvolvimento: 59% dos alunos apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado de leitura e de escrita. Dessa forma, cerca de 37% dos alunos estão no estágio crítico de construção

de suas competências de leitura (o que significa que têm dificuldades graves para ler) e 22% estão abaixo desse nível, no estágio muito crítico (o que significa que não sabem ler).

Embora não atribua exclusivamente ao ciclo de alfabetização os baixos resultados na avaliação de proficiência de leitura, o Centro de Alfabetização e Letramento (CEALE) identifica três problemas em sua implementação: a) implantação sem necessária adesão do professor; b) ausência de espaço para realização de trabalhos coletivos e c) ausência de planejamento sistemático do trabalho pedagógico.

A organização em ciclos, por ampliar o tempo dos aprendizados, pode conduzir a uma diluição ou a uma procrastinação de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização. Do mesmo modo, o princípio da progressão continuada pode também, se mal conduzida e mal aplicada, resultar numa ausência de compromisso com o desenvolvimento sistemático de habilidades e conhecimentos.

O CEALE sustenta, dessa forma, que uma parte dos problemas referentes a alfabetizações atribuídas ao sistema de ciclos de formação se deve provavelmente à ausência de mecanismos que permitam diagnósticos coletivos sobre problemas de ensino/aprendizagem. Cumpre sublinhar que o CEALE não desconsidera os aspectos positivos da implementação dos ciclos de alfabetização, tais como revisão do sentido da escola e de suas práticas educativas; agilidade no fluxo escolar, permitindo a redução de desperdícios de recursos financeiros e ampliação do nível de escolaridade das camadas populares. Em seu artigo “Alfabetização e letramento e as múltiplas facetas”, Soares (2006) identifica outros problemas mais profundos referentes à alfabetização no fim da década de 1990 e início dos anos 2000. Para a autora, o construtivismo pedagógico, com sua ênfase na psicogênese da leitura e da escrita, deslocou o foco da alfabetização do ensino para a aprendizagem, buscando compreender como se dá o processo de construção aquisição da leitura e da escrita pela criança. Tendo como referência os estudos da autora argentina Emília Ferreiro, os estudos construtivistas incidiram sobre as etapas de alfabetização (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética). Trata-se de uma abordagem que concentra sua atenção para faceta psicológica que envolve o processo de alfabetização, deixando em segundo plano sua faceta linguística.

A despeito de sua relevância no campo educacional, o construtivismo pedagógico induziu, segundo Soares (2006), a alguns equívocos, ao deixar em segundo plano a questão do método de alfabetização.

[...] dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético, quer se considere o sistema ortográfico. Em outras palavras,

privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu sua faceta linguística – fonética e fonológica (SOARES, 2006, p. 39).

Para a autora, reconhecer a importância metodológica do processo de alfabetização não implica negar as relevantes contribuições do Construtivismo Pedagógico. Não se trata, assim, de uma situação que se encaixe em práticas mutuamente excludentes que pode ser assim formulado: ou é isto ou é aquilo. Dada a complexidade da alfabetização, o desafio é pensar o processo em suas múltiplas facetas, sem obscurecimento das dimensões psicológicas, linguísticas (fonética e fonológica) e sociolinguística, tal como ocorreu nas últimas décadas, com a ascensão do paradigma conceitual da psicogenética.

[...] derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de método de alfabetização. De certa forma, o fato de que o problema de aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como problema, sobretudo, metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em método de alfabetização, identifica-se imediatamente método com os tipos “tradicionais”, de métodos sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez possa se dizer que, para a prática de alfabetização, tenha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria, com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2006, p. 39).

No Caderno 2 do Ceale (2004), procura-se articular as facetas descritas por Soares (2006) que envolvem o processo de alfabetização. O material inicia com uma discussão conceitual sobre concepção de língua e de ensino de língua. A primeira é definida como um sistema discursivo, cuja origem se encontra na interlocução. Sua estrutura e regra estão voltadas para interação linguística entre locutores. O foco do estudo da língua é a compreensão do conjunto de regras elaboradas em situações discursivas.

[...] esta proposta valoriza o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, o trabalho em sala de aula deve se organizar em torno do uso e privilegiar a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceito e regras prontas, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismo e reproduções mecânicas. Por isso é que se propõe aqui o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (CEALE, 2004, p. 11).

A alfabetização pressupõe, assim, um conhecimento sobre o funcionamento da língua. Nesse processo, o educador precisa saber distinguir língua e fala, como nos adverte Oliveira (2005, p. 28). A distinção entre fala e língua é fundamental. Ela está envolvida não só na compreensão das hipóteses sucessivas que o aprendiz precisa fazer para dominar a escrita,

mas também está envolvida na apropriação da escrita ortográfica. O primeiro fato que devemos notar, uma vez que é conhecimento de todos, é que ninguém fala igual a ninguém. Por exemplo, sabe-se que uma pessoa oriunda do nordeste brasileiro fala diferentemente de uma pessoa oriunda do Sudeste. Sabemos também que pessoas mais idosas falam diferentemente das pessoas mais jovens. Mas se as pessoas falam de maneira diferente, como é que elas se entendem? Elas entendem porque falam a mesma língua – e não porque têm a mesma fala.

A fala é, portanto, individual, enquanto a língua é coletiva. A fala é heterogênea, enquanto a língua, num certo sentido, pode ser chamada de homogênea. Outra diferença entre elas é que toda fala, ou ato de fala, é única; ela tem começo e um fim. Mas a língua que permite esses atos de fala é constante. Uma pessoa pode até desativar sua fala, mas não pode desativar sua língua. Por exemplo: alguém pode fazer voto de silêncio e ficar sem falar durante anos a fio. Mas, se um dia ela revolver quebrar esse voto de silêncio, pode voltar a falar, pois a língua se manteve durante o período de silêncio.

Além disso, a fala é bastante concreta, sendo constituída de ondas físicas que podem ser gravadas e analisadas. Mas a língua não. A língua tem uma realidade mental, um caráter abstrato. Pode-se, aqui, fazer uma comparação que pode ajudar a compreender a diferença entre a fala e a língua: uma pessoa que sabe tocar piano pode, num dia, tocar muito bem e, num outro, muito mal. Essas duas execuções ao piano são fatos isolados e únicos e não podem ser confundidos com a capacidade que essa pessoa tem para tocar piano.

O conceito de alfabetização e letramento não se refere apenas ao processo de escolarização no Ensino Fundamental, anos iniciais. Seu caráter pedagógico precisa ser estendido à Educação de Jovens e Adultos. Afinal de contas, o sujeito dessa modalidade educativa tem clareza da importância da prática social da leitura e da escrita. Uso e funções da escrita são dimensões que integram a vida cotidiana dos sujeitos da EJA.

Dessa forma, cabe indagar: quais materiais são mobilizados para alfabetização de mulheres negras domésticas? Quais gêneros textuais são usados nesse processo? Há diversificação dos suportes? Freire (1987) nos chama atenção para o fato de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Sendo assim, há outras questões que suscitam quando se pensa no processo de alfabetização e letramento de mulheres negras e domésticas: que visão de mundo guia os trabalhos em sala de aula? Os materiais didáticos usados dialogam com o contexto em que essas mulheres estão inseridas?

Os estudos referentes à alfabetização e ao letramento não se restringem aos aspectos fonológicos, fonéticos e linguísticos, como nos lembra Soares (2008). Há, ainda, elementos

sócio-antropológicos que não podem ser ignorados. Afinal de contas, o analfabetismo no Brasil possui uma geografia (ela se concentra nas regiões Norte e Nordeste, no campo e nas áreas periféricas dos centros urbanos); possui relação de gênero (mulheres com idade acima de 40 anos possuem menor escolaridade que homens) e questão étnico-racial.

5.2 Gêneros textuais e EJA

O objetivo desta seção é apresentar algumas reflexões a respeito da conceptualização dos gêneros textuais como recursos de ensino/aprendizagem em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos, cuja proposta é a alfabetização na perspectiva do letramento. Para tanto, valeu-se das contribuições teóricas de autores como Marcuschi (2002), Bakhtin (2003) e Schneuwly e Dolz (2004), entre outros, que apresentam possibilidades metodológicas para o aprendizado da leitura e da escrita a partir dos gêneros textuais. Nesse processo, destaca-se, também, a importância da memória e da oralidade na aprendizagem no percurso da aprendizagem das mulheres negras em situações anteriores à escola, como potências para subsidiar o trabalho pedagógico em sala de aula. Assim como Evaristo (2005), acredita-se que a voz é fundamental no processo de formação escolar na EJA e, no caso das mulheres negras e educandas, que ecoa uma voz de liberdade e da possibilidade de ter direitos, sobretudo à escolarização.

A história de vida dessas mulheres da EJA revela que elas não tiveram acesso à escolaridade na infância e na adolescência por vários motivos. Algumas delas, inclusive, não conseguiam ler nem o número do ônibus de que precisavam.

De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros textuais são fenômenos históricos e estão intimamente relacionados à vida cultural e social da humanidade. O autor enfatiza que os gêneros são uma construção humana, social, cultural em constante evolução e fazem parte do processo de comunicação entre os seres humanos no tempo e espaço históricos. Ainda de acordo com Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros textuais são “eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados à necessidade de atividades socioculturais [...]”.

Além disso, o autor ressalta que os gêneros textuais constroem e se reconstróem de acordo com as necessidades comunicativas do dia a dia, além de sofrerem as influências das mudanças tecnológicas, “o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais, na atualidade, em comparação com sociedades anteriores à escrita” (MARCUSCHI, 2002, p. 19). O autor também salienta:

[...] uma observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura [...] oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C. multiplicaram-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. [...], a partir do século XV, os gêneros expandiram-se com o surgimento da cultura impressa [...] ampliando na fase intermediária da industrialização [...]. Hoje, em plena fase da [...] cultura eletrônica, presenciamos explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Compreende-se que os gêneros textuais são uma produção social coletiva que se situam e se relacionam com as culturas nas quais se desenvolvem, cuja função é uma ação comunicativa dos seres humanos em seu processo de desenvolvimento e está relacionada, também, ao contexto de cada época. Assim,

[...] caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas. Quase inúmeras em diversidades de formas, obtém denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer (MARCUSCHI, 2002, p. 1).

Nessa abordagem de Marcuschi (2002), os gêneros textuais assumem uma característica dinâmica em que a sociedade emprega de diversas formas, de maneira mais usual e rotineira do que propriamente linguística.

Um aspecto importante a ser observado é que a evolução tecnológica na sociedade moderna proporciona o surgimento de novos gêneros textuais, sobretudo pela intensidade do uso de novas tecnologias, em especial às àquelas relacionadas às áreas da comunicação (MARCUSCHI, 2002). Assim, podem ser responsáveis por proporcionar o surgimento de novos gêneros textuais. Dessa forma, é possível afirmar que as novas tecnologias são capazes de interferir na maneira das pessoas se comunicarem socialmente. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2002) afirma:

[...] não são propriamente as tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, notícias, telefonemas, telegramas, tele mensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante. Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações ab ovo, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes (MARCUSCHI, 2002, p. 2).

Um aspecto importante a ser observado é que os gêneros textuais não são criações inéditas, predominantemente são oriundas de outros gêneros textuais, que em cada tempo

histórico passa por novas transformações para atender às demandas comunicacionais de cada um dos contextos em que se encontram.

Bakhtin (1895-1975) foi um estudioso da evolução da linguagem e, por meio de seus escritos, nos mostra que no momento da interação, seja oral ou escrita, os sujeitos recorrem a determinados gêneros discursivos. Essas escolhas dependem da necessidade de cada um, tanto daquele que fala ou escreve quanto daquele para quem se fala ou escreve, além disso, em seus estudos sobre a evolução da linguagem, o referido autor afirma que “todos os campos das atividades estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso são multiformes quanto ao campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 216).

Bakhtin (2003) afirma que são infinitas as variedades de gêneros textuais, bem como as possibilidades de uso da linguagem nas atividades humanas. Para o referido autor, portanto, a concepção de gênero não é algo imóvel ou estático e sofre alterações no tempo e no espaço para satisfazer às necessidades de comunicação entre os sujeitos.

O autor também faz uma distinção entre os gêneros do discurso como primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles ligados às manifestações orais do povo e servem como componentes aos gêneros secundários relacionados aos registros escritos como, por exemplo, o conto, a crônica, textos científicos, receitas etc. Machado (2008) corrobora com as afirmações de Bakhtin ao ressaltar que os gêneros não são ações deliberadas, mas uma manifestação da cultura. São elos que não apenas unem, mas dinamiza as relações entre os seres humanos (MACHADO, 2008). Ainda de acordo com a referida autora, o gênero está inserido na cultura, a qual se manifesta como “memória criativa, onde estão depositados não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço.

Sabemos que no convívio com a leitura e com a escrita, o sujeito-adulto educando já carrega consigo uma diversidade de experiências que envolvem esse processo, que ele incorpora no dia a dia através das várias formas de representação da linguagem seja escrita ou falada (oralidade). Na EJA, principalmente, o aspecto da oralidade é uma marca que os diferencia e se torna significativa nesse processo.

Os sujeitos-educandos adultos em processo de alfabetização e letramento necessitam estabelecer uma relação entre a escrita e a oralidade na escola, cujos conteúdos tenham como princípios os conhecimentos construídos a partir de seu conhecimento de mundo, do seu universo vocabular. Entretanto, não se trata de quaisquer palavras é preciso escolher aquelas

que apresentam um significado real, cultural, político e social em suas vidas, como nos explicita (ROCHA, 2009, p. 24):

[...] os conteúdos não terão um fim em si mesmo, mas deverão ser instrumentos auxiliares para que os (as) estudantes possam agir criticamente na sua realidade social. E, assim, espera que as informações aprendidas na escola possam fazer sentido para esses educandos. E suas vivências sejam o ponto de partida e também o ponto de chegada na construção do conhecimento.

O desenvolvimento da língua nos diversos contextos nos traz reflexões importantes sobre os usos, finalidades e funções sociais da leitura e da escrita e os lugares onde a interação e os diálogos acontecem, seja do ponto de vista formal ou informal.

Em Bakhtin (2003), o diálogo é a característica principal da linguagem, é o elemento essencial que estabelece a relação entre pessoas falantes de uma mesma língua, nessa concepção a linguagem é uma construção coletiva e não individual, acontece em um contexto social e coletivo mediado pelo diálogo. Nessa perspectiva, é impossível pensar o ser humano fora das relações que o ligam e os gêneros fazem parte dessa interação entre sujeitos. Para o teórico, portanto, o gênero incorpora a vida, pois:

[...] a diversidade dos gêneros do discurso é infinita, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso *que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e complexifica em determinado campo*. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

O ato de comunicar em Bakhtin é compreendido como a matriz geradora da linguagem; comunicar nessa abordagem não é simplesmente transmitir algo a alguém, porque toda palavra procede de alguém para outro alguém, a linguagem é sempre uma imagem recriada a partir do ponto de vista de outra linguagem. Nessa perspectiva dialógica, encontram-se os conhecimentos populares manifestos na cultura popular e passados de geração a geração por meio da oralidade e da memória. O que existe de mais vivo e precioso em nós.

Ressaltar a memória, a oralidade e valorizar as atividades das quais os educandos da EJA em sua maioria negros e negras se envolvem em suas comunidades de pertencimento, significa trazer para a sala de aula aspectos da diversidade cultural pouco debatida, às vezes ignorada nesse ambiente.

Sobre as memórias, para elucidar esse texto, buscamos fragmentos do livro da escritora Conceição Evaristo “Becos da Memória”, um dos mais importantes romances memorialistas da atualidade. Através da memória de seus personagens e de suas escrituras, a autora narra com maestria a complexidade dos seres humanos em suas vivências. Demonstra a violência do preconceito racial, do racismo estrutural que naturaliza as diferenças e faz

perpetuar a miséria, a fome e o desamparo que sofre a população pobre, negra e favelada no Brasil. A importância desse livro vem ao encontro de nossas discussões por trazer ao debate a problematização da realidade como o pressuposto inicial da discussão dos currículos da Educação de Jovens e Adultos na sala de aula e, nessa cena, encontra-se um contingente significativo de mulheres negras. Mulheres essas que ainda circulam de uma forma invisível pelas cidades, da força e da intelectualidade, muitas vezes comparada com o viés da branquitude e ilegitimada pelo preconceito escolar que opera com valores da Casa Grande.

Eu me lembro de que ela vivia com o nosso medo, com o nosso pavor. Era um portão velho de madeira, entre o barraco e o barranco, com algumas tábuas já soltas e que abria para um beco escuro, até nos dias de maior sol (...). Hoje a recordação daquele mundo me traz lágrimas aos olhos. Como éramos pobres. Miseráveis talvez. Como a vida acontecia simples e como tudo era complicado! Escrevo como uma homenagem póstumas á vó Rita (...) aos bêbados, às putas, aos malandros, às crianças vadias que habitam os becos de minha memória (...) Homenagens póstumas as lavadeiras que madrugavam os varais com roupas ao sol. Homenagens póstumas ao Bondade, ao Tião Puxa saco. Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim como amontoados eram os barracos de minha favela (EVARISTO, 2017, p. 27-30).

Elucidar a memória e a tradição popular como pressuposto educativo na escola, tendo em vista o pertencimento étnico da maioria dos sujeitos educandos nas turmas de EJA, representa uma ação política e pedagógica na perspectiva de uma educação antirracista de valorização dos costumes e do conhecimento de mundo que os educandos adultos carregam consigo de suas trajetórias de lutas.

A oralidade ou a escrita são manifestações naturais da linguagem, da construção social e, como diz Stella de Oxóssi (SANTOS, 2019), “o que existe em potencial no universo pode ser materializado pela palavra”. E, além da palavra, a memória também é reverenciada pela oralidade e os acontecimentos do passado, quando são reativados pela memória, passam a ser reconstruídos em nosso dia a dia. Nesse sentido, a tradição oral é compreendida como uma expressão cultural importante na preservação da nossa identidade, da nossa memória e da nossa história. É, através da oralidade que as gerações futuras podem conhecer os saberes construídos por nossos antepassados e dele usufruir, afinal “o conhecimento produzido e vivenciado coletivamente visa o bem-estar de todos e cada um de nós” (ROCHA, 2009, p. 54).

No caso desta pesquisa, trata-se de mulheres negras acima de 40 anos de idade, estudantes da Educação de Jovens e Adultos em processo de alfabetização. Mulheres trabalhadoras, periféricas e residentes em favelas, que trazem as marcas de sua identidade nas origens de suas ancestralidades negras. Essas mulheres fazem parte, também, de uma trajetória de luta e de resistência frente aos desafios de ser mulher, negra e pobre. Em relação aos

princípios da ancestralidade, tomamos como referência as contribuições da pesquisadora e escritora Rosa Margarida Carvalho Rocha (2009) ao afirmar que:

[...] o princípio da ancestralidade, como alternativa na construção pedagógica escolar nos remete para o respeito aos antepassados, às suas histórias e produções socioculturais. Ao serem utilizados como princípio pedagógico, poderá contemplar práticas de respeito aos mais velhos, a identidade pessoal e coletiva do sujeito aprendiz. [...] trabalhar nessa perspectiva, [...] da história e memória coletiva ajudará, assim, a construir respeito e valorização das diferenças. (ROCHA, 2009, p. 45)

Convém acrescentar que as mulheres participantes, embora, ainda, não dominem o sistema alfabético/ortográfico, possuem além da oralidade experiências cotidianas relacionadas à escrita, à leitura e ao letramento e utilizam esses saberes nas suas vivências. No depoimento abaixo, a entrevistada Maria Firmina relata a forma como ela se relacionava com o ex-namorado por meio de cartas no passado, embora não soubesse escrever.

Eu conheci ele lá em Inhapi. Na verdade, ele morava em São Paulo e a gente namorava por carta. Eu tinha muitas colegas que sabiam ler, eu pedia para elas para escrever para mim. [...] eu tinha que falar a verdade, né. [...] Era pior eu acho escrever sem saber. Ia sair tudo errado. Daí eu falava e minhas colegas escreviam para mim. (Entrevistada Maria Firmina – na época dessa pesquisa estava com 63 anos de idade).

O uso do código alfabético/ortográfico por essas mulheres, como observamos nesse relato, não está relacionado apenas às práticas escolares, são conhecimentos que abrangem todo o aprendizado adquiridos dentro e fora da escola são os conhecimentos prévios adquiridos por ela, extremamente importante nesse percurso da alfabetização. Observamos no relato de Maria Firmina que ela, apesar de não ter o domínio da escrita e da leitura, utiliza esse saber no seu dia a dia, por meio de várias estratégias como essa da escrita de cartas, quando ela solicita que uma colega seja a sua escriba. E na escola reiteramos a importância de estabelecermos uma relação entre o que se aprende e o que se ensina, para que os educandos aos poucos se apropriem desse saber e consiga utiliza-lo na sua vida.

Assim, reconhecer as letras, compreender e refletir qual o sentido dessas na formação das palavras, construir frases; interpretar o texto e o contexto, fazer inferências sobre o mesmo relacionando todos esses conhecimentos à sua vivência, implica em conhecer todos os mecanismos de aprendizagens sobre a representação da escrita associados a função da leitura e da escrita. Esses ao se relacionarem à leitura de mundo, construída por cada um em sua experiência diária, permite-se que aos poucos os educandos se apropriem desses saberes.

Na escola, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula traz possibilidades para o educando entender o contexto como um todo, ainda que no processo de alfabetização costuma-se, primeiro, dedicar-se às partes: letras, sílabas e palavras e não todo o texto. À medida que o projeto se desenvolve, o sujeito começa a se apropriar do sentido e do significado

dos conteúdos que estão sendo construídos. Assim, passa a se relacionar e perceber que esses conhecimentos têm relação com suas práticas cotidianas.

Nesse sentido, buscamos dialogar com Kleiman (2007) quando ela ressalta a importância dos conhecimentos prévios como fator de interatividade entre os educandos e os conteúdos propostos em sala de aula. De acordo com essa autora, é relevante a importância de trazer para a escola os saberes construídos pelos educandos em processos anteriores à escolarização. Esses conhecimentos são informações guardadas na memória que podem ser reativados no momento da leitura e que permite ao educando fazer inferências no texto, elaborar hipóteses, refutar hipóteses, debater ideias, propor possíveis soluções. Enfim, o conhecimento de mundo é uma herança cultural dos educandos da EJA.

Reportamos, assim, ao letramento de resistência, não escolarizados encontrados nas práticas e nas vivências dessas mulheres. Em seus depoimentos, está evidente o desejo de estudar, embora persista o distanciamento da escola e a realidade marginalizada dessas mulheres que culminaram, segundo elas, em desistência e abandono escolar. E, não por acaso, uma realidade muito comum na trajetória dos educandos da EJA. Na história dessas mulheres, a situação não é diferente:

Eu falo que hoje tem de estudar, estudar. E nós era com muita dificuldade. Não tinha roupa direito, não tinha calçados, não tinha caderno e ficava alegre de ir para a escola. A gente levantava às 5h, saía às 5h30 para entrar na escola às 7h. [...] eu e meus irmãos com muita dificuldade. Chegava da escola, mamãe já estava na roça, as vasilhas estavam separadas para lavar, tinha que varrer terreiro, buscar cana para moer, fazer o café. Comecei a trabalhar de 13 para 14 anos, sair da roça para o povoado. E lá comecei a faxinar, lavando, passando, olhando menino, fazendo tudo, esfregando cerâmica encardida, essas dores na minha coluna, nos braços acho que é de tanto trabalhar. Chegava da escola e ainda ajudava a minha mãe dentro de casa. [...] Daí eu não estudava mais não. (Entrevistada Maria Felipe, na época da pesquisa estava com 60 anos de idade)

Para dar voz a essa discussão do letramento negro de resistência e ao uso da leitura por parte dessas mulheres, utilizo, também, as reflexões teóricas de Ana Lúcia Silva Souza (2011) ao que se refere ao ato de escrever, ler e interpretar textos ou usar a oralidade letrada. De acordo com essa autora, os padrões escolares ainda desconsideram a capacidade de aprender de boa parte da nossa população, a negra principalmente. Essas pessoas, segundo a autora, não são vistas como usuários autônomos da língua escrita. Entretanto, fora da escola – rua, casa, trabalho, comércio ou nos espaços religiosos –, a situação se modifica: nesses ambientes, os valores atribuídos aos usos e ao significado da leitura e da escrita ganham diferentes sentidos e outras maneiras de engajamentos na vida social como forma de sobrevivência, é o que afirma uma das entrevistadas:

Voltar para a escola [...] eu acho que tenho muita coisa para aprender. Meu genro diz que sou muito inteligente e pergunta por que não faço um curso de bolo, que é o que está dando dinheiro. Um dia inventei de fazer uns bolos de pote. Ele levou na empresa e as pessoas diziam “nossa, nunca comi um bolo tão gostoso”. Mas, para eu fazer, tenho que conseguir conciliar uma coisa com a outra, sozinha eu não consigo. Minha saúde não permite, já trabalhei demais [...], não tenho uma pensão, não tenho nada. (Maria Felipa, na época dessa pesquisa, estava com 60 anos de idade)

Souza (2011, p. 36) afirma que “os letramentos são múltiplos, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quantas são as finalidades dessas práticas”.

É preciso pensar a escola e seus conteúdos a partir da vivência dos educandos, levar em consideração a forma como esses estudantes constroem o conhecimento e pensar como, pedagogicamente, ele deverá ser tratado pela escola, observando a totalidade desse ser humano, como sujeito único, ativo e interativo (ROCHA, 2009, p. 38).

Afinal de contas, ainda existem os preconceitos velados em relação aos conhecimentos populares dentro da escola que operam baseados em valores meritocráticos e eurocêntricos conforme os conhecimentos produzidos pela óptica da branquitude. Segundo Souza (2011, p. 37),

[...] a escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar, ainda que a necessidade já seja reconhecida por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil negro e de um Brasil branco que, a despeito de algumas mudanças, ainda não são um só.

Os gêneros textuais são fontes inesgotáveis de saberes e se tornam mais importantes quando pensamos em alfabetizar na perspectiva do letramento. Assim, cabe ao educador saber se apropriar dessa ferramenta metodológica, já que são importantes para obterem o progresso na linguagem, a fim de desenvolver as ações necessárias para que os estudantes da EJA possam adquirir os conhecimentos necessários da leitura e da escrita, auxiliando-os na interação com seus diferentes contextos.

Os gêneros textuais são possibilidades metodológicas importantes para a aquisição da leitura e da escrita, uma vez que auxilia os estudantes na interação com seus diferentes contextos. Sabemos que os sujeitos da EJA são, em grande parte, pessoas que trabalham e que sentem a necessidade de retornarem à escola por motivos diferenciados. Alguns porque não puderam frequentar a escola quando crianças, outros pela necessidade de se qualificar no seu local de trabalho e se comunicar melhor entrando no universo da leitura e da escrita de maneira mais fluente, ou até mesmo com a intenção de concluir a Educação Básica e aprender a escrita do nome, conforme o desejo dessa entrevistada:

O meu maior sonho era ter aprendido a escrever o meu nome direitinho, ler todo o A, B, C, até hoje é assim, tenho vontade de aprender mais um pouquinho. E sempre escrevia a primeira letra, agora eu estou esquecendo. [...] eu não sei ler, não sei juntar

as letras. Eu preciso ver mais para aprender. A primeira letra, o M, eu já sei. (Maria Firmina, na época dessa pesquisa tinha 63 anos de idade)

Assim, faz-se necessário construir uma prática docente que valorize a realidade desses educandos e suas reais necessidades. O trabalho com gêneros textuais na EJA possibilita a inter-relação da prática social da leitura e da escrita dos sujeitos educandos da EJA que estão em processo de alfabetização na perspectiva do letramento. A alfabetização e o letramento são processos complementares e não alternativo

Entende-se alfabetização como processo específica e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. E letramento como processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (...) essa proposta considera que a alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis. (...) não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário nem recomendável, que, por isso, se descuide do trabalho específico com o sistema de escrita. (...) o fato de valorizar em sala os usos e as funções sociais da língua escrita não implicam deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento” (CEALE, 2004, p. 12)

Observa-se que nesse caminhar é preciso ter clareza de alguns procedimentos em relação ao processo de alfabetização a fim de auxiliar melhor os educandos para que avancem em sua aprendizagem. De acordo com o CEALE (2004), os conceitos de alfabetização e letramento são duas ações complementares, portanto, não é recomendável primeiro alfabetizar e depois letrar ou vice-versa. Ambos os processos são indissociáveis, trata-se de uma simples escolha, uma ação não pode sobrepor a outra.

O fato de valorizar a função social da leitura e da escrita nas práticas de ensino não pressupõe o “abandono” do aprendizado, das regras e das convenções da escrita, “deixando em segundo plano a [...] exploração sistemática do código e das relações entre grafemas e fonemas” (CEALE, 2004).

Na escola, caberá ao educador a tarefa de criar situações de aprendizagem que estimulem o educando a expor o que já se sabe sobre a língua escrita e, principalmente, como lidar com essa ferramenta no seu dia a dia. Essas informações são úteis, pois, através delas, o educador organizará atividades didáticas para auxiliar o educando na compreensão e no domínio do sistema de representação da escrita para que ao poucos o estudante consiga vencer suas dificuldades e se apropriar daquilo que tem sido um dos principais desafios do estudante

em seu processo de alfabetização: a compreensão e o domínio do sistema da escrita com suas regularidades e irregularidades do sistema de escrita.

Esse domínio significa também que além dos conhecer os aspectos ortográficos da língua existem outros procedimentos e normas que “caracterizam o aprendizado da escrita e são essenciais nesse percurso, “como o sentido da esquerda para a direita, a segmentação das palavras, a pontuação, os diferentes alfabetos (maiúsculo e minúsculo, de imprensa e cursivo etc.)” (RIBEIRO, 2001, p. 55).

Esses mecanismos fazem parte do processo de aquisição da escrita e precisam ser apropriados pelo educando, pois, à medida que vão se relacionando com a escrita por meio de variados tipos de textos, facilitam o processo. De acordo com o documento da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (RIBEIRO, 2001, p. 55), o trabalho com o texto é importante:

[...] para que os alunos leiam e escrevam com autonomia, precisam familiarizar-se com a diversidade de textos existente na sociedade. Precisam reconhecer as várias funções que a escrita poder ter (informar, entreter, convencer, definir, seduzir), os diferentes suportes apresentações visuais que pode adquirir e suas características estruturais (organização sintática e vocabulário). O objetivo central em Língua Portuguesa é formar bons leitores e produtores de textos, que saibam apreciar suas qualidades, encontrar e compreender informações escritas expressar-se de forma clara e adequada à intenção comunicativa [...] para alcançar esses objetivos para aprender a escrever é preciso escrever, e o mesmo vale para a leitura.

Schneuwly e Dolz (2002) esclarecem, ainda, que a escola, por meio do seu compromisso de ensinar “ler, escrever e falar”, utiliza os gêneros como princípio da comunicação. Nesse ato de trocas e experiências entre os estudantes, observa-se um ressignificado dessa ação fazendo do ato de aprender algo possível, necessário e passível de novas descobertas, seja dentro ou fora da escola, e salientam que:

Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é principalmente sempre nós acabamos de dizê-lo- gênero a aprender, embora gênero para comunicar. E o desdobramento, [...] que constitui os fatos de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69).

Os autores enfatizam também que:

[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagens (...) trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo (...) para melhor produzi-lo na escola e/ou fora dela (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69).

Por isso, a opção em trabalhar com os gêneros textuais na EJA consiste em uma decisão didática que visa objetivos claros em desenvolver atividades cuja realidade dos educandos seja o ponto de partida na sistematização do conhecimento. Sobre isso, Arroyo (2005, p. 53) argumenta que “saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida serão um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais”.

O pensamento de Arroyo (2005) permite-se pensar que os sujeitos fazem parte de uma realidade social objetiva permeada pelas lutas diárias de sobrevivência. Compreender o meio em que vivem é uma atitude de respeito frente aos conhecimentos construídos na sua vivência anterior à sua entrada na escola. Nesse sentido, o professor precisa refletir qual é o seu papel social quando desenvolve sua prática pedagógica em uma turma da EJA. Essa perspectiva de uma educação libertadora e transformadora potencializa os processos de desenvolvimento dos estudantes da EJA quando se considera que

[...] a realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se está, na “inversão das práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, nas práxis desta busca. (FREIRE, 1987, p. 39).

Trata-se de mulheres negras, trabalhadoras domésticas, moradoras de periferias, chefes de família que se encontram acima dos 40 anos de idade, com pouca ou nenhuma escolaridade formal que retornam à escola porque têm a perspectiva de mudar de vida.

Concepção interacionista da linguagem a leitura é compreendida como uma produção de sentidos. Kleiman (2007) fala sobre a importância do conhecimento prévio do leitor para a compreensão de textos e para sua inferência no momento da leitura. Ela atribui esta compreensão e inferência a três conhecimentos específicos, sendo eles: o conhecimento linguístico, conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Esses fatores seriam determinantes para que o leitor possa encontrar significado no texto lido e que ele busque em sua mente e concepção de mundo lembranças e conhecimentos que são totalmente relevantes para a sua compreensão e interação com o autor.

Essas mulheres apresentam algumas especificidades: elas não tiveram acesso à escola na infância ou adolescência ou dela foram expulsas. São vítimas de uma sociedade patriarcal que desconsiderava a necessidade de elas estudarem e exercerem sua cidadania. Em outras situações, essas mesmas mulheres foram obrigadas a evadir da escola por causa das

condições materiais, como: desemprego, distância entre o local de moradia e a escola, dificuldade da família a custear as despesas dos estudos ou apenas por desconsiderarem a importância dele ou, até mesmo, pelas condições de extrema pobreza familiar – da qual muitas dessas mulheres e familiares são vítimas. Por fim, e talvez o mais grave dos motivos, a não obrigatoriedade do ensino público no Brasil durante muito tempo, até a aprovação da Constituição Federal de 1988, que esclarece, por meio do Artigo 205, que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O trabalho com a EJA pressupõe a formação integral dos estudantes para o pleno desenvolvimento de suas capacidades que possam colaborar no enfrentamento das condições desafiadoras da vida. Ter acesso ao direito à educação significa participar de forma efetiva na vida social, a participar da vida social e pensar no coletivo dos homens, querer conquistar uma sociedade mais justa, humana, igualitária e destituída de preconceitos, que ignora e discrimina as pessoas por causa da cor de sua pele, o seu território de moradia e as condições sociais. As mulheres, sujeitos da pesquisa, presentes em sala de aula, são sujeitos sócio-históricos, produtores de saberes e vão à escola como uma oportunidade de mudar de vida. Acreditam nessa possibilidade não somente para si próprias, mas também para seus filhos, como demonstra a entrevistada Ruth de Souza:

Assim [...] no caso, [...] não dão muita oportunidade à pessoa que não tem estudo, não dá mesmo. O estudo é porta para toda a vida da pessoa, precisa ter estudo e ter também um curso, principalmente, isso vai bem. A falta de escolaridade [...], eles pedem cursos de informática, inglês [...]. Eu já fui em entrevista, mas eu nunca passei, viu. Também pergunta se tenho filhos [...], daí cuidando de três e sozinha. Eles olham muito isso, também sou obesa, aí olha para a gente e já diz assim “essa aí não quer trabalhar, não quer fazer nada”. Eles preferem pegar um corpo mais magro. Hoje, depois de adulta, voltar a estudar é poder ajudar meus meninos no dever de casa. Como eu falei [...], eles pedem o estudo completo para poder arrumar um serviço, é? Não tendo estudo, a pessoa não é nada, ninguém ela é. Meu sonho é trabalhar, né, menina? E ter uma vida melhor para os meninos. (Entrevistada Ruth de Souza, na época, estava com 40 anos de idade)

A leitura tem a ver com transcendência, quando se forma, se tem acesso a ensinamentos que não faziam parte do nosso mundo. Experimenta-se, conhecendo, vivendo outras experiências entendendo melhor a realidade, problematizando-a. Nas palavras de Freire (1987), encontramos o significado do sentido de liberdade: uma tarefa de todos nós.

[...] a realidade social objetiva [...] não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona,

transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p. 39).

Ler traz oportunidades diversas. Uma delas é conscientizar-se das mazelas sociais, das prisões invisíveis das quais muitas mulheres pobres e negras estão imersas. A leitura e a escrita possibilitam entender o que nos prende, nos angustia e, também, pode libertar. Nesse sentido, dialoga-se também com Soares (2008) quando se ressalta a importância que o ato de ler e escrever desempenha na trajetória de pessoas principalmente das classes trabalhadoras.

[...] o saber ler e escrever; o acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um processo político, através do qual grupos de excluídos dos direitos sociais, civis e políticos, culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonegado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos [...] no quadro referencial dessas reflexões, cabe nos colaborar na descoberta de soluções para o combate ao precário acesso que o povo brasileiro vem tendo à leitura e à escrita [...] isso porque a introdução tanto de crianças quanto de adultos no mundo da escrita vem-se fazendo mais para controlar, regular o exercício da cidadania que para liberar para esse exercício [...] particularmente os das classes trabalhadoras (SOARES, 2008, p. 69).

Assim, a partir do momento que mais pessoas contam ou escrevem suas histórias, e outros as leem, a força produtiva aumenta e outras situações de vida se revelam. Cria-se, então, uma maneira de mostrar ao mundo outras maneiras de existir e de reexistir, como afirma Conceição Evaristo:

[...] o ato de ler oferece apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção de vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto inscrição no mundo da escrita. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pelas elites. Escrever adquire um sentido de subordinação que pode se evidenciar, muitas vezes de uma escrita que fere as normas da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa grande e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos (EVARISTO, 2005, p. 1).

No contato com as mulheres sujeitos desta pesquisa, pôde-se perceber um interesse por parte delas em aprender ler, escrever e, principalmente, o interesse das ações da cidadania, como participar mais das ações fora de seu lar: ir mais à igreja, às reuniões escolares, arrumar um novo emprego, ajudar os filhos nos deveres da escola ou estar em lugares que nunca tiveram oportunidade de frequentar, seja por falta de oportunidade ou por acreditar que pobre não pode circular pela cidade na condição de quem tem o direito de passear por suas ruas, contemplando o movimento e não somente na situação de trabalhadora.

O desejo parece simples e até fácil de resolver, mas revela a distância entre os dois mundos, “meu sonho é conhecer a lagoa da Pampulha, nunca fui lá” (Entrevistada Ruth de Souza). Essas mulheres também desejam chegar à escola e saber que seu passado será

respeitado e sua experiência de vida compreendida como algo importante para si mesma e para quem convive com ela.

A convivência na EJA é essencial na relação dessas mulheres com a escola, pois muitas ainda apresentam uma desconfiança a respeito desse ambiente e têm o sentimento de que ali não é seu lugar. As dificuldades financeiras e sociais sempre atuaram como um impedimento para prosseguir com os estudos, como demonstra essa entrevistada, embora muitas vezes esses fatores fossem negligenciados pela escola, o depoimento de Maria Felipa revela parte deles.

Tinha nem como, não tinha condições mesmo. Eu lembro que era muito difícil. Quando chovia, a gente tinha que esperar do lado de lá do rio e papai mais os meus tios do lado de cá, esperando a água abaixar para atravessar nós. Aí nós colocávamos o caderno na sacolinha de arroz e o chinelo também até chegar à escola. Nós não tínhamos nada não. Tínhamos muita pobreza. Meu pai mexia com a terra que tirava o sustento para nós, mas a vida toda trabalhamos demais na roça quando eu não estava na escola, estava buscando lenha, torrando café, socando arroz, fazendo almoço e a janta. (Entrevistada Maria Felipa, na época com 60 anos de idade)

A partir de leituras que colocam em evidência as características históricas da educação feminina, tais como Perrot (2007) e Paiva (2004), que problematizam de que forma a história da educação feminina foi pensada com restrições ao que se poderia ou não aprender, percebe-se a presença da negação do direito à educação formal. Como consequência disso, a restrição da leitura e da escrita na vida de muitas mulheres, apesar das mudanças que já se alcançou por meio das lutas feministas em relação ao direito à educação.

No Brasil, de acordo com Carvalho (1999), a inserção da mulher no sistema educacional é um movimento que vem acontecendo há pelo menos três décadas. Embora existam alguns ganhos no processo de democratização escolar no que diz respeito à questão de gênero, ainda acontecem de forma tímida para as mulheres negras pertencentes às camadas populares.

[...] eu queria ser professora. Aí depois trabalhei com crianças, eu gosto demais, meu primeiro serviço foi olhar dois meninos. Papai me levava, foi meu primeiro emprego [...] olhar dois meninos. Papai saía comigo da roça cedinho. Nessa casa eu arrumava a casa, olhava os meninos para a mulher estudar e o homem trabalhar, lavava aquele varalhão de roupas, fazia almoço, arrumava os meninos e mandava para a escola. Quando era de noite. Se não tinha nenhuma companhia para ir para a roça, papai me buscava umas 10 horas da noite. Chegava em casa umas 11 horas. Podia estar chovendo, podia estar frio, ele ia me buscar, não deixava dormir na casa dos outros de jeito nenhum. [...] o que eu ganhava era mixaria, passava na venda e levava tudo de comida para a minha casa. O dinheiro era meu, mas não ficava para mim. (Entrevistada Maria Felipa, com 60 anos de idade na época)

A forma como as mulheres negras têm sobrevivido na sociedade é uma realidade desigual. Como pensar uma escola que respeite os anseios dessa mulher? É necessário entender

e ressignificar o papel de ser mulher e negra neste país e repensar de que maneira a escola e seus currículos podem contribuir com essa transformação.

O currículo da EJA é a realidade dos educandos, nele existe uma intencionalidade, uma dimensão histórica social e política. A ação curricular é o espaço/tempo onde os objetivos gerais são explicitados e planejados, toda proposta educacional que se orienta por concepções que pense o sujeito na sua totalidade deve pensar o currículo a partir da realidade política que vivemos, onde adultos poucos escolarizados estão distantes dos direitos elementares de sobrevivência. Por isso, a importância de se inserir criticamente nesse contexto. No contato com os educadores, verifica-se que muitos já compreenderam o princípio de um trabalho pedagógico construído a partir da vivência e da realidade cultural dos educandos, talvez o principal desafio para eles seja colocar em prática o que já assimilaram. E são poucos os materiais didáticos que fazem referências aos sujeitos reais em sala de aula, muitos materiais disponíveis para a venda no mercado têm uma visão generalizada dos educandos, tornando difícil homens e mulheres, jovens e adultos da EJA se identificarem com essas propostas. Existem educadores que, pelo bom relacionamento com os educandos, conseguem reunir esforços na tentativa de adequação dos materiais didáticos e tentam levar para suas salas de aula atividades condizentes com a realidade de seus educandos, portanto é necessário construir alternativas pensando nessa realidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordaram-se as condições impostas às mulheres negras, periféricas e em processo de alfabetização na Vila Barraginha, município de Contagem e, dessa forma, foi possível perceber que se trata de mulheres que enfrentam o estigma de ser moradora de uma área de ocupação, em uma sociedade marcada pelo caráter sagrado da propriedade privada. A origem geográfica é usada pelos grupos dominantes como fonte de vergonha e humilhação.

Essas mulheres enfrentam, cotidianamente, o peso do preconceito linguístico em sociedade que se vale da linguagem não como instrumento de comunicação, mas como elemento de distinção e estratificação social. No entanto, não é somente a oralidade das camadas populares que é usada como forma de dominação. O fato de elas estarem em processo de alfabetização, em uma sociedade grafocêntrica, é outra condição imposta por uma sociedade assentada em assimetrias sociais e culturais.

Os preconceitos que pairam sobre essas mulheres não se encerram com as questões descritas anteriormente. Foi possível notar que o fato de serem mulheres negras, em uma sociedade patriarcal e com um passado escravista, intensifica as formas de discriminação que sofrem diariamente. Como empregadas domésticas, as condições de gênero e raça ganham materialidade, revelando a face perversa de uma sociedade racista e classista.

A pesquisa demonstrou, também, que as mulheres negras são uma parcela significativa da nossa sociedade que ainda têm menos acesso à educação formal, principalmente aquelas na mesma faixa etária das entrevistadas. Essas mulheres, por causa de seu histórico de desigualdade e falta de escolaridade, estão inseridas nas posições menos qualificadas no mercado de trabalho e ocupam profissões consideradas de menor prestígio social, cujos ganhos financeiros não são compatíveis com seus gastos pessoais e familiares. Elas são invisibilizadas pela sociedade, situação que reflete nas condições de subalternidade em que vivem. A luta delas é constante pelo direito de viver com dignidade e de serem respeitadas onde estiverem.

Constatou-se através dos resultados que as mulheres, ao retornarem às sala de aula da EJA, buscam principalmente a possibilidade de qualificação para uma melhor inserção no mercado de trabalho e para melhorar suas condições pessoais de vida e de sua família, pois em muitos casos são elas as responsáveis diretas pelo sustento de seu lar.

Os acessos limitados aos espaços urbanos – interdição territorial, com toque de recolher, bem como direito de circular na cidade – acabam impedindo que tenham direito à cidade. Percebeu-se que uma das mulheres entrevistadas só poderia falar na presença do marido. A própria pesquisadora, para poder se deslocar na comunidade onde reside, precisou do

acompanhamento do padre local para se locomover sem ser incomodada pelo crime organizado que se instalou na Vila Barraginha.

A pesquisa de campo revelou não somente a limitação da circulação nos espaços sociais, mas também o acesso restrito às informações e aos meios de comunicação. Com acesso apenas ao telefone e ao WhatsApp, as mulheres que foram sujeitos desta pesquisa se valem da televisão como meio de lazer, entretenimento e fonte de informação. O acesso à internet é limitado tanto pela questão financeira como por causa dos sinais da rede que são precários nas comunidades.

A pesquisa constatou, ainda, o descompasso entre o processo de alfabetização e as condições de vida das mulheres negras e periféricas da Vila Barraginha. Em vez de se concentrar na ampliação da leitura de mundo delas, o trabalho pedagógico se resume à decodificação de signos linguísticos, em leituras de textos que não dialogam com os desafios impostos às práticas sociais e culturais dessas mulheres. Em outras palavras, o processo de alfabetização não possui uma dimensão emancipatória, mas uma dimensão domesticadora, contribuindo para manutenção do *status quo*.

Em razão disso, como desdobramento da pesquisa de campo, procurou-se construir um recurso educacional voltado para o processo de alfabetização e letramento de mulheres negras, periféricas e empregadas domésticas.

O recurso educativo foi dividido em três partes. Na primeira, foram convidadas sete professoras negras que atuam ou atuaram na EJA para descrever, em linhas gerais, suas trajetórias profissionais e suas condições de vida. O intuito foi assegurar o protagonismo de mulheres negras, contribuindo para uma ação afirmativa no campo educativo. Espera-se, assim, que alfabetizadoras de EJA possam se inspirar nesses depoimentos para organizar o planejamento de suas aulas.

Na segunda parte, intitulada de prosa, foram selecionados textos de seis escritoras/professoras negras que descreveram o processo de construção de suas identidades de mulheres negras periféricas e suas lutas diárias. Buscou-se aqui construir um ambiente de diálogo com o chão da escola, em turmas de alfabetização de adultos, com o objetivo de instigar a articulação entre leitura de mundo e leitura da palavra.

Na terceira parte, foram sugeridas cinco sequências didáticas e filmes para se trabalhar em turmas de alfabetização em uma perspectiva do letramento racial crítico. À luz do pensamento freiriano, foram definidos seis princípios educativos que uma sequência didática precisa conter:

a) a proposta precisa estar ancorada no diálogo e na problematização. Os encontros pedagógicos são, nessa perspectiva, guiados por perguntas desestabilizadoras, que despertam curiosidades e que provocam novos desafios aos educandos;

b) o educador não é visto como facilitador do processo pedagógico, cuja principal tarefa é transferência de conhecimentos. Acredita-se que, subjacente à concepção de transferência de conteúdo, celebrada pelos modismos pedagógicos, encontra-se a noção de que conhecimento é uma coisa ou abstração, com vida própria, sem conexão com indivíduo e sociedade. Todavia, o conhecimento não é, nessa perspectiva, uma entidade autônoma e neutra, nem um elemento reificado da cultura e da sociedade. Por isso, em vez de ser definido como facilitador, o professor é tratado como um desafiador pedagógico.

c) compreende-se o conhecimento como uma construção social, fruto de relações de poder. Com efeito, não se trata apenas de uma construção técnica, guiada por princípios epistemológicos e regras metodológicas. Assim, o processo de construção de conhecimento interroga experiências sobre as experiências e os saberes prévios dos estudantes.

d) uma sequência pedagógica precisa, assim, ser pensada com e nunca para os educandos. Quando isso não ocorre, a violência simbólica, resultado de uma educação bancária, instaura-se, impedindo que os conhecimentos e as experiências discentes emergjam no contexto escolar;

e) a práxis (teoria e prática são dimensões indissociadas) é parte constitutiva da ação/reflexão/ação. Como sustenta Paulo Freire, a teoria sem a prática é verbalismo e a prática sem a teoria é ativismo;

f) a questão da televisão digital não é apenas uma questão técnica, alheia às experiências de crianças, adolescentes, jovens e adultos, mas uma dimensão humana, que marca, de forma existencial, vidas e experiências dos estudantes da Educação Básica.

De forma geral, uma sequência didática consiste em organização de atividades, com diversificação de recursos didáticos, tendo como foco o aprofundamento de um determinado tema. Em geral, uma sequência didática é realizada, no mínimo, com cinco aulas. O recurso educativo é, em síntese, um instrumento didático pedagógico que busca construir uma situação de diálogo em prol de uma educação de qualidade, baseada na emancipação de pessoas em situação de discriminação e subjugação social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao Sonhador. In: **Construção Coletiva: Contribuição à Educação de Jovens e Adultos**. Brasil: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 63-68.

BENEDITO, Alessandra. **Igualdade e diversidade no trabalho da mulher negra: superando obstáculos por meio do trabalho docente**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. A construção do objeto. In: BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 45-72.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União: Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 2 jul. 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cad. Pagu** [online], 2004, n. 22, p. 247-290.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, Nalu et al. (Org.). **Gênero de Educação**. São Paulo: Sempre viva. Organização Feminina, 1999. p. 9-18. (Coleção Cadernos Sempre Viva)

CHAMOM, Magda. **O desafio do processo formativo para a criação de ambientes de aprendizagem no curso de Psicopedagogia na Modalidade EAD da FCH/FUMEC**. Belo Horizonte: s/n, 2005. (mimeo)

CIDINHO; DOCA. **Rap da Felicidade**. Rio de Janeiro: Columbia, 1994. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nZH3byvS0B4>. Acesso em: 2 jun. 2019.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Atlas Escolar, Histórico, Cultural e Geográfico**. Contagem, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1964.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educ. Soc.** [online]. 2002, v. 23, n. 81, p. 21-47. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2 jul. 2019.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA JR., A. **Repensando a prática pedagógica com jovens adolescentes da EJA**. Belo Horizonte, 2019. No prelo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa coordenado pela Universidade Aberta do Brasil: UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

IANNI, Octávio. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo, 2010. Disponível em: censo2010.ibge.gov.br. Acesso em: 21 ago. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uma análise das condições de vida da população brasileira**. 15 jan. 2016. Disponível em: vejaabril.com.br. Acesso em: 16 mar. 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KLEIMAN, Angela. **Aspectos Cognitivos da Leitura**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAINT, Beth (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo, 2008.

MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (Org.). **Dossiê Mulheres Negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais. In: DIONÍSIO, A. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARINHO, Ramuth Pereira. **Entre a tradição e a mudança**: as configurações da política pública de educação de jovens e adultos no município de contagem, entre 2005 a 2008. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2011.

NEVES, Magda de Almeida. **Trabalho e cidadania**: as trabalhadoras de Contagem. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Heli Sabino (Org.). EJA, espaço e cultura: direito à cidade. **Caderno 1**, Belo Horizonte, 2005. No prelo.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do conceito de periferia: primeiras aproximações teóricas. In: BRITO, C. B. (Org.) et al. **Entrelaçando redes**: reflexões sobre atenção ao usuário de álcool, crack e outras drogas. São Paulo: Paco Edições, 2017.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; OLIVEIRA, Elaine Ferreira R. de. Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. **Revista Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 19, jul./2019.

PACHECO, Hasla de Paula. **A experiência do PROEJA em Contagem**: interseção entre EJA e Educação Profissional. 2010. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2010.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos do ensino fundamental**: proposta curricular primeiro segmento. São Paulo. Ação educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da diferença**: tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília: O instituto, 2001.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Mãe Stella de Oxóssi, OdéKayode**. 2019.

SHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP, 2004.

SILVA, D. F.; LORETO, M. D. S.; BIFANO, A. C. S. Ensaio da história do trabalho doméstico no Brasil: um trabalho invisível. **Cadernos de Direito (UNIMEP)**, v. 17, p. 409-438, 2017.

SOARES, Elza. A carne. In: **Do Cóccix Até o Pescoço**. Polygram, 1998.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença**: Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

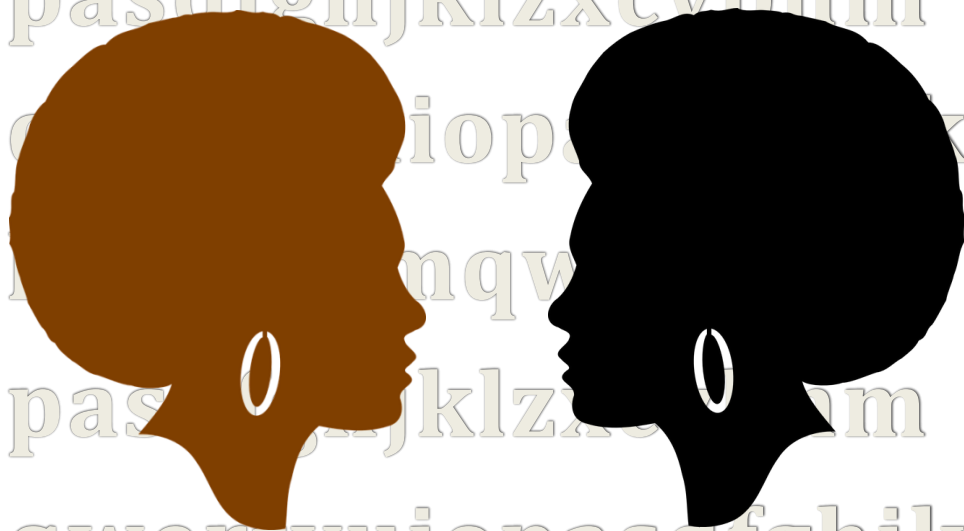
SOUZA, Andréia Luciane Sol. **“É tudo no dedão!”**: constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Analfabetismo resiste no Brasil e no Mundo**: sec. 21. 8 set. 2019. Disponível em: agenciabrasil.ebc.com.br. Acesso em: 29 nov. 2019.

Memórias e Mulheres

Sugestões de atividades
para a EJA



Magda Antunes Martins

2020

Sumário

Apresentação.....	3
Biografias de Mulheres que inspiram.....	7
Mylene Aparecida Ribeiro Aguiar.....	8
Patrícia Pereira	13
Diana Lemes Ferreira.....	17
Ana Maria Fernandes	19
Vanderléia Reis de Assis	21
Rosângela da Silva	29
Eunice Margaret Coelho	34
Prosas.....	39
Luana Tolentino	40
Elisa Lucinda	44
Ana Maria Ferreira Gouveia Paixão.....	51
Daphinne Nogueira.....	55
Guaraciaba Valquíria Conceição do Carmo	59
Elzelina Dóris dos Santos	63
Sequências Didáticas.....	67
1. Diário de Bordo: Alfabetização Perspectiva de Letramento	69
2. Roteiros de Memória: Conceição Evaristo	71
3. Roteiros da Memória: Maria Carolina de Jesus.....	78

4. Mulheres Negras: identidade e resistências	86
5. Cinema e Educação – CINEJA (Cineclube Na EJA).....	89

Apresentação

Memórias e Mulheres

Caro (a) Professor (a),

O presente material é o resultado de uma pesquisa realizada no programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que tomou como sujeitos mulheres negras periféricas em processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa escola de Contagem, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte em Minas Gerais.

Esse caderno de textos, seguido de sequências didáticas, foi elaborado com a intenção de enriquecer o debate e a reflexão sobre as questões raciais e de gênero na EJA, em especial para estudantes das turmas de alfabetização – 1º segmento.

Todavia, embora tenha sido elaborado para um público de mulheres negras acima de 40 anos, não há nenhum impedimento para que seja desenvolvido em outros espaços e com outros sujeitos.

Cada página é uma porta que se abre para amplificar as vozes de mulheres negras que, apesar de tantas vezes serem maioria nas turmas de EJA, costumam ser invisibilizadas nos processos educacionais.

O Caderno se estrutura em três seções.

Na primeira, “Biografias de Mulheres que inspiram”, algumas mulheres negras fazem narrativas de si, revelando para o leitor – sem filtro e sem mediações – as maravilhas e as batalhas de ser quem são. Trata-se de mulheres que

desenvolvem atividades de combate ao racismo numa atuação local, em diversos territórios da cidade de Contagem, seja atualmente, ou em suas origens.

São histórias de mulheres "de raça e de classe" como das professoras Patrícia Pereira e Diana Lemes Ferreira e da desempregada Ana Maria Fernandes que apontam caminhos para a resistência das memórias de mulheres negras.

Na seção de Prosas, autoras como Elisa Lucinda e a mestre em Educação e autora do livro "Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula", Luana Tolentino, mostram, com linguagem literária, os desafios vindos da desigualdade racial. Além disso, também são apresentadas crônicas – inspiradas em experiências reais – de autoras negras que atuam na cidade de Contagem.

Finalmente há uma seção inteira dedicada às sequências didáticas que, entre outras, dá dicas de filmes sobre a questão racial e de gênero. As contribuições mostram como as tensões, conflitos e discussões presentes na escola podem se render às possibilidades de encantamento, reflexão, sonhos, aprendizado e transformação social que a educação possibilita.

Muitas de nós crescemos ouvindo histórias de nossos antepassados através de palavras que retratam nossas memórias ilustradas com fatos da vida cotidiana. Muitas dessas histórias foram transmitidas pelo registro dedicado de nossas mães, tias, avós ou outras mulheres da nossa comunidade. Sabe aquela vizinha que mora há anos perto da nossa casa, ou aquela líder comunitária que acolhe todas quando surge a necessidade? São elas que constroem diariamente a nossa resistência, compartilham nossos saberes e ajudam a contar nossa história.

Durante séculos, esses saberes ficaram relegados à sombra da sociedade. Apesar dos esforços dessas mulheres, que levavam à sua descendência estes ensinamentos e esta educação, nenhuma dessas narrativas está presente nos livros oficiais de História do país. Essas histórias resistem ao tempo e aos espaços dominantes, constroem identidades e permanecem em nossas memórias afetivas tornando-se um elo entre os mundos da ancestralidade e nosso mundo atual. Lembranças que precisam ser repassadas às/os nossas/os filhas/os e netas/os por toda a eternidade.

Dessa maneira, a proposta deste trabalho, reconhecendo a centralidade dessas memórias nas identidades de mulheres negras presentes na EJA, é revisitá-las a partir do cotidiano destas estudantes, para possibilitar um trabalho pedagógico mais contextualizado.

A expectativa é que este trabalho contribua para que as diferenças deixem de se transformar em desigualdades, que a produção de estereótipos seja denunciada, e que os preconceitos que desvalorizam nossas memórias sejam rotineiramente combatidos em sala de aula. Além disso, há a pretensão de que os cenários historicamente construídos pela sociedade patriarcal, machista e discriminatória que opera com os valores e conceitos da branquitude possam ser revertidos no sentido de respeitar e reconhecer as histórias das mulheres negras tão invisibilizadas.

É por meio da memória e da oralidade que pretendemos resgatar as nossas memórias, costumes, tradições e valores. Esperamos que esta contribuição aqui materializada auxilie na valorização da nossa cultura na sociedade brasileira.

Assim, oferecemos aqui uma série de propostas que tornam a leitura uma atividade prazerosa e que potencializam

experiências para que jovens e adultos se apropriem da escrita tão fundamental para uma vida cidadã e digna.

Por todas essas razões, vale ler, usufruir e divulgar este trabalho pedagógico inclusivo, agradável e que promove uma educação acolhedora, por meio do reconhecimento da riqueza de mundo das mulheres negras.

Vale, sobretudo, valorizar a identidade e as memórias de mulheres negras não só nas salas de aula da EJA, mas em todos os espaços educativos que reconhecem que as questões de gênero e raça precisam ser debatidas em toda a sociedade.

Magda Antunes Martins

Belo Horizonte, janeiro de 2020.



Biografias de Mulheres que inspiram

Nessa seção do trabalho apresentaremos biografias de mulheres negras inspiradoras, que realizam trabalhos rotineiros no combate ao racismo e mobilizam as necessárias resistências por se reconhecerem como mulheres negras periféricas. Trata-se de mulheres que desenvolvem ações em nível local e modificam sobremaneira a comunidade em que vivem.

Os textos foram produzidos por elas mesmas, na perspectiva da construção de autobiografias. A sugestão é que estas histórias possam ser apresentadas às estudantes da EJA com o objetivo de promover empatia e reconhecimentos identitários, assim como servir de exemplo no trabalho com o gênero autobiográfico.



Mylene Aparecida Ribeiro Aguiar

Professora. Letras (Português-Inglês). Atuou como professora de português e inglês em escolas do Estado/Mg e na Funec (Contagem). Atualmente é professora de Inglês da Rede Municipal de Contagem. Desenvolve o projeto desde 2013: Formação Cidadã: Educação e Cinema. Enfatiza as temáticas: Mulheres (com ênfase nas mulheres negras); gênero; racismo, diversidade. Pós graduação: a) Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade EJA (PROEJA) b) Gestão Educacional).

Isto é “Racismo”?

Hoje refletindo... quando me descobri negra? Sou mulher, sexagenária; Estava escrito na minha certidão de Nascimento: PARDA

Aos 6 anos minha mãe conseguiu matricular-me numa escola infantil, “Jardim de Infância” (nada comum naquela época: 1965). Uma instituição de irmãs de caridade salesianas abriu algumas vagas para crianças do bairro onde morava. Minha mãe, guerreira, conseguiu uma vaga e vamos lá.... alegre, com uma pasta de pano do lado ejunto com outras crianças indo a pé (a escola ficava em outro bairro, uns 40 min), para meu primeiro dia de aula. Minha alegria era

tamanha que não percebi naquele dia algo que se tornaria recorrente..... uma mãe de uma das coleguinhas é que levava as 5 meninas (incluindo eu). As 4 coleguinhas (todas meninas) iam de mãos dadas umas com as outras, conversando, cantando e eu..... me deixaram para trás.....no primeiro dia não percebi..... também no primeiro dia..... a professora escolheu o lugar de todos (uns 20 estudantes). Meu lugar foi na última fileira..... ninguém sentou-se comigo..... no intervalo.....ninguém conversou comigo.....festas de “Coroação de Nossa Senhora” (era uma escola católica); queria participar..... a resposta foi.....”Anjinhos da guarda são louros, olhos claros. Você não pode participar.....só assistir”. Merendas no intervalo não tinha, os demais colegas sentavam-se longe de mim. As idas e vindas continuam as mesmas.....eu atrásindo para escola, sem colegasnão falava nada para minha mãe, afinal, se ela descobrisse, seria um “campo de batalha”.....a conhecia, lutou pelos filhos até morrer..... e eu não queria parar de estudar. Amei aprender a ler, a descobrir os livros. Quase final do ano, perguntei, criei coragem: ei meninas, porque não posso ficar, andar, brincar com vocês? Uma delas, numa simplicidade infantil respondeu: uai, você é marrom, apesar de ter um cabelo bom.....então não pode ficar com a gente. Espantei. Não entendi nada. Marrom? Cabelo bom? O que fiz de errado.....!???? Não consegui responder nada, me resignei naquela situação até o final do ano. Minha mãe e família só ficaram sabendo destes fatos pouco antes de morrer (1998) quando extravasei, quando tive coragem, e desabafei minha dor, raiva, revolta daquela época, e quando senti que me libertei deste sentimento. Mas as lembranças ficaram.....e demorei muitoooooo.....a entender que foi “Racismo”.

Na preparação da minha “Primeira Comunhão” (nasci

católica), o padre da Igreja a qual fazia o catecismo, no dia da primeira confissão, quando chegou minha vez, pediu-me para confessar-me com o padre assistente, e no dia da primeira comunhão e na fila, o mesmo padre, pediu-me para comungar-me com o outro padre. (observação: este padre era alemão, e fiquei sabendo tempos depois, que também quando eu era bebê, ele não quis me batizar; e naquele momento não quis me confessar e oferecer a primeira comunhão). Soube e tive consciência de tudo isto, já adulta, na faculdade.

. No Ensino Médio (antigo ginásio) minha mãe conseguiu uma escola do sistema S (Sesi), a qual fiz prova e passei e concluí esta etapa (4 anos) nesta instituição. Foram momentos bons, outros nem tanto; senti a minha invisibilidade, o desprezo de estudantes. Fui procurar colegas da minha cor para me relacionar-se (instintivamente). Percebi que alguns (máximo de 3) também pareciam-se comigo (cor da pele: marrom, preto). Era o que conseguia entender. Agora os sentimentos cresciam: mais raiva, mais interrogativas, mais dúvidas....enfim... 4 anos complicados. No estudo me sai bem, concluindo com louvor.....

Fui trabalhar numa empresa (na produção). Hoje, chama-se “Menor Aprendiz”. Naquela época (1977) era um trabalho, carteira assinada, meio salário mínimo. Neste espaço fui percebendo o quão desigual é o mundo. Muitas crianças (menores), maioria negras, pouquíssimas brancas,

Trabalhando dia todo (subemprego: pegando pesado, suando, chefes gritando, meia hora de almoço); e nenhuma, exceto eu, estavam estudando. Nesta época já estudava à noite (trabalhava para pagar escola). Ensino Médio era pago. Fiquei um ano trabalhando e fazendo datilografia, para tentar um lugar melhor para se trabalhar. Após 1 ano conseguir mudar de emprego, depois de 7 anos tentei novamente

mudar para outro emprego. Uma multinacional em Betim. Participei da seleção, fiquei entre as 5 primeiras colocadas. Fui entrevistada, fiz testes, recebi resultado de como fui “aprovada”. Pediram-me para aguardar. Recebi após 2 dias a resposta: “Apesar de ter passado em todas etapas, eu, naquele momento, não me inseria no perfil desejado pelo “empregador”..... questionei..... E qual seria este perfil.... só fiquei sabendo um ano depois, pois me chamaram novamente para o preenchimento desta vaga. Alguém em “off” me disse que o “chefe” naquela época estava solicitando uma secretária executiva, não aprovou minha admissão, após ver minha foto. Eu não era branca, loura. Não era o perfil para uma empresa multinacional. O que fiz com isto..... banqueei.... aceitei a vaga (1986) e fui para luta. A todo tempo tive que provar que era melhor, que conseguia executar as tarefas e bem feitas.

Neste período já cursava a faculdade. Pouco se falava sobre racismo. Tudo muito velado, sutil. Já não aceitava termos como: “coisa de negro”, “cabelo ruim”, “é negro mas é inteligente”. Frases assim me incomodavam, me entristeciam; e eu já não me calava. Quando via/ouvia fatos, hoje sei, que eram práticas de racismo..... já argumentava, já discutia, já questionava.

A vida acadêmica passou em 4 anos; agora sala de aula; pós graduações e o dia a dia do enfrentamento. Cursos, palestras, conhecimento e a “Consciência Negra”.

Hoje percebo que uma das maiores dificuldades de ser negro, é a necessidade de se reconhecer como negro: tanto na cor da pele, mas principalmente como identidade. É muito importante e essencial ter essa consciência. Precisamos nos proteger e defender outras pessoas negras de situações diárias (invisibilidade, desprezo, solidão, violência,

hipersexualização, etc)

E tenho observado muito ultimamente: é urgente e imediato incluir os brancos para o debate e a luta antirracista. O racismo é uma estrutura, não é uma questão de sujeitos particulares. E para mudar, precisamos debater diariamente todos os polos desta estrutura racista. É um processo contínuo, necessário e sofrido.



Patrícia Pereira

Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Contagem desde Março de 2003.

Sou graduada bolsista pela PUC Minas, unidade Coração Eucarístico em 2002. Militante, ativista social, tem atuado há alguns anos em movimentos de luta por direitos, atuando na luta feminista, antirracista e na luta sindical sempre a partir do chão da escola pública.

Filha mais velha de uma família com dez filhos. Passei toda minha infância na Vila da Paz em Contagem e estudei da antiga primeira série até a quarta série na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida em Contagem.

Há dezessete anos trabalho e organizo a militância em defesa da Educação em Contagem. Meus dois filhos estudam em Contagem e meu companheiro de sonhos, militância e vida, também é professor na Fundação de Ensino de Contagem, na Funec Cruzeiro do Sul.

Nesses dezessete anos de atuação na Educação Pública em Contagem, já trabalhei em diversas escolas nas regiões de Nova Contagem, Petrolândia, Riacho, Industrial, Ressaca/Nacional e atualmente sou lotada na Escola Municipal José Ovídio Guerra e na Escola Estadual Francisco Firmo de Mattos, ambas no bairro Eldorado em Contagem.

Não tenho uma trajetória de formação e militância lineares, ou como dizia, Fernando Pessoa: “uma história em linha reta”; não é linear mas uma trajetória marcada pelas tentativas idas e vindas e pelas interrupções que a sobrevivência nos impõem considerando a singularidade de ser a filha mais velha de dez filhos e ser mulher negra.

Ainda criança, aos onze anos de idade, fui trabalhar como babá em uma casa de família, lá fiquei por sete anos. Minha vida escolar inteira foi durante o período da Ditadura Militar, mas na época não tinha grandes conhecimentos políticos, só precisava sobreviver, vencer a batalha da fome, ajudar meus irmãos, minha avó e principalmente livrar minha mãe das humilhações e da violência doméstica a que éramos submetidos com muita frequência.

Minha mãe me teve aos dezenove e minha avó contava: “Assim que sua mãe engravidou o pai da criança sumiu, não aparecendo nunca mais”.

Nunca soube quem era o meu pai e assim como os 5,5 milhões de crianças brasileiras não tenho nome do pai no registro.

Minha única referência masculina na infância foi meu avô que faleceu vítima de um desmoronamento da Vila de Morro Velho em Nova Lima quando eu tinha cinco anos de idade. Abrindo parênteses aqui, costumo dizer que a Mina de Ouro Velho, ativa por trezentos anos, ainda irá se transformar em grande produtor de petróleo por conta dos vários corpos

negros que estão enterrados lá: dentre eles o corpo do meu avô.

E como toda essa trajetória se soma a minha militância na educação pública em contagem?

Tenho afirmado que a educação pública, e o *locus* de realização da educação pública, a Escola Pública é a mais importante trincheira da constante luta que travamos cotidiano a opressão e a barbárie que nos assola há mais de quinhentos anos.

À escola pública devo tudo que sou, tudo que aprendi e tudo me transformei. Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida tenho as melhores, tristes e fortes cicatrizes. Essa escola foi responsável pela minha sobrevivência em anos a comida era escassa em casa. Lá aprendi a ler e a gostar de poesia.

Quando estava no 3º ano, praticamente todos os dias não me deixavam entrar na sala porque eu não tinha o material ora não tinha o uniforme completo.

O lado bom de tudo isso é que aprendi a gostar de literatura: Contos de Aprendiz (Carlos Drummond de Andrade), O Menino do Dedo Verde (Coleção Vagalume, Poesias), lido tudo na biblioteca da escola, já que eu não podia ir para a sala de aula.

Da E. E. Elpídio Aristides de Freitas, onde estudei na antiga 4ª série, a lembrança mais bonita que tenho é da “Tonha”, cantineira negra, que sabia que a comida na minha casa era pouca e discretamente colocava mais merenda para mim e meus irmãos.

Na E. M. Professor Mário Werneck, estudei da antiga 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio, lá foi meu refúgio contra a exploração do trabalho doméstico, contra a violência doméstica.

Quando estava na escola me esquecia de toda a dificuldades da sobrevivência podia ser estudante, sempre adorei estudar. O conhecimento; a literatura; a poesia me permitiam sonhar, acreditar que através da educação era possível mudar minha realidade.

Enfim acredito que é a partir da Educação que se estabelece as bases para “o bem viver”, para novas formas de viver em comunidade, de viver cada espaço da sociedade, porque é na escola pública que estão as nossas melhores e maiores esperanças.

É de lá que vem a semente por uma sociedade mais acolhedora, mais humana, mais fraterna, mais solidaria e mais feliz, pois, a escola pública é o laboratório que se destina a produzir as boas novas para um mundo melhor!

O que faz a escola não é um prédio, as provas ou os horários, mas as relações que são construídas naquele espaço e que interferem na formação de cada um e de cada uma que por ela passa.

É como diz Paulo Freire “A educação não transforma o mundo, a educação transforma as pessoas e pessoas transformam o mundo”, é com base nessa crença que travamos a trincheira da militância e da vida em sociedade.



Diana Lemes Ferreira

Professora da Universidade do Estado do Pará do curso de Licenciatura em Pedagogia. Líder do GEPPEM/UEPA. Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa - UFV (1995); Especialista em Educação UFV (1998); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2005); Doutorado em Educação pela UFPA (2011). Tem experiência na área de educação atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, políticas públicas educacionais e pedagogia social.

Querida Magda,

Poderia te sugerir o livro da Angela Davis - Mulheres, Raça e Classe que tem vários subtítulos que você poderia usar... Tem a música da Elza Soares (A Carne). Poderia também... Sugerir a música “Mulheres Negras” da Yzalú, bem como poderia sugerir... a música “Dona de mim” da Iza. No entanto...

Escolhi escrever algo que tem relação com minha história de vida, de luta para conseguir sair do Vale do

Jequitinhonha, uma das regiões mais pobres do Brasil, e vencer!

Vencer como estudante de baixa renda, que se não fosse a política de assistência estudantil da UFV não conseguiria concluir meus estudos. E claro que nesta trajetória estudantil teve luta no centro acadêmico de Pedagogia e no DCE. Luta que intensificou como professora do movimento sindical no Sind UTE em Viçosa Minas gerais, posteriormente no SINTEPP Pará e atualmente no SINDUEPA na UEPA como coordenadora adjunta da atual gestão.

Hoje sou professora, pedagoga, mestre e doutora em educação e tenho a honra de dizer que sou fruto das escolas e universidades públicas. Fruto da luta constante em prol da educação pública de qualidade!

AVISO

Sou mulher
Sou negra
Sou professora
E quero romper...
Com as regras...
Opressoras!

Esta é minha essência...
Com perfume e sabor de
Reticências...

Autoria: Diana Lemes
Ferreira
Data: 08/01/2020 às 17:31

E já vou avisando
Com antecedência
E insistência
Meu sobrenome é...
Resistência!



Ana Maria Fernandes

Profissão: Acabadeira (desempregada), idade de 49 anos. Do tempo que uma mulher negra que se enquadrava ao padrão de beleza da sociedade se dizia que era da casa grande, caso contrário, era da senzala. Houve melhoras, conforme sua fala: mas a prova de que ainda sofremos o peso do racismo é o fato de ainda estarmos falando sobre o mesmo.

LUTA E RESISTÊNCIA

Meu sonho: nós negras (os) não precisarmos lutar para sermos respeitadas (os). Assim buscamos meios, estratégias, histórias, lutas diariamente. O peso do racismo ainda perdura e precisamos continuar na luta e resistência. As pessoas tendem a se sentirem especiais só porque dizem não ser serem racistas, como se isso fosse um diferencial.

Acho muito importante quando vejo mulheres como a juíza Luislinda, hoje desembargadora, mostrando que temos outras opções.

Abaixo alguns conceitos e estudos nos quais me baseio para a nossa luta- (negras/os).

Bases do Feminismo Negro

Herança de luta – as experiências históricas diferenciadas deixaram nas mulheres negras as marcas pela superação do racismo, sexismo, classismo.

Busca por reconhecimento como mulher negra – luta pela eliminação dos estereótipos e recusa ao silêncio.

Independência de pensamento e ação – pensamento político e investigação teórica andam juntos

Empoderamento no cotidiano – estratégias de empoderamento através da religião, da educação, das irmandades, dos grupos de advocacia, das organizações de **reivindicação e proteção aos direitos civis**.

PRESSUPOSTOS

Visão humanística de comunidade

O empoderamento não é visto como um fim em si mesmo.

Empoderar-se é empoderar a si e aos outros, mulheres e homens negros para romper as relações de opressão.

Mulheres negras como sujeitos ativos, não vítimas objetificadas.

Perspectiva de mudança social antissexista, antirracista, antielitista e anti-homofóbica. Através das mudanças das instituições sociais e das consciências individuais.



Vanderléia Reis de Assis

Licenciada e Bacharel em História pelo Centro Universitário UNI-BH; Mestranda em Educação e Formação Humana pela UEMG. Pesquisadora das relações étnico-raciais e de gênero, integra a ABPN, Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as). Autora do texto: Origens Memória, Identidade e Educação-Narrativas do Existir, publicado na coletânea Aulas Contadas, 2019- Narrativas da Experiência de Estudantes, organizado por Teixeira, Cunha e Souza. Protagonista da série documental intitulada O Pão Nosso de Cada Dia, do Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil, Revista Brasileira de Educação Básica. Em 2019 recebeu o Prêmio Zumbi dos Palmares em Contagem uma homenagem pela atuação no combate e enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminação social. Professora de História da RMEBH, atualmente é coordenadora da EJA noturno na EMPOEINT.

Origens

A origem das pessoas é sem dúvida algo instigante, as marcas que nos faz identificar com isso e não com aquilo, com essa e não com aquela pessoa, traz a consciência de que somos singulares e únicos. O que realmente faz sentido em

nossas vidas são as pessoas com as quais dividimos e construímos a nossa história; são os valores, conhecimentos e saberes que nos levam há diversos lugares e por mais distantes que sejam, meu pé fecundo, minha raiz, minha origem é lá onde minhas identidades são viscerais. Retornar se preciso for, sem nunca esquecer o caminho. Manter-me presente na memória, nos percursos, pelas marcas que deixo ou levo comigo. Meu nome é Vanderléia¹, até 1986 era só dos Reis, com o casamento passei a ser também de Assis. Nasci o verão de 1966, na cidade de Nova Lima - MG, em plena Jovem Guarda. Minha mãe, que era fã, não pensou duas vezes e lascou-me logo o nome da Namoradinha do Brasil. Ela só não imaginava que isso seria motivo de chacotas e brincadeiras maliciosas que marcariam minha infância e adolescência, afinal ela era loura e eu negra.

Meu pai era um homem negro, operário da Mineração Morro Velho. Para mim era um ótimo pai, nunca me bateu, não batia nos filhos mais novos, somente em minha mãe e nos (as) mais velhos (as) quando entravam para separar as brigas. Nunca foi às festas da escola, nem me ver coroar, mas acho que isso era normal para os homens daquela época. Gostava de caçar e levava a gente sempre aos piqueniques da Sexta-feira da Paixão. Esse era o compromisso anual que tinha com nossa infância. Minha mãe, uma mulher “branca”, é costureira! Costura ainda muito bem, fazia as coisas cantando

¹ Professora do Ensino Fundamental das redes municipais de Belo Horizonte e Betim. Possui graduação e bacharelado em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte-UNI-BH (2005). Pós-graduada em Educação, especialista em Ciclos de Formação Humana UNIPAC- Betim (2008) e em História e cultura da África, UNIAFROUFMG (2011). Tem experiência na área de História, alfabetização e EJA.

e gostava de cantar para gente dormir, era carinhosa e nunca nos agredia.

Cuidava muito bem da gente, mas teve que ir costurar em Belo Horizonte, deixando-nos com minha vó Geraldina, que cuidava da gente durante o dia, quando ela estava fora. Éramos oito filhos (as) e as coisas começaram a faltar em casa. Foi minha avó materna que a orientou quanto ao uso de anticoncepcional: ela parou de ter filhos (as) e aos poucos conquistou sua independência financeira.

Meus pais viveram juntos por 25 anos, mas a violência doméstica fez com que ela o abandonasse. Saiu de casa certo dia após ser espancada, ficamos todos (as) muito tristes, mas não tínhamos dúvidas que ela voltaria para nos buscar. Passados exatos trinta dias, ela voltou, levou-nos todos (as) com ela.

De casa, saímos só com a roupa do corpo e alguns poucos pertences. Fomos para a casa da tia Maria em Contagem - MG. Moramos de aluguel, mas meses mais tarde, ela conseguiu comprar um lote e o primo Zé de Gabi ajudou a construir um barraco. Mudamos para lá sem piso, vidros nas janelas ou reboque, contudo éramos muito felizes. Libertarmos da violência doméstica fez um bem imensurável a todos (as). Amo meu nome, sempre amei! Apesar das piadas racistas com as quais tive que conviver, enfrentei a maldição do racismo sem traumas maiores, pelo menos era o que eu pensava.

Era de certa forma uma preta privilegiada, tinha uma mãe branca, uma avó loura e de olhos azuis, descendentes de espanhóis e italianos. Mas e meus avós paternos? Descendentes de onde? Nunca me disseram, era mesmo estranho. Havia certo silenciamento, não que minha mãe nunca houvesse falado deles (as), dizia sempre que meu pai

era tão belo como meu avô Belarmino, mas dele nem o sobrenome herdei. Meu pai havia nascido no dia 6 de janeiro, dia dos Santos Reis, por isso assim que pôde tirou o Belarmino e colocou o Reis. Sobre minha avó Rosalina, havia um belo retrato na parede da sala, de vez em quando ouvia que ela havia sido uma mulher linda e forte. Acho que meus avós faleceram muito jovens, talvez por isso não houvesse tantos comentários.

Até mesmo meus avós maternos não tinham longas horas dedicadas à sua memória, mas uma coisa era sempre repetida, escutei, ouvi e falei isso por quase toda minha vida: “eram espanhóis e italianos”. Eis minha descendência europeia. Os anos se passaram e as marcas dos avós europeus permaneceram. Sempre tinha essa resposta àqueles que me agrediam devido a minha origem racial, contudo ao final da adolescência comecei a me interrogar pelo fato, de me referir apenas a essa origem para falar de minha pessoa.

Foi então que começaram a surgir novos questionamentos. Naquela época não usávamos palavras bonitas como “étnico-racial ou africanidades”, pouco ou nada sabíamos da Diáspora Africana para compreender os motivos da invisibilidade de minhas raízes africanas.

A escola não me ajudou a perceber que a naturalização do silenciamento e das invisibilidades de nossas histórias negras era um crime perverso que hoje ousa chamar racismo epistêmico. Apagar a memória das nossas ancestralidades tirar-nos o direito de ter orgulho em dizer: “meus avós eram moçambicanos, nigerianos ou simplesmente africanos”, é um crime contra a nossa humanidade.

Quando caçoavam de mim por ser a “Vanderléia Preta”, em vez de negar minhas origens africanas e fortalecer a descendência europeia, eu poderia ter dito: “Preta com

muito orgulho, afinal meus bisavôs vieram de África, berço da humanidade, lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições”.

Ainda bem que sempre é tempo de voltar às origens, mesmo que elas nos tenham sido negadas por décadas. Militante dos movimentos sociais e negro (a), consegui retomar a história de minhas origens e hoje sigo firme como mãe, militante do Movimento Negro Educador² e professora da Educação Básica. Tenho sido vigilante para que minhas filhas e filho, minha neta e nossos (as) estudantes não tenham usurpado deles (as) as suas origens africanas.

A humanidade é sem dúvida um campo de batalha, o peso que a violência colonial tem reflete em cada um de nós. Nossos corpos são coisificados pelo mundo e é isso que tem definido muito nossas perspectivas de vida. Prevalece assim a possibilidade de marginalização. No meu caso, eu diria que me sinto uma vencedora, quem diria que a menina preta e pobre, criada só pela mãe, uma mulher “desquitada” que ousou criar oito filhos (as) longe do pai, se tornaria uma mulher forte e engajada, uma professora competente e respeitada, uma cientista em educação.

Voltei para universidade e estou cursando o mestrado, quero poder me apropriar de estudos que possam apontar caminhos mais efetivos na construção de uma lógica de educação que busque romper com as práticas, racistas, sexistas, preconceituosas e de uma cultura misógina que marcaram a minha e tantas outras histórias.

² Nilma Gomes chama de Movimento Negro Educador aquele Movimento que segundo ela é um “produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (GOMES, 2017, p. 14).

Nas escolas em que leciono, procuro retirar os (as) estudantes do papel de espectadores (as) para se tornarem protagonistas de outra história, a partir das experiências, conhecimentos e saberes de outros povos e não só dos “europeus”.

Tenho me esforçado e até conseguido contar com a ajuda de alguns poucos colegas que reconhecem que essa invisibilidade precisa ser combatida, pois causar impactos em questões que são estruturais para construção das identidades juvenis. O efeito nefasto que o racismo produz em nossas crianças, adolescentes e jovens continua presente no contexto escolar. Dele resulta a introjeção de estereótipos, a negação de suas origens africanas e indígenas, até a perda das identidades.

Eu conheço bem essa história porque vivi toda ela. Oxalá! Não fossem as formas de resistências construídas tão brilhantemente pelo (as) africanos e afro-brasileiros, pelas comunidades tradicionais, talvez eu não estivesse aqui hoje escrevendo minhas narrativas. A cultura e os valores civilizatórios africanos educaram meu olhar e isso me convocou a educar o olhar de meus (minhas) estudantes.

No meu tempo de escola, tanto no Fundamental como no Médio, o racismo não era posto em debate. Quando fui chamada de “macaca”, de “cabelo pixaim” ou “Bombril”, os (as) professores (as) pareciam não se importar, não tenho sequer uma recordação de algum (a) professor (a) saindo em minha defesa ou de meus (minhas) colegas também negros (as).

Nas aulas de História, nunca haviam me ensinado que as condições históricas foram fundamentais para escravização. Tive um único professor de Ensino Religioso na 6ª série, por sinal foi quem fomentou em mim as questões políticas, que

nos fazia enxergar e questionar as estruturas de poder historicamente dadas pelas desigualdades, mas ainda não falávamos de desigualdades raciais.

Vejam bem, eu nasci em 1966 e nessa época estudos sobre o racismo já estavam sendo feitos. Afinal a Segunda Guerra Mundial abriu os olhos do mundo para esse fenômeno. Estou dizendo que conclui o Ensino médio em 1985, sem ter vivenciado qualquer manifestação antirracista no interior das escolas ou nos currículos. A história que nos ensinaram foi sempre do ponto de vista do colonizador.

Aliás “O processo de alienação da criança brasileira se faz sobretudo através da escola, onde se dá o reforço de um conjunto de ideias elitistas que distorce os valores culturais e nega a participação dos oprimidos no processo histórico brasileiro” (CARDOSO, 2002, p. 101).

O “mito da democracia racial”, cunhado ao longo do processo de construção da República do Brasil, criou um imaginário de nação fomentado a partir da ideia que, apesar da escravidão, nosso país viveu uma democracia entre as raças que compuseram a formação de seu povo.

Foi isso que aprendi no meu processo de escolarização e o pior, ainda hoje a escola reproduz esse discurso. Sem dúvida esse é um dos grandes responsáveis por manter, ainda hoje, inalteradas as estruturas de poder, presentes em nossa sociedade, em suas instituições e no imaginário coletivo de docentes e discentes.

Vias de regras, as práticas educacionais pouco foram alteradas. Tenho clareza que o racismo é um fenômeno estrutural, ser branco ou negro são categorias raciais específicas construídas socialmente. Hoje procuro desenvolver um trabalho que contribua com o empoderamento de nossas meninas e meninos negros (as), jovens da periferia, boa parte

em situação de risco e vulnerabilidade social. Não quero que eles (as) demorem tanto quanto eu para descobrir suas origens, desejo que tenham a alegria e o orgulho de se encontrar o quanto antes com suas ancestralidades negras e indígenas. Vivo uma luta incansável para ver nossos (as) estudantes se assumindo enquanto sujeitos de direito, disputando espaços de poder como as universidades, as instituições políticas nessa sociedade ainda hoje tão excludente e desigual.

Para encerrar, diria que o que procurei fazer aqui foi dar vida, pelo discurso, a alguns eventos que marcaram meu passado e fizeram de mim quem eu sou hoje. Eventos que marcaram minha vida e caminham lado a lado apontando quem de fato sou, minhas ORIGENS.

Referências

BENJAMIM, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: *Obras escolhidas*. Magia técnica, arte e política. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CARDOSO, M. A. *O Movimento Negro em Belo Horizonte 1978-1998*. Belo Horizonte: Editora Mazza Edições Ltda, 2002. 240 p.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.



Rosângela da Silva

Rosângela da Silva, nasceu em uma ocupação de luta por moradia na região do Barreiro. Iniciou sua vida nos movimentos sociais desde muito cedo, onde a partir destes traçou sua caminhada profissional sempre pautada nos movimentos sociais. Dirigiu Grêmios Estudantis e entidades representativas dos estudantes. Militou Junto aos movimentos sindicais através da Central Única dos Trabalhadores. Participou e presidiu Conselhos Municipais como: Juventude, Cultura e Igualdade Racial. Foi Coordenadora de Promoção da Igualdade Racial do município de Belo Horizonte. Atualmente é Diretora de Educação das Relações Étnico Raciais, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação do Município de Contagem . É Geógrafa, Pós Graduada em Gestão Pública.

Para responder a pergunta de como me tornei uma mulher negra; senti a necessidade de recapitular o processo do tornar-me mulher. Logo, a memória foi buscar os cheiros da infância e as cores da adolescência e juventude. Nasci em uma ocupação na região do Barreiro com maioria da população negra. É possível que as primeiras percepções sobre as diferenças quanto a raça e classe tenha se dado com o processo de atuação policial em relação aos jovens negros

da vila. Era comum acordarmos pela madrugada com batidas fortes na porta que as vezes era arrombada por policiais armados que adentravam nossa residência aos gritos, armados e com agressividade. Minha mãe teve seis filhos, 04 homens e 02 mulheres. Minha casa era constantemente alvo de ação policial, independente do que ocorresse era nas residências com adolescentes e jovens negros que a polícia agia, nem sempre seguindo os protocolos. Na década de 80 os resquícios da Ditadura Militar estavam presente de forma marcante nas ações policiais o que indica que a prática de tortura era abordagem comum. Recordo das inúmeras vezes em que após policiais levarem meu irmão o mesmo retornava com ferimentos e muitas marcas no corpo. Após essas ocorrências eu não era só mais uma pessoa saindo para passear era a irmã do bandido! Ficava perceptível que algo nos diferenciava, pra além de sermos moradores da ocupação, dita favela, era a associação da imagem da família ao crime. Fato é que essas ações policiais quando não encontravam o “crime” tornavam os jovens criminosos a partir de acusações, violência, tortura e frequentes idas para antiga Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor, FEBEM. Em 1991, dia das mães, meu irmão foi violentamente assassinado. Éramos seis irmãos, quatro homens e duas mulheres. Hoje, somos três, duas mulheres e um homem.

Minha mãe nasceu em um pequeno distrito na Zona da Mata. Desde criança trabalhou muito e nunca foi a escola. No entanto, para ela era vital que pudéssemos estudar. Aprendi os primeiros passos para alfabetização e letramento em casa, mesmo em condições consideradas adversas. Sou a caçula da família e quando nasci meus irmãos já eram adolescentes. A educação infantil não era um direito universal e meu ingresso na escola foi diretamente no ensino fundamental. A alegria de

enfim poder estudar!!! Vários acontecimentos me marcaram mas vou destacar alguns. O primeiro é o fato de que a professora não admitia que eu já sabia ler e escrever quando cheguei a escola. Logo, quando a professora realizava os ditados e eu concluía com cem por cento de acertos era enviada para supervisão acusada de ter colado de minha amiga, menina não negra. Essa situação me indignava muito e sempre chegava em casa chorando. Junto a isso havia a constante discriminação dos outros estudantes cometendo atos de injúria racial com palavras bem agressivas e pejorativas. Todo esse conjunto me fez entender bem cedo o significado da palavra racismo. Chegava em casa chorando e dizia para minha mãe que estava sofrendo racismo na escola. Quando minha mãe procurava a diretoria ou supervisão sempre diziam que isso era invenção minha. Marca ainda nos anos iniciais do ensino fundamental o desfile do dia 07 de Setembro. A escola se preparando para o desfile e eu disse para a professora que gostaria de me vestir de bailarina. Em risos junto com a turma a professora respondeu que eu não poderia ser bailarina. Perguntei novamente porque, e ela disse que eu não tinha o perfil. Não aceitei o não. Ao final não fui como bailarina, pois segundo a professora eu não poderia, poderia no máximo me vestir de enfermeira. Essa vivência me levou ainda menina me ver enquanto uma menina negra e começar a perceber que meu fenótipo ao longo da vida traria diversas implicações pautadas na hierarquização de raça em seu sentido sociológico.

O tempo passou e me tornei adolescente. Estudante, poetiza e sonhadora me envolvi com os movimentos sociais. No primeiro momento no movimento estudantil. Lugar em que na maioria das vezes eu era uma das poucas mulheres e a única mulher negra. Coordenei o Grêmio estudantil da Escola

Estadual Governador Milton Campos e fui Diretora da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Estes lugares intensificaram o meu envolvimento nas reflexões e luta por justiça social e direitos humanos. Neste momento era uma jovem negra na luta por conquistas coletivas e na definição de caminhos. Os espaços eram hegemonicamente coordenados por homens brancos. A mulher dava seqüência a sua construção.

Nessa trajetória pude reencontrar com minhas raízes e este reencontro possibilitou o reconhecimento e fortalecimento de minha identidade ancestral, momento este que marco como a descoberta enquanto mulher negra. Emergia através deste processo meus cabelos crespos, a aceitação de minhas expressões e falas fortes, o envolvimento com o sagrado e com as culturas. Este momento indica o reconhecimento de quem sou eu! Este reconhecimento fortaleceu e fortalece minha caminhada e postura de luta frente ao racismo institucional e demais expressões que marcam o lugar de gênero, raça e classe. A estrutura histórica desde a colonização, mercantilismo e capital fortalecem parâmetros eurocêtricos que tentam invisibilizar filosofias, conhecimentos e parâmetros de outras matrizes. O mito da democracia racial no Brasil fortalece a ideia de falsa igualdade ampliando a necessidade de retrospectiva histórica e sociocultural com vista ao fortalecimento das identidades negras e indígenas contribuindo para a descolonização do pensamento.

A mulher que me tornei a partir da força de minhas e meus ancestrais resiste e busca através da educação, políticas públicas, luta por direitos humanos e igualdade racial construir instrumentos que possam contribuir com os

processos de transformação social em busca de equidade, igualdade e justiça social.

A cada dia mais um pedacinho de mim se forma. Sou parte de um tecido ancestral! Esta reflexão me levou a refletir sobre Conceição Evaristo em trechos de seu poema “Vozes Mulheres Negras”:

(...) A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(Poemas de recordação e outros movimentos, p. 10-11).



Eunice Margaret Coelho

Pesquisadora, com graduação em Pedagogia pela UFMG, mestrado em Políticas Sociais pela Fundação João Pinheiro e Doutorado em Ciências Sociais pela PUC-Minas.

Racismo - A Família Desperta, Mostra. A Escola Materializa

Minha mãe sempre dizia que quando eu e meu irmão chegássemos na escola iríamos perceber o quanto as pessoas não “gostavam” de negros. Eu não compreendia a frase, ela sempre nos alertava e nos educava para nos resguardar da possibilidade de enfrentar situações racistas no ambiente escolar. No decorrer do processo fui compreendendo isso, pois sempre fui ótima aluna, ficava nas turmas mais adiantadas, tirava as melhores notas, entretanto não tinha o destaque das outras colegas com o mesmo perfil no desempenho escolar.

Sofria ações de exclusão a natureza, com zombarias, falas pejorativas sobre minha cor, meu cabelo, meu nariz. Diante de minhas queixas em casa, houve uma ocasião em

que minha mãe me buscou na escola, na oportunidade, outras crianças me importunavam por causa do meu cabelo crespo. Entretanto fui surpreendida com a defesa realizada pela minha mãe, “Dona Guiomar”, ela falou com o grupo de crianças que nós sabíamos que éramos pretos e tínhamos consciência das características que carregávamos. E acentuou a fala com uma frase: “lá em casa tem espelho”. Ao chegar em casa, minha mãe com toda a sabedoria de uma mulher negra e experiente, deu a orientação que guardei para toda a vida. Me disse que trabalhava demais, como boa lavadeira que era e que não poderia ficar defendendo os filhos cotidianamente. Disse que eu deveria me armar para responder aos outros e que eu deveria me conscientizar de minha beleza. Que meu corpo era harmônico, meu nariz condizia com minhas “feições”, que meu cabelo não mudaria por fim me disse, que eu deveria me aceitar e parar de dar importância às provocações externas.

Esse foi um aprendizado que levei durante toda a minha vida, isso pelo fato de que as escolas que frequentei nunca representaram o *lócus* de minha consciência na perspectiva étnica. Durante o tempo que frequentei a educação básica, sempre fui excluída, nas atividades em sala de aula, durante as atividades externas, nas apresentações artísticas, participação em festas juninas, dançar quadrilha, com tratarei abaixo.

Apreendi com o tempo que minha imposição se daria pelas minhas habilidades, o que eu tinha de melhor, minha capacidade de aprender, ensinar, estudar. Em contraposição, meu fortalecimento se deu na escola, a partir do meu sucesso acadêmico. E é nessa vertente que organizo meu trabalho, fortalecendo os estudantes e os profissionais negros que relaciono. Minha denúncia se dá na ação, no cotidiano, nem

sempre encontro espaço na fala, no diálogo, no discurso mas materializo na prática, assumindo a harmonização que nós pretos devemos incorporar.

Os movimentos sociais que têm como linha de ação, o combate ao racismo têm para buscado ações junto a área de educação objetivando a construção de iniciativas que colaboram o combate ao racismo. O fato de a sociedade brasileira ter em sua composição negros, que vieram para o Brasil, a partir do tráfico de escravos provocou um estigma dessa parcela da sociedade. Esse povo vindo dos países do continente africano acabou por influenciar a cultura brasileira, entretanto nem sempre o reconhecimento é positivo, vindo a resultar em dificuldades para a inserção dos negros na sociedade brasileira, que não seja pela linha do trabalho braçal, numa perspectiva subalterna. A escola como espaço privilegiado de formação reafirma tal apontamento.

A lei 10.639-2003 demarca uma nova ordem na orientação da discussão étnico-racial nas escolas, considerando duas vertentes, inicialmente por indicar a instituição da luta contra o racismo e também por possibilitar a organização em torno da implantação da lei. Um dos caminhos para a consolidação de direitos sociais é sua consagração nos textos legais. Em uma sociedade que define a priori padrões ideais de beleza, inteligência e produção, relega a população negra a uma categoria inferior, pois não se enquadram em padrões já estabelecidos historicamente e que acaba por colocar tal segmento a posições inferiores na escala social. Conviver socialmente, nesse caso exige a intervenção do Estado, mediante a garantia de manifestação das pessoas que pertencem a esse grupo, de políticas sociais ou do referendo de leis que consagrem direitos desses indivíduos no exercício da cidadania, numa ação democrática.

Nessa linha de raciocínio, a utopia que a lei acaba por representar é uma evidência e, não a realização de um ideal, ou, simplesmente, a possibilidade de se garantir em direitos. No que se refere à educação, o segmento social, alvo de nossa discussão ficou esquecido durante longo tempo, ou seja, observa-se a ausência de referências importantes sobre a legislação da educação destinada a esse segmento da sociedade: negros.

A escola é um espaço privilegiado não só para a aquisição de conhecimentos, mas também para a promoção de discussões que permitam a formação de sujeitos sabedores e conscientes dos seus direitos, referenciados nos processos educacionais desenvolvidos no espaço escolar. Outros espaços de discussão devem ser referendados, pois ainda há desafios para a construção de uma sociedade democrática e comprometida com todos os cidadãos.

Sobre minha participação na festa junina, na 4ª série? É tema para outro texto.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede Ensino a obrigatoriedade da temática “História da Cultura Afro-Brasileira” – Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei nº 11645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura

Afro Brasileira e Indígena.” Diário Oficial da União. Disponível em: <www2.camara.leg.br> Acesso em 5 de agosto de 2018

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Capítulo III, da educação, da cultura e do desporto. São Paulo: Saraiva, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 4 ed. São Paulo: Ed.Cortez, 2000.



Prosas

Nessa seção há a apresentação de cinco textos importantíssimos para o debate acerca da identidade de mulheres negras periféricas e suas lutas diárias.

O texto de Luana Tolentino escancara o racismo presente no ambiente escolar e nos obriga a nos posicionar. A luta antirracista também nas escolas e denunciar a convivência deste espaço social com a dor, com o sofrimento e com a exclusão.

Na segunda prosa, Elisa Lucinda, ajuda a compreender como a sordidez do jogo desigual deixa as periferias, as favelas, as comunidades pobres reféns da manipulação. Uma leitura que reconfigura mundos e ajuda a quebrar muros da indiferença social num país onde a maioria da população é negra ou parda.

Nas demais, autoras de Contagem apontam relatos, inspirados em experiências vivenciadas por elas, com a mesma indignação denunciativa.



Luana Tolentino

*Mestra em Educação pela UFOP. Atuou como professora de História em escolas públicas da periferia de Belo Horizonte e da região metropolitana. Atualmente é professora universitária. É autora do livro *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*, lançado em 2018 pela Mazza Edições.*

Lembranças da festa junina: Uma carta para Ulisses

Quando as escolas optam por não promover uma educação antirracista, elas estão sendo coniventes com a dor, com o sofrimento e com a exclusão.

Oi, Ulisses!

Espero que estejas bem!

É bem provável que você não se lembre de mim. Já se vão 29 anos desde a última vez que nos vimos. Durante todo esse tempo, nunca me esqueci de você. Ao seu lado, vivi um dos momentos mais dolorosos de toda a minha vida escolar.

Era junho de 1990 quando nossa professora levou a turma para o pátio. Precisávamos ensaiar para a festa junina.

Como de costume, o Diogo e a Bruna foram os primeiros a serem escolhidos. A professora decidiu que eles seriam os noivos da festa. Na escola, tudo girava em torno deles. Acho que nunca vi olhos tão azuis quanto os do Diogo. À medida que os pares foram sendo formados, um sentimento de angústia tomou conta de mim. Não entendia porque nunca chegava a minha vez. Quando percebi, todas as crianças já haviam sido escolhidas. Só sobrou nós dois.

Então a professora apontou o dedo na nossa direção e disse:

– Luana e Ulisses! Já para o último lugar da fila! Vocês vão dançar juntos!

Nesse momento, tive noção de como era o inferno que o padre Zé Carlos sempre falava aos domingos durante a missa.

As palavras da professora foram suficientes para que toda a turma começasse a rir e a fazer gestos imitando animais. Enquanto caminhava, escutei gritos: “Macaco”! “Chipanzé”! – disseram alguns alunos. Foi a primeira vez que ouvi alguém se dirigir a mim dessa maneira.

Lembro que segurei a sua mão. Tenho dúvidas se fiz isso para te proteger ou para conseguir caminhar até o final da fila em meio a tanta humilhação. Lembro que, assim como as outras crianças, você também achou graça. Imagino que para sobreviver a tudo aquilo. Permaneci séria. Lembro das minhas pernas bambas, das minhas mãos geladas, da garganta seca, da vontade de abaixar a cabeça e não voltar mais para a escola.

Mas o pior é lembrar que a nossa professora nada fez para nos defender. Enquanto escrevo, posso vê-la sorrindo diante de tamanha barbaridade.

Quando começamos a dançar, o meu corpo, as minhas pernas não conseguiam acompanhar a música. Depois de tudo que ouvimos, não havia mais clima para festa. Para piorar, no dia da apresentação, a minha mãe e o meu pai não puderam ir. Me senti ainda mais só...

Ao lembrar de tudo isso, sinto uma tristeza imensa. Fico imaginando em que momento as crianças aprendem que para nos humilhar, nos ofender, para ferir a nossa alma, elas devem nos chamar de macacos. Penso também que após tanto tempo, professoras e professores continuam agindo da mesma maneira que a nossa agiu. Muitos têm preferido o silêncio em relação às práticas discriminatórias que acontecem dentro das escolas.

Ainda hoje, nas festas juninas, quase sempre os noivos, o padre, o rei e a rainha da pipoca são crianças como o Diogo e a Bruna.

Não sei se você sabe, mas desde 2003, temos uma lei Federal (10.639/2003) que obriga o ensino da Cultura e da História dos africanos e dos afro-brasileiros, e também o combate ao racismo existente nas escolas, mesmo assim, crianças e jovens negros continuam sendo vítimas da discriminação racial. São os alunos e as alunas de pele negra que mais apresentam baixa autoestima. São os estudantes negros que lideram os índices de repetência e de “evasão” escolar. São os meninos e as meninas negras os principais alvos das agressões físicas e verbais que ocorrem nas instituições de ensino.

Quando as escolas optam por não promover uma educação antirracista elas estão sendo coniventes com a dor, com o sofrimento e com a exclusão dos estudantes negros. Não me canso de dizer: quem cala, consente.

Atualmente, sou professora universitária. Dou aulas em cursos de licenciatura. Minha esperança é que meus alunos e alunas, ao chegarem nas escolas, não permitirão que outras crianças experimentem o que vivemos em junho de 1990.

Poxa, Ulisses! Acho que falei demais... Acabei não perguntando de você. Como vai? O que tem feito? Logo que puder, dê notícias.

Como eu disse no início dessa carta, espero que estejas bem. Bem, feliz e em paz! Uma vida rica e iluminada: é o que eu desejo a você.

Um abraço, Ulisses! Meu amigo. Meu par.

Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/lembrancas-da-festa-junina-uma-carta-para-ulisses/>



Elisa Lucinda

Elisa Lucinda dos Campos Gomes (Cariacica, 2 de fevereiro de 1958) é uma poeta, jornalista, cantora e atriz brasileira. A artista foi uma das agraciadas com o Troféu Raça Negra 2010 em sua oitava edição, na categoria Teatro. Também foi premiada no cinema pelo filme A última Estação, de Marcio Curi, no qual protagoniza o personagem Cissa. O filme abriu o Festival de Brasília de 2012.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/>

A morumbização do olhar.

Há poucos anos, dentro de uma academia de ginástica no Jardim Botânico, uma colega de alongamento estava esfuziante junto às amigas comentando o champagne, o filho que chegou de Londres a tempo, o tênis verde amarelo que tinha comprado para a sobrinha, e a alegria que tinha sido o dia de domingo na família num evento que custei a perceber que se tratava da passeata em Copacabana a favor do *impeachment* da Dilma. Como tinha visto as imagens do evento, aproveitei para perguntar pra ela por que não havia

negros na referida manifestação pública. Ela então me olhou com olhos imensos, embora meio ociosos, ampliada na minha frente aquela cara cheia de preenchimentos, embora vazia: “Ah, esses artistas fazem cada pergunta! Os pretos não têm cultura, Elisa! Para eles tanto faz, política não interessa.” Para esta senhora, como sou uma artista conhecida, eu era uma espécie de não negra, alguma categoria em mim me embranquecera aos seus olhos. Na seqüência, reajo: querida, preciso te explicar uma coisa, como mulher negra que sou, vejo um país que você não vê. Ao que ela imediatamente retrucou indignada: “Que isso, você não é negra, você é bonita com esses olhos! Para de se rebaixar, de se denegrir”. Toda errada, e segura de que estava muito certa, minha interlocutora me encheu de preguiça. Por onde começar? Isso me levou, na época, a prestar extrema atenção à ignorância que a casa grande sempre teve do povo brasileiro, e uma ignorância que pode conviver bem com clássicos da cultura universal. A pessoa pode ter lido grandes autores, mas esse saber pode não fazer cruzamento sociológico aplicável à interpretação da nossa realidade.

A tragédia de Paraisópolis é um horror cheio de erros contra a constituição e contra os Direitos Humanos. Na primeira versão oficial dada pelos policiais falou-se em enfrentamento por parte dos frequentadores do baile, em pisoteamento, em apologia às drogas e sexo. Depois, vídeos trazendo fatos mostram o ataque deliberado por parte das forças de segurança (ó ironia) contra os jovens, e agora, laudos periciais apontam para sufocamento, enforcamento, ou seja, o assassinato das vítimas. Não houve confronto. Parece que esses policiais estão sendo treinados para crer que vidas negras não importam. E não é por acaso que seu pensamento combina muito com o dos vizinhos, os que

moram no Morumbi, e que gostariam sinceramente que aquela comunidade não existisse mais, que fosse dedetizada e parasse de existir assim, esfregando a pobreza na beira dos jardins das redondezas. É incômodo. Compromete o IPTU, é desagradável, por isso aquele muro dividindo os mundos. Tentando que uma parte da cidade partida não fagocite a outra.

A sordidez do jogo desigual deixa as periferias, as favelas, as comunidades pobres todas reféns das igrejas ou de algum boteco para se divertirem. Nada mais. Não há opções. Dentre essa população moram mil vocações: médicos, engenheiros, artistas plásticos, bailarinos, atores, astronautas, cientistas, filósofos, professores, ensaístas, escritores. Mas, como a regra do jogo é educação zero para o povo, e o não direito ao compartilhamento das riquezas da sociedade como um todo, fica meio proibido sonhar deste tamanho ali. E como não se tem teatro, nem cinema, nem modo de se expressar isso, se o indivíduo for cantor, o melhor dia da vida dele é o dia que ele canta na igreja. E Deus ganha aí todo o território da sua vocação. Se sou ator e moro num lugar onde a melhor performance “teatral” que se vê é a de um pastor, é o que eu vou ser então. Eu mesma, por exemplo, se tivesse nascido numa favela e nela tivesse sido criada, certamente o melhor dos meus destinos seria ser uma rapper, uma funkeira, ou então, com a minha criatividade, poderia me dedicar e chegar a ser uma importante chefe de facção. Quem pode afirmar que não? Quando o Estado deixa desnutrido intelectualmente, culturalmente uma população, ele está exercendo o abandono, o mesmo abandono que muitos pais oferecem aos filhos muitas vezes. Não se importam com o seu destino. E mesmo que esse exército de pobres se transforme numa multidão de servidores domésticos, cuidando com dedicação

os filhos dos ricos, construindo suas casas, cozinhando, servindo, lavando suas roupas, levando os meninos ao colégio, sua importância humana segue sendo nenhuma. Há um desprezo por cima, como se fosse um requinte desta crueldade. O baile funk não é crime, e sem ele a coisa vai ficar pior. A alma precisa de cultura. É ali o único encontro que se tem com a arte. Adolescente quer se divertir, dançar, cantar, se libertar, curtir. Faz parte da saúde jovem. Tanto é verdade que jovens ricos fazem festinhas “quentes” em suas casas, com os pais sempre ausentes. Frequentam suas raves onde rola droga farta, sexo nos banheiros, apologia à sacanagens, drogas como MD que exacerbam a sexualidade, sem temer a invasão da polícia. Lá a polícia não vai. E os pais compreendem, para eles não há delito: “são brancos, ricos, adolescentes e jovens. É natural”.

Agora, você que me lê, responda, por favor: se as festas ricas do país são abarrotadas de tudo que dizem que havia no baile funk de Paraisópolis, por que a polícia não vai nelas? Isso nos faz crer que o que se combate nestas agressões policiais não são as drogas, correto? Você que me lê poderia me explicar por que a mesma ação não é feita nas zonas nobres das cidades, mesmo que haja ali maciça presença de meninos mimados, sem limites na vida e nos cartões de crédito, capazes de qualquer coisa, e confiantes de que seus pais têm contatos no judiciário, na alfândega, nas fronteiras, e pode fazê-los desaparecerem para esfriar as coisas num apartamento em Dubai, se der alguma merda? Por que? Tudo isso eu não invento. Está aí para quem quiser ver. Há muitas boates famosas, no Rio de Janeiro e em São Paulo abarrotadas de brancos, com bundas brancas tentando ir até o chão. São ricos, transando na cara de todo mundo pra geral ver, à base de muita droga sintética e cara, que baile funk

algun nunca ousou conhecer. Ouvi dizer que são coisas de arrepiar! Até substâncias para anestesiar cavalo tem e quem me contou foi um usuário contumaz e extremamente seguro de sua impunidade.

Circulou nas redes o vídeo de uma reunião de condomínio no Morumbi. Todos com caras de gente que se reúne pra “dedetizar” o prédio. Todos preocupados com sua segurança, desprovidos de empatia com a situação da comunidade vizinha, destilavam suas pautas de desprezo com essas vidas humanas. Não estavam nem aí com a dor de quem perdeu seus filhos: “Não tem como o Exército entrar lá e “limpar” de uma vez a favela, gente?” “E se nós que temos mais poder aquisitivo oferecêssemos carros blindados à polícia? Que com esses carros eles não conseguem combater nada.” Enquanto essa reunião absurda acontecia, em minha página no *Instagram* alguns seguidores, não muitos, mas não tão poucos como eu gostaria, corroboravam com o mesmo pensamento desses condôminos, comentando a cena: “a culpa é dos pais que deixam os filhos de 14 anos num baile desse, quem mandou tá lá dentro, rebolando a bunda?”, “É isso que acontece, com tanto sexo e drogas rolando, queriam o quê?” Bem, os comentários não avançavam em análises profundas. Seguiam na linha da criminalização daqueles jovens,. Nenhum deles tem nome, sobrenome, importância. São pobres e pretos por isso devem morrer. Quando morava na Lagoa e estava havendo um tiroteio no ápice do morro, perguntei ao policial que estava na esquina se podia subir para ir pra casa. Neste momento, um vidro fumê de um carro blindado importado, desce e revela o rosto de uma mulher loira que dizia: “a polícia tem que subir no morro e matar todo mundo, você tá ouvindo, seu policial? Sobe lá e mata todo mundo pra gente ficar livre desse inferno”. Foi então que eu

olhei pra ela e afirmei: “Você não tem filho lá, né?”. É isso, todos os que acham que Paraisópolis não foi violada em seus Direitos Humanos, entre eles seu direito à vida, não têm filhos nem parentes lá.

Novos laudos e depoimentos revelam destruição de provas e até lavagem do sangue na calçada do crime feita por policiais. Que tristeza, meu Deus! E essa crônica pergunta: qual é o seu olhar? Se você brada sua fé em Deus e em nome Dele, em nome da ordem, já se perguntou o que faria seu Jesus Cristo nessa situação? Para mim, a morumbização do olhar é esse anestesiamento, essa falta de sentimento, esse não se importar com a sanguinária cruzada do rico contra o pobre, e que se utiliza da força do Estado, da ignorância e do despreparo de vários policiais, também oriundos da pobreza, para que sem pena, ou consciência, se voltem contra os seus.

Em toda regra há exceções e no Morumbi conheço gente realmente fina na sensibilidade. Mas é exceção. Astrid Fontenele, por exemplo, por amar profundamente seu filho preto, fez uma revolução e conseguiu que a escola rica dele freqüentasse a escola pobre ao lado e vice e versa. Quebrou o muro que a maioria dos seus vizinhos do Morumbi quer preservar.

Morumbi significa colina verde em Tupi. Representa uma coisa límpida, descarregada de ódio, desprovida de toda a escrotidão que ronda a prataria desumana de muitas mesas. Morumbi ficou significando algo oposto à beleza de sua etimologia. Talvez ali muito poucos se importem quando matam um guardião tupi, o inventor do nome do bairro. Talvez nem saibam a origem do nome. O espírito da colina verde pede amor e não o descaso que essa morumbização do olhar tem significado. É difícil nesse momento escrever essa crônica, sem que doa o meu peito. Na minha página, de um a

um , com paciência respondi a cada tentativa de justificar a matança: então porque dançam devem morrer? Porque usam drogas devem ser assassinados? Porque gostam de sexo também? É pena de morte então? Pena de morte para quem?

É bom ficarmos de olho porque quem está anestesiado não sente que está anestesiado. Claro, né? Então, repare se o seu olhar não está desfalcado da sensibilização da realidade. O Morumbi é vizinho de Paraisópolis. Expõe o jogo sujo da desigualdade. Criminalizar quem sempre perde o jogo empobrece muito a riqueza. Essa não tem o meu respeito. Ao final do dia, lendo as mensagens, vi que uma delas tinha espelho no meu peito. Vinha de Cláudio Jorge, meu grande amigo, grande músico e compositor que amo e respeito: “Putz, o exercício para não ter ódio está me matando”.

Disponível em: <http://controversia.com.br/a-morumbizacao-do-olhar-sobre-a-tragedia-de-paraisopolis/>



Ana Maria Ferreira Gouveia Paixão.

Graduada em Pedagogia pela UCB.

Professora há 17 anos na rede de ensino municipal de Contagem.

Anteriormente atuei na rede estadual por 8 anos também como regente.

Atualmente professora da Educação básica e da modalidade Eja- Centro Pop (Centro especializado de acolhimento a pessoas em situação de rua).

ME FALARAM DE UM LUGAR.....

Era um dia desses que a vida se torna angustiantes, desprovida de alegrias e carregada de frustrações com o ser humano dessa terra de meu Deus.

Um dia cinzento e que tornou uma data inesquecível para mim.

Estava sentada na sala dos professores da minha escola ,coração apertado, mas tentando ser forte para enfrentar a truculência daqueles que deixam o poder subir a cabeça.

De repente recebo um convite de uma pessoas maravilhosa que ainda acredita e respeita o potencial das pessoas. O convite era para conhecer um lugar em Contagem.

Prontamente aceitei, meu coração incendiou de alegria e esperança. Logo percebi: é um bom sinal!

No outro dia não aguentei, fui em busca deste lugar. Cheguei tímida, receosa, mas cheia de desejos e curiosidades.

O lugar era uma casa amarelada, meio sem vida!

Mas nada disso me fez recuar, pelo contrario ,fiquei pensando como seria as pessoas de lá, como poderia contribuir com aquele lugar e como seria o trabalho de uma professora naquele espaço.

Passaram alguns dias e o momento de conhecer de verdade aquele espaço chegou.

Era 9:00 horas da manhã e eu sentada em uma mesa redonda dialogava com duas educadores

Sobre a organização e a proposta de trabalho daquele lugar. Cada vez mais me apaixonava e em mentalmente arquitetava como eu seria com aquelas pessoas que por hora nem as conhecia.

Dentro de um período iniciei a busca por estas pessoas que mais tarde faria parte de uma turma de EJA.

Conversei com cada usuário daquele espaço. Ouvi muitas estórias. Falei pra cada um e cada uma da importância de sair daquela condição através do conhecimento. E a turma foi crescendo.

Chegou o primeiro dia letivo.

Eu de frente pra eles, muda, sem saber como começar, por onde iniciar.

Muito louco isso. Aos 25 anos de professora e agora não sei o que ensinar. A certeza que tinha naquele momento é que estava diante de guerreiros e guerreiras que lutam dia após dia pela sua sobrevivência.

Diante daquelas pessoas que tiveram seus direitos negados ,o que poderia oferecer lhes-

Um click: acho que minha historia.

Então iniciei a minha historia: Sou professora há 25 anos -18 de na rede de Contagem, casada e mãe de 3 lindo e maravilhosos filhos(mostrei fotos de minha família);tenho 49 anos, sou Pedagoga há 11 anos, pois tive que estudar depois de casada. Sempre fui aluna de escola pública, nunca tive uma comprado pelos meus uma lista de materiais escolares. Sou de família negra, descendentes de escravos e indígena, família de oito irmãos vitima do êxodo rural, moradora de comunidade (favela). Fui Diretora de 2013 a 2018 pela rede de ensino de Contagem e atualmente exerço a função de professora.

Ufa! Acertei!

Cativei aquelas pessoas que ora estavam tão distantes e agora nossos mundos se misturavam.

Mundo injusto e tão desigual. Todos ali me contavam um pedacinho de suas vidas, de suas lutas; pela comida, para ter o que vestir, para ser medicados, e a maior de todas - ter onde ficar e dormir.

Num emaranhado de falas todas as historias se tornava a minha historia. Misturando alegrias, dor, sofrimentos, angústias e esperanças.

A partir deste dia, aquelas pessoas desprovidas de direitos passaram ser a minha referencia de luta, pelo respeito a dignidade, as diferenças étnicas e sociais.

Percebi que como em todas as esferas da sociedade, ali estava representado em cada rosto: a mulher mãe negra, o jovem analfabeto negro, o adulto sofrido e negro, o gay desrespeitado e negro....

Estava diante de uma dura realidade debatida todos os dia- diante de mim a parte da sociedade que sofrem todos os tipos de discriminação e nunca são respeitados em suas

diferenças. São negros e negras, pobres e desprovidos do direito a educação, a saúde, moradia trabalho e dignidade.

Convivendo ali naquele lugar, me dei conta de algo assustador e comum para nossos políticos- O perfil das mulheres que tornaram minhas alunas ou parceiras, erma negras, pobres, fugidas da violência domésticas, estrupadas ou mutiladas e mesmo assim ainda sonham em sair desta condição que só lhes proporciona sofrimento.

Hoje tenho certeza de que tornemos referencias uns dos outros. Isso me dá a certeza de que é possível transformar pessoas que vivem alheio aos nossos olhares.

Já havia me falado desse lugar, dessas pessoas que sobrevivem as ruas,.

Agora faço parte deste lugar, com a minha historia misturando a historia de cada um e cada uma. Isso me faz reencontrar , me fortalecer e engrossar as fileiras de tantas lutas que travamos todos os dias nessa sociedade tão injusta ,desigual, preconceituosa e racista.

Acredito que nos profissionais da educação temos o dever de transformar pessoas através do conhecimento libertador acerca de um mundo mais digno, mais igual.

Me sinto reencontrada e realizada com meu trabalho no Espaço Centro Pop Eldorado – Pessoas em situação de rua.

Ana Maria Ferreira.
10/01/2020



Daphinne Nogueira

Advogada atuante nas causas das minorias sociais, principalmente de igualdade racial. É a primeira Presidente da Comissão de Promoção da Igualdade Racial da OAB Contagem, cursa doutorado em Ciências Jurídicas na Universidad del Museo Social Argentino e pós-graduação em Cidadania e Direitos Humanos no contexto das Políticas Públicas na Puc-Minas. É membro do Conselho de Promoção da Igualdade Racial de Contagem e é modelo e Miss Beleza Negra 2015.

Fonte: Jornal da Manhã

Era cedo quando Claudia abriu a sua janela e deu de cara com suas vizinhas, do outro lado da rua, batendo um papo rigoroso a respeito do jornal da manhã. O assunto do dia era violência doméstica e as duas proseavam com muito energia a respeito do tema.

Claudia debruçou-se sobre a janela e enquanto observava o movimento da rua começou a prestar atenção, discretamente, sobre o que debatiam. Primeiro a sra. Margot falava sobre a mulher que quase foi morta em casa só porque tinha esquecido de passar a roupa que o marido iria usar no

trabalho, no dia seguinte, e que por isso ele começou a espancar a esposa e agora estava preso. Tão logo acrescentou sua opinião dizendo que não deveria ser apenas por uma roupa, porque era a coisa mais absurda que já ouvira. Após o comentário, a senhora continuou o relato do caso dizendo que os vizinhos tinham escutado a gritaria que ele aprontou e chamaram a polícia e que no noticiário a repórter dizia que ele foi preso em flagrante, por causa de uma tal de Lei Maria da Penha.

Em seguida, a sra. Vanda que ouvia atentamente a companheira, agora cortara a fala da outra vizinha e rapidamente esclareceu que esta lei era famosa, que dizia respeito a proteção da mulher contra a violência doméstica, algo que tem os índices muito elevados aqui no nosso país. Completou, ainda, que conhecia uma mulher, uma amiga de sua filha que já sofrera agressão e que conseguiu, inclusive, que o marido se afastasse dela, por causa de uma medida protetiva que esta lei garantia. A sra. Vanda era uma mulher muito vivida, e dizia que já tinha presenciado muitas mulheres que sofreram com seus maridos e nem sabiam que podia ser um tipo de agressão, mesmo que o homem não tivesse encostado um dedo na mulher.

Surpresa com a revelação, sra. Margot perguntou quais tipos de agressão uma mulher poderia sofrer dentro de casa para que pudesse considerar violência doméstica. Apesar de não saber a resposta, sra. Vanda sabia que na tal lei seria possível encontrar um suporte e lembrou da reportagem que comentavam, em que a repórter disse que, em caso de dúvida ou se a mulher precisasse pedir socorro, que ligasse no 181, que era a Central de Atendimento à Mulher. Ele era um canal de auxílio e orientação às vítimas de violência, que era gratuito o atendimento e poderia ligar a hora que quisesse.

No jornal também anunciaram que poderiam ser feitas denúncias na delegacia da mulher que tivesse mais próxima de casa, ou, ainda, busca ajuda nas Redes de Atendimento a Mulher do município, centros de referência da mulher para ter o apoio de toda um equipe multidisciplinar, composta por psicólogo, assistente social e advogado; até se a mulher estivesse em risco eminente de morte, poderia ficar em Casas Abrigos com os filhos menores.

Neste momento as duas concluíram que a lei era boa mesmo e que haviam mecanismos de proteção a mulher.

Depois de um certo silencio, sra. Vanda deu um grito, pois se lembrou que a reportagem ainda falava que, do número de mulheres agredidas, a maioria eram negras; que das 2,4 milhões de mulheres que sofreram violência no ano de 2013, 1,5 milhão eram negras, além destas serem as que mais denunciavam as agressões.

Sra. Margot, mulher negra, mãe solo e de grandes lutas na vida, parou por um momento, pensou um pouco sobre o que havia acabado de ouvir e concluiu que este fato tinha muito a ver com as coisas que já vivera e que presenciou na vida de outras mulheres negras que sofreram por causa da cor da pele; por serem inferiorizadas e até tratadas como algum tipo de objeto; por causa do cabelo, que era considerado ruim, feio; por causa do corpo, que era hipersexualizado e por aí continuava. Por causa de uma cor, era considerada menos capaz de vencer na vida, de ser inteligente e principalmente, de amar e ser amada, porque afinal, quem gostaria de ser casada, de “andar por aí” com uma mulher preta?

Por alguns instantes o silencio tomou conta da rua e os olhos da sra. Margot encheram-se de d’água.

Após o longo boletim do jornal da manhã, sra. Vanda se levantou e entrou em casa, enquanto Sra. Margot ficava ali

na rua pensando sobre tudo que conversaram. Neste mesmo instante, Claudia se recompôs da posição que se encontrava, levantou e foi em direção ao cômodo ao lado, em que seu marido estava e perguntou que horas ele iria sair de casa. Rodnei a avisou que estava terminando de se arrumar e já estava atrasado para o serviço.

Claudia olhou as horas e viu que se alongou de mais na janela e acabou atrasando o café da manhã do marido. Rodnei então entrou na cozinha e vendo que seu desjejum não estava pronto, alterou a voz com a mulher e disse que agora teria que ir para a padaria e comer. Antes mesmo de bater forte a porta de casa, ele virou-se para Claudia e disse que daquele jeito não dava, que ela não fazia nada certo e que por ser essa mulher imprestável na vida que ele já estava cansado dela. Por fim, ele berrou do portão da entrada da casa que, por fazer raiva nele naquele dia, ela não teria o dinheiro para fazer suas compras pessoais, que ela costumava gastar em higiene pessoal e cuidados gerais consigo.

Já em prantos, sentindo que fez algo de muito errado e se achando uma pessoa inútil, Claudia se olhou na frente do espelho, que refletia naquele momento uma mulher negra, de cabelos longos e cacheados, de nariz largo e boca pequena, e um olhar caído e sem brilho e em seguida, foi em direção a área em que lavaria as roupas, e, cuidadosamente, começou a separar as roupas do marido, para então poder lavá-las e passá-las e assim deixá-las na gaveta, para que ele pudesse usar no outro dia.



Guaraciaba Valquíria Conceição do Carmo

Professora de língua portuguesa da rede municipal de Contagem, educadora ambiental, especialista em impactos da violência na escola, ex-coordenadora da Educação de Jovens e Adultos - EJA de Contagem. Atualmente atuo como coordenadora pedagógica da EJA em uma escola municipal.

Um anjo caído

Desde que comecei a lecionar, há vinte e seis anos, sempre acreditei no poder transformador da educação. E procuro pautar o meu trabalho nessa crença. Mas, com o passar do tempo, tenho percebido que somos uma pequena peça de uma engrenagem maior e que nem sempre conseguimos atingir nossos objetivos como educadores.

Foi o que aconteceu quando comecei a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos - EJA, em uma escola localizada em uma região muito vulnerável.

M. era um rapaz negro, de quinze anos, com cabelos pretos e lisos. Eu o achava muito bonito. Mas, era muito difícil tê-lo como aluno. Era agressivo e indisciplinado, como muitos

adolescentes que são encaminhados para a EJA. Mesmo assim, fui aprendendo a gostar dele. Tinha um sorriso iluminado. Parecia um anjo, ainda que anjo torto.

Um dia, quando eu e uma colega estávamos substituindo uma professora que havia faltado, levamos os estudantes para a quadra. Ele se sentou ao nosso lado e começamos a conversar. Ele nos disse que odiava a sua mãe. Fiquei impressionada com a forma como ele falou. Perguntei o porquê. Relatou que, quando nasceu, a mãe o jogou em uma caçamba de lixo. Ele foi criado pela avó. Mas, o ódio pela mãe era alimentado pela convivência forçada que tinha com ela e pelo descaso e agressividade com que ela o tratava. Eles moravam todos próximos uns dos outros, em um aglomerado.

Ele estava sempre mal-humorado e agressivo. Não fazia atividades e não respeitava as normas. Seus resultados eram muito ruins. Não era um estudante frequente, mas quando vinha às aulas, marcava presença, sempre de forma negativa. Estava sempre envolvido em confusões e era dependente químico.

Passou algum tempo e ele sumiu. Soube que estava vendendo drogas e que havia sido ameaçado de morte. Peguei a ficha dele e vi que era asmático. Meu coração doeu. O menino sofria de asma, fumava cigarro, maconha e ainda cheirava cocaína. Estava muito magrinho. Ficava me perguntando quanto tempo ele ia durar. Os professores o detestavam.

Algum tempo depois, fiquei sabendo que ele havia começado a fazer um curso profissionalizante, oferecido pela Secretaria de Educação, e estava querendo uma declaração de escolaridade.

Apareceu na escola, uma noite, na hora do recreio me pedindo o documento. Foi acompanhado da namorada. Ele

me falou que iam se casar, que a mãe ia assinar autorizando. Eu ouvia e pensava: como uma mãe pode autorizar o casamento de um menino de dezesseis anos?

Algum tempo depois, fui convidada a ir trabalhar na equipe da EJA, na Secretaria de Educação e saí da escola. Um dia, indo para meu novo trabalho, ouvi alguém me chamando. Quando olhei, vi que era M. descendo de um ônibus. Lembrome do sorriso dele, tão lindo. Veio me contar que estava fazendo o curso de marcenaria e de como estava gostando. No meu coração, acendeu-se uma chama de esperança de que ele, com esse curso, tivesse uma nova perspectiva de vida, que largasse o tráfico. Me despedi dele, animada e fui para o trabalho.

Na outra semana, recebi a notícia de que M. havia morrido de overdose. Tentaram socorrê-lo para a UPA do bairro. Não adiantou.

Passei o domingo chorando e refletindo sobre as injustiças das quais são vítimas muitos de nossos jovens estudantes.

Minha colega queria que eu fosse ao velório com ela. Não consegui. Já fui em alguns velórios de alunos. É muito dolorido. Eu não queria olhar para a mãe dele, aquela que o condenou quando ele nasceu, o rejeitando, o jogando em uma caçamba de lixo, o expondo ao uso e tráfico de drogas. Mas, eu não conhecia aquela mulher. Não sabia da sua história. Será que podia julgá-la? Naquele momento eu julguei. O padrasto dele era traficante e o colocou para vender drogas, permitindo que ele ficasse exposto à violência característica dessa atividade. A família sabia dos seus vícios e da sua doença, e ninguém fez nada por ele. As pessoas que deveriam protegê-lo violaram seus direitos de muitas formas. Até que

ele pagou com a vida. M. cumpriu a sina de muitos negrinhos brasileiros: abandono, pobreza, violência e morte prematura.

Penso que a escola poderia ter feito a diferença para ele. Pessoas como M. só tem na educação a oportunidade para transformar suas vidas. Infelizmente, a escola pública é autoritária e excludente, quando deveria ser mais acolhedora e inclusiva. Não entende e não quer entender a sua função de formar para a cidadania, oferecendo uma educação de qualidade para aqueles que mais precisam. Cabe a nós, que acreditamos em uma educação emancipatória, lutar para mudar essa realidade, impedindo que muitos meninos e meninas, negros e negras, pobres e violentados em seus direitos acabem se tornando anjos caídos.



Elzelina Dóris dos Santos

Elzelina Dóris, mineira de Belo Horizonte é licenciada em Ciências Contábeis, mestranda pela Faculdade de Educação da UFMG. Dóris é cantora, a idealizadora e coordenadora do premiado projeto Contando a História do Samba, com atuação principalmente em instituições de ensino.

O projeto tem como objetivos preservar e divulgar a memória social, cultural e musical do samba; fortalecer a identidade dos estudantes negros (a) e não negros (as).

SAMBA: Histórias de Resistências, Resistência Feminina – Cantando e Contando a História do Samba

O samba é patrimônio em matéria de arte e cultura, ele é a herança que o povo negro possui como uma das estratégias para lutar contra o racismo. O samba foi e continua sendo um poderoso instrumento de divulgação da nossa história e a importância histórica do samba, manifestação autêntica da cultura popular brasileira tem muito a contribuir no processo educativo.

O samba considerado uma das principais manifestações culturais populares brasileiras, como produto

da resistência da cultura negra.

Os escravizados chamavam as suas danças de SEMBA, que significa “umbigada” ou “união do baixo ventre”. Pesquisadores semeiam teses sobre a origem da palavra “samba”, que variam de “divindade angolana protetora dos caçadores” a culto à divindade pela dança, passando por SAM, como pagar, e BA, como receber, sendo assim a dança do dar e receber.

O samba já foi muito perseguido por ser considerado uma expressão cultural da “ralé”, própria do negro. Qualquer manifestação cultural negra sofria perseguição ostensiva da polícia. Hoje é bastante conhecida a crônica dessa violência que, na época, era motivo para sarcásticas crônicas de jornais.

A presença feminina foi fundamental para que essa cultura se perpetuasse. Temos vários nomes femininos contando/cantando nossa História através do Samba e que também fazem parte das letras do Samba. Mulheres que tem sua fé, sua religiosidade, suas rezas, suas crenças na cultura afro brasileira. Mulheres que fazem da música, sua profissão sua jornada de trabalho. Mulheres simples, sentimentais, sensíveis, mulheres trabalhadoras, vencedoras, guerreiras, mulheres brasileiras.

Pesquisar, investigar histórias de compositoras/interpretes de samba é um mecanismo de descoberta da resistência, da força feminina do samba. Freire (2007) relata que essa presença feminina no samba, é representada por mulheres de coração largo, que criaram, além dos próprios filhos, algum sobrinho, enteado e filhos de outras mulheres. Que cuidam da casa, da comida, da roupa, trabalham fora, ajudam a comunidade. E ainda arrumam tempo para regar as plantas, antes de caírem no samba.

Podemos citar nesse universo feminino, alguns nomes

como Elizeth Cardoso, Clementina de Jesus, Clara Nunes, Alcione e tantas outras. Fazer um levantamento da biografia, como por exemplo, de D. Ivone Lara e realizarmos algumas atividades, vão proporcionar conhecimentos de como, a história de vida da compositora o as letras de samba colaboram para discussão racial, questão de gênero, memória coletiva, afirmação social. O samba colaborou muito para afirmação do povo negro no espaço social.

Através do samba “Sorriso Negro” dos compositores Adilson Barbado, Jorge Portela e Jair Carvalho e é um grande sucesso, gravado por D. Ivone Lara, podemos realizar uma pesquisa sobre os direitos conquistados pelas mulheres, principalmente a mulher negra ao longo do tempo. Pesquisar sobre as ramificações do samba e produção de espaço como forma de resistência e estratégias de sobrevivência.

Samba é a nossa história, história do povo negro, contada em melodia e verso.

Sorriso Negro –

Adilson Barbado, Jorge Portela e Jair Carvalho

Um sorriso negro

Um abraço negro

Traz felicidade

Negro sem emprego

Fica sem sossego

Negro é a raiz de liberdade

Negro é uma cor de respeito

Negro é inspiração

Negro é silêncio é luto

Negro é a solidão

Negro que já foi escravo

*Negro é a voz da verdade
Negro é destino é amor
Negro também é saudade*

*Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz de liberdade*

Referências Bibliográficas

FERREIRA, Edinéia Lopes; SANTOS, Elzelina Dóris dos; CARDOSO, Marcos Antônio. **Contando a História do Samba. Caderno de Textos**. 3ª edição. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

FREIRE, Nilcéia. **A Força Feminina do Samba. Centro Cultural Cartola**. Idealização Nilcemar Nogueira e Helena Theodoro. Rio de Janeiro 2007 pag.5



Sequências Didáticas

Nessa seção do trabalho apresentaremos sugestões de trabalho com as/os estudantes. Trata-se de uma série de ideias de textos, vídeos, músicas, e outros materiais que podem ser utilizados em sala aula no combate ao racismo e na contextualização das práticas pedagógicas com estudantes mulheres negras periféricas.

Os objetivos gerais de todas as sequências são:

- Revisitar memórias através da leitura realizada na dinâmica da roda de conversa.
- Resgatar histórias e vivências que tratam das questões femininas e fazem parte da nossa cultura.
- Trabalhar o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade.
- Refletir sobre as formas de preconceitos que a sociedade produz contra as mulheres.

Para o desenvolvimento das atividades orientamos o seguinte:

- Conversar antes com os educandos sobre a disposição das carteiras em círculo na sala de aula. Falar importância dessa dinâmica coletiva.
- Nas turmas do 1º segmento encontramos educandos (as) com pouca ou nenhuma escolaridade, mas isso não significa que o texto não possa estar presente desde o primeiro dia de aula. Os alunos adultos embora não consigam ler sozinhos podem ter acesso à leitura através do professor. A exploração inicial dos textos sobre o tema pode ser feita só através de leituras e comentários.
- Deixar os educandos (as) falarem a vontade. Os adultos gostam de contar casos sobre a vida pessoal. É importante que eles sintam estimulados a participarem. Incessante também ajuda-los a compreender qual a relação do tema discutido nos textos com a vida real.
- Fazer registro na lousa das palavras ou frases interessantes que surgirem no diálogo.
- Propor produções coletivas de textos.

1. Diário de Bordo: Alfabetização Perspectiva de Letramento

Objetivos

- Desenvolver a leitura e a escrita no processo de alfabetização.
- Investigar o conhecimento dos educandos em relação a escrita de um diário.
- Explicar o que é um diário e para que serve.
- Explicar que a escrita do diário será coletiva.
- O educando definirá com a turma, qual a etapa de início e término dessa atividade (1 mês, um semestre, etc).
- Escolher um horário para durante a aula, descrever como foi a memória do dia, com a intervenção da (o) professor (a).

Desenvolvimento

- A tarefa pode ser realizada em duplas, trios, ou coletivo. Uma (um) colega poderá dar suporte ao outro.
- Os conteúdos/temas do diário serão as memórias do dia a dia.
- Ao terminar a escrita do dia, o educando poderá solicitar que alguma (um) educanda (o) faça a leitura da escrita (deixar o educando manifestar livremente)
- A(o) educanda(o) dever anotar as dificuldades apresentadas na escrita e posteriormente, a professora

deverá elaborar atividades que auxiliem aos mesmos em suas dificuldades com a escrita.

- Acompanhar a escrita das (os) educandas (os), esclarecendo dúvidas, dando sugestões e apoio individual.
- Fazer correções individuais ou coletivas na lousa. Solicitar sugestões dos próprios educandos.
- Conferir a ortografia, sintaxe e pontuação.

A proposta dessa atividade, como qualquer, é o alfabetizar letramento. Por meio dessas atividades utilizamos conceitos relacionados às vivências do estudante. O educador propõe atividades de alfabetização, evitando a simples memorização das palavras empregando-as em contexto reais da vida dos educandos.

Avaliação

A avaliação será contínua e processual. O educador fará acompanhamento diário do desenvolvimento da leitura e da escrita dos educandos, a fim de propor durante o processo estratégias de ensino que colaborem para a diminuição das dificuldades.

2. Roteiros de Memória: Conceição Evaristo



Nascida em 29 de novembro de 1946, Conceição explora em seus textos, sobretudo o universo – a condição, a complexidade, a humanidade – da mulher negra. Lançando mão de um olhar sensível e familiarizado com aquilo que transforma em palavras, a autora constrói romances, contos e poemas nos quais as personagens afrodescendentes não são retratadas de maneira superficial e caricata, situação bastante comum na produção literária do país.

Além de uma exposição – em cartaz na sede do instituto entre 4 de maio e 18 de junho –, o projeto engloba este site, que reúne parte dos materiais que integram a mostra e uma série de conteúdos exclusivos, como entrevistas em vídeo com a própria Conceição, com parentes e amigos da autora e com pesquisadores de sua obra.

Objetivos

- Apresentar a escritora Maria da Conceição Evaristo Veigas Brito através da leitura e da discussão dos fragmentos do seu livro “Becos da Memória.”
- Elucidar a importância dela na literatura brasileira destacando seu trabalho em favor de uma educação

antirracista que discute o papel da mulher negra do contexto social, suas dificuldades de sobrevivência.

- Relacionar a narrativa do texto com o contexto de vida das mulheres presente nas turmas da EJA.
- Problematizar a realidade vivenciada pelos personagens do texto, com destaque para a figura feminina de Vó Rita.

Atividade

Texto: Becos da memória (Fragmento)

Vó Rita dormia embolada com ela.

Vó Rita era boa, gostava muito dela e de todos nós.

Talvez, ela só pudesse contar com o amor de Vó Rita, pois de nossa parte, ela só contava com o nosso medo, com o nosso pavor.

Eu me lembro de que ela vivia entre o esconder e o aparecer atrás do portão. Era um portão velho de madeira, entre o barraco e o barranco, com algumas tábuas já soltas, e que abria para um beco escuro. Era um ambiente sempre escuro, até nos dias de maior sol. Para mim, para muitos de nós, crianças e adultos, ela era um mistério, menos para Vó Rita. Vó Rita era a única que a conhecia toda. Vó Rita dormia embolada com ela. Nunca consegui ver plenamente o rosto dela. Às vezes, adivinhava a metade de sua face. Ficava na espreita, colocava a lata na fila da água ou punha a borracha na tina e permanecia quieta, como quem não quisesse nada. Ela aparecia para olhar o mundo. Ver as pessoas, escutar as vozes. E eu, de olhos abertos, pulava em cima (só os meus olhos).

Eu não atinava com o porquê da necessidade, do querer dela em ver o mundo ali à sua volta. Tudo era tão sem graça. Grandes mundos!... Uma bitaquinha que vendia pão, cigarro, cachaça e pedaços de rapadura. A bitaquinha era do filho dela. Ninguém gostava de comprar nada ali, o movimento era raro. Vendia também sabão, água sanitária e anil. E, fora a cachaça, estes eram os produtos que mais saíam.

Em frente da casa em que ela morava com Vó Rita, ficava uma torneira pública. A “torneira de cima”, pois no outro extremo a favela havia a “torneira de baixo”. Tinha, ainda, o “torneirão” e outras torneiras em pontos diversos. A “torneira de cima”, em relação à “torneira de baixo”, era melhor. Fornecia mais água e podíamos buscar ou lavar roupa quase o dia todo. Era possível se fazer ali o serviço mais rápido.

Quando eu estava para brincadeira, preferia a “torneira de baixo”. Era mais perto de casa. Lá estavam sempre a criançada amiga, os pés de amora, o botequim da Cema, em que eu ganhava sempre restos de doces. Quando eu estava para o sofrer, para o mistério, buscava a “torneira de cima”.

A torneira, a água, as lavadeiras, os barracões de zinco, papelões, madeiras e lixo. Roupas das patroas que quaravam ao sol. Molambos nossos lavados com sabão restante. Eu tinha nojo de lavar o sangue alheio. Nem entendia e nem sabia que sangue era aquele. Pensei, por longo tempo, que as patroas, as mulheres ricas, mijassem sangue de vez em quando.

Naquela época, eu menina, minha curiosidade ardia diante de tudo. A curiosidade de ver todo o corpo dela, de olhá-la todinha. Eu queria poder vasculhar com os olhos a sua imagem, mas ela percebia e fugia sempre. Será que ela, algum

dia, conseguiu ver o mundo circundante, ali bem escondidinha por trás do portão? Talvez Como a vida acontecia simples e como tudo era e é complicado!

Hoje, a recordação daquele mundo me traz lágrimas aos olhos. Como éramos pobres! Miseráveis talvez! Como a vida acontecia simples e como tudo era e é complicado!

Havia as doces figuras tenebrosas. E havia o doce amor de Vó Rita. Quando eu soube, outro dia, já grande, já depois de tanto tempo, que Vó Rita dormia embolada com ela, foi que me voltou este desejo dolorido de escrever.

Escrevo como uma homenagem póstuma à Vó Rita, que dormia embolada com ela, a ela que nunca consegui ver plenamente, aos bêbados, às putas, aos malandros, às crianças vadias que habitam os becos de minha memória. Homenagem póstuma às lavadeiras que madrugavam os varais com roupas ao sol. Às pernas cansadas, suadas, negras, aloiradas de poeira do campo aberto onde aconteciam os festivais de bola da favela. Homenagem póstuma ao Bondade, ao Tião Puxa-Faca, à velha Isolina, a D. Anália, ao Tio Totó, ao Catarino, à Velha Lia, à Terezinha da Oscarlinda, à Mariinha, à Donana do Padim.

Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela.

(Becos da memória, 2. ed., p. 27-30)

Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/931-conceicao-evaristo-becos-da-memoria>

Comentários

Conceição Evaristo é uma escritora mineira, doutora em Literatura que atualmente tem 72 anos de idade. Ela nasceu na cidade de Belo Horizonte e no seu livro “Beco de Memórias” apresenta um conceito de escriturivências, central na sua produção.

Além de descrever com maestria o contexto da favela onde vivia, a escritora consegue nos remeter a fatos marcantes de um contexto periférico, recuperando nossa imagem em relação aos saberes e as tradições populares ali presentes, bem como a importância da mulher neste contexto: “mãe, avó, tias, vizinhas todas mulheres negras trabalhadoras e sábias que assumem papel de matriarcas e responsabilizam-se pelo sustento e equilíbrio emocional e financeiros de suas famílias.

O texto mostra também as restrições financeiras impostas pela pobreza familiar.

A escritora fala do machismo, da doença do alcoolismo que muitas das vezes surge como uma espécie de fuga da realidade, fato de desumaniza e desespera.

O texto traz também à importância da oralidade, a força das palavras, a ligação entre o nosso passado e presente para pensarmos no futuro. Assim apoiamos nas memórias de Conceição Evaristo para refletir um pouco sobre nossas histórias e nossas memórias.

Roteiros de Perguntas

A (o) educanda (o) tem a liberdade de reelaborar perguntas. Acima são algumas sugestões. As questões discutidas serão registradas na lousa. As (os) educandas (os) junto com a (o) professora (o) farão um texto coletivo.

1. Quem foi Conceição Evaristo de Brito?
2. Em seu livro “Becos da Memória” Conceição narra as dificuldades que enfrentou durante a sua vida por ser uma mulher negra, pobre e moradora de uma favela nas periferias da cidade de Belo Horizonte. Você já passou por estas situações semelhantes? Conhece alguma mulher que vive ou vivia nessas condições?
3. Conceição Evaristo de Brito, mesmo vivendo em um contexto de extrema pobreza conseguiu superar suas dificuldades. Para você quais são os desafios hoje de uma mãe pobre, negra e favelada educar seus filhos? Por que?
4. Existem diferenças entre a maneira como você foi educada (o) é como hoje as (os) suas (seus) filhas (os) estão sendo educadas (os)? Por quê?
5. Relate para seus colegas os seus sentimentos após a leitura desse texto.
6. Em sua opinião porque a autora nomeia seu livro como “Beco das Memórias”?
7. Durante a leitura você identificou o local onde a autora Conceição Evaristo descreve as moradias precárias resultado das ocupações urbanas, sem a infraestrutura, faltam de água, luz, esgoto e ônibus na porta. Você se identifica com este contexto? Sim ou não? Por quê?
8. Quais as alternativas que nós podemos pensar para enfrentar a dificuldades financeiras, sociais e culturais problematizadas pela autora neste texto?
9. Quais os principais preconceitos sofridos pelas mulheres no contexto atual?

- 10.** Em relações as mulheres negras você percebe algum tratamento desigual em comparação as outras pessoas?
- 11.** Em relações as mulheres negras o que se pode ser feito para enfrentarmos a discriminações sofridas por elas?

3. Roteiros da Memória: Maria Carolina de Jesus



Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento-MG, em 14 de março de 1914, filha de negros que migraram para a cidade no início das atividades pecuárias na região. Oriunda de família muito humilde, a autora estudou pouco. No início de 1923, foi matriculada no colégio Allan Kardec – primeira escola espírita do Brasil –, na qual crianças pobres eram mantidas por pessoas influentes da sociedade. Lá estudou por dois anos, sustentada pela Sra. Maria Leite Monteiro de Barros, para quem a mãe de Carolina trabalhava como lavadeira.

Mudou-se para São Paulo em 1947, quando a cidade iniciava seu processo de modernização e assistia ao surgimento das primeiras favelas. Carolina e seus três filhos – João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima – residiram por um bom tempo na favela do Canindé. Sozinha, vivia de catar papéis, ferros e outros materiais recicláveis nas ruas da cidade, vindo desse ofício a sua única fonte de renda. Leitora voraz de livros e de tudo o que lhe caía nas mãos, logo tomou o hábito de escrever. E assim iniciou sua trajetória de memorialista passando a registrar o cotidiano do “quarto de despejo” da capital nos cadernos que recolhia do lixo e que se transformariam mais tarde nos “diários de uma favelada”. A escritora foi “descoberta” pelo jornalista Audálio Dantas, na década de 1950. Carolina estava em uma praça vizinha à comunidade, quando percebeu que alguns adultos estavam destruindo os brinquedos ali instalados para as crianças. Sem pensar, ameaçou denunciar os infratores,

fazendo deles personagens do seu livro de memórias. Ao presenciar a cena, o jovem jornalista iniciou um diálogo com a mulher negra e favelada que possuía inúmeros cadernos nos quais narrava o drama de sua indignação e o dia-a-dia do Canindé. Dantas de imediato se interessou pelo “fenômeno” que tinha em mãos e se comprometeu em reunir e divulgar o material. A publicação de Quarto de despejo deu-se em 1960, tendo o livro uma vendagem recorde de trinta mil exemplares, na primeira edição, chegando ao total de cem mil exemplares vendidos, na segunda e terceira edições.

Além disso, foi traduzido para treze idiomas e distribuído em mais de quarenta países. A publicação e a tiragem dos exemplares demonstram o interesse do público e da mídia pela narrativa de denúncia, tão em voga nos anos 50 e 60.

Carolina publicou ainda mais três livros: Casa de Alvenaria (1961), Pedacos de Fome (1963), Provérbios (1963). O volume Diário de Bitita (1982), publicação póstuma também oriunda de manuscritos em poder da autora, foi editado primeiramente em Paris, com o título Journal de Bitita, que teria recebido, a princípio, o título de Um Brasil para brasileiros. Em 1997, o pesquisador José Carlos Sebe Bom Meihy, autor do volume crítico Cinderela negra, em que discute a vida e a obra da autora, reuniu e trouxe a público um conjunto de poemas inéditos com o título de Antologia pessoal.

Todavia, nenhuma destas obras conseguiu repetir o sucesso de público que Quarto de despejo obteve. De acordo com Carlos Vogt (1983), Carolina Maria de Jesus teria ainda deixado inéditos dois romances: Felizarda e Os escravos.

Em 13 de fevereiro de 1977, a autora faleceu em um pequeno sítio, na periferia de São Paulo, quase esquecida pelo público e pela imprensa. Mais recentemente, seus escritos vêm sendo objeto de artigos, dissertações e teses, em função da abertura propiciada pelos novos rumos tomados pelos estudos literários no país e no exterior, que passam a ver com outros olhos a chamada “escrita do eu”. Em paralelo, sua trajetória de mulher negra, marginalizada e oriunda dos estratos mais carentes da população brasileira foi objeto de duas biografias, ambas assinadas por historiadores de peso: a primeira, escrita por Eliana de Moura Castro em parceria com Marília Novais da Mata Machado; e a segunda, assinada por Joel Rufino dos Santos.

Na década de 2000, foi inaugurado no Parque do Ibirapuera, em São Paulo, o Museu Afro-Brasil, cuja biblioteca leva o nome de Carolina Maria de Jesus. A biblioteca possui cerca de 6.800 publicações com especial destaque para uma coleção de obras raras sobre o tema do Tráfico Atlântico e

Abolição da Escravatura no Brasil, América Latina, Caribe e Estados Unidos. A presença afro-brasileira e africana nas artes, na história, na vida cotidiana, na religiosidade e nas instituições sociais são temas presentes na biblioteca. Várias destas obras raras estão disponíveis para leitura no endereço abaixo.

Fonte: <http://www.museuafrobrasil.org.br/explore/biblioteca-carolina-maria-de-jesus>

Objetivos

- Apresentar a história da escritora Maria Carolina de Jesus e relacioná-la com fatos marcantes das vivências dos educandos
- Trabalhar a leitura, a expressão oral e a escrita.
- Relacionar a narrativa do texto com o contexto de vida das mulheres presente nas turmas da EJA..

Atividade

Texto: Quarto de despejo (Fragmentos – páginas 39-42)

22 de maio. Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconsciente. É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro. Passei o dia escrevendo. Sobrou macarrão, e eu vou esquentar para os meninos. Cozinhei as batatas, eles comeram. Tem uns metais e um pouco de ferro que eu vou vender no seu Manuel. Quando João chegou da escola eu mandei ele vender os ferros. Recebeu 13 cruzeiros. Comprou um copo de água mineral, 2 cruzeiros. Zanguei com ele. Onde já se viu favelado com estas finezas?

...Os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro.

Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.

Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela.

O dinheiro não deu para comprar carne, eu fiz macarrão com cenoura. Não tinha gordura, ficou horrível. A Vera é a única que reclama e pede mais. E pede:

– Mamãe, vende eu para a Dona Julita, porque lá tem comida gostosa.

Eu sei que existem brasileiros aqui dentro de São Paulo que sofre mais do que eu. Em junho de 1957 eu fiquei doente e percorri as sedes do Serviço Social. Devido eu carregar muito ferro fiquei com dor nos rins. Para não ver os meus filhos passar fome fui pedir auxílio ao propalado Serviço Social. Foi lá que eu vi as lágrimas deslizar dos olhos dos pobres. Como é pungente ver os dramas que ali se desenrola. A ironia com que são tratados os pobres. A única coisa que eles querem saber são os nomes e os endereços dos pobres.

Fui no Palácio, o Palácio mandou-me para a sede na Av. Brigadeiro Luís Antonio. Avenida Brigadeiro me enviou para o Serviço Social da Santa Casa. Falei com a Dona Maria Aparecida que ouviu-me e respondeu-me tantas coisas e não disse nada. Resolvi ir no Palácio e entrei na fila. Falei com o senhor Alcides. Um homem que não é nipônico, mas é amarelo como manteiga deteriorada. Falei com o senhor Alcides:

– Eu vim aqui pedir um auxílio porque estou doente. O senhor mandou-me ir na Avenida Brigadeiro Luís Antônio, eu

fui. Avenida Brigadeiro mandou-me ir na Santa Casa. E eu gastei o unico dinheiro que eu tinha com as conduções.

– Prende ela!

Não me deixaram sair. E um soldado pois a baioneta no meu peito. Olhei o soldado nos olhos e percebi que ele estava com dó de mim. Disse-lhe.

– Eu sou pobre, por isso é que vim aqui.

Surgiu o Dr. Osvaldo de Barros, o falso filantropico de São Paulo que está fantasiado de São Vicente de Paula. E disse:

– Chama um carro de preso!

23 de maio. Levantei de manhã triste porque estava chovendo. [...] O barraco está numa desordem horrivel. É que eu não tenho sabão para lavar as louças. Digo louça por hábito. Mas é as latas. Se tivesse sabão eu ia lavar as roupas. Eu não sou desmazelada. Se ando suja é devido a reviravolta da vida de um favelado. Cheguei a conclusão que quem não tem de ir pro céu, não adianta olhar pra cima. É igual a nós que não gostamos da favela, mas somos obrigados a residir na favela.

...Fiz a comida. Achei bonito a gordura frigindo na panela. Que espetáculo deslumbrante! As crianças sorrindo vendo a comida ferver nas panelas. Ainda mais quando é arroz e feijão, é um dia de festa para eles.

Antigamente era a macarronada o prato mais caro. Agora é o arroz e feijão que suplanta a macarronada. São os novos ricos. Passou para o lado dos fidalgos. Até vocês, feijão e arroz, nos abandona! Vocês que eram os amigos dos marginais, dos favelados, dos indigentes. Vejam só. Até o feijão nos esqueceu. Não está ao alcance dos infelizes que estão no quarto de despejo. Quem não nos despresou foi o fubá. Mas as crianças não gostam de fubá.

Quando puis a comida o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia.

...Nas ruas e casas comerciais já se vê as faixas indicando os nomes dos futuros deputados. Alguns nomes já são conhecidos. São reincidentes que já foram preteridos nas urnas. Mas o povo não está interessado nas eleições, que é o cavalo de troia que aparece de quatro em quatro anos.

...O céu é belo, digno de contemplar porque as nuvens vagueiam e formam paisagens deslumbrantes. As brisas suaves perpassam conduzindo os perfumes das flores. E o astro rei sempre pontual para despontar-se e recluir-se. As aves percorrem o espaço demonstrando contentamento. A noite surge as estrelas cintilantes para adornar o céu azul. Há várias coisas belas no mundo que não é possível descrever-se. Só uma coisa nos entristece: os preços, quando vamos fazer compras. Ofusca todas as belezas que existe.

A Theresa irmã da Meyri bebeu soda. E sem motivo. Disse que encontrou um bilhete de uma mulher no bolso do seu amado. Perdeu muito sangue. Os médicos diz que se ela sarar ficará imprestável. Tem dois filhos, um de quatro anos e outro de nove meses.

Fonte. <http://www.letras.ufmg.br/literafr/24-textos-das-autoras/64-carolina-maria-de-jesus-22-de-maio>

Comentários

Conforme sua biografia, Carolina Maria de Jesus nasceu no interior de Minas Gerais em Sacramento. Em sua juventude mudou-se para a cidade de São Paulo em busca de um melhor emprego.

Na cidade grande Carolina passou por muitas dificuldades sociais e econômicas, para aprender a ler e escrever.

A sua trajetória de vida como mulher negra, pobre e favelada não foi fácil. Seu contato com a escola na sua infância foi uma iniciativa de sua mãe, que precisou deixá-la com uma família rica, pois não teria condições para estudar.

Entretanto o desejo durou pouco Carolina abandonou a escola após dois anos para trabalhar.

Carolina, mesmo sem ter frequentado a escola por muito tempo ela gostava muito de escrever, com isto ela escreveu alguns livros.

Seus livros narram sua vida difícil e a luta pela existência. São situações semelhantes de sua família. Durante a leitura as cenas vão nos impactando e a memória flui.

Roteiros de Perguntas

A (o) educanda (o) tem a liberdade de reelaborar perguntas. As questões discutidas serão registradas na lousa. As (os) educandas (os) junto com a (o) professora (or) farão um texto coletivo.

1. Quem foi Maria Carolina de Jesus?
2. Em seu livro “Quarto de Despejo” Maria Carolina narra as dificuldades que enfrentou durante a sua vida por ser uma mulher negra, pobre e cuidar dos filhos sozinha. Você já passou por estas situações semelhantes? Conhece alguma mulher que vive ou vivia nessas condições?

3. Carolina, embora vivendo sozinha com os filhos, demanda firmeza na educação deles, mesmo vivendo em um contexto de extrema pobreza. Para você quais são os desafios que hoje uma mãe pobre, negra e favelada enfrenta para educar seus filhos? Por quê?
4. Existem diferenças entre a maneira como você foi educada (o) como hoje as (os) suas (seus) filhas (os) estão sendo educadas (os)? Por quê?

4. Mulheres Negras: identidade e resistências

Objetivos

- Resgatar memórias individuais ou coletivas
- Resgatar sua história pessoal e de sua comunidade

Atividade

Sensibilização por meio de dois vídeos

Vídeo nº 01 – Preciosa

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=WO-ynovfRis>

SINOPSE

1987, Nova York, bairro do Harlem. Claireece "Preciosa" Jones (Gabourey Sidibe) é uma adolescente de 16 anos que sofre uma série de privações durante sua juventude. Violentada pelo pai (Rodney Jackson) e abusada pela mãe (Mo'Nique), ela cresce irritada e sem qualquer tipo de amor. O fato de ser pobre e gorda também não a ajuda nem um pouco. Além disto, Preciosa tem um filho apelidado de "Mongo", por ser portador de síndrome de Down, que está sob os cuidados da avó. Quando engravida pela segunda vez, Preciosa é suspensa da escola. A sra. Lichtenstein (Nealla Gordon) consegue para ela uma escola alternativa, que possa ajudá-la a melhor lidar com sua vida. Lá Preciosa encontra um meio de fugir de sua existência traumática, se refugiando em sua imaginação.

Título original / Precious: Based on the Novel 'Push' by Sapphire

Ano de produção 2009 / Tipo de filme longa-metragem

O filme é importante porque nos possibilita refletir sobre os mecanismos de opressão da sociedade capitalista machista e patriarcal que oprime, discrimina e extermina mulheres negras.

(Buscar um dado discriminação: emprego, educação, feminicídio)

Vídeo nº 2 – O perigo de uma história única

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>

Autora (2019) - CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE nasceu em Enugu, Nigéria, em 1977. É autora dos romances Meio sol amarelo (2008) — vencedor do Orange Prize, adaptado ao cinema em 2013 —, Hibisco roxo (2011) e Americanah (2014), além da coleção de contos No seu pescoço (2009). Chimamanda vive entre a Nigéria e os Estados Unidos.

SINOPSE

Chimamanda fala literalmente sobre o que diz no título, de como muitas vezes a sociedade cria estereótipos de lugares e culturas, por exemplo, baseando-se em somente uma visão da história. Uma das palestras mais assistidas. A escritora nigeriana fala sobre a real ameaça que todos corremos por conhecer uma única história, a ignorância de entender um fato apenas por um lado, só por uma única fonte. Para os fãs de Chimamanda, e para todos os que querem entender a fonte do preconceito. O que sabemos sobre outras pessoas? Como criamos a imagem que temos de cada povo? Nosso conhecimento é construído pelas histórias que escutamos, e quanto maior for o número de narrativas diversas, mais completa será nossa compreensão sobre determinado assunto.

É propondo essa ideia, de diversificarmos as fontes do conhecimento e sermos cautelosos ao ouvir somente uma versão da história, que Chimamanda Ngozi Adichie constrói a palestra.

Roteiros de Perguntas

A) Filme Preciosa – A personagem “Preciosa” é uma jovem que sofre vários episódios de violência, seja em família, na escola e na convivência com diferentes pessoas. A personagem para muitas pessoas é um sujeito invisibilizado perante aquela sociedade.

1. Para você o que é ser invisível na sociedade? Por quê?
2. Você já se sentiu invisível na sua família? Sua casa? Na escola? Por quê?
3. Você acha que algumas pessoas como a personagem Preciosa são discriminadas na sociedade?
4. Em sua opinião, quais os motivos dessa discriminação? Por quê?

5. Cinema e Educação – CINEJA (Cineclube Na EJA)

CINEMA E EDUCAÇÃO

O espaço escolar é um campo de tensões, conflitos, discussões sobre gênero, racismo, diversidade, violência contra mulheres, pobreza, lutas, batalhas, vitórias (principalmente as negras).

Acredito num projeto interdisciplinar/multidisciplinar com o “Cinema”. É um instrumento de autotransformação. Promove uma catarse. Esta atividade contribui nas discussões relacionadas a estes temas.

“O cinema interage com o emocional, o intelectual o físico e o psíquico do corpo, proporcionando, individual e coletivamente, “estímulos da imaginação como um constante desafio para o intelecto e um cultivo do senso de apreciação” (SANTOS, 1988).

“O cinema, com alguns dos seus filmes, nos faz até mesmo sentir saudade de lugares aonde nunca pisamos e de pessoas com as quais jamais estivemos. E o faz em realidade e ficção” (COUTINHO, 2002).

REFLETINDO

“O cinema não tem fronteiras nem limites. É um fluxo constante de sonho.”

Orson Welles

“O cinema é um modo divino de contar a vida.”

Federico Fellini

“Num filme o que importa não é a realidade, mas o que dela possa extrair a imaginação.”

Charles Chaplin

“O cinema é uma arte coletiva, o resultado final depende de todos que estão envolvidos no processo.”

Jô Marçal

“Agora mais do que nunca nós temos que conversar uns com os outros, ouvir uns aos outros e entender como vemos o mundo e (o) cinema é o melhor meio de fazer isso.”

Martin Scorsese

O Cinema, a Sétima Arte, é uma nova maneira de expressarmos nossas ideias, sensações, opiniões; é uma maneira de nos conectarmos com outras pessoas e com o mundo ao nosso redor. O Cinema nos traz muitas possibilidades de encantamento, reflexão, sonhos e aprendizado. É também uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética.

O cinema constitui-se em um dos variados modos de expressão cultural. A relação entre cinema e educação é parte da própria história do cinema. Desde os primórdios das produções cinematográficas, produtores e diretores de cinema o consideravam como uma poderosa ferramenta para instrução, educação e reflexão humanas.

A utilização do cinema como veículo e ferramenta de ensino-aprendizagem oportuniza focar os aspectos culturais, históricos, literários e políticos, proporcionando uma visão integral do cinema enquanto mídia educativa.

Assim, o cinema se torna uma ferramenta educativa cheia de potencialidades ao constituir-se em um meio de contribuir para a mudança social. Ao ser percebido como uma mídia educacional o cinema tem a possibilidade de inserir-se na sala de aula de forma promissora.

O cinema pode potencializar e oportunizar a ampliação na construção de identidades individuais e coletivas, provocando mudanças.

Trabalhar com o cinema pode provocar encontro de (encontros), sentimentos desejos, emoções do coletivo.

Enfim, trabalhar com este Projeto, mostra uma relevância extraordinária ao agregar valores, vivências e reflexões comuns a diversas disciplinas do currículo, possibilitando um espaço de discussão coletiva e permanente dentro da Escola.

O QUE É UM CINECLUBE?

Um cineclube se organiza pela vontade do convívio comunitário, pelo desejo de reunir os amigos, de exercer a cidadania. Cineclube é antes de tudo uma atitude cidadã!

No cineclube todos participam e decidem sobre suas atividades (democracia interna), onde o filme/curta/vídeo é visto e debatido com o público que o assistiu.

A programação deve ser planejada e montada por uma comissão de pessoas, onde sejam exibidos filmes, curtas ou vídeos.

O cineclube não tem fins lucrativos, e o mais importante nele não é a renda e sim o filme e sua relação com o espectador, ou vice e versa.

Essa prática contribui para reforçar os laços comunitários e a cidadania, o aprendizado e a convivência

pacífica entre todos. O cineclubes é também o lugar onde o ato coletivo de ver um filme pode ser experimentado: a amizade, o companheirismo; onde o sujeito atuante reconquista o direito de participar e transformar seu cotidiano. Enfim, cineclubes é também o lugar onde reúne pessoas para ver, ouvir e discutir os filmes e seus personagens. Pois eles vivem eternamente em sua memória.

CINECLUBE É CULTURA E CULTURA É O MELHOR PRESENTE!

Bibliografia: <http://www.culturadigital.br/cineclubes/cineclubes/rtigos/o-que-e-um-cineclubes/>

Resumo da sequência

A turma vai assistir os filmes/curtas sugeridos pelos professores envolvidos no projeto e participar de um debate, com foco na temática. 01 filme ou curta conforme relação anexa. Mensalmente, a partir de fevereiro

Objetivos

- Apreciar de forma crítica o filme
- Observar, ao assistir ao filme a temática sugerida.
- Discutir as violações de direitos representadas no filme, bem como pensar em formas de denunciar essas injustiças sociais.

Organização da turma

Toda a sequência didática será desenvolvida de forma coletiva com a turma.

Materiais

Filme, disponível em pen drive ou na internet.

Duração

4 aulas.

A. APRESENTAÇÃO

Os filmes /curtas estimulam os (as) estudantes a compreender uma obra artística.

O Cinema, a Sétima Arte, é uma nova maneira de expressarmos nossas ideias, sensações, opiniões; é uma maneira de nos conectarmos com outras pessoas e com o mundo ao nosso redor. O Cinema nos traz muitas possibilidades de encantamento, reflexão, sonhos e aprendizado. É também uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética.

B. METODOLOGIA

A proposta desta sequência didática é proporcionar aos (às) estudantes que apreciem e analisem criticamente os filmes/curtas sugeridos, mensalmente. Serão apresentadas informações, por meio de sinopses e resenhas, que motivem o interesse dos (as) estudantes pelo filme ou curta. Posteriormente haverá a exibição do filme/curta e o direcionamento do olhar dos (as) estudantes, com base em um roteiro de questões apresentado previamente.

Por fim, será promovido um debate sobre o filme: a reflexão sobre a relação que o enredo estabelece com a realidade visando à promoção de uma discussão sobre formas de atuar diante dessas situações.

O objetivo principal é exibição de filmes com as temáticas: mulheres (negras): lutas, conquistas, direitos, cidadania. Gênero. Racismo. Diversidade. Direitos humanos. Racismo.

C. DESENVOLVIMENTO

AULA 1: Conhecendo o filme E/OU curta .

Conteúdos específicos

- Interação discursiva.
- Sinopse do filme/curta
- Resenha do filme /*curta*

Recursos didáticos

- Recursos multimídia para projeção do *trailer* do filme na sala de aula.
- Cópias impressas das resenhas do filme/curta.

Gestão dos (as) estudantes

Organizar as carteiras em semicírculo ou do modo habitual para apresentação e discussão do conteúdo.

Informar aos estudantes o que se espera deles (as) ao longo das atividades:

- que demonstrem interesse em todas as etapas;
- que partilhem opiniões e reflexões sobre o filme;
- que assistam com atenção ao filme;

- que assumam postura respeitosa e participativa nos momentos de discussão sobre os temas suscitados pelo filme.

Realizada a exposição da sequência didática aos(as) estudantes, apresente o material visual preparado previamente e leia a sinopse do filme em voz alta para a turma. Então, exiba o *trailer* e proponha algumas questões para abrir uma roda de conversa:

- Quem já assistiu ao filme/curta?
- O que mais chamou sua atenção no *trailer*? Qual é sua expectativa em relação ao filme/curta?
- Com base no *trailer*, o que o filme/curta apresenta de semelhante e/ou de diferente em relação a outros filmes/curtas a que você já tenha assistido?

AULA 2: Exibição do filme

AULAS 3 E 4: CINEJA – Debate /Discussão

Conteúdos específicos

- Interação discursiva.
- Defesa de direitos.
- Exercício da cidadania.

Gestão dos(as) estudantes

- Dispor as carteiras em círculo para a realização do Cinedebate.

Encaminhamento

1. Para a realização do Cinedebate, promova momentos de discussão do filme. Primeiramente promova uma conversa sobre a recepção do filme e também sobre o enredo, retomando as questões propostas no roteiro. Antes, porém, levante com a turma as impressões gerais sobre a animação, a partir de questões como:

E então? O filme/curtas atendeu às suas expectativas criadas pela leitura das resenhas?

Que sentimentos ele provocou em você?

O que mais você apreciou no filme/curta? O que menos apreciou? Por quê?

Por que o título do filme ?

O que você diria se fosse recomendar esse filme/curta a alguém?

Outras perguntas poderão ser debatidas.

2. Logo após é o momento de estabelecer relações entre a obra e a realidade que ela procura representar/problematizar, suscitando discussões de ordem sociopolítica. Sugerimos o passo a passo a seguir.

Partindo da apreciação que fizeram sobre o enredo, proponha à turma que liste os problemas mostrados/exibidos.

Fale sobre a trilha sonora que compõe filme/curta

3. O objetivo é que os(as) estudantes observem a crítica sociopolítica constitutiva do filme. Espera-se ainda que percebam quanto uma obra de arte pode ajudar os espectadores a estabelecer relações entre o que é representado e sua realidade. Ao possibilitar essa reflexão, a obra também permite que pensemos em buscar formas de defesa de direitos básicos e do exercício da cidadania.

SUGESTÕES DE FILMES / CURTAS

TEMÁTICAS: GÊNERO, MULHERES NEGRAS, RACISMO, DIVERSIDADE.

VIDA MARIA

2007 · Curta-metragem/Animação · 9 min

Uma menina de cinco anos de idade se diverte aprendendo a escrever o nome, mas é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e começar a cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça.

FILHAS DO VENTO

Numa pequena cidade em Minas Gerais as irmãs Maria "Cida" Aparecida (Taís Araújo) e Maria "Ju" da Ajuda (Thalma de Freitas) têm objetivos bem distintos. A primeira quer se tornar uma famosa atriz e para isto é imperativo que deixe o lugarejo, já a segunda só pensa em namorar. Vivem com Zé das Bicicletas (Mílton Gonçalves), o pai delas, que foi abandonado pela mulher e é muito rigoroso com o comportamento das filhas. Quando ele acusa injustamente Cida de estar se envolvendo com Marquinhos (Rocco Pitanga), o namorado de Ju, ela fica tão magoada que deixa a cidade e vai para o Rio de Janeiro na esperança de ser atriz, e consegue. A vida de cada irmã seguiu seu curso e elas ficam sem se falar por mais de 4 décadas. Com a morte de Zé das Bicicletas, Cida retorna para a sua cidade natal para o enterro do pai. O encontro dela com Ju será inevitável, mas elas têm muita mágoa uma da outra e talvez seja difícil resolver 40 anos em alguns dias.

HISTÓRIAS CRUZADAS (TATE TAYLOR, 2011)

O filme narra a luta de Eugenia Skeeter Phelan para dar voz às mulheres negras vítimas do forte racismo presente na década de 60 nos Estados Unidos. Moradora de Jackson, uma pequena cidade no estado do Mississippi, a garota, que quer ser jornalista, decide escrever um livro sob a perspectiva das empregadas negras acostumadas a cuidar dos filhos da elite branca, da qual ela mesma faz parte. Skeeter se alia à empregada de sua melhor amiga, Aibileen Clark e, mesmo contrariando a sociedade, juntas seguem

ACORDA, RAIMUNDO... ACORDA!!!

É um curta (1990; 16 min.), com roteiro e direção de Alfredo Alves que aborda que as relações de gênero no Brasil. Paulo Betti é um dono de casa, grávido, que vive oprimido por sua mulher (Eliane Giardini). Ela trabalha fora enquanto ele toma conta das crianças e da casa. Numa situação inversa, reproduz a relação machista comum entre as famílias de trabalhadores brasileiros. Baseando-se na rádionovela de José Ignacio Lopez Vigil, o vídeo mostra a mulher chegando em casa tarde, depois de tomar umas cervejas com amigas de trabalho. Enfatiza a dificuldade do dono de casa para conseguir com a mulher uns trocados para o mercado e para as necessidades das crianças. Com a participação de José Mayer (outro dono de casa) e de Zezé Motta (outra trabalhadora), o filme apresenta a realidade cotidiana de forma invertida entre os sexos. Para os homens, essa situação é apresentada como um verdadeiro pesadelo. Um pesadelo do qual homens e mulheres devem acordar.

O XADREZ DAS CORES

Cida, uma mulher negra de quarenta anos, vai trabalhar para Maria, uma velha de oitenta anos, viúva e sem filhos, que é extremamente racista. A relação entre as duas mulheres começa tumultuada, com Maria tripudiando em cima de Cida por ela ser negra. Cida atura a tudo em silêncio, por precisar do dinheiro, até que decide se vingar através de um jogo de xadrez.

OLHOS AZUIS

Marshall (David Rasche) é o chefe do Departamento de Imigração do aeroporto JFK, nos Estados Unidos. Ele está prestes a se aposentar e decide começar a comemorar no último dia de trabalho, juntamente com seus colegas Sandra (Erica Gimpel) e Bob (Frank Grillo). Marshall começa a beber e resolve se divertir com um grupo de imigrantes, complicando sua entrada no país apenas por diversão. Entre eles está Nonato (Irandhir Santos), seu alvo predileto, que faz com que ele viaje ao Brasil. No caminho ele conhece Bia (Cristina Lago), uma prostituta que o ajuda em sua busca.

PRECIOSA – UMA HISTÓRIA DE ESPERANÇA (LEE DANIELS, 2009)

Inspirada pelo romance “Push”, da escritora Sapphire, o filme conta a história de Claireece “Precious” Jones, uma jovem de 16 anos que sofreu diversos abusos durante sua infância. Ela engravida pela segunda vez – de seu pai – e é suspensa da escola. A diretora, então, consegue uma vaga em uma escola alternativa, onde, com a ajuda de uma educadora que consegue ver para além das marcas da violência que sofreu, ela aprende a ler e escrever e consegue mudar de vida.

CORES E BOTAS (2010)

Joana (Jhenyfer Lauren) é uma garotinha negra que sonha em ser paqueta da Xuxa. Apesar de pertencer a uma família negra de classe média, os desejos da menina logo esbarram em questões que vão além de seus esforços, como o preconceito racial sistêmico que impera no país.

Neste curta, a diretora Juliana Vicente consegue expor as desigualdades raciais no Brasil a partir de um ponto de vista muito especial: o de uma criança que, apesar de viver com certo conforto, ainda esbarra na ausência de representatividade que permeia as coisas mais banais, como um programa infantil da TV aberta das décadas de 1980 e 1990.

A NEGAÇÃO DO BRASIL

O documentário é uma viagem na história da telenovela no Brasil e particularmente uma análise do papel nelas atribuído aos atores negros, que sempre representam personagens mais estereotipados e negativos. Baseado em suas memórias e em fortes evidências de pesquisas, o diretor aponta as influências das telenovelas nos processos de identidade étnica dos afro-brasileiros e faz um manifesto pela incorporação positiva do negro nas imagens televisivas do país.

KBELA

Ato de resistência

Exibido no programa Mulheres Negras – Mergulho Ancestral, “Kbela” é um filme de empoderamento das mulheres negras, a política por detrás dos cabelos crespos, como um ato de resistência contra o embranquecimento, na procura por características caucasianas. Dirigido por Yasmin Thayná.

MENINA MULHER DA PELE PRETA

Menina Mulher da Pele Preta é um longa metragem ficcional composto por cinco histórias de cinco mulheres negras de diferentes gerações e perfis sociais. É também um filme estruturado por histórias distintas que são ligadas pelas várias dimensões em ser mulher negra

QUILOMBO DA FAMÍLIA SILVA

Este documentário conta a história do primeiro quilombo urbano reconhecido e titulado do Brasil, localizado em uma área nobre, próximo ao centro de Porto Alegre. A resistência desse povo evoca os antepassados que lutaram pela liberdade e que hoje lutam pelos seus direitos e pelas terras que habitam há quase cem anos.

FONTES:

<http://www.esedh.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=119>

<http://kinoforum.org.br/criticacurta/kbela/>

<http://www.adorocinema.com/>

<https://www.youtube.com/>

<http://www.piratininga.org.br/>

Bibliografia

COUTINHO, Laura Maria. *Escola no cinema: a construção estético-cultural de um espaço*. Brasília: Plano, 2003.

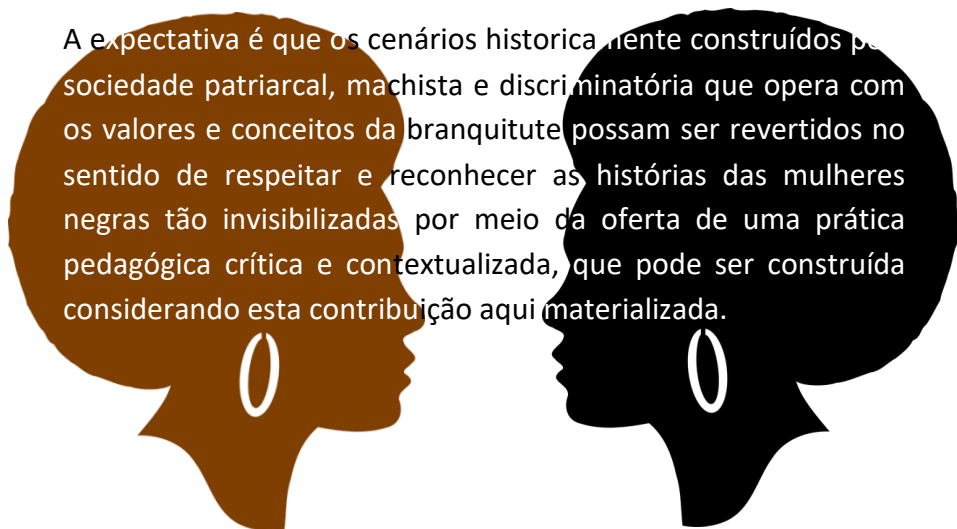
EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1960.

SANTOS, Juana E. *Os Nagô e a morte*. Petrópolis, Vozes, 1988.

Esse caderno de textos, seguido de sequências didáticas, foi elaborado com a intenção de enriquecer o debate e a reflexão sobre as questões raciais e de gênero na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a intenção de contribuir para que as diferenças deixem de se transformar em desigualdades e que os preconceitos que desvalorizam as memórias de mulheres negras periféricas sejam rotineiramente combatidos em sala de aula.

A expectativa é que os cenários historicamente construídos pela sociedade patriarcal, machista e discriminatória que opera com os valores e conceitos da branquitude possam ser revertidos no sentido de respeitar e reconhecer as histórias das mulheres negras tão invisibilizadas por meio da oferta de uma prática pedagógica crítica e contextualizada, que pode ser construída considerando esta contribuição aqui materializada.



Magda Antunes Martins é educadora, pedagoga e gestora numa escola na Vila Barraginha, em Contagem - MG. É mãe da Maria Fernanda e conhece bem o que é fazer parte de grupos silenciados, afinal nasceu e cresceu na periferia. Entretanto, encontrou na Educação a possibilidade de luta e de resistência contra as desigualdades sociais, raciais e de gênero tão presentes em nossa sociedade.

