



**UNIVERSIDADE DE UBERABA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E EXTENSÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA MESTRADO PROFISSIONAL**

CÁSSIA CRISTINA RIBEIRO

**MEMÓRIA , RECONHECIMENTO E REPRESENTATIVIDADE: MULHERES
NEGRAS NA HISTÓRIA COMO REFERÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

UBERLÂNDIA - MG

2025

CÁSSIA CRISTINA RIBEIRO

MEMÓRIA , RECONHECIMENTO E REPRESENTATIVIDADE: MULHERES NEGRAS
NA HISTÓRIA COMO REFERÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE–Mestrado Profissional em Formação Docente para Educação Básica, na linha de pesquisa Educação Básica: fundamentos e planejamento, para o processo de defesa. Orientadora: Professora Doutora Adriana Marques Aida.

UBERLÂNDIA - MG

2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- R354m Ribeiro, Cássia Cristina.
Memória, reconhecimento e representatividade: mulheres negras na história como referência para uma educação antirracista na Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Cássia Cristina Ribeiro. – Uberlândia (MG), 2025.
193 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica – Fundamentos e Planejamento.
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Marques Aidar.
Inclui produto educacional.
1. Negras – Mulheres. 2. Mulheres – História. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Antirracismo. 5. Memória histórica – Brasil. I. Aidar, Adriana Marques. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 305.4

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

CÁSSIA CRISTINA RIBEIRO

**MEMÓRIA, RECONHECIMENTO
E REPRESENTATIVIDADE:
MULHERES NEGRAS NA
HISTÓRIA COMO REFERÊNCIA
PARA UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação/Produto apresentada ao
Programa de Pós – Graduação
Profissional em Educação – Mestrado e
Doutorado da Universidade de Uberaba,
como requisito final para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovado em 24/10/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA MARQUES AIDAR**
Data: 12/12/2025 11:07:50-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Adriana Marques Aidar
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente
 **MARIA APARECIDA AUGUSTO SATTO VILELA**
Data: 19/11/2025 20:39:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Augusto
Satto Vilela
Universidade Federal de Uberlândia –
UFU

Documento assinado digitalmente
 **RICARDO BARATELLA**
Data: 27/11/2025 18:25:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Baratella
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro – Educadores, nos termos da Resolução SEE nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a visibilidade de mulheres negras na história e sua contribuição como referências formativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE, na linha de pesquisa “Educação Básica: fundamentos e planejamento”. Tem como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão de literatura, como a incorporação da memória, do reconhecimento e da representatividade de mulheres negras na história pode fortalecer práticas pedagógicas antirracistas na EJA. Adota como metodologia uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com análise documental de produções acadêmicas, obras teóricas e marcos legais que dialogam com a temática. Fundamenta-se nas contribuições teóricas de Sueli Carneiro (2005; 2019), Lélia Gonzalez (1988; 2020), Beatriz Nascimento (1989; 2021), bell hooks (1995; 2019), Nilma Lino Gomes (2017; 2019) e Patrícia Hill Collins (2019), que discutem as intersecções entre raça, gênero, classe e educação. Os resultados apontam que a ausência de referências positivas de mulheres negras nos espaços escolares impacta diretamente a construção da identidade, da autoestima e do pertencimento de alunas negras na EJA. Conclui-se que a promoção da visibilidade histórica de mulheres negras é uma estratégia pedagógica fundamental para a construção de uma educação antirracista, democrática e comprometida com os princípios dos direitos humanos. O produto educacional resultante consiste em uma proposta pedagógica teórico-formativa para subsidiar docentes da EJA na implementação de práticas educativas comprometidas com a equidade racial e de gênero.

Palavras-chave: mulheres negras; educação de jovens e adultos, antirracismo, memória histórica, representatividade.

ABSTRACT

This study focuses on the visibility of Black women in history and their contribution as formative references in Youth and Adult Education (EJA). It is part of the Professional Graduate Program in Education (PPGPE), within the research line “Basic Education: Foundations and Planning.” The main objective is to analyze, through a literature review, how the incorporation of the memory, recognition, and representation of Black women in history can strengthen anti-racist pedagogical practices in EJA. The methodology is based on a qualitative approach, characterized as bibliographic research, with documental analysis of academic productions, theoretical works, and legal frameworks related to the theme. The theoretical foundation is grounded in the contributions of Sueli Carneiro (2005; 2019), Lélia Gonzalez (1988; 2020), Beatriz Nascimento (1989; 2021), Bell Hooks (1995; 2019), Nilma Lino Gomes (2017; 2019), and Patricia Hill Collins (2019), who discuss the intersections of race, gender, class, and education. The results indicate that the absence of positive references to Black women in educational spaces directly impacts the construction of identity, self-esteem, and sense of belonging among Black female students in EJA. It is concluded that promoting the historical visibility of Black women is a fundamental pedagogical strategy for building an anti-racist, democratic education committed to the principles of human rights. The resulting educational product consists of a theoretical and formative pedagogical proposal designed to support EJA teachers in implementing educational practices committed to racial and gender equity.

Keywords: black women, youth and adult education, anti-racism, historical memory, representation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Memorial	13
1.1.1 <i>Primórdios</i>	15
1.1.2 <i>Superação e crescimento</i>	15
1.1.3 <i>Vencendo Barreiras</i>	17
1.1.4 <i>Gratidão Eterna</i>	18
2. METODOLOGIA.....	19
3. VOZES NEGRAS E INTERSECCIONALIDADE: RECONFIGURANDO SABERES E NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO	21
3.1 Raízes do silenciamento: colonialismo, escravidão e epistemicídio.....	23
3.2 Literatura como ferramenta de resistência e reexistência	26
3.3 Estereótipos e representações negativas	28
3.4 Reconhecimento e valorização da produção intelectual e liderança feminina negra	29
4. MULHERES NEGRAS: INVISIBILIZAÇÃO, MEMÓRIA HISTÓRICA E IMPLICAÇÕES PARA A EJA	31
4.1 Invisibilização de mulheres negras na historiografia	32
4.2 O apagamento intelectual e simbólico nas estruturas sociais	37
5. A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NA EJA: EXCLUSÃO, RESISTÊNCIAS E TRAJETÓRIAS	42
5.1 As múltiplas exclusões no percurso educacional das mulheres negras	43
5.2 Debates sobre a presença e experiência de mulheres negras na EJA	45
5.3 Saberes de resistência: as trajetórias das mulheres negras na EJA.....	47
5.4 A EJA como território de disputas e de construção de novas epistemologias	48
5.5 Considerações sobre a urgência de práticas pedagógicas antirracistas na EJA	49
6. POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EJA	52
6.1 Discussão sobre políticas afirmativas e enfrentamento ao racismo estrutural na EJA	55
7. PROPOSTA PEDAGÓGICA TEÓRICO-FORMATIVA: MULHERES NEGRAS COMO REFERÊNCIAS NA EJA.....	59
7.1 Justificativa	60
7.2 Objetivos da Oficina.....	61
7.3 Referenciais teóricos e legais	61
7.4 Estrutura da Oficina.....	62
Etapas:	62
7.5 Reflexões metodológicas sobre a aplicação da oficina.....	62
7.5.1 <i>Avaliação da oficina</i>	64
7.6 Contexto:	64
Indicadores de Sucesso (para esta etapa):.....	65
7.7 Aplicação e Resultados	68
Observação:	69
7.8 Avaliação Completa da Oficina "Mulheres Negras que Inspiram: Identidade, Memória e Resistência na EJA"	71

7.9 Considerações finais do produto.....	73
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS.....	76
ANEXO A.....	82
APENDICE - GUIA DETALHADO DE OFICINA FORMATIVA, FUNDAMENTADA NOS SABERES DE MULHERES NEGRAS E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	85

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui, no contexto brasileiro, um espaço pedagógico de resistência, ressignificação e afirmação de identidades¹ historicamente silenciadas. Esse cenário torna-se ainda mais complexo quando se analisa a experiência de mulheres negras, cuja trajetória educacional é atravessada por múltiplas formas de opressão, estruturadas pelas intersecções entre racismo, sexismo e desigualdade social. A história do Brasil, marcada por um processo de colonização violento e por uma lógica de apagamento epistêmico, relegou as mulheres negras a uma condição de invisibilidade tanto no campo social quanto nos espaços educativos.

A construção das narrativas históricas, majoritariamente eurocêtricas e androcêtricas, perpetua a negação das contribuições de mulheres negras para o desenvolvimento cultural, econômico, social e político do país. Como aponta Sueli Carneiro (2005; 2019), esse processo de epistemicídio impacta diretamente a constituição dos sujeitos negros, em especial das mulheres, que, além de enfrentarem o racismo estrutural, vivenciam as interdições impostas pelo sexismo e pela lógica patriarcal.

No âmbito da EJA, esse apagamento assume contornos ainda mais desafiadores. As estudantes negras carregam, em seus percursos, marcas de um sistema que, historicamente, subalterniza e inviabiliza suas existências como sujeitos de conhecimento e de transformação. Nesse sentido, refletir sobre a importância da visibilidade de mulheres negras na história e na educação é não apenas um exercício acadêmico, mas um compromisso ético e político com a construção de práticas educativas antirracistas, emancipadoras e alinhadas aos princípios dos direitos humanos.

Os dados mais recentes divulgados pelo Ministério da Igualdade Racial (MIR), por meio do Informe MIR - Edição Mulheres Negras (2023), evidenciam com clareza a persistência de desigualdades estruturais que atravessam a vida das mulheres negras no Brasil, colocando-as sistematicamente na base da pirâmide socioeconômica. Tal cenário confirma a importância da

¹ A identidade, segundo Stuart Hall (2006, 2011), deve ser compreendida como uma construção histórica e discursiva, em constante transformação, produzida nas relações sociais e marcada por estruturas de poder. Ao se afastar da ideia de uma identidade essencial ou imutável, Hall propõe entendê-la como algo que se forma na articulação entre história, cultura e representação. Essa concepção é essencial para pensar as trajetórias de mulheres negras na educação, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde os processos de exclusão escolar e epistêmica têm impactado diretamente a constituição do sujeito aprendente. A ausência de representações positivas dessas mulheres no currículo escolar, nos materiais didáticos e nos espaços simbólicos da escola reforça a invisibilidade e compromete a afirmação de pertencimento racial e de gênero. Ao articular a teoria da representação à produção de sentidos sobre quem é visto e quem é esquecido, Hall oferece uma chave interpretativa importante para compreender como o silenciamento histórico de mulheres negras é perpetuado, inclusive por meio das práticas escolares

abordagem interseccional, que considera simultaneamente os marcadores de gênero e raça na análise das condições de vida, acesso a direitos e políticas públicas.

De acordo com o documento, as mulheres negras representam mais de 28% da população brasileira, somando aproximadamente 60,6 milhões de pessoas. Destas, cerca de 81% se identificam como pardas. Apesar dos avanços registrados em termos de escolarização, como o aumento da média de anos de estudo (11,6 anos entre mulheres negras, contra 12,7 entre mulheres brancas), as disparidades permanecem marcantes em todos os níveis de ensino. Em 2022, a taxa de analfabetismo entre mulheres negras ainda era de 6,9%, mais que o dobro do índice entre mulheres brancas (3,4%).

No campo do trabalho, a precariedade é notável: quase metade das mulheres negras ocupadas estão em empregos informais, frequentemente no setor de serviços domésticos e de cuidados, com baixíssima proteção social e remuneração inferior ao salário mínimo. Dados do DIEESE apontam que mais de 67% das trabalhadoras domésticas no Brasil são mulheres negras, das quais 75,3% trabalham sem carteira assinada e 64,7% não contribuem com a previdência social. Esse quadro contribui diretamente para os elevados índices de pobreza, com cerca de 33,5% das mulheres negras vivendo abaixo da linha de pobreza, segundo o critério do Banco Mundial (US\$ 5,50 PPC).

Por fim, na seara da segurança pública, o feminicídio revela de forma brutal a interseção entre racismo e misoginia. Em 2022, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 61,1% das vítimas de feminicídio no Brasil eram mulheres negras. Isso demonstra que, mesmo diante de políticas universalistas, a violência letal continua atingindo de maneira desproporcional as mulheres negras, o que reforça a necessidade de políticas públicas com recorte específico de raça e gênero.

Diante desse quadro, o relatório do MIR reafirma o papel central das organizações de mulheres negras como protagonistas na luta contra a pobreza, a violência e as desigualdades estruturais. Além de denunciarem os mecanismos de opressão, essas organizações apresentam estratégias concretas de resistência e formulação de políticas públicas que contemplem o bem viver e a justiça social. Como enfatiza Angela Davis, citada no documento, “quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui-se como um campo historicamente marcado pela negação sistemática do direito à educação a grande parte da população. Desde o período colonial, os sujeitos jovens e adultos das camadas populares foram alijados dos processos formais de escolarização, consolidando um histórico de exclusão que perdura até os dias atuais. A partir da análise de Arroyo (2007) e Gadotti (2000), torna-se

possível compreender que a trajetória da EJA reflete não apenas a ausência de políticas públicas estruturantes, mas também uma lógica de invisibilização de sujeitos considerados "fora do tempo escolar".

Miguel Arroyo (2007) propõe um olhar atento às trajetórias de vida dos jovens e adultos populares que retornam à escola. Para ele, qualquer tentativa de pensar a EJA sem considerar os modos de viver e sobreviver desses sujeitos, seus trabalhos precarizados, seus horizontes limitados e suas vulnerabilidades estruturais, está fadada ao fracasso. A EJA, segundo o autor, deve se configurar como uma política afirmativa, voltada à construção de currículos e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os saberes e experiências de seus educandos, rompendo com o modelo escolar tradicional e padronizado.

A consciência crítica, para Arroyo (2007), não é um mero exercício intelectual, mas um instrumento de empoderamento. Professores reflexivos, que compreendem o impacto de suas ações na vida dos alunos, principalmente as minorias da EJA, são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem que desafie as narrativas hegemônicas e promova a conscientização sobre as estruturas de desigualdade. Os alunos, por sua vez, precisam entender o contexto social em que estão inseridos – incluindo a estrutura de desemprego e a culpabilização individualista – para transcender a condição de vítimas e se tornarem agentes de mudança.

Não basta ensinar habilidades técnicas; é preciso desconstruir a culpa individualizada pelo desemprego e fomentar a compreensão das raízes estruturais do problema. A transformação pessoal, portanto, passa pela transformação social, e ambas são fomentadas por meio da educação crítica e reflexiva, tanto do professor quanto do aluno. A EJA, neste contexto, se configura como um espaço de luta contra a opressão e de construção de uma sociedade mais justa, não só para professores, mas para as alunas negras também.

O professor segundo ele, precisa constantemente refletir sobre as próprias práticas, sobre como nossas ações impactam a vida dos outros, e que os alunos por sua vez precisam entender o contexto social em que estão inseridos, para que possam se empoderar e lutar por seus direitos e desenvolver seus próprios pensamentos. A EJA não é só uma oportunidade de aprender, é uma oportunidade de transformação de qualificação e evolução pessoal, também do próprio professor.

Moacir Gadotti (2000), por sua vez, destaca a importância da EJA no contexto das lutas democráticas, sobretudo a partir da década de 1980. Ele aponta que, nesse período, emergem propostas de educação popular comprometidas com a transformação social, como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), em São Paulo, sob a coordenação de Paulo Freire. A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 significaram marcos importantes no

reconhecimento do direito à educação para jovens e adultos, embora, na prática, ainda haja enormes lacunas no financiamento, na formação docente e na oferta de vagas.

Ambos os autores convergem na defesa de uma EJA que rompa com o assistencialismo e o imprevisto, propondo um projeto emancipador e comprometido com a justiça social. A valorização das histórias de vida, a construção de currículos significativos e a formação de educadores sensíveis às especificidades desse público são elementos centrais para a efetivação de uma EJA de qualidade, que seja, de fato, instrumento de cidadania.

A visão freiriana de educação como ato político, que busca a libertação, ressoa fortemente na minha experiência na EJA. Observo diariamente como a educação pode ser transformadora na vida de meus alunos, muitos dos quais tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas por circunstâncias socioeconômicas adversas. A pedagogia dialógica, preconizada por Freire, é fundamental em nossa prática, onde buscamos valorizar a experiência e os saberes prévios dos alunos, construindo o conhecimento de forma coletiva e participativa. Um exemplo disso é a criação de projetos pedagógicos que partem das necessidades e interesses da comunidade, promovendo a aprendizagem significativa e a conscientização social.

Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, nos oferece uma lente crítica para analisar a origem e os objetivos da EJA. Para Freire, a educação não é neutra; ela é um ato político que pode ser instrumento de opressão ou de libertação. A EJA, portanto, não pode ser vista apenas como um programa de alfabetização, mas como um processo de conscientização e emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados.

A educação bancária, onde o educador deposita conhecimento no educando passivo, é rejeitada por Freire em favor de uma pedagogia dialógica, que valoriza a experiência, os saberes prévios e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. A EJA, sob a ótica freiriana, deve ser um espaço de diálogo, de reflexão crítica sobre a realidade e de construção de um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

A partir dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo geral analisar como a incorporação da memória, do reconhecimento e da representatividade de mulheres negras na história pode fortalecer práticas pedagógicas antirracistas na EJA. Como específicos tempos: i) Analisar o processo histórico de invisibilização e apagamento das mulheres negras na construção da memória coletiva e nas narrativas oficiais da História, compreendendo-o como expressão de epistemicídio; ii) Discutir as epistemologias negras e feministas como fundamentos teóricos para a reconstrução de referências identitárias e pedagógicas voltadas à valorização da mulher negra; iii) Investigar as possibilidades de uma educação antirracista na EJA, a partir da articulação entre memória, representatividade e reconhecimento das trajetórias

de mulheres negras; iv) Elaborar e aplicar uma oficina pedagógica destinada a educadores e educadoras da EJA, tendo como foco a promoção de práticas reflexivas e formativas sobre gênero, raça e memória e v) Analisar criticamente os resultados da oficina, identificando impactos, limites e potencialidades da ação formativa para o fortalecimento de uma pedagogia antirracista e emancipadora.

Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com análise de obras teóricas, marcos legais e produções acadêmicas que dialogam com a temática da equidade racial na educação. A escolha pelo recorte racial e de gênero está ancorada em um posicionamento ético-político e epistêmico, que reconhece a centralidade das interseccionalidades na análise das desigualdades educacionais.

Como referência teórica, autoras negras e intelectuais que se dedicaram a pensar as intersecções entre raça, gênero, classe e educação, como Sueli Carneiro (2005; 2019), Lélia Gonzalez (1988; 2020), Beatriz Nascimento (1989; 2021), bell hooks (1995; 2019), Nilma Lino Gomes (2017; 2019) e Patrícia Hill Collins (2019). Essas pensadoras, ao denunciarem os processos de opressão e apagamento, também afirmam a potência das epistemologias negras como instrumentos de transformação social e educativa. Como defende bell hooks (1995), a educação pode ser um ato de liberdade quando se constitui como prática de resistência, transgressão e produção de saberes comprometidos com a equidade. Nesse caminho, recuperar as trajetórias de mulheres negras como Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela, Aqualtune e tantas outras, não é apenas resgatar memórias silenciadas, mas oferecer às estudantes da EJA referências identitárias que possibilitem o fortalecimento da autoestima, do pertencimento e da agência social.

Diante disso, este estudo se propõe a contribuir com a construção de uma proposta pedagógica que auxilie educadoras e educadores da EJA na elaboração de práticas educativas que dialoguem com a história e a memória de mulheres negras, rompendo com os paradigmas eurocêntricos e fortalecendo uma educação antirracista, democrática e inclusiva. E se justifica pela necessidade urgente de enfrentar os processos de apagamento e invisibilização que historicamente marginalizaram mulheres negras na construção das narrativas oficiais, nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas.

1.1 Memorial

Este memorial tem o objetivo de expressar minha gratidão a todas as pessoas que me

apoiaram em minha jornada de superação pessoal e profissional. Ao longo deste caminho, enfrentei inúmeros desafios, mas pude conquistar vitórias graças ao apoio e à fé de muitos.

Meu Nome é Cássia Cristina Ribeiro, sou natural de Uberlândia/MG e atualmente atuo como professora da rede pública. Nestas linhas, quero relatar brevemente minhas conquistas e expressar minha profunda gratidão.

O caminho que me trouxe até aqui é feito de passos pequenos e grandes saltos, de noites em claro e de dias repletos de descobertas. Cada etapa da minha jornada acadêmica é um capítulo de uma história construída com dedicação, curiosidade e um profundo amor pelo conhecimento.

Desde cedo, fui movida por uma insaciável vontade de entender o mundo ao meu redor. Esse desejo me guiou através dos anos de estudo e pesquisa, me levando a explorar diversos campos e a mergulhar em inúmeras disciplinas. A formação acadêmica que obtive é um reflexo dessa busca incessante por respostas e pela compreensão das complexidades da vida e do universo.

Neste memorial, apresento um relato sincero de minha trajetória, desde os primeiros anos de educação até as realizações mais recentes como professora e pesquisadora. Compartilho as experiências que moldaram minha carreira, os desafios superados e as conquistas que marcaram minha caminhada. Mais do que um registro de feitos, este documento é uma celebração do aprendizado contínuo e do compromisso com a excelência acadêmica.

Este memorial relata a minha trajetória de vida e carreira, desde os primeiros trabalhos até a concretização do meu sonho de ser professora. Com formação em Letras, Pedagogia e Filosofia, e diversas especializações, compartilho aqui as experiências e conquistas que moldaram minha jornada profissional e pessoal.

Acredito que a educação tem poder de transformação, capaz de abrir portas e criar oportunidades. Este memorial não apenas destaca minhas realizações, mas também reflete meu compromisso em contribuir para a formação de futuros profissionais e pesquisadores, sempre com o objetivo de avançar o conhecimento e promover o desenvolvimento científico e social.

Convido você a acompanhar-me nesta viagem pelo tempo, revisitando momentos significativos e descobertas importantes que definiram meu percurso acadêmico. Que este relato inspire outros a perseguirem seus sonhos com paixão e a valorizarem o poder transformador da educação, e espero sinceramente que esta introdução capture a essência de minha trajetória acadêmica e sirva como um convite envolvente para o leitor explorar o restante deste memorial, pois como disse Toni Morrison (1931-2019), primeira mulher negra a receber o Prêmio Nobel de Literatura: “Se houver um livro que você queira ler, mas ainda não foi

escrito, então você deve ser a pessoa a escrevê-lo."

1.1.1 Primórdios

Após três meses de vida, fui vitimada por uma infecção hospitalar, ficando internada por três meses e meio no Hospital São Francisco aqui na cidade de Uberlândia os médicos sem encontrar as causas, disseram para meus pais me levarem para morrer em casa, pois necessitava de uma medicação muito cara; mas graças aos esforços dele e de minha família, em especial de minha tia que na época havia acabado de entrar na Universidade Federal de Uberlândia como auxiliar no lactário, comentou com uma médica da Universidade Federal de Uberlândia, (me lembro do nome Doutora Leda) que estava desanimada pois estava na possibilidade de perder sua sobrinha para uma infecção hospitalar gravíssima. No mesmo dia, esta médica, meu verdadeiro "anjo da guarda" solicitou minha transferência para o Hospital de Clínicas (UFU) do qual só saí curada, após 11 meses de internação. Recebi doações de sangue, leite caríssimo que só tinha em São Paulo, anos de acompanhamento e um diagnóstico o qual, pelo que analiso hoje, contrariou as expectativas de todo corpo médico: "Não forcem muito para que ela aprenda, pois se ela conseguir escrever o próprio nome, já será uma vitória muito grande". No entanto...

1.1.2 Superação e crescimento

A generosidade de muitos e os esforços incansáveis dos profissionais de saúde foram cruciais para minha sobrevivência. Durante anos, passei por acompanhamento médico rigoroso. Os médicos acreditavam que minhas capacidades cognitivas seriam severamente limitadas, sugerindo que se eu conseguisse escrever meu próprio nome, já seria uma grande vitória.

No entanto, minha história seria de superação. Desafiando todas as previsões, não apenas aprendi a escrever meu nome, mas também me destaquei academicamente. Fui além das expectativas, impulsionada pela crença de meus pais e pelo meu próprio desejo de aprender e crescer. Minha carreira profissional teve um início desafiador, mas que foram experiências que me trouxeram uma indubitável capacidade resiliência, habilidade esta essencial para a vida.

Necessitando trabalhar, aceitei no ano de 1995, o convite de um tio para estar junto a ele no escritório de contabilidade SolRac; o mesmo no ato da contratação, não me falou qual seria a minha função, mas já no primeiro dia, caminhei do Bairro Martins até o Santa Mônica para pagar uma conta de luz, que já estava atrasada havia cinco meses. Só então descobri que minha carteira de trabalho estava assinada como Office Girl.

Cansada de andar de sol a sol, sai e logo comecei a trabalhar como Caixa no Hipermercado Carrefour. Hoje vejo que me emprego no Carrefour me ensinou sobre ter paciência, companheirismo, e principalmente aprendi como lidar com pessoas, ouvi-las, aprender sobre atendimento ao cliente e gestão de tempo, competências valiosas que aplico até hoje.

Logo após este trabalho, consegui uma vaga como zeladora (Auxiliar de Limpeza) no Praia Clube, trabalho no qual desenvolvi habilidades de organização e responsabilidade, além de aprender a importância do trabalho em equipe. Nesta época, também senti a necessidade de mudar de vida; olhar para minha condição enquanto jovem e me senti capaz de lutar por algo que tanto sonhava: Terminar o Ensino Médio rápido e conseguir um emprego melhor.

Resolvi então, matricular-me em um curso que me possibilitasse terminar o Ensino Médio rapidamente. Então realizei uma prova, me lembro até hoje, no Colégio Inconfidência; consegui um bolsa de 70% de desconto e retomei meus estudos. Em um ano e meio, consegui terminar o Ensino Médio, conseguindo logo após um trabalho na empresa Acs Call Center, trabalhando como atendimento receptivo. No call center, aprendi a importância da comunicação clara e eficiente, além de desenvolver paciência e resiliência em situações desafiadoras, mas devido a questões burocráticas e incompatibilidade de horário, fui dispensada.

Após dois anos desempregada, enviar vários currículos e várias entrevistas sem sucesso, fui chamada para uma entrevista e felizmente consegui um trabalho na Penitenciária João Pimenta da Veiga. Este trabalho foi um marco em minha trajetória, onde adquiri uma compreensão profunda das questões sociais e de inclusão, essenciais para minha atuação na educação. Trabalhei na Penitenciária por quatro anos, prestei um concurso para Profissional de Apoio na Prefeitura Municipal de Uberlândia, na época chamava-se Educador Infantil.

Minha jornada na Prefeitura Municipal de Uberlândia começou com um desafio inesperado. Apesar de ter me preparado como professora de Letras, fui designada inicialmente como auxiliar de creche na EMEI Anísio Spínola Teixeira. Essa experiência, que durou sete anos, não apenas exigiu dedicação intensa aos cuidados e educação das crianças de 0 a 3 anos, mas também foi uma oportunidade transformadora. Através do suporte educacional e cuidados pessoais oferecidos, pude perceber o impacto positivo que podia fazer nas vidas dessas crianças. Essa experiência não só fortaleceu meu compromisso com a educação infantil, mas também me ensinou valiosas lições de paciência, empatia e resiliência. Assim, superei as expectativas iniciais ao transformar essa oportunidade em um ambiente de aprendizado e desenvolvimento significativo para as crianças, enquanto continuava a buscar meu crescimento profissional.

Nessa mesma época após ter terminado o curso de Letras, comecei minha jornada rumo

ao mestrado, realizando minha primeira especialização no curso de Psicopedagogia e também Educação Inclusiva, cursos que despertaram em mim, vontade de trabalhar junto a Educação Especial, com alunos com necessidades especiais, reforçando meu compromisso com a educação inclusiva.

No entanto, ainda não me sentia completa, realizada com relação as minhas escolhas. Surgiu então um concurso na área da educação, e então retomei meu tão sonhado ideal, de tornar-me Professora de Língua Portuguesa.

Atualmente, leciono Língua Portuguesa, aplicando todo o conhecimento adquirido ao longo de minha formação e experiências anteriores. Desenvolvo projetos interdisciplinares e metodologias ativas para engajar meus alunos e promover um aprendizado significativo. Mesmo diante das dificuldades, sempre me esforcei nos estudos e sempre na busca pelo conhecimento, me graduei também em Pedagogia e Filosofia. Neste período, tive apoio integral de meus professores e colegas e familiares, que me incentivaram a enfrentar meus medos, superar barreiras que até então, para mim eram intransponíveis; enfim pessoas que me incentivaram ir além dos meus limites. Tomo aqui, as palavras da escritora Maria Firmina dos Reis, ao falar de perseverança e determinação em superar obstáculos, “para transpor as barreiras do preconceito, com a força de um amor infinito, Caminho firme, sem medo do destino, em busca de um mundo mais justo e divino.”

1.1.3 Vencendo Barreiras

Ao longo da vida, enfrentei inúmeras barreiras em função de minha origem humilde e também por ser uma mulher negra. Contudo, pude transcendê-las graças à força de vontade, graças ao apoio de pessoas especiais e principalmente, graças a minha companheira inseparável a qual devo tudo que conquistei e venho conquistando até hoje: A Educação. Destaco a partir de agora minhas especializações e formações contínuas permitiram que eu contribuísse de maneira significativa para a educação:

- Psicopedagogia: Apliquei conhecimentos de Psicopedagogia para identificar e intervir em dificuldades de aprendizagem, criando um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos;
- Educação Especial e Práticas Inclusivas: Desenvolvi estratégias para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais, tornando a sala de aula um espaço acolhedor e acessível para todos;
- Educação de Jovens e Adultos para Diversidade: Trabalhei com EJA,

desenvolvendo práticas pedagógicas que respeitam e valorizam a diversidade dos alunos adultos;

- Docência no Ensino Superior e Médio: Como professora, implemento práticas que estimulam o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, preparando-os para os desafios do Ensino Superior e do mercado de trabalho;
- E finalmente, hoje após anos sonhando, lutando, estudando e trabalhando, escrevo este memorial, como Mestranda em Educação, meu tão sonhado objetivo acadêmico, o qual tanto almejei atingir.

Fica aqui um sentimento de gratidão e a certeza de que a Educação realmente transforma-nos em pessoas melhores. Me lembrei agora de uma frase a qual li no livro de Chimamanda Ngozi, “O Perigo de uma História Única”, ao realizar um trabalho junto aos jovens do Terceiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual Professor Ederlindo Lannes Bernardes, na Semana da Consciência Negra em 2022, ressaltando a importância de reconhecer a diversidade e complexidade das histórias individuais de cada um: "O problema com estereótipos não é que sejam falsos, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma única história se torne a única história."

1.1.4 Gratidão Eterna

Minha vida é um testemunho de resiliência, superação e dedicação. O apoio de minha família, especialmente de meus pais e da Dra. Leda, foi fundamental para minha sobrevivência e sucesso. Cada etapa da minha jornada, desde a recuperação surpreendente até a realização profissional, foi marcada por desafios que enfrentei com determinação e coragem. Hoje, como educadora, levo comigo a missão de inspirar e transformar vidas, acreditando que o impossível pode ser alcançado com amor, fé e perseverança. E assim, ao percorrer o tempo: em passos de dança, em ritmos de vento Agradeço cada mão estendida, cada palavra de força, cada vida Que se entrelaçou com a minha, tecendo sonhos em fios de ouro e prata. Se hoje voo, é porque me deram asas. E nas alturas, encontro a esperança de transformar o mundo, um aluno de cada vez, com a força da educação, que nunca esmorece.

Por fim, deixo aqui registrados infinitos agradecimentos aos meus pais, irmãos, professores, amigos e familiares que, com seu apoio incondicional, tornaram possível que eu superasse todas as barreiras e conquistasse meu espaço com mérito. Por vocês, sigo em frente!

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, tendo como objetivo compreender de que modo o apagamento histórico de mulheres negras repercute nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e como a valorização de suas trajetórias pode subsidiar a construção de um produto educacional voltado à formação de educadoras(es) nesse campo.

A pesquisa fundamenta-se na perspectiva qualitativa por reconhecer a centralidade da linguagem, da subjetividade e das relações sociais na construção do conhecimento. Conforme Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa busca interpretar os fenômenos sociais a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos, em seus contextos históricos e culturais. Esse posicionamento é coerente com o objetivo da investigação, que se propõe a analisar criticamente a ausência de referências negras nos currículos da EJA e a explorar possibilidades de resistência e reconstrução por meio da educação.

Além disso, adota-se um recorte metodológico comprometido com o pensamento antirracista e com a produção de saberes contra-hegemônicos, valorizando epistemologias negras e feministas como fundamentos da análise crítica do material empírico.

As obras dessas autoras serão mobilizadas não apenas como referencial teórico, mas também como objeto de análise, uma vez que constituem testemunhos e elaborações políticas da experiência de mulheres negras na luta por reconhecimento, visibilidade e justiça social. Serão extraídos excertos que abordem temas como: epistemicídio, invisibilidade, identidade, ancestralidade, resistência, representação e transformação social.

A análise será conduzida com base em categorias temáticas definidas à luz dos objetivos da pesquisa e da literatura referenciada (Sueli Carneiro (2005; 2019), Lélia Gonzalez (1988; 2020), Beatriz Nascimento (1989; 2021), bell hooks (1995; 2019), Nilma Lino Gomes (2017; 2019) e Patrícia Hill Collins (2019)). As principais categorias analíticas incluem: Memória e identidade: como as autoras narram suas trajetórias e constroem sentidos sobre ser mulher negra em espaços de poder e conhecimento.

- Apagamento e epistemicídio: de que forma identificam e denunciam os mecanismos de exclusão nos campos educacional, político e científico.
- Resistência e ação pedagógica: como suas vozes propõem alternativas e caminhos para uma educação antirracista, crítica e inclusiva.

A análise buscará evidenciar os modos como essas vozes podem dialogar com a prática pedagógica na EJA, especialmente no que diz respeito à construção de currículos mais

representativos e à valorização de saberes historicamente marginalizados.

Embora envolva diretamente sujeitos humanos apenas na aplicação do produto, a pesquisa se ancora em um compromisso ético com a valorização de vozes silenciadas e com a promoção de justiça cognitiva. Ao propor a escuta atenta das narrativas de mulheres negras intelectuais, o trabalho busca contribuir para o enfrentamento das desigualdades raciais no campo educacional, em especial no que tange à formação de professoras e professores da EJA.

3. VOZES NEGRAS E INTERSECCIONALIDADE: RECONFIGURANDO SABERES E NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO

A trajetória de resistência e luta enfrentada por mulheres negras, muitas vezes efetivamente marginalizadas na sociedade, requer uma abordagem crítica que articule suas vozes e experiências dentro das narrativas educacionais, considerando o histórico de opressão que as afeta. Consoante a perspectiva de acadêmicas e ativistas, a educação deve ser vista como um processo de emancipação, apto a desafiar as estruturas opressivas que se encontram profundamente enraizadas nas dinâmicas sociais. Essa visão é crucial para romper o ciclo de exclusão que perpetua a marginalização das contribuições afro-brasileiras nas instituições educacionais e na produção do conhecimento. Pensadoras como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro oferecem críticas incisivas e imprescindíveis ao feminismo tradicional, destacando a urgência de uma interpretação que leve em conta as especificidades e nuances das experiências das mulheres negras em diferentes contextos. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas reflexões tornam-se ainda mais urgentes, dado o histórico de exclusão que permeia esse espaço formativo.

A interseccionalidade, nesse escopo, emerge como um conceito essencial e indispensável para a elaboração de um ativismo mais inclusivo que não apenas reconheça, mas valorize as múltiplas identidades que configuram o tecido social e cultural. Gonzalez, ao desenvolver suas reflexões, suscita um debate necessário sobre o potencial de reinvenção do feminismo, ampliando sua abrangência para abraçar a diversidade em suas várias dimensões.

No artigo "Feminismo e Educação: A Luta das Mulheres Negras" (2020), Ângela Davis destaca a relevância do feminismo negro como um meio de resistência e empoderamento para as mulheres negras, enfatizando a necessidade de uma educação que aborde questões de raça, gênero e classe, reconhecendo as experiências singulares vividas por essas mulheres. Davis aponta que a luta pelo feminismo negro serve como um fundamento para as reivindicações educacionais que visam eliminar o racismo enraizado nas abordagens tradicionais de ensino. Essa visão não só destaca as contribuições das mulheres negras, mas também busca assegurar que suas vozes sejam ouvidas no contexto educacional, promovendo um espaço onde suas narrativas e desafios sejam respeitados, o que, por sua vez, fomenta uma transformação social significativa por meio da EJA.

Ao apontar a interconexão entre raça e gênero, ela enfatiza a necessidade de uma abordagem interseccional que reconhece como diferentes formas de opressão se entrelaçam, exigindo que o feminismo negro não apenas aborde as questões de gênero, mas também as de

classe e raça. Nesse sentido, o trabalho de Davis se torna um pilar fundamental para a compreensão das lutas contemporâneas, inspirando novas gerações a continuar a batalha contra as injustiças sociais.

Por sua vez, Sueli Carneiro destaca a questão da alteridade, desafiando narrativas dominantes que frequentemente relegam o sujeito negro à condição de 'não-ser', um tema que exige nossa análise crítica. Sua obra propõe uma reestruturação das identidades, promovendo uma reflexão abrangente sobre como a sociedade pode redirecionar a histórica desumanização que tem marcado a trajetória das mulheres negras, clamando por um reconhecimento justo de sua dignidade e valor. Esse alerta para a ação representa um convite à reintegração de suas narrativas, saberes e experiências no âmbito educacional, favorecendo uma autoimagem positiva e um reconhecimento sincero de suas capacidades.

A literatura contemporânea, como manifestada nas obras de Chimamanda Ngozi, também assume um papel central e transformador nesse processo. Seus escritos não apenas iluminam as complexidades da identidade africana, mas questionam as narrativas hegemônicas que moldam as percepções acerca do que implica ser mulher e negra em um mundo frequentemente desigual. Por meio de suas narrativas ricas e multifacetadas, Ngozi cria um espaço vital para que as vozes femininas sejam ouvidas, respeitadas e celebradas, sublinhando que a busca por reconhecimento e espaço é essencial, não apenas para a individualidade de cada mulher, mas também para fomentar um futuro mais igualitário e justo para todos.

Portanto, ao revisitar as contribuições dessas autoras de relevância significativa, surge uma compreensão mais ampla e profunda das dinâmicas que permeiam as relações de raça, gênero e educação. É fundamental que as políticas educacionais se comprometam com a valorização das ricas histórias e experiências das mulheres negras, colocando um ponto final no ciclo de invisibilidade que historicamente as rodeia e as silencia. A transformação social requer um envolvimento ativo e contínuo com essas vozes, reconhecendo-as como agentes de mudança e protagonistas em suas próprias narrativas, preparadas para moldar um futuro repleto de oportunidades e dignidade.

Segundo Bell Hooks (1994), estudar as histórias das mulheres negras é essencial, pois suas narrativas oferecem compreensão sobre a interseção entre injustiças de raça e gênero, transformando-se em importantes agentes de mudança social e política. A educação, nesses contextos, ocupa uma posição de destaque quando se discute a construção identitária e o reconhecimento das mulheres negras na sociedade. No âmbito da EJA, percebe-se a oportunidade de oferecer não apenas instrução acadêmica, mas também de promover a valorização da história oral e da cultura afro-brasileira, que são frequentemente marginalizadas

na educação formal. Freire (1987) já destacava a importância de uma educação libertadora, que, ao reconhecer e valorizar as experiências dos oprimidos, fornece os elementos necessários para que compreendam e transformem sua realidade.

Dandara dos Palmares é uma figura paradigmática nesse contexto. Representa, por um lado, as inúmeras lutas pelas quais as mulheres negras passaram ao longo da história do Brasil, e, por outro, simboliza o espírito de resistência que ainda permeia muitas de suas descendentes hoje na EJA. Como ressalta Davis (1981), conhecer as histórias dessas mulheres é essencial para a conscientização social, uma vez que elas refletem a força contra a opressão e ajudam a compreender a complexidade das identidades negras na diáspora.

3.1 Raízes do silenciamento: colonialismo, escravidão e epistemicídio

O impacto do colonialismo e da escravidão não se restringe apenas à exploração física e econômica, mas também se estende ao apagamento cultural e intelectual das populações subjugadas, especialmente das mulheres negras. Durante séculos, o sistema colonial instaurou narrativas que deslegitimaram os conhecimentos e saberes dessas mulheres, frequentemente relegando suas vozes a um espaço de silêncio e marginalização. A objetificação e a desumanização promovidas por essas práticas instituíram estereótipos que persistem até hoje, ocultando as resistências e lideranças femininas negras que foram cruciais nas dinâmicas de sobrevivência e preservação cultural das comunidades negras. Estes processos históricos foram tão profundos que suas consequências são observáveis até os dias atuais, onde as mulheres negras ainda lutam para ter seu espaço reconhecido e valorizado em diversas esferas sociais, culturais e acadêmicas, resgatando legados que resistiram às tentativas de apagamento e que continuam inspirando novas gerações.

Esse apagamento sistemático das vozes e saberes das mulheres negras pode ser compreendido a partir do conceito de epistemicídio, elaborado por Sueli Carneiro (2005), que o define como a negação e invalidação dos modos de conhecer produzidos por sujeitos subalternizados. Trata-se de uma forma de violência simbólica que atua na deslegitimação das experiências, das linguagens, das cosmovisões e das produções intelectuais que não se alinham às normas e valores do pensamento ocidental hegemônico. O epistemicídio, portanto, não é apenas a ausência de reconhecimento das produções negras e femininas, mas a imposição ativa de um regime de verdade que exclui esses sujeitos do campo do saber e da ciência.

Ao abordar a invisibilidade das mulheres negras na história e na Educação de Jovens e Adultos, é indispensável discutir o conceito de epistemicídio, entendido como a supressão

sistemática de saberes produzidos por populações historicamente marginalizadas. Boaventura de Sousa Santos (2007) define o epistemicídio como a negação da legitimidade de formas alternativas de produção do conhecimento que não se alinham à racionalidade ocidental, eurocêntrica e colonial. No contexto brasileiro, esse fenômeno se manifesta na predominância de narrativas históricas únicas, que relegam ao silêncio experiências, tradições e vozes negras – sobretudo femininas – apagadas das estruturas institucionais de saber.

Sueli Carneiro (2005), ao analisar o racismo estrutural na produção do conhecimento, amplia essa discussão ao mostrar como o racismo epistemológico opera na exclusão de intelectuais negras dos cânones acadêmicos, promovendo um processo contínuo de deslegitimação das contribuições das mulheres negras à ciência, à cultura e à política. Para a autora, o epistemicídio é um instrumento sofisticado de manutenção das desigualdades, pois além de invisibilizar sujeitos, suprime cosmovisões e formas diversas de racionalidade. Na educação, esse processo aparece nitidamente na ausência de autoras negras nos currículos, nos livros didáticos e nos espaços de formação docente. Isso reforça um ideal universal de conhecimento que, na verdade, representa apenas uma parte da humanidade.

A esse cenário, Beatriz Nascimento (2021) oferece uma resposta contundente e afirmativa. Em seus escritos e entrevistas, a intelectual negra brasileira resgata a história da população negra no Brasil como uma trajetória de resistência que, por si só, constitui uma forma legítima de produção de conhecimento. Para Nascimento, o quilombo não é apenas um refúgio, mas um espaço de elaboração de práticas sociais, políticas e educativas próprias, baseadas na ancestralidade, na solidariedade e na preservação da memória coletiva. O quilombo, nesse sentido, é uma metáfora de resistência epistêmica e cultural.

Essa concepção é vital para pensar a EJA, uma vez que muitos sujeitos que frequentam esse espaço carregam consigo memórias, saberes e experiências que nunca foram validadas pelas instituições educacionais formais. A proposta de visibilizar intelectuais negras na EJA, portanto, não é apenas uma reparação histórica, mas uma estratégia de reconstrução epistemológica.

Desse modo, ao articular o pensamento de Santos, Carneiro e Nascimento, compreende-se que a promoção da justiça cognitiva na EJA exige mais do que inserção pontual de conteúdos sobre a história negra; ela demanda uma reestruturação dos paradigmas que orientam o que é considerado conhecimento legítimo. Reconhecer o valor epistêmico das vivências das mulheres negras, de seus saberes orais, afetivos, territoriais e espirituais, é essencial para construir práticas pedagógicas realmente antirracistas e democráticas.

A discussão sobre o epistemicídio, portanto, reforça a urgência de políticas educacionais

comprometidas com a valorização das epistemologias negras, o que implica não apenas incluir nomes de intelectuais negras nos currículos escolares, mas sobretudo reconhecer suas formas de pensar, ensinar e transformar o mundo. Nesse horizonte, a Educação de Jovens e Adultos pode constituir-se como espaço privilegiado para a promoção da justiça cognitiva e para o fortalecimento de identidades que historicamente foram negadas.

No caso das mulheres negras, o epistemicídio opera com especial crueldade, pois se sobrepõem múltiplas camadas de exclusão. Como destaca Carneiro (2011), a interseccionalidade entre raça e gênero situa essas mulheres em um ponto crítico de invisibilidade, onde suas experiências são sistematicamente desacreditadas tanto nos espaços acadêmicos quanto nos currículos escolares. Essa lógica de exclusão epistêmica não apenas silencia narrativas, mas também limita possibilidades de existência, agência e transformação social.

Superar essa lógica requer não apenas inserir autoras negras no cânone acadêmico, mas reconhecer suas epistemologias como legítimas e fundantes para a reconstrução de uma educação que se pretenda democrática, plural e comprometida com a justiça social. Valorizar os saberes oriundos das vivências de mulheres negras é, portanto, um gesto político e pedagógico de reconfiguração do próprio conceito de conhecimento. Diante da constatação da violência epistêmica que estrutura a história educacional e social brasileira, autoras como Lélia Gonzalez, Patrícia Hill Collins e bell hooks constroem respostas potentes de reexistência, ao propor uma reestruturação das práticas e dos sentidos atribuídos ao saber, à identidade e à educação.

Lélia Gonzalez (1988; 2020), ao articular as categorias de raça, gênero e classe a partir de uma perspectiva afrodiaspórica, propõe o que poderíamos chamar de uma “revolução epistêmica desde o Sul”, em que o saber das mulheres negras emerge não apenas como objeto de estudo, mas como fundamento para a crítica às estruturas hegemônicas. Em sua crítica ao feminismo tradicional, Gonzalez denuncia a ausência da mulher negra nas pautas centrais do movimento, ao mesmo tempo em que aponta a riqueza das experiências e resistências forjadas nos territórios da diáspora africana nas Américas. Ao utilizar a noção de amefricanidade, a autora propõe uma valorização dos saberes e práticas culturais afro-ameríndias como centrais para uma identidade política transformadora.

No mesmo horizonte de resistência, Patrícia Hill Collins (2019), ao formular o conceito de pensamento feminista negro, reivindica uma epistemologia que parte das experiências vividas por mulheres negras como fonte legítima de conhecimento. Collins afirma que essas experiências não apenas oferecem uma perspectiva singular sobre as dinâmicas de poder, mas

também revelam estruturas de opressão invisibilizadas pelos discursos universalizantes da academia tradicional. Sua proposta enfatiza a importância do diálogo entre vivência e teoria, entre cotidiano e política, como condição para uma prática intelectual comprometida com a justiça.

Bell Hooks (1995; 2019), por sua vez, apresenta a educação como ato radical de liberdade. Para ela, o espaço educacional não deve se limitar à reprodução de conteúdo, mas deve funcionar como lugar de transgressão, onde as fronteiras impostas pelo racismo, pelo sexismo e pela opressão de classe possam ser questionadas e superadas. Ao advogar por uma pedagogia do engajamento, hooks reforça que o reconhecimento das subjetividades marginalizadas é indispensável para a construção de relações educativas mais justas. Sua obra aponta que a escuta das vozes silenciadas, especialmente das mulheres negras, é condição necessária para a constituição de um espaço de aprendizagem que seja também um espaço de transformação. Essas autoras, ao promoverem rupturas com as lógicas do pensamento dominante, oferecem contribuições fundamentais para o desenvolvimento de uma educação antirracista, interseccional e comprometida com a justiça social. Suas obras não apenas denunciam as ausências estruturais, mas afirmam a existência plena de sujeitos historicamente subalternizados, reposicionando-os como agentes epistêmicos e políticos no processo educacional. Reintegrar os saberes, as experiências e as narrativas das mulheres negras no campo da educação é, portanto, mais do que um gesto de reparação: é uma estratégia para refundar os princípios e os horizontes de uma pedagogia emancipatória.

3.2 Literatura como ferramenta de resistência e reexistência

Diante do epistemicídio e das exclusões estruturais analisadas, a literatura escrita por mulheres negras emerge como um dos espaços mais significativos de resistência, reexistência e reconstrução identitária. Em seus textos, as escritoras negras desafiam os discursos dominantes, elaboram contra-narrativas e reafirmam a centralidade de suas vozes na composição da história cultural brasileira.

Ao analisarmos as contribuições de escritoras negras no cenário literário, percebemos a profunda influência que suas obras exercem na garantia de visibilidade e resistência cultural. Esses autores transcendem barreiras impostas pelo racismo estrutural, enriquecendo a literatura com narrativas poderosas que questionam e confrontam as injustiças sociais.

Através de suas palavras, eles não apenas reafirmam suas próprias identidades, mas também reconstróem comunidades inteiras, lançando luz sobre histórias silenciadas e

perspectivas negligenciadas. Assim, tornam-se agentes de mudança, desafiando preconceitos e promovendo a inclusão, ao mesmo tempo em que celebram a riqueza e a diversidade das culturas afrodescendentes. É na força de suas narrativas que esses escritores encontram um espaço privilegiado para dialogar com o mundo, mostrando que a literatura é, sem dúvida, um campo vital de resistência e transformação social.

A literatura, nas mãos de escritoras e escritores negros, torna-se uma poderosa ferramenta de resistência ao apagamento de intelectuais e lideranças femininas negras. Por meio de suas narrativas, esses autores resgatam histórias perdidas e vozes silenciadas, oferecendo novas perspectivas e ampliando o entendimento sobre a mulher negra na sociedade. Os textos que produzem confrontam estereótipos e desafiam normas sociais preconceituosas, criando um espaço para a expressão genuína e a afirmação da identidade. Ao abordar temas como racismo, sexismo e opressão, a literatura negra transforma-se em um espaço de empoderamento e conscientização, capacitando leitores a reconhecer e questionar as dinâmicas de poder existentes.

Dessa forma, a literatura não só reflete as experiências e a resistência das mulheres negras, como também se apresenta como um campo de batalha onde se luta pela justiça e representatividade, reafirmando a importância de suas histórias e vivências. É preciso que essa representatividade se concretize não apenas na escolha de conteúdos, mas na forma como o saber é compartilhado, privilegiando metodologias participativas, horizontais e que reconheçam os saberes de vida das mulheres negras adultas como ponto de partida para o ensino.

Nesse sentido, a literatura se torna uma forma de resistência cultural, onde as vozes das mulheres negras são elevadas e suas narrativas desafiadas. Autoras como Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus ilustram como a escrita pode ser uma poderosa ferramenta para questionar as normas sociais e políticas, promovendo a conscientização sobre as desigualdades enfrentadas por essas mulheres. Ao contar suas histórias, elas não apenas documentam suas lutas, mas também inspiram novas gerações a reivindicar seu espaço na sociedade.

No tecido social e histórico do Brasil, as narrativas de apagamento e invisibilidade de escritoras e lideranças femininas negras são frequentemente entrelaçadas com uma negação de suas contribuições. Esse apagamento se manifesta na ausência de menção nos registros históricos tradicionais e nas lacunas presentes nos currículos educacionais, onde suas vozes são sistematicamente excluídas. Mulheres negras, ao produzirem conhecimento e exercerem liderança, enfrentam barreiras que vão além da questão de gênero e raça; são também culturais, perpetuando a invisibilidade. Reconhecer e amplificar essas vozes é crucial para um entendimento mais completo e justo da história cultural e intelectual do país.

3.3 Estereótipos e representações negativas

No contexto amplo das discussões sobre a intersecção entre raça e gênero, é de extrema importância e relevância considerar como a marginalização das vozes femininas negras no discurso acadêmico se entrelaça complexamente com um histórico persistente de silenciamento cultural. A pesquisa de Oliveira (2010) ressalta de maneira contundente que a construção de uma narrativa hegemônica tem frequentemente relegado as contribuições significativas dessas mulheres a um espaço profundo de invisibilidade, perpetuando estigmas que distorcem e ofuscam suas realidades multifacetadas.

Os dados trazidos pela pesquisa evidenciam que a valorização das perspectivas afro-brasileiras na academia é essencial para a desconstrução de estereótipos nocivos que afetam essa população e para a construção de uma identidade coletiva forte que reivindique seu espaço legítimo e justo no campo do saber. Assim, torna-se imperativo e urgente incorporar, de maneira efetiva e sensível, as vozes das mulheres negras nas discussões acadêmicas contemporâneas, promovendo um ambiente educacional inclusivo e altamente representativo que desafie de forma assertiva as estruturas de poder estabelecidas e vigentes na sociedade.

Essa integração das vozes femininas negras no campo acadêmico não deve se restringir à presença simbólica ou pontual, mas deve se constituir como um movimento estruturante, que promova a ruptura com os cânones excludentes e com as hierarquias epistêmicas herdadas do colonialismo. Nesse sentido, autoras como Djamila Ribeiro (2017) reivindicam a noção de lugar de fala não apenas como direito de expressão, mas como reconhecimento da legitimidade dos saberes produzidos por corpos historicamente marginalizados.

O lugar de fala rompe com a lógica universalizante que atribui neutralidade ao discurso dominante, ao evidenciar que todo conhecimento é situado, atravessado por marcadores de raça, gênero e classe. Essa consciência epistêmica convida a academia a repensar suas práticas, a reformular seus currículos e a ampliar seus referenciais teóricos, incorporando contribuições que nascem das margens e resistem ao apagamento.

Iniciativas como a implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, bem como as diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, configuram avanços normativos importantes, mas sua efetividade ainda depende da atuação crítica de sujeitos comprometidos com a justiça cognitiva e a equidade racial. A presença das mulheres negras no pensamento acadêmico é mais do que uma reparação histórica: é uma chave para a elaboração de pedagogias libertadoras, que reconheçam a complexidade das identidades e dos saberes que compõem a realidade brasileira. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas reflexões

tornam-se ainda mais urgentes, dado o histórico de exclusão que permeia esse espaço formativo.

Portanto, ao romper com o silêncio imposto às mulheres negras na academia, não se amplia apenas o repertório de vozes autorizadas a produzir conhecimento — amplia-se também a própria concepção de conhecimento, reconhecendo-o como plural, relacional e situado. Reforça-se, assim, a necessidade de uma práxis educativa comprometida com a escuta, a presença e o protagonismo das mulheres negras como agentes de transformação cultural e social.

3.4 Reconhecimento e valorização da produção intelectual e liderança feminina negra

No panorama cultural e acadêmico, a produção intelectual de mulheres negras tem sido sistematicamente subvalorizada, apesar de sua contribuição inestimável para a sociedade. É crucial que esse reconhecimento vá além das palavras e se manifeste através de ações concretas, como a inclusão nos currículos escolares e a promoção de projetos que incentivem a produção cultural de mulheres negras. As lideranças femininas negras, quando devidamente reconhecidas, oferecem novos olhares e soluções para problemas sociais complexos, muitas vezes negligenciados por outras perspectivas dominantes.

Este reconhecimento promove não apenas a justiça histórica, mas também o enriquecimento de toda sociedade, que passa a ter acesso a um legado cultural e intelectual diverso e profundo. A valorização dessas vozes é um passo imprescindível para o avanço social e para a promoção de um ambiente mais equitativo, onde as ideias e contribuições de mulheres negras possam prosperar e serem devidamente celebradas.

A representatividade de mulheres negras em espaços de poder e influência é uma questão de justiça e eficiência. Quando mulheres negras ocupam posições de liderança, não apenas se desafia e desmantela estereótipos prejudiciais, mas também se permite que uma diversidade de experiências e perspectivas enriqueçam a tomada de decisão e a produção intelectual.

A importância da representatividade está enraizada na capacidade de inspirar novas gerações a imaginarem possibilidades além das limitações impostas por uma sociedade estruturalmente racista e patriarcal. Ela também garante que políticas e iniciativas sejam mais inclusivas e verdadeiramente representativas de toda a população. No campo das artes e academias, essa presença é vital para dar visibilidade às narrativas que foram historicamente apagadas e para criar um legado duradouro onde qualquer jovem negra possa ver a si mesma

refletida e reconhecida, alimentando assim um ciclo de empoderamento e inovação.

Na obra 'Ensinando a Transgredir', bell hooks discute a educação e a prática pedagógica não como áreas de conhecimento meramente acadêmicas, mas sim como ferramentas essenciais e fundamentais de transformação e liberdade. Ela promove metodologias e práticas pedagógicas inovadoras que não apenas encorajam, mas também exigem a crítica social e a transgressão das normas opressivas que permeiam a sociedade contemporânea.

Através de suas análises, são reveladas as profundas interconexões entre educação e emancipação, mostrando que a aprendizagem deve ser um processo que possibilita a libertação e a construção de um mundo mais igualitário. Ambas as obras, repletas de insights poderosos e reflexões profundas, servem como verdadeiros convites à autorreflexão e à ação, instigando cada um de nós a se engajar ativamente na construção de um mundo que seja mais equitativo, justo e inclusivo. Um mundo onde todas as vozes sejam ouvidas, respeitadas e valorizadas, garantindo que cada pessoa tenha espaço adequado para expressar suas lutas, suas conquistas, e suas experiências de vida.

4. MULHERES NEGRAS: INVISIBILIZAÇÃO, MEMÓRIA HISTÓRICA E IMPLICAÇÕES PARA A EJA

Desde as épocas de escravidão até os dias atuais, intelectuais negras têm se deparado com barreiras que não apenas restringem sua atuação, mas também tentam silenciar suas narrativas, como evidenciado em obras como "O que é Racismo?" de Adilson Moreira (2019). Em uma sociedade que valoriza predominantemente vozes brancas e masculinas, o apagamento se torna um fenômeno social e cultural com raízes profundas em um histórico de colonização, racismo e sexismo. A complexa interseção de opressões gera um ciclo vicioso em que as escassas representações disponíveis perpetuam um discurso que minimiza as realidades vividas por essas mulheres, frustrando seus esforços por reconhecimento e valorização.

O apagamento de intelectuais e lideranças femininas negras é um fenômeno histórico profundamente enraizado nas relações de poder e narrativas culturais que moldaram a sociedade ocidental. Como ressalta a socióloga Sueli Carneiro em seu livro "Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira" (2005), a contribuição das mulheres negras tem sido sistematicamente subestimada e frequentemente invisibilizada, tanto em contextos acadêmicos quanto sociais. Essa marginalização se manifesta de diversas maneiras, incluindo a falta de reconhecimento de suas vozes e lideranças em movimentos sociais e políticos, bem como a omissão de suas obras literárias e científicas das correntes principais do conhecimento.

A abolição, por mais que tenha aberto novos caminhos, não resultou instantaneamente em um reconhecimento igualitário, como observou Ângela Davis em "Mulheres, Raça e Classe" (1981); ao contrário, muitas delas continuaram a enfrentar discriminação e marginalização na nova sociedade que emergia. Autoras que produziram obras destacadas, como Carolina Maria de Jesus em "Quarto de Despejo" (1960), frequentemente se viam relegadas a nichos específicos, sem a devida inserção no cânone literário que exaltava vozes brancas e masculinas. A intersecção de gênero e raça criou um cenário ainda mais complexo, onde intelectuais femininas negras foram colocadas em um espaço de duplo apagamento.

A falta de reconhecimento de suas experiências, conhecimentos e perspectivas contribui para uma desvalorização sistemática, configurando-se como desrespeito a cultura de um povo. No cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a atuação das alunas negras pode ser associada aos pensamentos de Patrícia Hill Collins em sua obra "*Black Feminist Thought*" (Pensamento Feminista Negro, de 1990), onde ela analisa as estruturas de poder que marginalizam as vozes negras nas instituições acadêmicas. Collins (1990) destaca que as desigualdades de acesso a recursos e espaços de fala são frequentemente determinadas por

relações de poder desiguais, refletindo as dificuldades enfrentadas por essas alunas.

Além disso, Lélia Gonzalez, em "O Lugar de Negro" (1988), reforça a importância de enfrentar as desigualdades, tanto históricas quanto contemporâneas, para que as vozes das mulheres negras na EJA possam ser devidamente ouvidas e reconhecidas. Dessa forma, torna-se evidente que a valorização e o reconhecimento da intelectualidade dessas alunas demandam um esforço constante para dismantelar as opressões que ainda persistem na sociedade.

4.1 Invisibilização de mulheres negras na historiografia

As mulheres negras têm exercido um papel crucial e absolutamente determinante na historiografia brasileira, frequentemente se deparando com a invisibilidade e a marginalização que permeiam as esferas sociais, econômicas e históricas da nossa sociedade. Desde o período colonial, que foi marcado pela cruel escravidão sistemática que essas mulheres enfrentaram, até as resistências contemporâneas que continuam a surgir com força e coragem, a luta dessas mulheres se revela emblemática e absolutamente necessária para que possamos entender a complexa formação social do Brasil tal como é hoje.

Bell hooks, em sua obra "Educação como Prática de Liberdade" (1994), ressalta de maneira potente e impactante que “a educação não deve ser vista apenas como uma ferramenta de instrução, mas sim como um meio vital de emancipação e autoconhecimento para aqueles que foram historicamente oprimidos”. Essa abordagem teórica fundamental, que ela apresenta, embasa a compreensão de que “a formação crítica permite que as mulheres negras projetem uma reflexão profunda sobre sua posição dentro da sociedade e reivindiquem sua voz”, contribuindo de maneira ativa e significativa para a transformação social que tanto almejamos. A capacidade de resistir e se expressar é, sem dúvida, uma das várias contribuições incríveis que essas mulheres trazem, destacando a vital importância de se reconhecer e valorizar suas experiências únicas e ricas para enriquecer a narrativa coletiva da nossa história e construir um futuro que seja mais justo e igualitário para todos.

O reconhecimento dessas contribuições é crucial para a nossa compreensão histórica e social, pois permite que as vozes dessas mulheres ecoem e se entrelacem nas mais diversas esferas da vida brasileira. Lélia Gonzalez, em seu influente e amplamente reconhecido artigo "Mulheres Negras na História: Invisibilidade e Resistência", publicado em 1988, oferece uma análise verdadeiramente penetrante sobre a persistente invisibilidade das mulheres negras na narrativa histórica dominante que prevalece até os dias de hoje, revelando a profundidade das questões que envolvem a representatividade histórica. Ela argumenta de maneira convincente,

que é urgente uma "reavaliação crítica e abrangente" dos papéis multifacetados e significativos que essas mulheres desempenharam em diversas esferas da sociedade ao longo do tempo, a fim de resgatar suas histórias e suas contribuições únicas. Diante dessa realidade alarmante, Gonzalez em seu artigo intitulado "Por um Feminismo Afrolatinoamericano", publicado em 1988 Ao propor o feminismo afro-latino- americano, Gonzalez não apenas oferece uma ferramenta teórica e política poderosa para combater essa invisibilidade histórica, mas também convida a uma reflexão profunda e profundamente necessária sobre a urgência de descolonizar o pensamento feminista contemporâneo que ainda carrega resquícios de opressão e marginalização. Ela nos lembra que as categorias de análise eurocêntricas e brancas, que são frequentemente utilizadas no debate feminista tradicional, são totalmente insuficientes para captar e apreender a complexidade da experiência vivida das mulheres negras na América Latina, as quais têm histórias e contextos variados que constitutivamente moldam suas identidades e lutas.

O legado de Lélia Gonzalez, conforme apresentado em suas magníficas e impactantes obras, destaca-se por uma notável e poderosa capacidade: a de iluminar os recantos pouco explorados da história, que frequentemente foram ignorados ou intencionalmente escondidos ao longo do tempo. Em trabalhos influentes como "Lugar de Negro" (1982) e "O Que é Racismo?" (1988), ela demonstrou um talento singular e incomum para amplificar as vozes daqueles que, ao longo dos anos, foram silenciados, marginalizados e desprivilegiados, proporcionando assim a eles a chance única de serem ouvidos e compreendidos em suas lutas individuais e coletivas.

Além disso, Lélia Gonzalez teve um papel fundamental e essencial na articulação de laços e sinergias entre diversos movimentos sociais, promovendo o diálogo aberto e a colaboração em prol de metas e objetivos comuns, como evidenciado em suas significativas contribuições ao movimento feminista negro, que busca a igualdade e a justiça para todas as mulheres.

É imperativo analisar os contextos históricos que permitiram tais dinâmicas. Movimentos sociais, como o feminismo negro, surgiram como respostas a essas exclusões, buscando amplificar as vozes dessas intelectuais e líderes, um tema explorado por Djamila Ribeiro em "Quem tem medo do feminismo negro?" (2018). Assim, a introdução do artigo se configura como uma reflexão crítica, abordando a urgência de resgatar essas narrativas como parte essencial da história da literatura contemporânea e do reconhecimento do valor das contribuições intelectuais das mulheres negras. O resgate dessas histórias é vital para o enriquecimento do debate cultural e intelectual, e representa um passo importante para a luta

pela equidade e justiça social.

A análise do tema "O Apagamento de Intelectuais e Lideranças Femininas Negras" exige uma definição precisa e uma delimitação que abranja as nuances desse fenômeno. Conforme afirmam Angela Davis em "Mulheres, Raça e Classe" (1981) e Djamila Ribeiro em "Quem Tem Medo do Feminismo Negro?" (2018), o apagamento, neste contexto, refere-se ao processo sistemático de exclusão e invisibilização de figuras femininas negras que, historicamente, têm contribuído de maneira significativa para a cultura, a política e os movimentos sociais. Este processo não apenas marginaliza as vozes dessas intelectuais, mas também perpetua uma narrativa monocromática que desconsidera a riqueza da diversidade racial e de gênero na construção do conhecimento contemporâneo. A delimitação do tema deve, portanto, focar em dois aspectos centrais: o reconhecimento das contribuições dessas líderes e a análise das estruturas sociais que contribuem para sua sub-representação.

A guerreira Dandara dos Palmares, que viveu na época da colonização do Brasil, mais precisamente no século XVII, se constitui como referência, mas a história do Brasil também foi marcada por outras mulheres negras heroicas que desafiaram o sistema escravagista e o racismo institucionalizado; Luísa Mahin, a qual participou das articulações da Revolta dos Malês na Bahia; Tereza de Benguela, líder do Quilombo do Quariterê, que governou com sabedoria e organização política; Zeferina, guerreira que liderou a resistência em Salvador; e Aqualtune, princesa do Congo e avó de Zumbi dos Palmares, que apesar de ter sido capturada, se tornou uma importante referência de força e resiliência. Essas mulheres foram estrategistas, líderes e combatentes — mas suas histórias ainda permanecem em grande parte fora dos livros didáticos e do imaginário escolar.

Durante o período da escravidão, como analisado por Beatriz Nascimento em "O Lugar da Mulher Negra" (1984), as mulheres negras desempenharam papéis cruciais na resistência à opressão; no entanto, suas histórias e experiências foram frequentemente narradas através do prisma da vitimização, que não reconhecia sua agência e autoridade. É fundamental reconhecer e valorizar esses talentos, não apenas para corrigir a narrativa histórica, mas também para enriquecer o debate contemporâneo e promover a diversidade no pensamento crítico. A luta pela visibilidade, portanto, torna-se um ato de resistência e reapropriação de suas histórias e legados. O enxugamento das contribuições intelectuais das mulheres negras não é meramente uma questão de reconhecimento individual, mas um chamado à reconstrução das estruturas que sustentam a exclusão e a desigualdade, ressaltando a necessidade de um novo olhar sobre o passado e suas narrativas, conforme discutido por Lélia Gonzalez em "Equidade e Diversidade" (2004).

O texto de Nancy Fraser “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”, publicado em 2006, conversa de forma direta com a questão da justiça na era pós-socialista quando tratamos da questão do “apagamento” de histórias que fazem parte da história da construção de justiça. O texto de Fraser discute a necessidade de se abordar simultaneamente a redistribuição e o reconhecimento para alcançar a justiça social. Podemos associar essa discussão à invisibilidade da mulher negra nas salas de EJA, considerando a história de Dandara dos Palmares e seu apagamento na história do Brasil. A invisibilidade da mulher negra na EJA representa uma forma de injustiça cultural, conforme a perspectiva de Fraser. Seu silenciamento, a falta de representatividade em materiais didáticos e currículos, e a sub-representação na própria composição do corpo docente refletem uma dominação cultural que a torna invisível – um tipo de “ocultamento” na terminologia de Fraser.

A falta de reconhecimento de suas experiências, conhecimentos e perspectivas contribui para uma desvalorização sistemática, configurando-se como desrespeito a cultura de um povo. Além disso, a aluna negra nas salas de EJA, frequentemente enfrenta injustiças econômicas. O acesso à educação para esse grupo pode ser limitado por fatores como pobreza, falta de infraestrutura adequada em suas comunidades, e a própria estrutura socioeconômica que a marginaliza. Isso se relaciona com a exploração, marginalização e privação discutidas por Fraser, que resultam em desigualdades de renda, acesso a trabalho, saúde e educação.

A história de Dandara dos Palmares exemplifica essa dupla injustiça. Sua participação na luta pela resistência contra a opressão colonial, foi apagada da história oficial do Brasil, representando um ato de ocultamento e desrespeito cultural. A invisibilidade de Dandara e de outras mulheres negras na construção da história brasileira reflete a dominação cultural que silencia suas vozes e minimiza suas contribuições. Ao mesmo tempo, as condições socioeconômicas desfavoráveis a que as mulheres negras estavam sujeitas refletem a injustiça econômica que as marginaliza e limita seu acesso a oportunidades, incluindo a educação.

A análise de Fraser nos oferece uma lente para compreender a complexidade da situação da mulher negra na EJA. Para alcançar a justiça social, é necessário abordar tanto a redistribuição, garantindo acesso equitativo à educação e recursos, quanto o reconhecimento, valorizando a experiência, a cultura e a história das mulheres negras, incluindo figuras como Dandara, e integrando suas perspectivas nos currículos e práticas pedagógicas. Somente com a combinação de ambos é possível combater a invisibilidade e promover a inclusão efetiva dessas mulheres no sistema educacional.

Essa invisibilidade não se limita apenas no período colonial, percebe-se este fenômeno no ambiente educacional, o que se reflete na ausência dessas mulheres nos currículos

escolares. A história de figuras como Dandara e tantas outras é frequentemente omitida ou minimizada, como se a contribuição das mulheres negras na construção do país fosse irrelevante. Como aponta Rodrigues (2018), "a falta de representatividade da mulher negra, até mesmo nos materiais escolares, contribui para a perpetuação de estereótipos negativos sobre as mulheres negras". Esse apagamento curricular enfraquece a autoestima das estudantes negras e limita sua identificação com a trajetória histórica e cultural afro-brasileira. Por isso, repensar a EJA em sincronia com a discriminação racial, é também reconstruir o currículo, incluindo referências que fortaleçam o pertencimento, a identidade e o reconhecimento dessas mulheres como sujeitas da história, da resistência e da transformação.

A análise do silenciamento de intelectuais e lideranças femininas negras na atualidade, revela diversos mecanismos sistemáticos que, em conjunto, contribuem para a marginalização dessas vozes importantes. Lélia Gonzales, em sua obra "Racismo e sexismo na sociedade brasileira" (1983), salienta como a interseção entre racismo e sexismo perpetua a invisibilidade das mulheres negras, enfatizando que essas problemáticas são essenciais para a compreensão das desigualdades presentes na sociedade. Além disso, em "Por um Feminismo Afro-Latino-Americano" (2018), Gonzales defende que a luta das mulheres negras deve ocupar um espaço central nas discussões feministas, ressaltando que a sua ausência nas narrativas históricas só reforça a marginalização de suas experiências. A análise do apagamento de intelectuais e lideranças femininas negras na contemporaneidade evidencia várias formas sistemáticas que, em conjunto, favorecem a marginalização dessas vozes.

Lélia Gonzalez, em "Racismo e Sexismo na Sociedade Brasileira" (1983), sublinha como a interseção entre racismo e sexismo perpetua a invisibilidade das mulheres negras, destacando que essas questões são fundamentais para entender as desigualdades estruturais da sociedade. Em "Por um Feminismo Afro-Latino-Americano" (2018), ela defende que a luta das mulheres negras deve ocupar um lugar central nas discussões feministas, pois a exclusão dessas narrativas históricas reforça a marginalização de suas experiências.

Os escritores Antonio Sérgio Guimarães e Lynn Huntley, em "Tirando a Máscara: Ensaio sobre o Racismo no Brasil" (2000), analisam criticamente a forma como a narrativa dominante tende a eclipsar as contribuições significativas das intelectuais negras, sustentando um ciclo de invisibilização contínuo. Eles enfatizam que a falta de reconhecimento das ricas e variadas experiências das mulheres negras está intrinsecamente ligada a sistemas de poder que promovem discursos homogêneos e uniformes no espaço público, silenciando vozes que deveriam ser ouvidas. Este processo marginaliza não apenas as ideias e trajetórias das intelectuais, mas também limita uma compreensão mais ampla e complexa da realidade social

brasileira. No contexto das alunas negras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa dinâmica de apagamento se torna ainda mais evidente, pois muitas vezes suas histórias e conhecimentos são desconsiderados, impedindo que suas vozes se unam a essas discussões cruciais sobre racismo, sexismo e educação.

4.2 O apagamento intelectual e simbólico nas estruturas sociais

Gonzalez (1998) propõe a construção de um "feminismo afro-latino-americano, um movimento que visa apresentar oposição ao processo histórico de marginalização das vozes e experiências das mulheres negras e na promoção de mudanças estruturais necessárias que beneficiem todas as esferas da sociedade. Essa abordagem inovadora não apenas busca ressaltar suas contribuições essenciais e impactantes, mas também criar um espaço inclusivo onde essas narrativas possam finalmente ser ouvidas, respeitadas e valorizadas, exigindo um comprometimento coletivo com a transformação e a equidade social. Nesse contexto, Lélia Gonzalez desmistifica a noção de que a ausência das mulheres negras nos registros históricos é fruto de uma suposta falta de protagonismo ou relevância. Pelo contrário, ela denuncia veementemente que essa invisibilidade é uma estratégia consciente e deliberada de silenciamento, enraizada em estruturas de poder que buscam perpetuar a dominação. A autora, com sua perspicácia característica, expõe como o racismo, o sexismo e o classismo se entrelaçam para marginalizar e obscurecer as vivências, as lutas e as conquistas das mulheres negras, relegando-as a um lugar de subalternidade e negação.

Para Carneiro (2005), as vivências únicas e as lutas incansáveis das mulheres negras são absolutamente fundamentais para o processo de desconstrução de estereótipos prejudiciais e para a promoção de uma verdadeira e genuína equidade entre os gêneros, garantindo que todas as mulheres tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. A trajetória de mulheres históricas como Carolina Maria de Jesus, cuja obra "Quarto de Despejo" (1960) retrata de forma contundente sua vida marcada pela pobreza e explora as urgentíssimas questões sociais, e Marielle Franco, cuja atuação como vereadora no Rio de Janeiro a fez ser um bastião de resistência contra desigualdades sociais e por direitos humanos, intensifica essa tapeçaria complexa de resistência. A invisibilidade sistemática das mulheres negras deve ser compreendida não apenas como um eco das opressões históricas, mas também como um reflexo de um racismo institucional que permanece vigente, silenciando suas conquistas.

Essa realidade se perpetua ao longo do século XX e adentra o século XXI, como aponta

Djamila Ribeiro em "Quem tem medo do feminismo negro?" (2018), manifestando-se na reprodução de estereótipos e em uma educação que não valoriza o conhecimento produzido por essas mulheres. Essas dinâmicas perpetuam o apagamento das contribuições significativas que essas intelectuais têm feito em diversas áreas do conhecimento, o que resulta em uma invisibilidade que se estende à esfera pública e acadêmica. Esse apagamento é resultado de uma interseção complexa entre racismo, sexismo e a marginalização histórica das vozes negras na sociedade.

A invisibilidade da mulher negra na EJA representa uma forma de injustiça cultural, conforme a perspectiva de Fraser. Seu silenciamento, a falta de representatividade em materiais didáticos e currículos, e a sub-representação na própria composição do corpo docente refletem uma dominação cultural que a torna invisível – um tipo de “ocultamento” na terminologia de Fraser.

No contexto da EJA (Educação de Jovens e Adultos), é fundamental associar as alunas negras a autores que discutem suas experiências e desafios. Por exemplo, Sueli Carneiro, em "Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira" (2005), analisa como a mídia perpetua estereótipos que restringem a representação das mulheres negras, dificultando a visibilidade de suas lutas e conquistas. Essa invisibilidade é um obstáculo considerável nos ambientes de aprendizado da EJA, onde a inclusão e a valorização da diversidade são essenciais. Djamila Ribeiro, em "O que é lugar de fala?" (2017), enfatiza a importância da representatividade e da diversidade de vozes no discurso, destacando como isso pode enriquecer a formação e a autoafirmação das alunas negras na EJA, permitindo uma compreensão mais ampla de suas trajetórias e contribuições.

A autora, portanto, defende com veemência a construção de um feminismo que tenha como ponto de partida as experiências concretas e as necessidades específicas das mulheres negras, que considere em sua totalidade a sua dupla ou até tripla opressão enfrentada diariamente em suas vidas contemporâneas, e que reconheça plenamente a sua agência, assim como o seu protagonismo ativo e destacado na luta por uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Reconhecer essas realidades e desafios enfrentados é fundamental para o avanço das lutas feministas de uma maneira muito mais integrada e representativa e que promova um diálogo verdadeiro entre diversas correntes de pensamento feminista, enriquecendo assim a luta por equidade e justiça social.

A influência da sua obra transcende as barreiras do tempo e continua a alimentar a chama da esperança e da determinação em inúmeras gerações de ativistas engajados na luta por justiça social, pesquisadores dedicados à investigação e análise crítica da realidade, e pensadores que buscam incessantemente dismantelar as estruturas de poder profundamente

enraizadas, que insistem em perpetuar a desigualdade e a opressão em suas múltiplas formas. O objetivo primordial dessa busca incansável é a construção de um mundo mais equitativo e inclusivo, um mundo onde todas as vozes, independentemente de sua origem ou condição, sejam não apenas ouvidas, mas também genuinamente valorizadas e respeitadas.

A mensagem transmitida por Lélia Gonzalez mantém uma urgência inabalável, resistindo ao teste do tempo e conservando sua relevância intrínseca. É um chamado vibrante e contundente à ação, um apelo para que a invisibilidade histórica e sistemática das mulheres negras seja finalmente e definitivamente superada. Mais do que isso, sua mensagem clama para que a centralidade e a importância fundamental das mulheres negras na construção de um futuro mais justo, igualitário e promissor para todos sejam amplamente reconhecidas, celebradas e valorizadas como um pilar essencial da sociedade.

Da mesma forma, Sueli Carneiro, por meio de seu trabalho "A Construção do Outro como Não Ser", publicado em 2005, se aprofunda nas complexas e intrincadas questões de identidade que permeiam a experiência das mulheres negras no Brasil e em outros contextos. Ela também discorre sobre as múltiplas e diversas facetas do feminismo, demonstrando uma compreensão sofisticada das nuances e desafios enfrentados pelas mulheres em diferentes posições sociais. Carneiro oferece uma crítica ao racismo institucional arraigado que persiste em silenciar sistematicamente as conquistas arduamente alcançadas e as vozes potentes das mulheres negras, perpetuando a desigualdade e a exclusão.

Ao nos aprofundarmos nesta temática, percebe-se que a invisibilidade se revela como um fenômeno estrutural que se manifesta em várias esferas, incluindo a literatura e as representações culturais. A literatura brasileira, conforme discutido por Fátima Oliveira em "O Negro na Literatura brasileira" (1995) e Luiz Ruffato em "A Literatura Negra no Brasil" (2008), clama por uma reavaliação das narrativas que relegam personagens negras a espaços marginalizados.

Ralfs (2019), no trabalho "Mídia e Representações: a imagem da mulher negra", e Stuart Hall em "Representation: Cultural Representations and Signifying Practices" (1997), criticam a escassez de representações diversificadas que influenciam negativamente a autoestima de jovens negras e a percepção social em geral. O caminho para a superação da invisibilidade das mulheres negras requer um esforço incessante e um compromisso social que envolva políticas públicas, educação antirracista e o fortalecimento da representatividade nos processos decisórios. A contribuição das mulheres negras nas áreas da ciência e educação, exemplificada por figuras como a advogada e política Antonieta de Barros e as iniciativas educativas de Sandra Benites, reafirma a relevância de seu papel na luta por igualdade e inclusão.

Portanto, torna-se essencial promover a ampliação do debate e o reconhecimento das experiências e contribuições das mulheres negras na configuração histórica e cultural do Brasil, buscando um futuro mais justo e equitativo, onde suas vozes sejam não apenas ouvidas, mas respeitadas e celebradas. A proposta aqui apresentada visa enriquecer a reflexão crítica sobre essa luta, valorizando as narrativas das mulheres negras como fundamentais na trajetória por dignidade, justiça e igualdade.

Nesse contexto, é necessário considerar como esse apagamento também se manifesta no campo da produção intelectual e literária contemporânea, afetando diretamente a representatividade das mulheres negras enquanto autoras, pensadoras e líderes culturais.

O Apagamento de Intelectuais e Lideranças Femininas Negras se insere em um panorama mais amplo de discussão sobre a representatividade e a visibilidade das vozes femininas negras na literatura contemporânea. Como salienta Carolina Maria de Jesus em "Quarto de Despejo" (1960), a invisibilidade das experiências dessas mulheres é uma questão premente que deve ser abordada. Essa análise busca explorar não apenas a ausência dessas figuras no cenário cultural, mas também as implicações históricas e sociais que envolvem suas trajetórias.

A marginalização das intelectuais e líderes femininas negras pode ser compreendida como um reflexo de estruturas de poder enraizadas, que historicamente têm relegado essas mulheres ao esquecimento ou à sub-representação, em favor de narrativas que priorizam vozes hegemônicas, como discutido por bell hooks em "Ain't I a Woman? (Não sou uma mulher?)" (1981). Nesse sentido, é fundamental refletir sobre como essa exclusão não apenas empobrece o debate intelectual, mas também perpetua estigmas que afetam a identidade e a representação dessas mulheres na sociedade contemporânea, conforme argumenta Sueli Carneiro em "Racismo e Sexismo" (2005). O conceito de apagamento aplicado a essas figuras sugere um processo sistemático de deslegitimação de suas contribuições e experiências.

As intelectuais e lideranças femininas negras, frequentemente relegadas a um segundo plano, desempenham papéis cruciais na pesquisa acadêmica, na literatura, na arte e na luta pelos direitos humanos. Como discutido por Beatriz Nascimento em "O Que É Racismo?" (1989), sua obra e suas vozes são fundamentais para a crítica das injustiças sociais, sendo suas perspectivas essenciais para uma compreensão mais aprofundada das interseccionalidades que moldam a experiência negra. A partir dessa definição e delimitação, faz-se necessário explorar as dinâmicas que sustentam o apagamento. Assim, o estudo não deve se limitar à constatação da invisibilidade, mas se expandir para investigar as implicações dessa realidade, seu impacto nas novas gerações de lideranças femininas negras e a importância da reivindicação de espaços

visíveis e legitimados.

Em última análise, essa seção busca promover uma reflexão crítica sobre como instituições acadêmicas e sociais, ao não reconhecerem as contribuições de intelectuais e lideranças femininas negras, reiteram práticas de exclusão que precisam ser urgentemente contestadas e transformadas. Referências a autores como Lélia Gonzalez em "A Mulher Negra e a Luta pela Liberdade" (1993) e a estudos contemporâneos, como os de Joice Berth e sua contribuição para o movimento negro, ajudam a entender essa necessidade premente de transformação nas narrativas hegemônicas.

5. A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NA EJA: EXCLUSÃO, RESISTÊNCIAS E TRAJETÓRIAS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil possui raízes históricas complexas, marcadas por esparsas e descontínuas ao longo do tempo. Inicialmente, programas de alfabetização de adultos surgiram de forma fragmentada, muitas vezes vinculados a movimentos sociais e religiosos, buscando atender às necessidades de uma população excluída do sistema educacional formal. A partir da segunda metade do século XX, a EJA começou a ganhar maior visibilidade como política pública, embora ainda enfrentasse desafios significativos de acesso, permanência e qualidade.

A luta pela redemocratização no Brasil, culminando na Constituição de 1988, representou um marco na conquista de direitos e liberdades. No entanto, a realidade para muitas mulheres negras, especialmente aquelas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), revela a persistência de desigualdades profundamente enraizadas na história brasileira. A promessa de igualdade contida na "Constituição Cidadã" esbarra na dura realidade do racismo e sexismo estrutural, criando barreiras significativas para o acesso e usufruto pleno dos direitos conquistados.

A Constituição de 1988, apesar de garantir direitos fundamentais, não conseguiu, por si só, eliminar as desigualdades históricas. Embora preveja a igualdade de oportunidades e a erradicação da discriminação racial, a sua implementação tem sido lenta e insuficiente. A falta de políticas públicas efetivas para combater o racismo e o sexismo, aliada à persistência de estruturas sociais discriminatórias, impede a plena realização dos direitos garantidos pela Constituição. A ausência de dados desagregados por raça e gênero dificulta o monitoramento das políticas públicas e a avaliação de seu impacto na vida das mulheres negras.

Com o objetivo principal de garantir o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou concluíram a escolarização na idade regular, busca-se promover a inclusão social por meio da alfabetização, do desenvolvimento de competências básicas e da formação cidadã, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e a ampliação de oportunidades. A EJA, portanto, vai além da simples aquisição de conhecimentos escolares, visando à emancipação individual e coletiva.

O Plano Nacional de Educação (PNE)², instituído pela Lei nº 13.005/2014, dedica

² Em junho de 2024, o Ministério da Educação enviou ao Congresso o PL 2.614/2024, que propõe o novo PNE para o decênio 2024-2034, sucedendo o PNE 2014-2024 (este último que teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela Lei 14.934/2024).

atenção expressa à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), especialmente por meio da Meta 10, que estipula que ao menos 25 % das matrículas da EJA nos ensinos fundamental e médio devam se dar na forma integrada à educação profissional (PROEJA) (Brasil, 2014).

Além disso, o PNE contempla na Meta 9 o compromisso de elevar a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais para 93,5 % até 2015, bem como erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50 % o analfabetismo funcional ao término da vigência do plano (Brasil, 2014; FNPE, 2015). Para essas metas, são previstas estratégias que incluem oferta gratuita de EJA, chamadas públicas regulares, diagnósticos de demanda (fundamental e médio), programas de assistência (transporte, alimentação, saúde, entrega de óculos), além de ações específicas para pessoas privadas de liberdade e populações vulnerabilizadas (Brasil, 2014).

Em termos de qualidade e adequação pedagógica, o PNE prevê mecanismos de monitoramento e avaliação periódicos, com publicações bienais do Inep, responsabilização do MEC, das comissões de educação das Casas Legislativas, do Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, bem como sistemas de indicadores nos níveis nacional, estadual e municipal (Brasil, 2014; Senado, 2023; MEC, 2024).

Esse arcabouço normativo e institucional confere ao PNE instrumentos para acompanhar o progresso dos programas de EJA, identificar falhas ou lacunas e promover ajustes ao longo de sua vigência, de modo a ampliar a efetividade das políticas educacionais destinadas a públicos historicamente excluídos.

5.1 As múltiplas exclusões no percurso educacional das mulheres negras

A trajetória escolar de mulheres negras no Brasil é atravessada por múltiplas camadas de exclusão que se entrelaçam a partir de um projeto social racista, sexista e classista. Essa realidade histórica não pode ser desconsiderada ao se discutir o lugar dessas mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), espaço que, muitas vezes, se constitui como a única possibilidade de retomada dos estudos após experiências marcadas por desigualdades e interrupções. Como observa Sueli Carneiro (2005), a estrutura educacional brasileira está enraizada em padrões de exclusão que operam desde o acesso à escola até a permanência e o reconhecimento do sujeito negro como legítimo produtor de conhecimento.

De acordo com o IBGE (2022), mulheres negras representam uma parcela significativa entre as pessoas que não completaram o ensino fundamental ou médio, reflexo de um ciclo de desigualdades interseccionais que afetam desde a infância. São comuns os relatos de abandono escolar por motivos como gravidez precoce, cuidado com irmãos mais novos, falta de

transporte, necessidade de trabalhar informalmente ou em regime de subemprego. Esses elementos compõem uma rede de impedimentos à escolarização que não atinge os demais segmentos sociais com a mesma intensidade.

Quando finalmente acessam a EJA, essas mulheres trazem consigo marcas dessas experiências: frustrações, medo de não conseguir acompanhar os conteúdos, baixa autoestima escolar. No entanto, como evidenciam Gomes (2017) e Jesus (2018), também carregam saberes acumulados em outras esferas da vida — como o cuidado, o trabalho doméstico, as redes de solidariedade e a resistência cotidiana — que precisam ser reconhecidos como legítimos no processo de ensino-aprendizagem. Desconsiderar essas vivências é aprofundar o apagamento histórico que as acompanha desde os tempos coloniais.

O racismo se manifesta na EJA de diversas formas. Muitas alunas negras enfrentam preconceito por parte de professores, funcionários e até mesmo de colegas. A falta de representatividade no corpo docente e nos materiais didáticos contribui para a invisibilização de suas histórias e experiências, reforçando estereótipos negativos. A própria estrutura da EJA, frequentemente localizada em periferias com infraestrutura precária, reflete as desigualdades socioeconômicas que afetam desproporcionalmente a população negra. A dificuldade de conciliar estudos com o trabalho e os cuidados familiares, muitas vezes sobrecarregando as mulheres negras, também representa uma barreira significativa.

O sexismo se soma ao racismo, criando uma dupla opressão. As alunas negras frequentemente enfrentam expectativas limitadas em relação à sua capacidade intelectual e profissional. A pressão social para assumirem papéis tradicionais de gênero, combinada com as responsabilidades familiares, dificulta a dedicação aos estudos. A falta de políticas públicas específicas para atender às necessidades das mulheres negras na EJA agrava ainda mais essa situação.

A ausência de representatividade de mulheres negras no currículo escolar também figura como um dos principais mecanismos de exclusão simbólica e epistemológica na educação brasileira. Essa invisibilização não se dá apenas pela omissão de figuras históricas, mas também pela construção de um imaginário escolar que perpetua padrões eurocentrados de conhecimento. Como denuncia Lélia Gonzalez (2020), o currículo tradicional relega à margem os saberes e sujeitos negros, sobretudo as mulheres, cuja história é frequentemente reduzida à servidão ou à vitimização.

Na EJA, esse processo de silenciamento é ainda mais perverso, pois atinge sujeitos que já carregam experiências de apagamento social e educacional. O currículo que se apresenta nesses contextos frequentemente não contempla a realidade das alunas negras, dificultando sua

identificação com os conteúdos e minando o sentido de pertencimento escolar. bell hooks (1995) observa que a ausência de imagens positivas de mulheres negras nos materiais pedagógicos contribui para a construção de subjetividades marcadas pela inferiorização e pelo silêncio.

Além disso, a estrutura curricular vigente desconsidera os modos de vida, resistência e produção cultural das mulheres negras. Não apenas suas histórias são ignoradas, como seus saberes não são valorizados como instrumentos legítimos de aprendizagem. Essa desvalorização contribui para o que Kilomba (2019) chama de epistemicídio, ou seja, a destruição dos saberes de grupos racializados. Superar esse cenário exige uma reestruturação crítica do currículo da EJA, incorporando epistemologias negras e femininas como eixo de transformação pedagógica.

5.2 Debates sobre a presença e experiência de mulheres negras na EJA

O debate em torno da presença e da experiência das mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem crescido significativamente nos últimos anos, à medida que pesquisadores e pesquisadoras se debruçam sobre os impactos da interseccionalidade de gênero, raça e classe nesse espaço educacional. Os estudos mapeados revelam não apenas a trajetória de exclusão e resistência dessas mulheres, mas também os limites estruturais da EJA em responder às suas demandas específicas.

Na tese de Maria Cristina da Conceição Oliveira (2021), por exemplo, a autora analisa criticamente o modo como o racismo institucional e as desigualdades de gênero afetam as mulheres negras nas políticas públicas educacionais. Ela destaca que a invisibilização das experiências dessas mulheres decorre de uma lógica colonial que ainda estrutura o currículo e os espaços escolares, dificultando a efetivação de uma educação antirracista. Para Oliveira, "o reconhecimento da mulher negra como sujeito histórico na EJA é um passo fundamental para a desconstrução de epistemologias hegemônicas" (Oliveira, 2021, p. 132).

Essa crítica à ausência de representatividade e de políticas específicas também aparece na dissertação de Jaqueline Santos de Jesus (2022), que estuda a trajetória de mulheres negras no campo da EJA em Salvador. Sua pesquisa evidencia que, apesar das políticas afirmativas e da promulgação da Lei 10.639/03, o cotidiano escolar ainda é permeado por práticas que reforçam o racismo estrutural. As participantes da pesquisa relatam experiências de silenciamento, despreparo docente e currículos descolados da realidade vivida. A autora argumenta que o espaço da EJA precisa se tornar um território de escuta, reconhecimento e

valorização das memórias e saberes das mulheres negras (Jesus, 2022).

A dissertação de Vanessa Santos da Silva (2023), por sua vez, adota uma abordagem autobiográfica e interseccional para analisar a trajetória de mulheres negras no contexto da EJA na periferia de São Paulo. A autora utiliza como ferramenta metodológica a história oral para reconstruir memórias e vivências que, em geral, ficam à margem dos registros oficiais. A pesquisa revela a potência dessas narrativas para subverter a lógica da exclusão e aponta a importância da EJA como espaço de reconstrução de autoestima, de fortalecimento identitário e de resistência simbólica ao racismo e ao sexismo. Como salienta a autora, "a EJA pode ser um lugar de reencantamento com a vida, quando reconhece o sujeito em sua inteireza" (Silva, 2023, p. 89).

Além dessas dissertações, o artigo de Lima et al. (2024) intitulado "Mulheres Negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar" também traz contribuições importantes. A pesquisa qualitativa, baseada em entrevistas com mulheres negras inseridas na EJA, aponta que a evasão escolar frequentemente está relacionada a uma combinação de fatores: desvalorização da cultura afro-brasileira no currículo, ausência de representatividade, racismo institucional e dificuldades logísticas, como o acúmulo de funções domésticas. As autoras defendem a urgência da reformulação curricular e da formação docente como estratégias fundamentais para garantir uma educação antirracista e comprometida com a justiça social (Lima et al., 2024).

O artigo de Bastos e Eiterer (2017), por sua vez, analisa as negociações cotidianas que mulheres educandas da EJA, trabalhadoras e mães, realizam para conseguir permanecer na escola. A pesquisa revela como a responsabilização doméstica recai quase integralmente sobre essas mulheres, configurando um obstáculo estrutural à permanência escolar. As autoras destacam a necessidade de políticas públicas que levem em conta a dupla ou tripla jornada feminina, apontando para a urgência de uma abordagem interseccional nas propostas de educação de jovens e adultos.

Já o estudo de Vieira da Silva (2018) realiza um mapeamento crítico da presença de mulheres negras nos materiais didáticos e aponta que, mesmo após quase duas décadas da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira permanece superficial ou estereotipada. A autora defende que, para além da inclusão de conteúdos, é preciso uma mudança de paradigma epistêmico, que valorize os saberes subalternizados e construa espaços efetivamente plurais de aprendizagem.

Os estudos analisados convergem para a compreensão de que a EJA, embora represente um espaço potencial de reencantamento com o conhecimento, permanece atravessada por

desigualdades estruturais. A presença das mulheres negras na EJA é marcada por contradições: ao mesmo tempo em que o retorno à escola pode ser vivenciado como conquista e resistência, ele também é atravessado pelo racismo institucional, pela falta de acolhimento e pela negação simbólica da trajetória dessas educandas. Assim, a produção acadêmica recente sugere a urgência de reformas estruturais e epistemológicas na EJA, de modo que ela seja capaz de acolher as especificidades de gênero e raça. Isso implica, por exemplo, a reformulação dos currículos escolares, a formação continuada de educadores para a abordagem da temática racial com sensibilidade e rigor, e o desenvolvimento de políticas públicas que considerem as múltiplas dimensões da vida das mulheres negras educandas.

5.3 Saberes de resistência: as trajetórias das mulheres negras na EJA

As trajetórias das mulheres negras na EJA não são apenas marcadas por exclusões, mas também por formas singulares de resistência e reinvenção do processo educativo. Essas mulheres trazem consigo uma bagagem de saberes não escolares que constituem formas legítimas de conhecimento e aprendizagem. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), é preciso reconhecer a presença de uma pedagogia do cotidiano nas práticas das mulheres negras, articulada a valores como solidariedade, cuidado, oralidade e ancestralidade.

Esses saberes são frequentemente invisibilizados pelas estruturas escolares tradicionais, mas se manifestam com potência nos contextos da EJA. Em relatos coletados por autoras como Oliveira (2017) e Costa (2019), observa-se que muitas mulheres negras que retornam à escola o fazem movidas por um profundo desejo de transformação – tanto de si mesmas quanto de suas comunidades. Essa motivação se ancora em experiências acumuladas ao longo de suas vidas, como o enfrentamento à pobreza, o cuidado intergeracional e o engajamento em atividades comunitárias.

Tais experiências revelam uma pedagogia da resistência que opera em múltiplas frentes: no enfrentamento ao racismo institucional, na valorização das raízes culturais afro-brasileiras e na recriação de vínculos entre o conhecimento formal e os saberes da vida cotidiana. Como aponta bell hooks (2019), a sala de aula pode e deve ser um espaço radical de possibilidades – e, para isso, é preciso reconhecer que a experiência vivida é uma fonte de saber tão legítima quanto a teoria.

Como mostram Bastos e Eiterer (2017), o cotidiano escolar das mulheres negras na EJA revela uma luta diária que ultrapassa os limites da sala de aula. Elas enfrentam desafios logísticos, emocionais e simbólicos para garantir sua permanência, especialmente quando

precisam conciliar o cuidado com filhos, o trabalho e os estudos noturnos. Essas mulheres transformam a escola em espaço de resistência ao reafirmarem sua presença e identidade frente a múltiplas opressões.

As múltiplas formas de opressão enfrentadas por mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidenciam o entrelaçamento entre racismo e sexismo nas experiências escolares. Como mostram as pesquisas de Oliveira (2023) e Santos (2023), o cotidiano escolar dessas mulheres está repleto de microviolências simbólicas e institucionais que dificultam sua permanência e participação plena. Essas violências se manifestam tanto nas relações interpessoais quanto na ausência de referências negras nos conteúdos escolares.

A escola, muitas vezes, reproduz padrões de invisibilidade histórica e inferiorização da cultura negra. Como aponta Vanessa Santos da Silva (2023), o silenciamento da história e das epistemologias negras reforça o sentimento de não pertencimento, especialmente entre as alunas negras adultas. Esse cenário é agravado por estigmas relacionados à idade, escolarização interrompida e múltiplas responsabilidades domésticas e profissionais que essas mulheres carregam.

Mesmo diante dessas adversidades, muitas dessas alunas demonstram estratégias de resistência e superação, como relatado nas pesquisas de Jaqueline Santos (2021) e Pimenta Moreira (2022). A permanência dessas mulheres nos espaços escolares representa uma forma de resistência ativa, uma reescrita de suas trajetórias a partir da luta por reconhecimento e valorização de sua identidade. O enfrentamento cotidiano ao racismo e ao sexismo na EJA não é apenas individual, mas coletivo, e exige da escola um posicionamento ético e político diante das desigualdades estruturais.

5.4 A EJA como território de disputas e de construção de novas epistemologias

A EJA constitui-se como um espaço contraditório: ao mesmo tempo em que reproduz estruturas de exclusão e silenciamento, também abriga possibilidades de reinvenção pedagógica e de disputa por outras epistemologias. Nesse sentido, a presença de mulheres negras adultas nos bancos escolares representa uma ruptura importante com a lógica de subalternização a que historicamente foram submetidas. Sua permanência nesses espaços, além de ser um ato político de resistência, é uma oportunidade para que a escola se reconstrua em torno de outras formas de ensinar e aprender.

Grada Kilomba (2019) aponta que a descolonização do saber exige o deslocamento dos sujeitos que historicamente foram considerados 'objetos do conhecimento' para o centro da

produção de saber. Na EJA, esse movimento pode se concretizar por meio de práticas pedagógicas que reconheçam o valor das vivências das mulheres negras, suas narrativas e saberes ancestrais. Quando essas experiências passam a compor o currículo – não como curiosidades periféricas, mas como eixo estruturante –, a escola assume um papel transformador na luta antirracista.

A construção de novas epistemologias implica, ainda, a desconstrução de hierarquias entre os saberes acadêmico e popular. Autoras como Patricia Hill Collins (2019) defendem uma epistemologia do ponto de vista das mulheres negras, baseada na experiência coletiva, na ética do cuidado e na resistência histórica. Esses princípios são compatíveis com os objetivos da EJA e podem orientar a construção de práticas educativas mais justas, sensíveis e críticas. A EJA, portanto, pode se tornar um laboratório de experimentação pedagógica emancipatória, desde que os sujeitos historicamente silenciados sejam reconhecidos como protagonistas do processo formativo.

Lima et al. (2024) ressaltam que a ausência de formação docente para lidar com a questão racial é um dos principais entraves à implementação de práticas verdadeiramente antirracistas na EJA. Esses autores argumentam que a escola precisa assumir um papel ativo na desconstrução do racismo institucional, e isso só será possível quando os professores se comprometerem com a escuta, a mediação e o acolhimento de conflitos raciais. A formação continuada, pautada por perspectivas interseccionais e críticas, é fundamental nesse processo.

5.5 Considerações sobre a urgência de práticas pedagógicas antirracistas na EJA

A construção de práticas pedagógicas antirracistas na EJA é uma urgência ética, política e educacional. Essa urgência decorre do histórico de marginalização a que foram submetidas as mulheres negras, bem como do compromisso que a educação deve ter com a superação das desigualdades estruturais. Para que a EJA cumpra seu papel enquanto política pública de reparação, é fundamental que seus profissionais estejam formados para reconhecer e enfrentar o racismo institucional presente na escola e no currículo.

Sueli Carneiro (2019) afirma que a luta antirracista deve ir além da retórica e se traduzir em ações pedagógicas concretas, que promovam o protagonismo de sujeitos negros, especialmente das mulheres, em espaços historicamente negados a eles. Isso implica em revisar materiais didáticos, incluir referências afro-brasileiras nos conteúdos, construir práticas de valorização da cultura negra e fomentar a escuta ativa das trajetórias de vida das estudantes.

Na EJA, essas ações são ainda mais significativas, pois o perfil das alunas revela uma

sobreposição de marcadores de exclusão – raça, classe, gênero, idade. Uma prática pedagógica antirracista exige, portanto, a adoção de metodologias inclusivas, dialógicas e emancipadoras. Como propõe bell hooks (2019), ensinar é um ato de resistência, e a sala de aula é um espaço de disputa política em que é possível cultivar a esperança e a transformação. A urgência do antirracismo na EJA não é apenas uma demanda teórica, mas uma necessidade prática e cotidiana. Envolve formação continuada de docentes, políticas institucionais de equidade, participação ativa das comunidades escolares e o compromisso com uma educação que valorize todas as formas de existência. O combate ao racismo na EJA é, portanto, uma condição para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Como evidencia Moreira (2024), em sua pesquisa com mulheres negras na EJA em Belo Horizonte, a exclusão escolar é atravessada por elementos estruturais de classe, raça e gênero. Essas educandas relataram interrupções constantes na trajetória escolar por motivos ligados à maternidade precoce, trabalho doméstico e violência estrutural, aspectos que configuram uma gramática comum de exclusão entre alunas negras adultas.

Esses dados corroboram os apontamentos de Carneiro (2005) e Gomes (2017), ao explicitar como a escolarização tardia é frequentemente resultado de um percurso marcado por negação de direitos e invisibilização social. A tese de Oliveira (2023) contribui para esse debate ao demonstrar como o apagamento de mulheres negras nos conteúdos escolares reforça a noção de que o conhecimento válido é aquele produzido por homens brancos ocidentais.

Em sua análise crítica do currículo, a autora ressalta que a ausência de representações positivas das mulheres negras nos livros didáticos dificulta não apenas o aprendizado, mas também a autoestima e o sentimento de pertencimento dessas alunas ao espaço escolar. A autora defende a inserção de epistemologias afrocentradas como eixo estruturante do currículo antirracista. A dissertação de Vieira da Silva (2021) também contribui para esse debate ao enfatizar o papel da memória e da ancestralidade na formação da identidade das alunas negras. Segundo a autora, reconhecer as raízes africanas e valorizar as histórias dessas mulheres fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para uma educação libertadora. Trabalhar a ancestralidade em sala de aula é, portanto, um ato pedagógico e político que ajuda a reverter séculos de silenciamento. A implementação de práticas pedagógicas antirracistas e interseccionais na EJA demanda o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem os sujeitos da educação.

Autoras como bell hooks (2019), Nilma Gomes (2017) e Santos (2023) defendem que o enfrentamento ao racismo na escola deve ultrapassar a denúncia e adentrar o terreno da construção de um currículo que dialogue com as realidades vividas pelas alunas negras. Isso

implica na valorização da oralidade, da ancestralidade e das narrativas construídas pelas próprias estudantes.

Como apontam Menezes (2023) e Lima (2021), metodologias ativas e participativas, como rodas de conversa, projetos interdisciplinares com temática afro-brasileira e o uso de biografias de mulheres negras, podem contribuir para ampliar o senso de pertencimento das educandas. Essas estratégias favorecem a criação de vínculos entre o conteúdo trabalhado em sala e as vivências concretas das alunas, fortalecendo uma aprendizagem significativa.

A formação docente contínua é elemento central para garantir a eficácia de tais práticas. A ausência de preparo dos profissionais da EJA para lidar com as questões raciais resulta na reprodução de violências simbólicas e omissões curriculares. Nesse sentido, Jaqueline Santos (2021) defende que é papel da escola formar educadores que reconheçam seus próprios lugares de fala e compreendam a complexidade da interseccionalidade na sala de aula.

A valorização da identidade das mulheres negras adultas na EJA é um fator determinante para sua permanência e emancipação. O reconhecimento das suas trajetórias, saberes e lutas transforma a sala de aula em espaço de reconstrução subjetiva e afirmação cultural. Oliveira (2023) salienta que o processo de escolarização dessas mulheres precisa ser compreendido como espaço de cura coletiva e reparação histórica.

A construção do pertencimento passa pela escuta sensível das narrativas pessoais, pela validação de experiências e pela inserção de referências negras no currículo escolar. Como argumenta Collins (2019), uma educação comprometida com a emancipação deve promover a articulação entre conhecimento, identidade e ação transformadora.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e dialoguem com a história das mulheres negras não apenas fortalece suas subjetividades, como também contribui para a criação de uma escola mais democrática, plural e equitativa. A EJA, nesse contexto, deixa de ser apenas um espaço de alfabetização e passa a se configurar como um território político de luta, pertencimento e resistência.

6. POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EJA

O campo das políticas públicas se consolidou nas últimas décadas como um dos mais relevantes para compreender a atuação do Estado na formulação e implementação de ações destinadas a responder às demandas sociais. Trata-se de um campo de conhecimento que articula diversas disciplinas, como ciência política, sociologia, economia e administração pública, refletindo seu caráter eminentemente multidisciplinar. Nesse contexto, compreender o que são políticas públicas e como se estruturam é fundamental para analisar sua relação com processos democráticos, justiça social e, em particular, com a educação como direito.

De forma geral, as políticas públicas podem ser compreendidas como o conjunto de decisões e ações empreendidas pelo Estado – diretamente ou por meio de terceiros – com o objetivo de enfrentar problemas públicos e promover o bem-estar coletivo. Dye (1984), de maneira sintética, define política pública como "tudo aquilo que os governos decidem fazer ou não fazer". Essa definição ressalta o caráter intencional e seletivo das ações estatais, evidenciando que, ao optar por agir ou se omitir, o Estado está sempre adotando uma postura política.

Segundo Peters (1986), políticas públicas são "a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos". Essa definição amplia a compreensão sobre o papel do Estado, ao considerar tanto as ações diretas quanto as indiretas, via convênios, parcerias ou delegações. Já Lynn (1980) enfatiza o caráter processual, ao definir políticas públicas como "um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos".

Importante destacar que a política pública não é um processo neutro ou meramente técnico. Como bem afirma Celina Souza (2006), ela é atravessada por embates de ideias, disputas de interesses e relações de poder. Assim, sua análise exige considerar o contexto histórico, institucional e sociopolítico no qual está inserida. Os modelos de análise da política pública buscam justamente compreender os fatores que influenciam seu desenho, sua implementação e seus resultados.

Em termos estruturais, uma política pública é composta por diferentes fases ou estágios, que permitem visualizar o ciclo de vida de uma ação estatal. Embora existam variações nos modelos, um esquema bastante utilizado, conforme apontado por Matias- Pereira (2023), compreende as seguintes fases: (1) formulação da agenda; (2) formulação da política; (3) tomada de decisão; (4) implementação; (5) avaliação. Esse modelo, conhecido como ciclo das

políticas públicas, possibilita uma análise sistemática e didática do processo, embora não corresponda necessariamente à realidade de forma linear.

A primeira fase, formulação da agenda, refere-se ao momento em que determinados problemas são reconhecidos como dignos de atenção por parte dos tomadores de decisão. Nem todos os problemas sociais entram na agenda pública: muitos permanecem invisibilizados, seja por falta de mobilização, por ausência de dados ou pela ação de grupos com maior poder de veto. Como explicam Kingdon (1995) e Souza (2006), essa etapa é marcada por disputas simbólicas e pela atuação de atores visíveis (políticos, mídia) e invisíveis (especialistas, técnicos).

A formulação da política, por sua vez, envolve o desenho das alternativas possíveis para lidar com os problemas identificados. Nessa etapa, entram em cena os chamados empreendedores de políticas públicas – agentes que investem tempo, conhecimento e recursos para propor soluções viáveis. A qualidade da formulação está relacionada ao grau de articulação entre diferentes setores e ao uso de evidências para sustentar as propostas.

Na fase de tomada de decisão, os governantes escolhem, entre as alternativas formuladas, aquelas que serão efetivamente adotadas. Essa escolha é permeada por fatores políticos, ideológicos, técnicos e econômicos. O modelo incrementalista, formulado por Lindblom (1979), destaca que, muitas vezes, as decisões são tomadas a partir de ajustes graduais e pragmáticos, ao invés de grandes rupturas, considerando os limites de tempo, informação e consenso.

A etapa seguinte é a de implementação, quando a política pública é colocada em prática. Essa fase pode envolver diferentes níveis de governo e instituições executoras, sendo profundamente influenciada pela burocracia, pelas capacidades estatais e pela cooperação (ou não) entre atores sociais. Como destacam Matias-Pereira (2023) e Celina Souza (2006), uma boa formulação pode ser ineficaz se a implementação for mal conduzida, o que reforça a importância do acompanhamento e da gestão qualificada.

Por fim, a avaliação busca analisar os resultados obtidos, tanto em termos de eficácia (atingiu os objetivos?), quanto de eficiência (usou bem os recursos?), equidade (promoveu justiça?) e impacto (trouxo mudanças significativas?). A avaliação é essencial para retroalimentar o processo, permitindo correções de rumo, reformulações ou até mesmo a suspensão de políticas ineficazes.

Além dessas fases, é importante considerar a existência de diferentes tipos de políticas públicas, conforme tipologia de Theodor Lowi (1972): distributivas (voltadas a grupos específicos), redistributivas (transferência de recursos entre grupos), regulatórias

(estabelecem normas) e constitutivas (alteram estruturas institucionais).

Cada tipo implica diferentes dinâmicas de apoio, resistência e negociação. A compreensão das políticas públicas no contexto brasileiro exige atenção às peculiaridades institucionais, ao papel das coalizões políticas, às desigualdades sociais e ao peso do Estado na promoção (ou negação) de direitos. Como área de estudo e prática, as políticas públicas constituem um campo estratégico para o enfrentamento das desigualdades, especialmente no que diz respeito à educação, à equidade racial e à construção de uma democracia substantiva.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representou um marco fundamental na luta pelo reconhecimento da história e cultura afro-brasileira no sistema educacional brasileiro. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da inclusão dos artigos 26-A e 79-B, estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas e modalidades da educação básica. No entanto, embora o texto legal não exclua nenhuma modalidade, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) permaneceu, por anos, à margem das ações sistematizadas de implementação da norma.

As políticas públicas voltadas à efetivação da Lei 10.639/03 foram inicialmente impulsionadas por diretrizes como o “Parecer CNE/CP 003/2004” e a “Resolução CNE/CP 01/2004”, que orientam a inserção da temática racial nos currículos escolares. Ainda assim, como assinalam Silva e Ferreira (2021), as ações concretas permanecem limitadas, especialmente na EJA, onde os sujeitos educandos — majoritariamente negros, periféricos, trabalhadores e mulheres — seguem excluídos de práticas pedagógicas sensíveis às suas realidades históricas e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, intensificou os debates sobre a presença da temática étnico-racial nos currículos escolares, mas também deixou lacunas significativas ao abordar de forma genérica os princípios da equidade e da diversidade. Como afirma Oliveira (2020), a BNCC carece de diretrizes explícitas que garantam a valorização de epistemologias negras e afro-brasileiras na EJA, dificultando sua implementação em programas que atendam sujeitos historicamente negligenciados.

Segundo o estudo de Carvalho (2023), embora diversas redes municipais e estaduais tenham criado planos de ação para a implementação da Lei 10.639/03, a maioria não contempla os espaços da EJA como prioritários. Isso reforça uma lógica institucional de desvalorização da modalidade, apesar de seu potencial como espaço formativo de construção cidadã e crítica antirracista.

Além disso, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e o Projeto Saberes Indígenas na Escola foram citados como experiências exitosas de articulação entre

políticas públicas e reconhecimento de saberes diversos, mas poucas iniciativas equivalentes foram construídas para a EJA urbana, onde estão concentradas as mulheres negras trabalhadoras, frequentemente privadas de escolarização na infância e juventude.

Autores como Gadotti (2001) e Arroyo (2005) defendem a EJA como um espaço de educação popular, emancipadora e enraizada na vida dos sujeitos. Sob essa perspectiva, a efetivação da Lei 10.639/03 nessa modalidade deveria partir de um currículo que valorize trajetórias de resistência negra e promova o protagonismo das mulheres negras enquanto sujeitos históricos e produtores de saberes. Isso implica pensar em propostas curriculares que articulem as diretrizes legais às demandas concretas de populações marginalizadas, com base em um diálogo constante entre teoria e prática. Como destacam Bastos e Eiterer (2017), é urgente que as políticas públicas deixem de tratar a EJA como uma modalidade compensatória e passem a reconhecê-la como um espaço de reconstrução de trajetórias, de justiça social e de afirmação identitária.

Por fim, é importante salientar que o combate ao racismo na educação não se limita à inclusão de conteúdos nos currículos. Trata-se de uma reestruturação epistemológica do projeto pedagógico das escolas, especialmente na EJA, onde se concentram os sujeitos historicamente mais afetados pelo epistemicídio e pela exclusão. A efetividade da educação antirracista depende da escuta, da valorização das experiências vividas pelos educandos e da promoção de espaços que reconheçam as mulheres negras não apenas como alunas, mas como produtoras de conhecimento e de futuro.

6.1 Discussão sobre políticas afirmativas e enfrentamento ao racismo estrutural na EJA

Apesar dessas legislações e diretrizes, a efetivação da educação antirracista na EJA enfrenta inúmeros desafios. A modalidade é historicamente desvalorizada e frequentemente percebida como compensatória, dificultando a priorização de a implementação das políticas étnico-raciais voltadas a esse público. A maioria dos educandos na EJA são jovens e adultos negros, moradores de periferias, trabalhadores e mulheres que não tiveram acesso ou foram excluídos do sistema regular, e sua formação pedagógica esbarra na falta de formação específica dos docentes em questões étnico-raciais, invisibilização da pauta racial nas práticas pedagógicas e currículos engessados que não dialogam com suas realidades.

Uma pesquisa divulgada pela Agência Brasil (2025)³ associa diretamente a conclusão

³ Renda baixa e racismo impedem conclusão do ensino básico – por Camila Boehm - Repórter da Agência Brasil.

do ensino básico à presença de fatores como renda insuficiente e discriminação racial sistêmica, que empurram estudantes negros a abandonarem seus estudos. No artigo “A persistência das desigualdades raciais e educacionais na EJA” (2025), os autores analisam dados do Censo Escolar e mostra que a EJA concentra uma proporção significativamente alta de estudantes negros (pretos e pardos), com taxas elevadas de repetência e abandono. Isso indica que a EJA, em muitos casos, funciona como uma rota de “resgate” tardio, mas também reproduz desigualdades de percurso.

Outro estudo, “Gênero, raça, evasão e expulsão escolar” (2024), aponta que o racismo atua como fator potente de exclusão, pois antes mesmo da evasão ocorre o fracasso escolar, que recai com mais intensidade sobre estudantes negros.

Esse contexto exige que as políticas afirmativas de permanência extrapolem o mero discurso e entrem no terreno da intervenção concreta. Permanecer na EJA — para quem tem compromissos de trabalho, família, deslocamento e outras vulnerabilidades — exige: i) Auxílios financeiros e bolsas direcionadas (com prioridade para estudantes negros ou de territórios vulneráveis) que reduzam a tensão entre estudar e sobreviver; ii) Horários flexíveis, turmas modulares, itinerários adaptados que dialoguem com o cotidiano de quem já está inserido no mundo do trabalho ou tem obrigações domésticas; iii) Apoio pedagógico intensivo e tutoria especializada, sobretudo para estudantes que tiveram lacunas escolares prolongadas, ajudando-os a acompanhar o ritmo e resgatar fundações básicas de letramento e cálculo; iv) Serviços de apoio (creche, transporte, alimentação) para mitigar barreiras extras que afetam sobremaneira estudantes negros, sobretudo mulheres, que acumulam carga doméstica; v) Monitoramento com recorte racial — ou seja, os sistemas de acompanhamento de permanência, evasão e desempenho devem discriminar por cor/raça para revelar desigualdades internas e ajustar as estratégias. Sem essas medidas, a EJA pode terminar reproduzindo o ciclo de exclusão.

Para que políticas de permanência com recorte racial não se tornem paternalistas ou ineficazes, é essencial integrá-las a um modelo de governança democrática e racializada. A simples formulação de programas não garante sua qualidade, transparência ou correspondência com as necessidades locais: é indispensável que a comunidade negra — estudantes, familiares, movimentos sociais — exerça voz ativa e controle.

A literatura sobre EJA já aponta que os Fóruns de EJA podem ser espaços de diálogo,

proposição e controle social das políticas de educação de jovens e adultos, reunindo poder público e sociedade civil para monitorar e ajustar programas. Além disso, a implantação do curso do MEC sobre relações étnico-raciais na EJA, articulado ao Pacto Nacional EJA e à PNEERQ, indica uma tentativa recente de institucionalizar uma formação docente com recorte racial. Mas é justamente na articulação com participação social local que essa política pode ganhar legitimidade e eficácia.

Os mecanismos de governança na Educação de Jovens e Adultos (EJA) devem constituir um conjunto articulado de práticas institucionais e sociais voltadas à efetiva democratização das decisões e à consolidação de uma educação antirracista. É fundamental que os espaços de deliberação contem com conselhos e comissões compostos de forma paritária, assegurando a presença e a voz de estudantes negros, de modo que aqueles que vivenciam diretamente as desigualdades possam incidir nas decisões que impactam suas trajetórias educacionais. Essa representatividade precisa ser acompanhada da realização de audiências públicas específicas sobre a EJA com recorte racial, nas quais sejam debatidas metas, avaliados resultados desagregados por cor e raça, e colhidas propostas da comunidade escolar e de movimentos sociais comprometidos com a equidade.

Além disso, a governança democrática requer relatórios públicos com dados desagregados por raça/cor, o que possibilita vincular o cumprimento das metas de inclusão e permanência à transparência institucional e ao controle social. Também é importante garantir que parte dos recursos da educação continuada seja empregada em programas voltados à promoção da equidade racial — como bolsas de permanência, materiais pedagógicos contextualizados e formação docente em educação para as relações étnico-raciais.

Por fim, a governança se fortalece na articulação com coletivos negros e movimentos de base, valorizando a experiência comunitária e os saberes produzidos nos territórios. Parcerias dessa natureza permitem que a EJA dialogue com as dimensões culturais, históricas e simbólicas das populações negras, por meio de oficinas culturais, rodas de memória e laboratórios de saberes afrodescendentes. Essas iniciativas não apenas ressignificam o espaço escolar, mas também o transformam em ambiente de reconhecimento, reparação e protagonismo, rompendo com as lógicas excludentes que historicamente marcaram a educação brasileira.

A exemplo de iniciativa recente do Governo Federal que vai ao encontro do que foi debatido nesta dissertação podemos citar a iniciativa do curso lançado no início de outubro de 2025 em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, cujo tema é “Educação de Jovens e

Adultos e Educação das Relações Étnico-Raciais”⁴. Conforme o Ministério da Educação, o objetivo é: apoiar profissionais da educação das redes públicas na construção de currículos que promovam a elevação da escolaridade e a qualificação profissional de jovens, adultos e idosos. As iniciativas buscam superar o racismo, reduzir desigualdades e promover a diversidade, assegurando o direito à educação de qualidade para todos os públicos historicamente excluídos. (Brasil, 2025)

A referida iniciativa está dentro da programação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)⁵ lançada em 2024, identificada como “política pública cujo objetivo é implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola” (Brasil, 2024). A Política conta com oito eixos e incorpora diversas ações, como o curso mencionado.

A luta contra o racismo estrutural na EJA exige que as ações afirmativas transcendam o simbólico e se enraízem em estratégias de permanência com recorte racial, articuladas a modelos de governança participativa e racializada. Essas duas dimensões — suporte direto ao estudante e controle social legitimado — são irmãs siamesas no projeto de equidade educativa. Sem permanência, o acesso é vazio; sem participação, a política torna-se arbitrária ou distanciada.

Conectar essas frentes é um caminho para que a EJA deixe de ser uma “via de resgate tardio” e passe a ser instrumento real de reparação e democratização, capaz de romper ciclos de exclusão racial.

⁴ Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/mec-lanca-curso-sobre-relacoes-etnico-raciais-na-eja>> Acesso em 10 de outubro 2025.

⁵ Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>> Acesso em 20 de setembro de 2025.

7. PROPOSTA PEDAGÓGICA TEÓRICO-FORMATIVA: MULHERES NEGRAS COMO REFERÊNCIAS NA EJA

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa se apresenta sob a forma de uma oficina teórico-formativa voltada à valorização da história e da representatividade de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha por essa modalidade de intervenção pedagógica não se deu de maneira aleatória. A oficina, enquanto espaço coletivo de aprendizagem, partilha da lógica freiriana de diálogo, escuta ativa e construção compartilhada de saberes. Ela se constitui como uma metodologia horizontalizada, que rompe com a lógica bancária de educação (Freire, 1996) e valoriza o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados, como é o caso das mulheres negras. A escolha da oficina como produto educacional reflete o compromisso político e pedagógico da pesquisa com uma educação emancipadora, capaz de interpelar criticamente os processos de silenciamento e invisibilização presentes no cotidiano escolar.

Optar por uma oficina é também reconhecer que o conhecimento se produz na interação, na troca de experiências e na valorização das narrativas de vida. Essa forma de trabalho pedagógico permite promover, de maneira concreta, ações antirracistas no chão da escola, em especial na EJA, cuja trajetória histórica é marcada pela exclusão, pela descontinuidade de políticas públicas e pela precarização dos processos formativos. A oficina será aplicada no contexto da EJA em escolas públicas, preferencialmente em turmas do ensino fundamental ou médio, onde há uma expressiva presença de mulheres negras como alunas. Considera-se que essas mulheres, cujas histórias de vida são atravessadas por processos de exclusão social, racismo estrutural e sexismo, muitas vezes não se reconhecem nos conteúdos escolares tradicionais.

Assim, a oficina visa oferecer um espaço de formação e reflexão que dialogue com suas vivências, estimule a autoestima, e valorize a produção de saberes a partir das experiências dessas mulheres. Esse produto se articula diretamente com os capítulos anteriores da dissertação, que problematizam a invisibilização das mulheres negras na história e no currículo escolar, bem como os impactos dessa ausência para a formação identitária e subjetiva das alunas da EJA. Ao longo dos capítulos, demonstrou-se como o epistemicídio (Santos, 2009; Carneiro, 2005) e a ausência de representatividade comprometem a construção de uma educação verdadeiramente democrática. A oficina surge, portanto, como resposta prática e crítica a essa realidade, propondo um caminho metodológico que contribua para uma educação em direitos humanos, antirracista e comprometida com a justiça cognitiva.

Os produtos educacionais emergem como um dos principais diferenciais e desafios do Mestrado Profissional em Educação (MPE), configurando-se como uma exigência que, ao mesmo tempo em que propicia a aplicação concreta do conhecimento produzido, demanda intencionalidade e coerência metodológica desde o início da pesquisa. Segundo Zaidan, Reis e Kawasaki (2020), a expectativa de que o produto educacional surgisse de maneira natural como um desdobramento da dissertação mostrou-se, na prática, ineficaz. Muitos dos produtos eram elaborados de forma apressada ao final do processo, sem uma conexão efetiva com o problema de pesquisa, revelando a necessidade de um planejamento pedagógico mais articulado e deliberado.

A experiência relatada pelos autores no Promestre, programa da UFMG, evidencia que a elaboração de produtos educacionais de qualidade requer um acompanhamento sistemático, que envolva orientação coletiva, seminários temáticos e uma estrutura de apoio específica. Nesse contexto, o produto educacional passa a ser concebido não como um apêndice da dissertação, mas como parte integrante da investigação científica, oferecendo respostas práticas ao desafio inicial identificado pelo mestrando. A pesquisa sobre a própria prática, segundo os autores, configura-se como uma metodologia potente, permitindo que professores-pesquisadores criem recursos didáticos contextualizados, baseados em situações reais vivenciadas no cotidiano escolar.

A intencionalidade na concepção do produto, a interdisciplinaridade e a articulação com a realidade escolar constituem, portanto, elementos-chave para que o MPE fortaleça sua identidade. As mostras de produtos e a parceria com outros cursos, como Design, demonstram a valorização da inovação e do diálogo entre saberes, contribuindo para a efetiva transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o produto educacional torna-se não apenas uma exigência formal, mas uma potente ferramenta de intervenção social e de formação continuada de professores.

7.1 Justificativa

A ausência de representatividade de mulheres negras nos currículos escolares, especialmente no contexto da EJA, impacta diretamente a autoestima, o pertencimento e a trajetória formativa de alunas negras. Como discutido por Hall (2011), Carneiro (2005), hooks (2019) e Gomes (2017), a representação simbólica é central na formação da identidade. Dessa forma, oferecer subsídios pedagógicos que contribuam para a valorização da história e da cultura negra é um passo fundamental para a promoção da equidade racial na educação básica.

7.2 Objetivos da Oficina

Geral:

- Desenvolver uma oficina formativa com enfoque na valorização da identidade e história de mulheres negras como estratégia pedagógica antirracista na EJA.

Específicos:

- Sensibilizar docentes da EJA para a importância da representatividade negra no espaço escolar;
- Apresentar referências de mulheres negras brasileiras que contribuíram para a história, ciência, cultura e resistência no país;
- Oferecer atividades didáticas que favoreçam o reconhecimento, a memória e a autoestima de alunas negras da EJA.

7.3 Referenciais teóricos e legais

A oficina proposta encontra sustentação teórica em um conjunto de autoras e autores fundamentais para o pensamento antirracista, cujas contribuições possibilitam uma reflexão crítica sobre as estruturas de opressão que atravessam a educação e a sociedade brasileira. Sueli Carneiro (2005, 2019), ao denunciar os mecanismos do racismo estrutural e epistêmico, destaca a importância de ações afirmativas e da valorização da produção intelectual negra como estratégia de enfrentamento à exclusão. Lélia Gonzalez (2020), ao propor o conceito de “amefricanidade”, evidencia as conexões históricas e culturais que entrelaçam a identidade negra latino-americana, enfatizando a centralidade das mulheres negras na resistência sociopolítica. Beatriz Nascimento (2021) valoriza a ancestralidade, a oralidade e os quilombos como espaços de construção de saberes e de preservação da memória coletiva negra.

Complementando essa base, bell hooks (2019) contribui com uma abordagem interseccional entre raça, gênero e classe, defendendo uma educação como prática da liberdade e comprometida com o engajamento crítico. Patrícia Hill Collins (2019), por sua vez, introduz o conceito de “ponto de vista situado”, destacando os saberes produzidos por mulheres negras como legítimos e indispensáveis para a reconstrução de paradigmas educativos mais inclusivos. Stuart Hall (2011) problematiza os processos de representação e identidade cultural, sendo essencial para compreender como imagens, discursos e ausências moldam a percepção social das mulheres negras.

Além do aporte teórico, a oficina está alinhada às diretrizes legais que orientam a

promoção da equidade racial no ambiente escolar, especialmente a Lei 10.639/03 — que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo —, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê o desenvolvimento de competências relacionadas à valorização da diversidade, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que orientam práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a superação do racismo. Assim, a proposta formativa articula teoria, legislação e prática em uma perspectiva crítica e emancipadora.

7.4 Estrutura da Oficina

Título: "Mulheres Negras que Inspiram: Identidade, Memória e Resistência na EJA

Duração: 3 horas

Público-alvo: docentes da EJA

Etapas:

1. Apresentação e roda de conversa: "Quem são nossas referências?" (30 min)
 2. Exibição de trechos de entrevistas ou documentários sobre Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Carolina Maria de Jesus, entre outras (30 min)
 3. Atividade em grupos: construção de um painel coletivo de referências de mulheres negras e sugestão de atividades para uso em sala de aula (1h)
 4. Apresentação dos grupos e debate (40 min)
 5. Sistematização da proposta e entrega de materiais de apoio (20 min)
- Produtos e materiais: Guia didático com biografias resumidas de mulheres negras brasileiras; Sugestão de atividades integradas à EJA;
 - Indicação de livros, filmes e documentários;
 - Cartazes para exposição em murais escolares.

7.5 Reflexões metodológicas sobre a aplicação da oficina

A proposta da oficina está enraizada em uma perspectiva emancipadora da educação, profundamente influenciada pelos aportes teóricos de Paulo Freire, bell hooks e Stuart Hall. Em Freire (1996), encontramos a base para a construção de um processo educativo dialógico, que

valoriza a escuta ativa, o respeito à experiência do educando e a construção coletiva do conhecimento. Assim, a oficina deve ser conduzida como um espaço de troca, no qual a fala e a escuta são igualmente valorizadas, promovendo o protagonismo dos sujeitos envolvidos. O educador atua como um mediador, que, ao invés de transmitir conteúdos prontos, facilita o processo de descoberta e de ressignificação das vivências dos participantes. Essa lógica se contrapõe ao modelo bancário de educação, denunciado por Freire, e aponta para uma prática pedagógica comprometida com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados, como é o caso das mulheres negras no contexto da EJA.

bell hooks (2019), por sua vez, contribui para essa abordagem ao compreender a sala de aula como um “espaço de liberdade”, onde o afeto, o engajamento e a escuta sensível são elementos centrais de uma pedagogia transformadora. Para a autora, uma educação verdadeiramente libertadora exige que o sujeito educador esteja disposto a compartilhar saberes, abrir-se ao aprendizado mútuo e reconhecer a complexidade das vivências dos estudantes. No contexto da oficina, isso implica acolher as múltiplas subjetividades como ponto de partida para o processo educativo, garantindo espaço para que as vozes das mulheres negras, em particular, sejam ouvidas e legitimadas. Isso reforça o compromisso ético-político com uma educação que combata o silenciamento e promova o reconhecimento das subjetividades historicamente oprimidas.

Já Stuart Hall (2011) nos oferece subsídios para entender a identidade como uma construção social, relacional e situada historicamente. Esse aporte é fundamental para pensar a representatividade de mulheres negras na EJA, uma vez que contribui para desestabilizar narrativas hegemônicas e abrir espaço para histórias, memórias e referências que foram historicamente silenciadas. A oficina, portanto, deve permitir que os sujeitos reconheçam em si mesmos e em suas experiências elementos válidos e potentes de constituição identitária, promovendo o empoderamento simbólico e material por meio da valorização de suas histórias. A construção de práticas pedagógicas que reconhecem a multiplicidade das identidades e dos saberes constitui um passo essencial para uma educação comprometida com a justiça social e com a transformação da realidade educacional.

Dessa forma, a metodologia adotada articula os eixos da escuta, da representatividade e do diálogo como práticas pedagógicas que viabilizam o reconhecimento das identidades múltiplas e a valorização dos saberes populares. Trata-se de uma proposta que busca tensionar as hierarquias de conhecimento no espaço escolar e promover uma educação pautada pela equidade, pelo respeito e pela afirmação das identidades étnico-raciais.

7.5.1 Avaliação da oficina

A avaliação da oficina será orientada por uma perspectiva formativa, contínua e dialógica. Serão utilizadas estratégias de avaliação processual, centradas na observação das interações, da participação e do envolvimento dos educandos ao longo das atividades propostas. Além disso, será implementada uma proposta de autoavaliação ao final da oficina, em que os participantes poderão refletir sobre os aprendizados adquiridos, os desafios enfrentados e as contribuições para sua trajetória educacional.

A combinação dessas estratégias visa não apenas aferir o desempenho ou a apropriação de conteúdos, mas construir, junto aos educandos, uma leitura compartilhada do processo vivido, valorizando os sentidos e significados atribuídos à experiência. A avaliação, portanto, será parte integrante da proposta pedagógica emancipadora que orienta toda a construção da oficina.

7.6 Contexto:

A oficina, com sua perspectiva formativa, contínua e dialógica, buscou engajar o corpo docente da Escola Estadual Professor Ederlindo Lannes Bernardes em uma reflexão profunda sobre identidade, memória e resistência, a partir da vida e obra de mulheres negras inspiradoras. A avaliação aqui não visa "julgar" o desempenho dos professores, mas sim coletar percepções, identificar pontos fortes e oportunidades de aprimoramento para a implementação futura com os estudantes da EJA.

1. Apresentação e Roda de Conversa: "Quem são nossas referências?"

Objetivo da Avaliação:

Verificar o nível inicial de engajamento e a familiaridade do corpo docente com o tema "Mulheres Negras Inspiradoras".

Identificar a diversidade de referências já presentes no repertório dos professores. Perceber o grau de abertura para a discussão e a troca de experiências.

Avaliar a eficácia da introdução da oficina na criação de um ambiente acolhedor e dialógico.

2. Estratégias de Avaliação Processual:

Observação:

Participação: Quantos professores se manifestaram?

Houve participação equitativa ou alguns dominaram a fala?

Qualidade das Interações: As falas foram respeitosas? Houve escuta ativa? Os professores se sentiram à vontade para compartilhar referências pessoais?

Diversidade das Referências: As referências citadas incluíram mulheres negras? De diferentes áreas de atuação?

Linguagem Corporal: Demonstrações de interesse, curiosidade, desconforto ou surpresa.

Registro Informal: Anotações rápidas sobre as principais referências citadas e os sentimentos expressos.

Indicadores de Sucesso (para esta etapa):

Alta participação na roda de conversa.

Compartilhamento de referências diversas, incluindo mulheres negras. Ambiente de acolhimento e troca.

Demonstração de curiosidade e interesse pelo tema.

3. Exibição de trechos de entrevistas ou documentários sobre Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Carolina Maria de Jesus, entre outras (30 min)

Objetivo da avaliação:

Verificar o impacto emocional e intelectual dos materiais exibidos.

Identificar se os trechos foram suficientes para despertar o interesse e a curiosidade sobre as personalidades.

Avaliar a clareza e a relevância das informações apresentadas para o corpo docente.

4. Estratégias de Avaliação Processual:

Observação:

Reações Visíveis: Expressões faciais (surpresa, emoção, reflexão), comentários espontâneos durante ou após a exibição.

Nível de Atenção: Os professores permaneceram focados nos vídeos?

Breve Roda de Impressões (se o tempo permitir): Perguntar rapidamente "O que mais chamou a atenção?" ou "Qual a primeira palavra que vem à mente após ver os vídeos?".

Indicadores de Sucesso (para esta etapa):

Professores demonstraram atenção e engajamento com os vídeos. Comentários e reações que indicam reflexão e emoção.

Despertar da curiosidade sobre as mulheres apresentadas.

5. Atividade em grupos: construção de um painel coletivo de referências de mulheres negras e sugestão de atividades para uso em sala de aula (1h)

Objetivo da Avaliação: Analisar a capacidade dos professores de trabalhar em equipe e construir coletivamente.

Identificar a profundidade da compreensão sobre o conceito de "referência" e "inspiração".

Avaliar a criatividade e a pertinência das sugestões de atividades para a EJA.

Perceber a apropriação do tema e a conexão com a realidade da EJA.

6. Estratégias de Avaliação Processual:

Observação da Dinâmica dos Grupos:

Colaboração: Como os professores interagiram? Houve divisão de tarefas? *Todos contribuíram?

Liderança: Surgiram líderes naturais? A liderança foi compartilhada? Resolução de Conflitos: Como lidaram com divergências de ideias?

Engajamento: Todos os membros do grupo estavam ativamente envolvidos na construção do painel e na elaboração das sugestões?

Análise do Produto Final (Painel e Sugestões):

Diversidade das Referências: O painel incluiu uma variedade de mulheres negras (históricas, contemporâneas, de diferentes áreas)?

Originalidade e Criatividade: As sugestões de atividades são inovadoras?

Pertinência para a EJA: As atividades propostas são adequadas ao perfil e às necessidades dos alunos da EJA? Elas promovem a identidade, memória e resistência?

Conexão com o Tema: As sugestões realmente se relacionam com as mulheres negras inspiradoras?

Indicadores de sucesso (para esta etapa):

Trabalho em grupo colaborativo e produtivo.

Criação de painéis ricos em referências diversas de mulheres negras. Elaboração de sugestões de atividades criativas, pertinentes e aplicáveis à EJA. Demonstração de apropriação do tema por parte dos grupos.

7. Apresentação dos grupos e debate (40 min)

Objetivos da Avaliação:

Avaliar a capacidade dos professores de comunicar suas ideias e propostas.

Identificar a profundidade do debate e a troca de conhecimentos entre os grupos.

Perceber o nível de reflexão crítica sobre o tema e suas implicações pedagógicas. *Observar a capacidade de argumentação e escuta ativa durante o debate.

Estratégias de Avaliação Processual:

Observação das Apresentações:

Clareza e Coerência: As ideias foram apresentadas de forma compreensível e organizada?

Entusiasmo e Convencimento: Os grupos demonstraram paixão pelo trabalho desenvolvido?

*Tempo: Os grupos respeitaram o tempo de apresentação? Observação do Debate:

Qualidade das Perguntas e Comentários: As intervenções foram pertinentes e aprofundaram a discussão?

Escuta Ativa: Os professores demonstraram ouvir uns aos outros? Respeito às Diferenças: Como lidaram com opiniões divergentes?

Conexão com a Realidade da EJA: O debate trouxe à tona desafios e oportunidades para a implementação na EJA? *Indicadores de Sucesso (para esta etapa):

Apresentações claras, criativas e engajadoras.

Debate rico, com perguntas e comentários pertinentes. *Troca de experiências e ideias entre os grupos.

Reflexão crítica sobre a aplicação do tema na EJA.

8. Sistematização da proposta e entrega de materiais de apoio (20 min) Objetivo da

Avaliação: Verificar a clareza da sistematização final da proposta. *Avaliar a relevância e a utilidade dos materiais de apoio entregues.

Identificar o grau de motivação dos professores para implementar as atividades em sala de aula.

Coletar feedback final sobre a oficina como um todo.

9. Estratégias de Avaliação Processual:

Observação:

Reações aos Materiais: Os professores demonstraram interesse nos materiais? Fizeram perguntas sobre eles?

Expressões de Motivação: Comentários como "Vou usar isso na minha aula!" ou "Que bom ter esse material!".

Autoavaliação (proposta ao final da oficina)

10. Questionar oralmente:

"O que você mais aprendeu/levou desta oficina?"

"Qual o principal desafio que você prevê na aplicação dessas atividades

7.7 Aplicação e Resultados

1. Apresentação e Roda de Conversa: "Quem são nossas referências?"

Objetivo da avaliação:

Verificar o nível inicial de engajamento e a familiaridade do corpo docente com o tema "Mulheres Negras Inspiradoras".

Identificar a diversidade de referências já presentes no repertório dos professores. Perceber o grau de abertura para a discussão e a troca de experiências.

Avaliar a eficácia da introdução da oficina na criação de um ambiente acolhedor e dialógico.

2. Estratégias de avaliação processual:

Observação:

Participação: Quantos professores se manifestaram?

Houve participação equitativa ou alguns dominaram a fala?

Qualidade das Interações: As falas foram respeitosas? Houve escuta ativa? Os professores se sentiram à vontade para compartilhar referências pessoais?

Diversidade das Referências: As referências citadas incluíram mulheres negras? De diferentes áreas de atuação?

Linguagem Corporal: Demonstrações de interesse, curiosidade, desconforto ou surpresa.

Registro Informal: Anotações rápidas sobre as principais referências citadas e os sentimentos expressos.

Indicadores de Sucesso (para esta etapa): Alta participação na roda de conversa.

Compartilhamento de referências diversas, incluindo mulheres negras. Ambiente de acolhimento e troca.

Demonstração de curiosidade e interesse pelo tema.

3. Exibição de trechos de entrevistas e documentários sobre Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Carolina Maria de Jesus, entre outras (30 min)

Objetivo da Avaliação:

Verificar o impacto emocional e intelectual dos materiais exibidos.

Identificar se os trechos foram suficientes para despertar o interesse e a curiosidade sobre as

personalidades.

Avaliar a clareza e a relevância das informações apresentadas para o corpo docente. Estratégias de Avaliação Processual:

Observação:

Reações Visíveis: Expressões faciais (surpresa, emoção, reflexão), comentários espontâneos durante ou após a exibição.

Nível de Atenção: As participantes (professoras, advogadas, analistas, juíza, enfermeira e estudantes) focados nos vídeos?

Breve Roda de Impressões (se o tempo permitir): Perguntar rapidamente "O que mais chamou a atenção?" ou "Qual a primeira palavra que vem à mente após ver os vídeos?".

Indicadores de Sucesso (para esta etapa):

Professores demonstraram atenção e engajamento com os vídeos. Comentários e reações que indicam reflexão e emoção.

Despertar da curiosidade sobre as mulheres apresentadas.

4. Atividade em grupos: construção de um painel coletivo de referências de mulheres negras e sugestão de atividades para uso em sala de aula (1h)

Objetivo da Avaliação:

Analisar a capacidade dos professores de trabalhar em equipe e construir coletivamente. Identificar a profundidade da compreensão sobre o conceito de "referência" e "inspiração". Avaliar a criatividade e a pertinência das sugestões de atividades para a EJA.

Perceber a apropriação do tema e a conexão com a realidade da EJA. Originalidade e Criatividade: As sugestões de atividades são inovadoras?

Pertinência para a EJA: As atividades propostas são adequadas ao perfil e às necessidades dos alunos da EJA? Elas promovem a identidade, memória e resistência?

Conexão com o Tema: As sugestões realmente se relacionam com as mulheres negras inspiradoras?

5. Indicadores de Sucesso

Trabalho em grupo colaborativo e produtivo.

Criação de painéis ricos em referências diversas de mulheres negras. Elaboração de sugestões de atividades criativas, pertinentes e aplicáveis à EJA. Demonstração de apropriação do tema

por parte dos grupos.

6. Apresentação dos grupos e debate (40 min)

Objetivos da Avaliação:

Avaliar a capacidade dos professores de comunicar suas ideias e propostas. Identificar a profundidade do debate e a troca de conhecimentos entre os grupos. Perceber o nível de reflexão crítica sobre o tema e suas implicações pedagógicas. Observar a capacidade de argumentação e escuta ativa durante o debate.

Estratégias de Avaliação Processual:

7. Observação das Apresentações:

Clareza e Coerência: As ideias foram apresentadas de forma compreensível e organizada?

Entusiasmo e Convencimento: Os grupos demonstraram paixão pelo trabalho desenvolvido?

Tempo: Os grupos respeitaram o tempo de apresentação?

8. Observação do Debate:

Qualidade das Perguntas e Comentários: As intervenções foram pertinentes e aprofundaram a discussão?

Escuta Ativa: Os professores demonstraram ouvir uns aos outros? Respeito às Diferenças: Como lidaram com opiniões divergentes?

Conexão com a Realidade da EJA: O debate trouxe à tona desafios e oportunidades para a implementação na EJA?

Indicadores de Sucesso (para esta etapa): Apresentações claras, criativas e engajadoras.

Debate rico, com perguntas e comentários pertinentes. Troca de experiências e ideias entre os grupos.

Reflexão crítica sobre a aplicação do tema na EJA.

9. Sistematização da proposta e entrega de materiais de apoio (20 min)

Objetivo da Avaliação:

Verificar a clareza da sistematização final da proposta.

Avaliar a relevância e a utilidade dos materiais de apoio entregues.

Identificar o grau de motivação dos professores para implementar as atividades em sala de aula.

Coletar feedback final sobre a oficina como um todo.

10. Estratégias de Avaliação Processual:

Observação:

Reações aos Materiais: As participantes, bem como os professores, demonstraram interesse nos materiais? Fizeram perguntas sobre eles?

Expressões de Motivação: Comentários como "Vou usar isso na minha aula!" ou "Que bom ter esse material!".

Autoavaliação (proposta ao final da oficina):

Questionário Breve:

O que você mais aprendeu/levou desta oficina?"

Qual o principal desafio que você prevê na aplicação dessas atividades

7.8 Avaliação Completa da Oficina "Mulheres Negras que Inspiram: Identidade, Memória e Resistência na EJA"

Aplicação da Metodologia de Avaliação Processual

A versão final da oficina que aqui propomos é resultado da aplicação da atividade na escola em que leciono. Abaixo, registro os achados desse processo. A oficina foi estruturada em cinco etapas sequenciais, cada uma com objetivos específicos de avaliação e estratégias de acompanhamento processual. A metodologia adotada priorizou a observação participante, análise de produtos coletivos e autoavaliação reflexiva, seguindo os princípios da pedagogia crítica defendidos por bell hooks quando propõe a educação como prática da liberdade.

Resultados por Etapa da Oficina

1. Apresentação e roda de conversa – indicadores alcançados:

- **Participação efetiva:** todos os professores e professoras se manifestaram durante a roda inicial
- **Diversidade de referências:** Evidenciou-se uma lacuna significativa no repertório inicial, com poucos citando mulheres negras espontaneamente.
- **Ambiente acolhedor:** Observou-se linguagem corporal positiva e abertura gradual ao diálogo.
- **Impacto observado:** O desconforto inicial dos professores ao perceberem suas

limitações referenciais se transformou em curiosidade genuína, especialmente quando apresentados aos conceitos de Amefricanidade de Lélia Gonzalez e lugar de fala de Djamila Ribeiro.

2. Exibição de documentários – resultados mensurados:

- **Alto nível de atenção:** Mantido quase todo o tempo de exibição.
- **Reações emocionais visíveis:** Expressões de surpresa, emoção e reflexão em todos os participantes.
- **Comentários espontâneos:** Registrados comentários reflexivos durante as exibições. O impacto emocional foi particularmente significativo durante os trechos sobre Sueli Carneiro e o conceito de epistemicídio, gerando reflexões imediatas sobre prática pedagógicas excludentes.

3. Construção de painéis coletivos produtos analisados:

- **Diversidade das referências:** Os grupos incluíram 47 mulheres negras diferentes, abrangendo áreas como literatura, ciências, política, artes e movimentos sociais.
- **Criatividade das propostas:** 15 sugestões de atividades inovadoras foram elaboradas, todas conectadas aos conceitos estudados.
- **Pertinência para EJA:** todas as atividades propostas demonstraram adequação ao perfil dos estudantes,
- **Destaque metodológico:** A apropriação da matriz de dominação de Patricia Hill Collins pelos grupos permitiu análises interseccionais das opressões vivenciadas pelos estudantes da EJA.

4. Apresentações e Debate Qualidade das interações:

- **Clareza comunicativa:** no geral, as participantes e os participantes apresentaram de forma coerente e organizada.
- **Profundidade analítica:** Todas as apresentações incorporaram pelo menos dois conceitos centrais das autoras
- **Engajamento no debate:** 32 intervenções qualificadas registradas.
- O debate evidenciou particular apropriação do conceito de Educação como Prática da Liberdade de bell hooks, com professores relacionando-o diretamente às necessidades específicas da EJA.

5. Sistematização Final Materiais entregues:

- Coletânea de textos das cinco autoras principais
- Sugestões de atividades sistematizadas por disciplina
- Bibliografia complementar sobre educação antirracista na EJA
- Cronograma de implementação gradual das propostas

Recepção dos materiais: todas as participantes e os participantes demonstraram interesse ativo, solicitando materiais adicionais imediatamente.

Avaliação Geral das Etapas das Oficinas - Indicadores de Sucesso Alcançados

Apropriação Conceitual

A análise das respostas do tanto de professores quanto do grupo Mulheres Negras evidenciou apropriação consistente dos principais conceitos trabalhados:

Conceitos mais assimilados:

- **Amefricanidade** (Lélia Gonzalez) - Citada por 9 professores;
- **Epistemicídio** (Sueli Carneiro) - Referenciada por 8 professores;
- **Lugar de fala** (Djamila Ribeiro) - Incorporada por 7 professores;
- **Educação como prática da liberdade** (bell hooks) - Mencionada por 7 professores;
- **Matriz de dominação** (Patricia Hill Collins) - Utilizada por 6 professores;

7.9 Considerações finais do produto

A oficina proposta se apresentou como um instrumento de formação docente comprometido com a inclusão, a equidade e a valorização das identidades negras na educação de jovens e adultos. Ao promover a visibilidade de trajetórias de mulheres negras, a proposta busca fomentar uma prática pedagógica mais sensível, responsiva e transformadora, em consonância com os princípios da educação em direitos humanos. Um resultado significativo foi a transversalidade dos conceitos trabalhados. Professores de áreas aparentemente distantes do tema, como Matemática e Educação Física, conseguiram estabelecer conexões entre suas disciplinas e as discussões sobre identidade, memória e resistência.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar como a incorporação da memória, do reconhecimento e da representatividade de mulheres negras na história pode fortalecer práticas pedagógicas antirracistas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). De forma articulada, os objetivos específicos buscaram (i) compreender o processo histórico de invisibilização e apagamento das mulheres negras nas narrativas oficiais; (ii) discutir as epistemologias negras e feministas como fundamentos teóricos para a reconstrução de referências identitárias e pedagógicas; (iii) investigar as possibilidades de uma educação antirracista na EJA a partir da articulação entre memória, representatividade e reconhecimento; (iv) elaborar e aplicar uma oficina formativa voltada a docentes da EJA; e (v) analisar criticamente seus resultados, identificando limites e potencialidades na formação docente e no fortalecimento da pedagogia antirracista.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, partiu da compreensão de que o apagamento das mulheres negras não é um fenômeno isolado, mas expressão de processos históricos de epistemicídio (Carneiro, 2005; 2019), sustentados por uma racionalidade eurocêntrica que deslegitima saberes e experiências produzidos fora dos centros de poder. O diálogo com autoras como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, bell hooks, Nilma Lino Gomes e Patrícia Hill Collins permitiu compreender a potência das epistemologias negras e feministas como caminhos para a justiça cognitiva e para o redesenho curricular na EJA.

O percurso teórico evidenciou que a ausência de referências positivas sobre mulheres negras repercute diretamente na autoestima, no pertencimento e na trajetória escolar de alunas da EJA. A valorização da memória e da representatividade, por outro lado, produz deslocamentos simbólicos e pedagógicos: amplia o repertório identitário, desafia os currículos monoculturais e potencializa o protagonismo das estudantes como produtoras de conhecimento. Assim, a EJA é reinterpretada não como modalidade compensatória, mas como espaço de reexistência, emancipação e produção de novas epistemologias.

O diálogo entre teoria e prática ganhou concretude na oficina teórico-formativa elaborada como produto educacional. A proposta traduziu em ação os princípios freirianos de diálogo, escuta e horizontalidade, promovendo reflexões sobre gênero, raça e memória entre docentes da EJA. A análise de seus resultados indicou que práticas formativas voltadas à equidade racial e de gênero contribuem para a ampliação da consciência crítica e o reconhecimento das mulheres negras como referências históricas e pedagógicas. Contudo, a experiência também revelou desafios: a carência de formação continuada antirracista

sistemática, a sobrecarga docente e a ausência de políticas institucionais que consolidem tais práticas.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho reafirma a relevância da pesquisa qualitativa e bibliográfica como via legítima de investigação na área educacional, mas reconhece seus limites: a necessidade de complementação com pesquisas empíricas e participativas, capazes de observar os impactos concretos de práticas antirracistas na aprendizagem e na permanência das alunas negras na EJA. Estudos futuros podem ampliar a análise para outras modalidades da educação básica e para contextos interseccionais — gênero, raça, território e geração —, fortalecendo o campo das pedagogias decoloniais e da justiça social.

Como desdobramentos institucionais, recomenda-se que os sistemas de ensino implementem políticas de formação continuada centradas nas relações étnico-raciais, com orçamento específico, indicadores de monitoramento e metas de permanência desagregadas por raça e gênero. No plano curricular, urge integrar a história e as contribuições de mulheres negras de forma transversal, articulando memória, cultura e identidade como dimensões estruturantes da aprendizagem. No plano comunitário, o fortalecimento de parcerias com coletivos negros e movimentos de base é fundamental para que a escola dialogue com saberes locais e amplie seu compromisso com a equidade racial.

Em síntese, o estudo reafirma que reconhecer, valorizar e tornar visíveis as mulheres negras na EJA não é apenas um gesto reparatório, mas um imperativo ético e pedagógico. Trata-se de recolocar a educação como espaço de produção de justiça e de humanização, em que o direito à memória e à representatividade se traduz em oportunidade de aprender, ensinar e transformar. A proposta construída por esta pesquisa indica que práticas antirracistas, quando sustentadas pela escuta, pela formação e pela ação crítica, têm o poder de romper com a lógica do silenciamento e instituir uma EJA verdadeiramente democrática — uma educação comprometida com o bem viver, a dignidade e o protagonismo das mulheres negras.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AROHA, Arthur. A educação no Brasil colonial e imperial: uma herança eurocêntrica e escravocrata. **Cadernos Acadêmicos Unina**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revista1.unina.edu.br/index.php/cau/article/view/105>. Acesso em: 04 dez. 2024
- ARROYO, Miguel González. **Escritos sobre a educação**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARROYO, Miguel. Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos. In: FREITAG, B.; GENTILI, P. (org.). **Educação e exclusão: abordagens sociológicas**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 171-187.
- ASSIS, Josyane Lima de. **Desafios sociais presentes no processo de escolarização de mulheres negras da EJA e suas implicações**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39275>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- ASSIS, Josyane Lima de. **Mulheres negras na EJA: narrativas e práticas de resistência**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004
- CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: SILVA, Petronilha B. (Org.). **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2005. p. 15-24.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Escrito para a liberdade**: reflexões de uma militante antirracista. São Paulo: Jandaíra, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALCANTI, Maria Clara Martins. Rompendo o silêncio do sufoco: a escrita de Anita Realce, Esmeralda Ribeiro e Miriam Alves nos Cadernos Negros (Vol. 8). **Zona Franca – Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre las Mujeres**, n. 27, p. 61–86, 2019. Disponível em: <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/18be4ffe-deae-4fae-84fe-9d5e3776d879/content>. Acesso em: 12 Mar. 2025.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019

CRENSHAW, Kimberlé. Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política antirracista. **Fórum Jurídico da Universidade de Chicago**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989. Disponível em: https://scholarship.law.columbia.edu/faculty_scholarship/3007. Acesso em: 15 dez. 2024

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Perfil das trabalhadoras domésticas no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br>. Acesso em: 21 nov. 2024

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 63, p. 103–120, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/Qxn7Fj4Q5d73gGYsQKHj4s/?format=pdf>. Acesso em: 18 Dezembro 2024

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-

socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 15, n. 14/15, p. 231–239, 2006. Tradução de Júlio Assis Simões. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>. Acesso em: 05 mai. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: desafios e perspectivas. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008

GAY, Roxane. **Fome**: uma autobiografia do (meu) corpo. Tradução de Alice Klesck. São Paulo: Globo Livros, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a diversidade**: democratização das políticas e práticas educacionais no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Políticas da diferença e educação escolar: reflexões sobre a atuação dos intelectuais negros e negras no Brasil. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação para a diversidade**: democratização das políticas e práticas educacionais no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

GONZALEZ, Lélia. Mulheres negras na história: invisibilidade e resistência. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação para a diversidade**: democratização das políticas e práticas educacionais no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Mulheres negras na história: invisibilidade e resistência. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 13-41.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 223–244.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108–130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD>. Acesso em: 4 mai. 2025.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro**: uma abordagem plural. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988. p. 223–231.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Caminhos para o amor**: fim da dominação e o amor como práticas de libertação. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Tradução de Libanio Bhuvi. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

INFORME MIR – Edição Mulheres Negras. Brasília: Ministério da Igualdade Racial, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial>. Acesso em: 21 jun. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Organização e edição de Audálio Dantas. São Paulo: Ática, 1960 Obs.: O texto foi originalmente publicado em 1984, mas a coletânea Pensamento feminista: conceitos fundamentais é de 2019.

MARTINS CAVALCANTI, Maria Clara. Rompendo o silêncio do sufoco: A escrita de Esmeralda Ribeiro e Miriam Alves nos Cadernos Negros (Vol.8). **Zona Franca**, (27), 61–86. DOI: <https://doi.org/10.35305/zf.v0i27.107>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MENEZES, Mônica Clementino de. **A EJA como espaço de resistência para mulheres negras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MOREIRA, Vera Lúcia Justiniana Pimenta. **A voz das mulheres negras na EJA**: identidade, cultura e formação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento**: textos, entrevistas, roteiros. Organização Alex Ratts. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. O negro: de bom escravo a mau cidadão? In: PINHO, Osmundo; SANTOS, Ana Célia (org.). **Beatriz Nascimento**: textos, entrevistas, roteiros. Rio de Janeiro: Ubu, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. O que é Racismo? **Raça & Classe**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 3-6, 1989.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, Iris Verena. Narrativa de práticas docentes como intelectual negra: invenções e rasuras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 89–114, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/5045>. Acesso em: 14 nov. 2024.

OLIVEIRA, Maria Cristina da Conceição. **Narrativas de si, de outras e de nós: formação de mulheres negras em espaços de educação de jovens e adultos**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. Ilustrações de Mateu Velasco. São Paulo: Sesi-SP, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Eline de Oliveira. **A mulher negra na EJA: invisibilidade e resistência no espaço escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SANTOS, Vanessa dos. **Mulheres negras na EJA: memórias, identidade e resistência**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís.

SILVA, Bruna de Paula Moura da. O apagamento das vozes femininas negras na literatura. **Revista Paideia do Colégio Estadual do Paraná**, Curitiba, ed. especial, 2023. Disponível em: <https://www.seer-ojs.pr.gov.br/index.php/paideia-cep/article/download/216/186/643>. Acesso em: 2 nov. 2024

SILVA, Sonia Maria Vieira da. **A educação de jovens e adultos como possibilidade de emancipação de mulheres negras: um estudo no município de Maceió**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SOARES, Leônicio. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15–28

SOUZA, Flávia Rocha Lima. **Mulheres negras, EJA e práticas pedagógicas antirracistas: desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

TONIAL, Cristina; SIMÕES, Rodrigo; ZUBARAN, Maria Angélica. Narrativas

autobiográficas da professora negra Maria Helena Vargas da Silveira: formação e prática docente no livro *É Fogo!* **RECC – Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 187–202, mar. 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/helenadosul/artigos/>. Acesso em: jun. 2025.

ANEXO A

Oficina Mulheres Negras

Registro das Atividades Realizadas nas Oficinas "Mulheres Negras que Inspiram: Identidade, Memória e Resistência na EJA" realizada com os Professores da Escola Estadual Professor Edrlindo Lannes.



Registro das Atividades Realizadas Oficina "Mulheres Negras que Inspiram: Identidade, Memória e Resistência na EJA" com os o Coletivo Mulheres Negras de Sucesso, da cidade de

Uberlândia. (Roda de Conversa e Leitura de Textos.)





"Não esqueça: o seu SONHO é a sua verdade,
e pode ser o ponto de partida para
transformar sua realidade."

APENDICE - GUIA DETALHADO DE OFICINA FORMATIVA, FUNDAMENTADA
NOS SABERES DE MULHERES NEGRAS E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
BRASILEIRAS



Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

*Guia detalhado de Oficina Formativa,
fundamentada nos saberes de mulheres negras
e nas políticas Educacionais Brasileiras*

Autora: Cássia Cristina Ribeiro
Adriana Marques Aidar

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- Ribeiro, Cássia Cristina.
- R354f Formação docente em educação antirracista na EJA: guia detalhado de oficina formativa, fundamentada nos saberes de mulheres negras e nas políticas educacionais brasileiras / Cássia Cristina Ribeiro, Adriana Marques Aida. – [Uberlândia (MG)], [2025].
108 p.
- Este produto educacional foi elaborado a partir da dissertação “Memória, reconhecimento e representatividade: mulheres negras na história como referência para uma educação antirracista na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” e apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Marques Aida.
- Inclui referências.
1. Negras – Mulheres. 2. Mulheres – História. 3. Antirracismo. 4. Educação de jovens e adultos. I. Aida, Adriana Marques. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica. III. Título.
- CDD 305.4

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

PREFÁCIO

A Educação de Jovens e Adultos é um espaço de reencontros, memórias e resistências. Neste Guia de Formação Docente em Educação Antirracista na EJA, educadoras e educadores são convidados a refletir criticamente sobre o racismo estrutural, a valorizar a história e a identidade negra e a construir práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial.

O material articula fundamentos teóricos, marcos legais, propostas metodológicas e atividades práticas, com centralidade nos saberes de mulheres negras e na ancestralidade afro-brasileira como potência pedagógica. Pensado para formações continuadas, o guia oferece caminhos possíveis para uma escola mais democrática, inclusiva e humanizadora.

Mais do que um instrumento formativo, este guia é um convite ao compromisso ético com uma educação que reconhece, respeita e transforma.

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

Sumário

Introdução à Educação Antirracista na EJA	6
Contexto Histórico e Políticas para Educação Antirracista	12
Mulheres Negras na História Brasileira	21
Representatividade Negra no Espaço Escolar.....	30
Planejamento da Oficina: Organização e Materiais	37
Estratégias de Avaliação Processual.....	44
Apresentação dos Grupos e Debate.....	50
Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade	56
Elaboração Colaborativa de Materiais Didáticos...	62
Ancestralidade Africana e Afro-Brasileira como Saber Pedagógico.....	68
Promoção da Autoestima e Reconhecimento nas Alunas Negras	75
Engajamento da Comunidade Escolar e Redes de Apoio.....	81

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

Avaliação e Monitoramento das Práticas Antirracistas	88
Elaboração do Plano de Ação Individual	95
Reflexões Finais e Encerramento da Formação....	101
Referências.....	106

Introdução à Educação Antirracista na EJA

Entrar em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, antes de tudo, um exercício de escuta e reconhecimento. Diante de nós, professores, não estão apenas estudantes em busca de certificação, mas histórias de vida marcadas por interrupções, resistências e, frequentemente, pelas marcas profundas do racismo estrutural que molda a sociedade brasileira. Quando falamos em educação antirracista nesse contexto, não estamos propondo apenas um conteúdo adicional ou uma celebração datada no calendário escolar. Estamos falando de uma postura ética e pedagógica que interroga o currículo, as relações e o próprio papel da escola na vida desses sujeitos.

A educação antirracista fundamenta-se na premissa de que o racismo não é um "problema do negro", mas uma tecnologia de poder que desumaniza a todos, embora atinja os corpos de formas distintas. No cotidiano da EJA, onde a maioria dos alunos é composta por pessoas negras que foram empurradas para fora do sistema de ensino regular por questões

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

socioeconômicas, a valorização da identidade torna-se uma estratégia de sobrevivência e de emancipação. Não podemos educar para a liberdade, como propunha Paulo Freire, se ignorarmos que essa liberdade é cerceada pelo preconceito de cor, origem e raça. A conscientização, conceito-chave para a pedagogia crítica, passa necessariamente pelo reconhecimento de que a história do Brasil foi narrada a partir de uma perspectiva única e excludente, que silenciou as contribuições africanas e afro-brasileiras.

Para o professor da rede pública, a implementação de uma prática antirracista começa pela desconstrução do "mito da democracia racial". É preciso admitir que a escola, muitas vezes, reproduz a exclusão ao não oferecer modelos de sucesso, beleza e intelectualidade com os quais o aluno negro possa se identificar. Imagine a força pedagógica de uma mulher negra, trabalhadora, que retorna aos estudos após décadas e, pela primeira vez, encontra no material didático não apenas a imagem da escravidão, mas a trajetória de lideranças como Tereza de Benguela ou a intelectualidade de Lélia

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

Gonzalez. Esse deslocamento de perspectiva é o que chamamos de educação como prática da liberdade.

Na prática cotidiana, ser um educador antirracista na EJA exige transformar o silêncio em diálogo. Muitas vezes, o racismo se manifesta nas entrelinhas: na baixa expectativa que o sistema deposita nesses alunos, no tratamento diferenciado ou na ausência de referências culturais que façam sentido para a realidade deles. Abordar o antirracismo significa trazer para o centro da lição de casa, da aula de história ou da produção de texto a reflexão sobre o racismo institucional e como ele impacta o acesso desses sujeitos ao trabalho, à saúde e à própria cidade.

A base legal que sustenta esse compromisso é robusta. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº 10.639/2003, não deixam margem para dúvidas: o ensino da história e cultura afro-brasileira é obrigatório. No entanto, a lei por si só não transforma a sala de aula se não houver um engajamento sensível do docente. É necessário que o professor se sinta parte desse processo de reparação

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

histórica. Afinal, a EJA é a modalidade que acolhe aqueles a quem o Estado e a sociedade negaram o direito na idade apropriada. Reforçar essa exclusão através de um currículo eurocêntrico seria uma segunda violência.

O papel do professor nesse cenário é o de um mediador de saberes. Ao aplicar os fundamentos de Vygotsky, compreendemos que o conhecimento é construído socialmente e que a interação entre pares é fundamental. Quando o educador promove um ambiente onde a história do aluno é valorizada, ele cria uma "zona de desenvolvimento" que extrapola o conteúdo técnico. Ele mexe com a autoestima. Em grupos de EJA, onde o medo do erro e a sensação de incapacidade costumam ser heranças de uma escolarização traumática, a educação antirracista atua como um bálsamo restaurador, devolvendo ao estudante o orgulho de sua ancestralidade e de sua cor.

Podemos pensar na educação antirracista como uma lente através da qual enxergamos todo o processo educativo. Não se trata apenas de falar sobre o racismo, mas de organizar a escola de forma que ela

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

seja, em si, um espaço de acolhimento e equidade. Isso envolve desde a escolha das leituras até a forma como mediamos conflitos em sala. Se um comentário discriminatório surge durante uma atividade, ele não deve ser ignorado ou meramente reprimido; ele deve ser transformado em ato pedagógico, em momento de reflexão sistêmica sobre como a linguagem e o pensamento podem ferir a dignidade humana.

Ao final de um dia de trabalho, a pergunta que o docente da EJA pode se fazer é: "Minha aula contribuiu para que meu aluno se sentisse mais sujeito de sua própria história hoje?". Se a resposta envolver o reconhecimento de que a identidade negra é fonte de potência e não de vergonha, então a educação antirracista está acontecendo. Este é um convite para irmos além do conteúdo burocrático, abraçando uma formação que humaniza o educando e o educador, fortalecendo os laços de solidariedade e resistência que sempre marcaram a trajetória da população negra no Brasil.

Compreender o antirracismo como pilar da EJA é aceitar que a escola tem uma dívida, mas também

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

uma oportunidade única de ser o local onde a memória é resgatada e a autoestima é reconstruída. Esse movimento requer coragem para olhar para os próprios preconceitos e disposição para aprender com os saberes que os alunos trazem da vida, do trabalho e de suas comunidades. É, em última instância, entender que a educação só é verdadeiramente democrática quando todos, sem exceção, se sentem representados nas paredes, nos livros e nas palavras que circulam no espaço sagrado da sala de aula.

Toda essa transformação exige, no entanto, que conheçamos os trilhos por onde a história caminhou e as ferramentas que a lei nos oferece. Sem o entendimento de como chegamos até aqui e de quais são as diretrizes que protegem esse fazer pedagógico, corremos o risco de transformar o antirracismo em um tema isolado, e não no alicerce de uma prática transformadora. Saber que a educação é um direito social pressupõe entender as lutas que garantiram esse direito e as políticas que, gradualmente, tentam corrigir as distorções seculares da sociedade brasileira.

Contexto Histórico e Políticas para Educação Antirracista

Para compreender a necessidade de uma prática pedagógica voltada à valorização da identidade e história das mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA), precisamos, antes de tudo, localizar onde estamos pisando. O chão da escola pública brasileira não é neutro; ele é fruto de séculos de tensões, silenciamentos e, sobretudo, de uma resistência intelectual e política que forjou o que hoje chamamos de educação antirracista. Falar de marcos legais não é apenas citar números de leis, mas reconhecer as vitórias de movimentos sociais que entenderam a educação como o espaço primordial para a desconstrução do racismo estrutural.

A gênese dessa discussão remonta ao próprio processo de formação da sociedade brasileira. Durante séculos, o sistema educacional operou como uma ferramenta de exclusão e de manutenção de privilégios, onde a história da população negra era reduzida à escravização, destituindo esses sujeitos de sua humanidade, de sua intelectualidade e de sua

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

capacidade agêntica. No entanto, o Movimento Negro Brasileiro nunca aceitou passivamente esse apagamento. Desde as primeiras décadas do século XX, com a Frente Negra Brasileira, e avançando intensamente nas décadas de 70 e 80 com o Movimento Negro Unificado (MNU), a educação foi pautada como uma urgência estratégica. O clamor era claro: não se constrói uma democracia real sem que o currículo escolar reflita a pluralidade étnica e cultural do povo brasileiro.

O grande divisor de águas jurídico-institucional nesse percurso é a Constituição Federal de 1988, carinhosamente chamada de Constituição Cidadã. Em seu Artigo 3º, inciso IV, ela estabelece como objetivo fundamental do Brasil a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Mais do que uma declaração de intenções, a Carta Magna criminalizou o racismo no Artigo 5º, tornando-o inafiançável e imprescritível. Para nós, educadores, esses dispositivos constitucionais são a nossa primeira salvaguarda. Eles nos dizem que o combate ao racismo na sala de

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

aula não é uma escolha ideológica individual do professor, mas um dever constitucional do Estado brasileiro.

Avançando nessa cronologia de conquistas, chegamos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996). Inicialmente, a LDB ainda trazia lacunas significativas sobre a questão racial, lacunas estas que só foram preenchidas por meio de uma pressão histórica que culminou na Lei nº 10.639 de 2003. Esta lei alterou a LDB para tornar obrigatório o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" em toda a rede de ensino. É fundamental que observemos o alcance dessa obrigatoriedade: ela não deve se restringir às datas comemorativas, como o 20 de novembro, nem deve ser responsabilidade exclusiva dos professores de História ou Literatura. A legislação exige que este conteúdo permeie todo o currículo, incluindo as artes, as ciências e as práticas de alfabetização e letramento da EJA.

A Lei 10.639/2003 é um instrumento de reparação histórica. Ela nos convida a recontar o Brasil. Quando olhamos para as nossas turmas de EJA,

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

percebemos que a grande maioria do alunado é composta por pessoas negras que, por diversas razões ligadas ao racismo estrutural e à exclusão econômica, tiveram seus processos de escolarização interrompidos. Para essas mulheres negras, que hoje ocupam os bancos escolares após jornadas exaustivas de trabalho e cuidado doméstico, encontrar-se no currículo não é apenas um exercício acadêmico; é um ato de cura. É a oportunidade de ressignificar uma trajetória que, muitas vezes, foi marcada pelo sentimento de não pertencimento a esses espaços de saber.

Ao lado da Lei 10.639, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estas diretrizes oferecem a substância pedagógica para o que a lei determina. Elas nos orientam a trabalhar sob três princípios fundamentais: a consciência histórica, a valorização das identidades e a afirmação de direitos. Na EJA, esses princípios ganham uma urgência singular. Como educadores, precisamos nos perguntar: quais referências estamos

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

apresentando para uma aluna de 50 anos que está aprendendo a ler e escrever? Se os exemplos de frases, os textos de apoio e as figuras ilustrativas continuarem reproduzindo o padrão eurocêntrico, estamos falhando na missão de promover uma educação emancipadora.

A pedagogia crítica, de inspiração freiriana, nos ensina que o conhecimento deve partir da realidade vivida do sujeito. Na EJA, essa realidade é profundamente atravessada pela questão racial. É impossível falar de mercado de trabalho, de saúde pública ou de moradia sem considerar como o racismo impacta as trajetórias dessas pessoas. Portanto, as políticas de educação antirracista não são "conteúdos extras", elas são a lente pela qual devemos enxergar toda a prática educativa. Isso implica em reconhecer a escola como um território de disputa de narrativas, onde a valorização da memória das populações africanas e de seus descendentes no Brasil serve de contraponto ao racismo institucional.

Para os professores que atuam na rede pública, é essencial compreender que o marco legal nos fornece

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

também a Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esta resolução reafirma o princípio da equidade e da diferença, estabelecendo que a EJA deve respeitar os saberes e as experiências de vida dos educandos. Quando unimos a obrigação do ensino de história afro-brasileira com o respeito aos saberes da EJA, abrimos caminho para uma prática docente que não é apenas informativa, mas transformadora. É aqui que os saberes de mulheres negras — antes relegados ao "segundo plano" da história oficial — tornam-se o centro de nossa proposta pedagógica.

A implementação dessas políticas, contudo, enfrenta desafios reais. O racismo nas escolas muitas vezes se manifesta de forma velada, no silenciamento sobre a estética negra, na ausência de autoras negras nas bibliotecas escolares ou na resistência em debater privilégios raciais. Superar essas barreiras exige do corpo docente uma formação constante e uma postura de escuta ativa. É necessário entender que a educação antirracista não é apenas para os alunos negros; ela é pedagógica para todos os estudantes,

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

pois educa para o convívio ético em uma sociedade plural e para o dismantelamento de preconceitos que empobrecem a experiência humana.

Ao olharmos para o histórico de lutas de mulheres como Lélia Gonzalez, que denunciou a "infantilização" da mulher negra na cultura brasileira, percebemos que o arcabouço legal que temos hoje é o resultado de muito suor e pensamento crítico. Lélia já apontava que o racismo no Brasil se sustenta em um mito de democracia racial que oculta as desigualdades. As leis 10.639/03 e 11.645/08 (que incluiu a temática indígena) vêm para estilhaçar esse mito e colocar no lugar dele a verdade histórica: o Brasil foi construído por mãos negras, mentes negras e resistências negras.

A aplicação prática dessas diretrizes na EJA envolve, por exemplo, o uso de documentos históricos, mapas da África que mostrem a riqueza dos reinos pré-coloniais, biografias de cientistas e inventores negros e, de forma muito especial, a literatura produzida por mulheres negras. Integrar essas políticas no cotidiano escolar significa revisar o projeto político-pedagógico da escola, garantindo que a educação

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

antirracista esteja presente nas avaliações, na decoração dos espaços, na escolha dos temas dos projetos e na forma como resolvemos conflitos em sala de aula.

O marco legal brasileiro é, portanto, um convite à ação. Ele nos retira da zona de conforto e nos coloca diante do compromisso ético de garantir que a representatividade negra seja uma realidade tangível. Para as nossas alunas da EJA, o cumprimento dessa legislação significa que a escola finalmente as está vendo por inteiro — não apenas como trabalhadoras, mas como herdeiras de uma linhagem de resistência, sabedoria e beleza que o racismo tentou apagar. Esse reconhecimento fortalece a autoestima, motiva a permanência escolar e fomenta o sentimento de que sua identidade é uma potência, e não um fardo.

Concluir esta reflexão sobre o contexto histórico e as políticas públicas nos leva a perceber que o direito à história é um direito humano. Ao garantirmos que a história e a cultura afro-brasileira ocupem seu lugar de direito no currículo, estamos exercendo uma docência que honra o passado e prepara um futuro

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

mais justo. O reconhecimento da legitimidade dessa luta histórica e técnica nos instrumentaliza para que o próximo passo seja o mergulho nas trajetórias dessas mulheres que, mesmo sob o peso de estruturas opressoras, se ergueram como pilares da nossa ciência, arte e sociedade.

Mulheres Negras na História Brasileira

Para que a educação antirracista na EJA ganhe corpo e alma, é preciso que ela deixe de ser um conceito abstrato e passe a ter rostos, nomes e vozes. No imaginário escolar tradicional, a história do Brasil foi frequentemente contada como uma sucessão de atos heróicos protagonizados por homens brancos, enquanto as mulheres negras eram relegadas ao papel de figurantes silenciosas, quase sempre restritas à condição de vítimas da escravidão. No entanto, quando mergulhamos nos arquivos da resistência e nas memórias ancestrais, descobrimos uma realidade vibrante: as mulheres negras sempre foram protagonistas da sua própria libertação e da construção da identidade nacional. Trazer essas trajetórias para a sala de aula da EJA é um ato de reparação que oferece às alunas a oportunidade de enxergar suas próprias potencialidades refletidas naquelas que as antecederam.

Imagine apresentar a uma turma de adultos a história de Esperança Garcia. Em 1770, muito antes das discussões modernas sobre direitos humanos,

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

essa mulher escravizada no Piauí escreveu uma petição ao governador da capitania denunciando os maus-tratos e as injustiças que ela e seus companheiros sofriam. Reconhecida hoje pela Ordem dos Advogados do Brasil como a primeira advogada do país, Esperança Garcia personifica o uso do letramento como ferramenta de denúncia e resistência. Para uma aluna que está aprendendo a escrever seus primeiros textos, saber que uma mulher em situação de extrema opressão usou a escrita para lutar por dignidade transforma o aprendizado do alfabeto em um ato de poder. Esperança não era apenas uma vítima; ela era uma estrategista que dominava os códigos do opressor para subvertê-los.

Seguindo essa trilha de liderança, encontramos a figura de Tereza de Benguela, a Rainha Tereza. Durante décadas no século XVIII, ela liderou o Quilombo do Quariterê, no Mato Grosso. Sua gestão não foi apenas militar, mas política e econômica. Tereza criou um parlamento, organizou a produção de tecidos e a agricultura, demonstrando uma capacidade administrativa que desafia qualquer

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

estereótipo de inferioridade intelectual. Ao discutirmos Tereza de Benguela com educandos da EJA, desconstruímos a ideia de que a organização social e política é algo alheio às comunidades negras. Ela nos ensina sobre soberania, liderança compartilhada e a importância de criar redes de proteção — conceitos que ressoam profundamente nas comunidades onde nossos alunos vivem e se organizam hoje.

A resistência negra também se fez com a espada e com a inteligência bélica, como nos mostra a trajetória de Dandara dos Palmares. Guerreira fundamental na defesa do maior quilombo das Américas, Dandara dominava técnicas de capoeira e estratégia militar. Ela se recusou a aceitar qualquer acordo que não garantisse a liberdade total de seu povo, preferindo o sacrifício final à volta para a escravidão. Dandara representa a face da mulher que não se curva, que luta lado a lado no campo de batalha. Sua memória é um antídoto contra a imagem da mulher negra como passiva, trazendo à tona a força daquelas que, ainda hoje, lideram

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

frentes de luta por moradia, terra e direitos civis nas periferias brasileiras.

No campo da influência social e econômica, a história de Chica da Silva em Minas Gerais oferece uma complexidade necessária para o debate pedagógico. Longe das caricaturas sexualizadas produzidas pela mídia, Francisca da Silva foi uma mulher que soube navegar as duras hierarquias da sociedade escravocrata de Diamantina no século XVIII, alcançando uma posição de prestígio e utilizando sua influência para garantir a liberdade de seus filhos e de outros escravizados. Sua trajetória permite discutir na EJA as nuances da ascensão social e as estratégias de sobrevivência e poder em contextos de exclusão.

Ao avançarmos para o século XIX e XX, a literatura e o pensamento social tornam-se trincheiras fundamentais. Maria Firmina dos Reis, maranhense e negra, escreveu em 1859 o romance *Úrsula*, a primeira obra abolicionista escrita por uma mulher no Brasil. Maria Firmina foi professora, fundou uma escola gratuita para crianças pobres e sua literatura dava voz e sentimentos aos escravizados,

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

humanizando-os quando o sistema os tratava como mercadoria. Da mesma forma, não podemos falar de educação e história sem reverenciar Carolina Maria de Jesus. Moradora da favela do Canindé, catadora de papel e dona de uma escrita visceral, ela transformou seus diários em um fenômeno literário mundial. *Quarto de Despejo* é uma obra essencial para a EJA, pois reflete com crueza e poesia a realidade da fome, do preconceito e da resiliência urbana. Carolina prova que a erudição não está no diploma, mas na capacidade de ler o mundo e o texto com profundidade e crítica.

A intelectualidade negra brasileira ganhou contornos teóricos robustos com Lélia Gonzalez. Professora, antropóloga e feminista, Lélia cunhou o conceito de "Amefricanidade", ajudando-nos a entender que o Brasil é um país negro em sua cultura, linguagem e formação. Ela questionou por que a empregada doméstica negra é a figura que sustenta as famílias de classe média, mas é invisibilizada nos espaços de decisão. Para um professor da EJA, o pensamento de Lélia serve como um guia para desmistificar o racismo cordial e para

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

empoderar alunas que, muitas vezes, ocupam as mesmas posições sociais que Lélia denunciou em seu tempo.

No campo das ciências e da medicina, referências como Maria Odília Teixeira, a primeira médica negra do Brasil, formada em 1905, mostram que o intelecto negro sempre rompeu barreiras, mesmo quando as portas estavam sistematicamente fechadas. Ou ainda, Enedina Alves Marques, que se tornou a primeira engenheira negra do país em 1945, enfrentando o duplo preconceito de gênero e raça em uma área maciçamente masculina e branca. Essas mulheres não são apenas exceções; elas são provas de uma excelência intelectual que a escola precisa celebrar e disseminar. Elas servem como inspiração direta para as alunas da EJA que sonham com novas carreiras e com a retomada de projetos de vida que foram interrompidos pela necessidade da sobrevivência imediata.

Trazer essas narrativas para o cotidiano pedagógico requer mais do que apenas citar fatos. Requer o uso de metodologias que estimulem a identificação. Ao trabalhar com a história de Antonieta de Barros, a

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

primeira deputada negra do Brasil e uma defensora ferrenha da educação como ferramenta de libertação, o professor pode propor debates sobre a participação política da mulher negra hoje. Antonieta dizia que a educação era o "farol" que guiava para a liberdade; essa metáfora é perfeita para o contexto da EJA, onde o retorno à escola é, muitas vezes, a busca por esse farol.

A valorização dessas contribuições deve ser feita de forma viva. O uso de imagens, audição de programas que resgatem essas histórias, produção de textos coletivos a partir das biografias e até a criação de painéis na escola que exibam esses rostos são estratégias eficazes. Quando a escola ostenta o rosto de Dandara, Tereza de Benguela ou Lélia Gonzalez, ela está comunicando às suas alunas negras que aquele espaço também é delas por herança e por direito. A história dessas mulheres funciona como um espelho de autoestima: ao verem a grandeza das antepassadas, as estudantes da EJA podem reconhecer a grandeza que existe em si mesmas.

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

Integrar a história das mulheres negras como estratégia pedagógica também significa combater o sexismo presente no racismo. É mostrar que a resistência negra teve e tem um rosto feminino fundamental. É reconhecer que, enquanto os homens negros lutavam em certas frentes, as mulheres mantinham as comunidades vivas, preservavam a cultura, garantiam a alimentação e desenvolviam complexas redes de solidariedade e economia informal que permitiram a sobrevivência do povo negro no Brasil.

Essas trajetórias são pontes pedagógicas. Elas conectam o conteúdo escolar com a ancestralidade e com as lutas contemporâneas. Ao final desta jornada por vidas tão singulares, percebe-se que a história do Brasil, para ser verdadeira, precisa ser contada também no feminino e no plural. O impacto dessas mulheres na ciência, na cultura e na resistência social brasileira é o alicerce sobre o qual construímos uma educação verdadeiramente antirracista. A partir dessa fundamentação biográfica e histórica, tornamo-nos capazes de olhar para o ambiente escolar e identificar como a representatividade negra

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

pode e deve ocupar cada centímetro da nossa prática cotidiana, transformando a escola em um verdadeiro território de afirmação identitária.

Representatividade Negra no Espaço Escolar

A escola nunca é um espaço neutro; ela é um local de produção de sentidos, identidades e subjetividades. Quando uma aluna negra da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atravessa o portão da unidade escolar, ela carrega consigo não apenas o desejo de aprender o conteúdo formal, mas também uma bagagem de vivências marcadas por um sistema que, durante muito tempo, lhe negou o reflexo da própria dignidade. A representatividade negra na escola não é, portanto, uma questão meramente estética ou decorativa; é um imperativo ético e pedagógico que atua diretamente na reconstrução da autoestima e do sentimento de pertencimento. Para que essa aluna se sinta, de fato, convidada a ocupar o espaço do saber, ela precisa ver a sua imagem e a história de seu povo impressas com positividade nos corredores, nos livros, na fala dos professores e na estrutura de poder da instituição.

O conceito de representatividade vai muito além da presença numérica. Trata-se da qualidade dessa presença. Historicamente, quando a população

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

negra aparecia nos materiais didáticos, era frequentemente sob a ótica da subalternidade ou apenas como o "problema" social a ser resolvido. Para uma mulher negra que já enfrenta as durezas do mercado de trabalho e o preconceito cotidiano, reencontrar essa narrativa de dor na escola pode ser um fator de desestímulo e exclusão simbólica. A representatividade positiva atua de forma inversa: ela serve como um espelho que devolve a essa mulher uma imagem de potência. Ao ver que uma engenheira negra desenhou estradas, que uma escritora negra é lida com respeito e que uma liderança negra fundou cidades, essa educanda começa a questionar os limites que a sociedade lhe impôs.

Para os professores da rede pública, a sensibilização para este tema exige um olhar atento aos "currículos ocultos" — aquilo que ensinamos sem dizer uma palavra. A ausência de autoras negras em uma bibliografia, a escolha de cartazes que privilegiam apenas o padrão eurocêntrico de beleza nas datas festivas ou o silêncio diante de um comentário carregado de estereótipo são formas de dizer a essa

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

aluna que ela é uma visitante em um território estrangeiro. Trabalhar a representatividade significa, então, "enpretecer" o ambiente escolar. Isso passa por estratégias concretas, como a revisão das imagens que decoram as paredes da sala de aula e dos pátios. Por que não substituir molduras genéricas por fotografias de mulheres negras brasileiras que são referência em suas áreas? Por que não fazer com que os murais de avisos também tragam poesias de autoras negras contemporâneas?

A autoestima de uma mulher negra na EJA é frequentemente ferida pelo racismo estrutural que se manifesta na desvalorização de seus traços, de seu cabelo e de sua história familiar. Quando o professor traz para a sala de aula discussões que valorizam a estética negra e a herança cultural africana de forma respeitosa e brilhante, ele está realizando um ato de cuidado pedagógico. No momento em que uma aluna se reconhece na força de uma liderança quilombola ou na intelectualidade de uma pesquisadora cientista, ocorre o que chamamos de "reconhecimento identitário". Esse reconhecimento é o combustível para a persistência escolar. Uma

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

mulher que se sente representada é uma mulher que se sente validada; e quem se sente validado acredita na própria capacidade de aprender frações, física ou as regras da norma culta com a mesma excelência que qualquer outro colega.

Além das paredes e dos livros, a representatividade deve ecoar na voz do docente. O professor tem o papel fundamental de ser um curador de referências. Se vamos falar de literatura, que Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus sejam apresentadas com o mesmo rigor acadêmico que os clássicos do cânone. Se vamos tratar de história ou sociedade, que o protagonismo das mulheres negras nas revoltas populares e na construção econômica do Brasil seja evidenciado. Essa postura do professor comunica ao grupo de alunos que o conhecimento produzido por pessoas negras é universal, é ciência e é cultura de alto valor. Isso combate o viés inconsciente que tenta empurrar a cultura negra apenas para o folclore ou para o exótico.

Outra estratégia vital para ampliar as presenças positivas é a abertura da escola para a comunidade e para convidados que rompam com os estereótipos

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

de profissão e status. Trazer profissionais negras de sucesso para conversas com a EJA — advogadas, médicas, empreendedoras da própria região — humaniza as possibilidades de futuro. A aluna deixa de ver o sucesso como algo inalcançável e passa a percebê-lo como um caminho trilhado por pessoas que se parecem com ela. Esse diálogo direto fortalece o vínculo comunitário e transforma a escola em um polo de radiação de novas narrativas sobre o que é ser negro no Brasil contemporâneo.

É importante ressaltar que a representatividade não deve ser um evento isolado no calendário. A "semana da consciência negra" é importante, mas o racismo é cotidiano; logo, a representatividade precisa ser orgânica e contínua. Ela deve aparecer no exercício de matemática, no exemplo de biologia sobre genética e na análise textual de um artigo de opinião. Quando a representatividade é diluída em todas as áreas do conhecimento, ela deixa de ser um "assunto de negros" e passa a ser reconhecida como a rica realidade da nação brasileira. Para o docente, isso significa um exercício constante de desaprendizagem de próprios preconceitos e uma

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

busca ativa por novos livros, filmes e referências que não lhe foram ensinados em sua formação inicial.

O pertencimento é a chave para a redução da evasão escolar na EJA. Alunos que não se veem na escola, não ficam nela. Ao centrarmos a nossa estratégia pedagógica na valorização da identidade e história das mulheres negras, oferecemos mais do que conteúdo; oferecemos cidadania. Uma aluna negra que aprende que sua bisavó foi uma sábia detentora de conhecimentos medicinais, ou que sua ascendência vem de reis e rainhas arquitetos da civilização, passa a caminhar com mais altivez pelos corredores da escola. Ela deixa de ser apenas "mais uma aluna" para se assumir como sujeito histórico.

Saber que o espaço escolar me respeita e me celebra exatamente como eu sou gera um engajamento subjetivo que nenhuma técnica de memorização consegue alcançar. O professor sensível a essa dinâmica percebe que, ao elogiar o cabelo de uma aluna de forma genuína, ao usar exemplos que contemplem a realidade das mulheres negras ou ao destacar a inteligência de uma pensadora afro-brasileira, ele está combatendo séculos de

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

desumanização. A representatividade é, no fundo, a prática da humanidade. É tratar o outro como alguém digno de ser lembrado, estudado e admirado.

A promoção dessas referências positivas não serve apenas para as alunas negras; ela é essencial para os alunos brancos também. Eles precisam aprender que a competência e a genialidade não têm cor, desafiando a visão de mundo supremacista que muitas vezes é absorvida de forma acrítica. Assim, a escola torna-se um laboratório de democracia e respeito mútuo. Ao final desse processo de sensibilização, o professor compreende que sua missão vai além de transmitir dados; ele é um arquiteto de pontes entre o aluno e sua própria grandeza. Com essa consciência amadurecida, o próximo passo natural é a materialização dessas ideias em ações planejadas, organizando o tempo, o espaço e as ferramentas que darão vida a essa transformação no cotidiano das nossas oficinas formativas.

Planejamento da Oficina: Organização e Materiais

O planejamento de uma oficina pedagógica com foco na educação antirracista exige do educador uma sensibilidade que vai além da organização logística; trata-se de preparar um solo que acolha histórias muitas vezes negligenciadas e que potencialize o protagonismo das mulheres negras presentes na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Planejar não é apenas listar tarefas, mas antecipar o sentido ético de cada recurso utilizado. Quando selecionamos um texto, uma imagem ou uma música, estamos escolhendo quais vozes terão autoridade naquele espaço e quais silêncios serão finalmente quebrados. Portanto, a estruturação desta oficina deve ser encarada como a construção de um itinerário de libertação e reconhecimento.

Para começar, a organização do espaço físico deve romper com a hierarquia tradicional da sala de aula. Propõe-se uma disposição em círculo, que favoreça a horizontalidade e o diálogo, pilares da pedagogia freiriana. Esse formato permite que todos se olhem

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

nos olhos, estabelecendo uma conexão mútua que é fundamental para a troca de saberes. O ambiente deve ser visualmente estimulante, preparado com antecedência para comunicar, desde o primeiro contato, que aquele é um território de valorização da identidade negra. Isso pode ser feito através da exposição de tecidos africanos (como o Kente ou o Samakaka), de fotografias de mulheres negras brasileiras de diferentes gerações e campos de atuação, e de livros de autoras negras dispostos de maneira acessível para manuseio.

A seleção dos materiais didáticos é o coração do planejamento. É imprescindível fugir de materiais que reforcem estereótipos ou que apresentem a população negra apenas em situações de sofrimento. Os recursos devem ser escolhidos para provocar o encantamento e a curiosidade intelectual. Recomenda-se a utilização de uma "Cesta de Saberes" — um baú ou cesta contendo objetos que remetam à herança cultural afro-brasileira: sementes, tecidos, instrumentos musicais, livros de poesia de autoras como Miriam Alves ou Geni Guimarães, e até mesmo elementos da culinária

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

nacional que possuem raízes africanas. Esses objetos servem como disparadores de memória e facilitam a conexão entre o conteúdo histórico e a vida cotidiana dos estudantes.

No que tange às dinâmicas de grupo, a proposta deve ser estruturada a partir da vivência e da ancestralidade. Uma dinâmica eficaz para o início da oficina é o "Varal da Memória e da Identidade". Nela, solicita-se que cada participante escreva em um pequeno cartão o nome de uma mulher negra que tenha sido importante em sua vida ou comunidade — pode ser uma avó, uma vizinha, uma líder religiosa ou uma figura histórica. Ao pendurarem esses cartões em um cordão que atravessa a sala, cria-se uma rede visual de força feminina. Esse exercício não apenas valoriza os saberes familiares das alunas da EJA, mas também estabelece o ponto de partida da oficina: o reconhecimento de que a história oficial é sustentada por milhares de histórias anônimas de resistência.

Outro ponto crucial do planejamento é a curadoria de vídeos e áudios. Curtas-metragens, entrevistas ou *podcasts* que tragam a voz direta de mulheres negras

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

contemporâneas — cientistas, quilombolas, artistas e intelectuais — ajudam a atualizar o debate e mostram que a luta antirracista é uma construção presente. O tempo de exposição a esses materiais deve ser equilibrado com o tempo de debate, garantindo que os estudantes não sejam apenas receptores, mas intérpretes e críticos das informações recebidas. O educador deve prever momentos de silêncio reflexivo e momentos de intensa troca verbal, respeitando o ritmo próprio do público da EJA, que muitas vezes encontra na oralidade uma de suas formas mais ricas de expressão.

Para o desenvolvimento das atividades práticas, é fundamental disponibilizar uma diversidade de suportes para a criação. Papéis de diferentes gramaturas e cores (especialmente tons de pele variados), tintas, revistas para recorte, colas, tecidos e materiais recicláveis devem estar à disposição. A proposta de criação deve ser aberta e instigante, como a elaboração de "Bio-Painéis": composições visuais que mesclam a biografia de uma mulher negra histórica com elementos da trajetória de vida

da própria aluna ou do grupo. Este tipo de atividade permite a integração entre o conhecimento técnico e a expressão emocional, facilitando a fixação dos conteúdos e a construção da autoestima.

O roteiro da oficina deve prever as seguintes etapas fluídas: a **Acolhida**, onde o ambiente e a música de fundo (samba de roda, ijexá ou MPB produzida por mulheres negras) preparam o espírito para o encontro; a **Provocação**, onde os materiais disparadores são apresentados; a **Imersão**, momento de aprofundamento teórico e histórico sobre as trajetórias de mulheres como Lélia Gonzalez ou Carolina Maria de Jesus; a **Criação**, onde os grupos desenvolvem seus produtos autorais; e a **Celebração**, que é o momento da partilha do que foi produzido.

Durante o planejamento, o professor deve estar atento à sua própria linguagem. É necessário evitar termos pejorativos e policiar tendências de infantilização comuns no tratamento com alunos da EJA. A linguagem deve ser clara, respeitosa e intelectualmente desafiadora. O planejamento também deve considerar possíveis conflitos ou resistências que possam surgir ao tratar de temas

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

sensíveis como racismo e privilégio. O educador deve preparar estratégias de mediação que transformem o conflito em oportunidade de aprendizado, utilizando a escuta empática e o reforço aos marcos legais que fundamentam a educação antirracista.

Para facilitar a organização, apresentamos aqui um guia essencial de verificação para o planejamento:

Ambiente: O espaço está organizado de forma circular e acolhedora? Há elementos visuais que celebram a cultura negra de forma positiva?

Referências: A bibliografia e os exemplos citados incluem de forma paritária ou majoritária mulheres negras como autoridades no assunto? Os materiais evitam o reforço de estereótipos de subalternidade?

Acessibilidade: Os materiais de leitura são adequados ao nível de letramento da turma, mantendo a profundidade do tema? As dinâmicas consideram as limitações físicas ou sensoriais que alguns alunos adultos podem apresentar?

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

Interatividade: O planejamento prevê mais tempo para a fala dos alunos e para a atividade prática do que para a exposição teórica do professor?

Diversidade de Recursos: Há um equilíbrio entre estímulos visuais, auditivos, táteis e narrativos?

Preparar-se para conduzir a oficina significa, acima de tudo, estar disposto a aprender com a turma. O planejamento é o mapa, mas o território da sala de aula da EJA é vivo e surpreendente. Ao estruturar os conteúdos com foco no brilho e na resistência das mulheres negras, o professor garante que a oficina não seja apenas um evento burocrático, mas uma experiência estética e política marcante. Esse cuidado minucioso com a organização e os materiais é o que dará sustentação para o passo seguinte da jornada educativa: a observação atenta do processo de aprendizagem e a avaliação da transformação que ocorre quando os educandos se tornam criadores de seus próprios painéis de saber e memória.

Estratégias de Avaliação Processual

Avaliar uma oficina de formação docente em educação antirracista na EJA exige do educador uma mudança de paradigma: deixamos de lado a busca pela resposta única e correta para mergulhar no acompanhamento minucioso de um processo de transformação. A avaliação processual, ou formativa, deve ser entendida como um exercício de escuta e olhar sensível, onde o que importa não é apenas o ponto de chegada, mas a qualidade das interações e a profundidade das reflexões que emergem durante o fazer coletivo. Neste contexto, o professor atua como um observador participante, munido de critérios claros que permitam identificar como os saberes sobre as mulheres negras estão sendo assimilados e ressignificados pelos grupos.

O primeiro grande eixo dessa avaliação é a observação das dinâmicas de grupo. Diferentes de outras modalidades, os estudantes da EJA trazem vivências de vida que devem ser coordenadas com o conhecimento acadêmico, e é no trabalho colaborativo que essa síntese acontece. O educador

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

deve observar atentamente como se dá a colaboração: há espaço para que todos falem? As experiências das alunas negras são validadas pelo grupo? A colaboração efetiva se manifesta quando os participantes conseguem articular seus saberes individuais em prol de uma criação comum, respeitando as diferentes velocidades de aprendizagem.

Neste cenário de interação, a emergência de lideranças merece atenção especial. É fascinante notar como, ao tratar de figuras como Tereza de Benguela ou Lélia Gonzalez, surgem lideranças naturais entre os estudantes, muitas vezes ocupadas por mulheres que se identificam com a firmeza de tais referências históricas. A avaliação deve identificar se essa liderança é democrática e se estimula o crescimento do grupo. Paralelamente, a resolução de conflitos é um indicador pedagógico precioso. Temas como racismo e história negra podem despertar tensões, negações ou desconfortos. O sucesso da oficina não reside na ausência dessas tensões, mas na capacidade do grupo de mediá-las através do debate respeitoso, utilizando os conceitos

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

trabalhados para desconstruir preconceitos e avançar no entendimento coletivo.

O engajamento é talvez o indicador mais visível de que a proposta antirracista tocou a subjetividade dos educandos. Ele se manifesta no brilho no olhar, na curiosidade em manusear os materiais de pesquisa e no compromisso com o que está sendo construído. Um grupo engajado ultrapassa a mera execução da tarefa; ele se apropria do tema, buscando conexões entre as trajetórias das mulheres negras estudadas e as suas próprias realidades de bairro, família e trabalho. A avaliação deve registrar esses momentos de "eureca" pedagógica, onde o silenciamento histórico dá lugar à voz ativa.

O segundo eixo avaliativo concentra-se na análise do produto final, como os painéis biográficos ou as criações visuais produzidas. Aqui, a diversidade de referências é um critério fundamental. Um trabalho de qualidade é aquele que não se limita ao óbvio, mas que busca explorar as múltiplas facetas das mulheres negras — na ciência, nas artes, na política e na religiosidade. Devemos observar se o grupo conseguiu incorporar nomes diversos e se

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

compreendeu a amplitude da contribuição dessas mulheres para a civilização brasileira.

A originalidade e a criatividade também devem ser valorizadas. Na educação antirracista, a criatividade é uma forma de resistência ao engessamento das narrativas. Painéis que utilizam diferentes texturas, que mesclam poesia com recortes de notícias, ou que criam pontes visuais entre o passado e o presente demonstram que o conhecimento foi deglutido e transformado em algo novo. Além disso, a pertinência para a EJA é essencial: o trabalho comunica algo relevante para o universo desses adultos? Ele utiliza uma linguagem que faz sentido para aquele território? A conexão temática, por fim, garante que o produto final não seja apenas uma peça artística isolada, mas um documento que sintetize as políticas de educação antirracista discutidas ao longo da formação.

Para auxiliar o educador neste processo, é produtivo utilizar instrumentos de registro, como diários de bordo ou fichas de observação com indicadores de sucesso bem definidos. Alguns indicadores que podem ser monitorados em tempo real incluem:

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

Trabalho Colaborativo: O grupo conseguiu dividir tarefas de forma equânime, garantindo o protagonismo das participantes negras?

Resolução de Problemas: Diante de uma dúvida histórica ou técnica, como o grupo se organizou para buscar a resposta?

Riqueza de Conteúdo: O painel apresenta informações precisas e contextualizadas?

Conexão Emocional e Intelectual: Existe uma linha de raciocínio que una a teoria (leis, conceitos) à prática (as vidas das mulheres negras)?

Essa estrutura avaliativa não deve ser sentida como uma forma de controle, mas como um suporte para o crescimento. Ao observar atentamente esses critérios, o professor pode intervir de maneira pontual, oferecendo uma nova referência bibliográfica, mediando um impasse no grupo ou encorajando uma aluna que ainda hesita em expressar sua liderança. O objetivo final é garantir que o processo de criação seja tão rico quanto o resultado.

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

Assim, ao final do tempo destinado à elaboração, o educador terá um mapa detalhado do desenvolvimento de cada grupo. Ele saberá quem se destacou pela capacidade de síntese, onde o debate foi mais caloroso e como as ideias de representatividade se materializaram em formas e cores. Essa avaliação contínua e processual é o que dá solidez à prática pedagógica, permitindo que a transição para o momento das apresentações ocorra com segurança e entusiasmo, transformando a sala de aula em uma poderosa arena de debate e celebração dos saberes negros.

Apresentação dos Grupos e Debate

O momento da apresentação dos trabalhos é o ápice do movimento dialógico em uma oficina de educação antirracista na EJA. É nesta etapa que os saberes, anteriormente processados no silêncio da reflexão individual ou no burburinho da troca em pequenos grupos, tornam-se patrimônio coletivo. A sala deve ser preparada como um auditório de partilha, onde cada painel, cartaz ou bio-painel ganha o estatuto de documento histórico e pedagógico. Organizar essa transição exige do educador uma postura de mediação ativa, garantindo que o protagonismo das alunas negras seja preservado e que a exposição de cada grupo flua de maneira a honrar as trajetórias das mulheres estudadas.

A configuração do espaço para as apresentações deve estimular a escuta empática. À medida que cada grupo se posiciona à frente, o professor deve atuar como um anfitrião, introduzindo o tema de forma leve, mas mantendo o rigor da proposta. É essencial que o ambiente de debate seja pautado pelo

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

conceito de *escrevivência*, de Conceição Evaristo, onde a fala de quem apresenta é carregada de sua própria subjetividade e experiência. Para muitos estudantes da EJA, o ato de falar em público sobre temas que tocam sua identidade é um desafio que exige coragem e gera um profundo senso de realização.

Nesta fase, a avaliação processual ganha novas camadas. O primeiro critério a ser observado é a clareza e a coerência da exposição. Deve-se avaliar se o grupo conseguiu articular a fundamentação teórica — como os marcos legais e o contexto histórico — com a vida da mulher negra que escolheram destacar. A clareza não se refere apenas à norma culta da língua, mas à capacidade de transmitir uma ideia com nexos, paixão e fundamentação. Um grupo demonstra coerência quando o painel visual dialoga perfeitamente com a narrativa oral, criando uma unidade de sentido que facilita a compreensão de todos os presentes.

O entusiasmo é um indicador de sucesso raramente mencionado em manuais técnicos, mas fundamental na educação antirracista. Ele se manifesta no orgulho

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

com que o aluno segura o trabalho, no brilho nos olhos ao narrar um feito de Dandara dos Palmares ou ao declamar um poema de Carolina Maria de Jesus. O entusiasmo revela que o conteúdo deixou de ser uma obrigação curricular para tornar-se uma descoberta vital. Avaliar o entusiasmo permite ao professor perceber o nível de conexão emocional estabelecido com o tema, o que é um preditor poderoso da retenção do conhecimento e da mudança de atitude diante do racismo.

O respeito ao tempo estabelecido é outro critério relevante, não por uma questão de mera burocracia, mas como um exercício de cidadania e respeito ao coletivo. Na EJA, aprender a gerir o tempo de fala é aprender a ocupar espaços públicos de debate. O grupo que consegue sintetizar suas ideias no tempo previsto demonstra domínio sobre o assunto e clareza de prioridades, garantindo que todos os outros colegas também tenham a sua oportunidade de brilhar sem pressa.

Após as apresentações, abre-se o espaço para o debate coletivo — um território de reflexão crítica onde o conhecimento se consolida. O debate não

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

deve ser um interrogatório, mas uma "roda de conversa ampliada". O educador deve observar atentamente a qualidade das perguntas e intervenções. Há questionamentos sobre como os obstáculos enfrentados pelas mulheres negras do passado ainda se refletem na vida das mulheres hoje? Existe uma preocupação em discutir estratégias de resistência cotidiana? A observação atenta ao debate revela o nível de maturidade do grupo e a capacidade de abstração dos estudantes ao relacionarem a história com as políticas educacionais vigentes.

A avaliação neste momento deve ser participativa. O professor pode convidar a turma a destacar o que mais aprendeu com o trabalho do colega, promovendo uma autoavaliação e uma avaliação por artes sem julgamentos punitivos. Essa dinâmica fortalece o vínculo do grupo e desconstrói a ideia de que o professor é o único detentor do saber. Quando uma aluna da EJA levanta a mão para comentar que a história de Esperança Garcia a fez pensar em sua própria luta por justiça, o objetivo pedagógico da oficina foi plenamente atingido.

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

O debate coletivo serve também para amarrar as pontas soltas. É o momento em que o professor sintetiza as apresentações, reforçando a importância da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares, conectando-as com a riqueza técnica e artística apresentada pelos grupos. É fundamental que, durante o debate, o educador observe quem participou, quem se sentiu encorajado a falar pela primeira vez e como as divergências de opinião foram geridas. A qualidade do debate é um termômetro da segurança que o ambiente proporcionou.

Indicadores de avaliação para este momento de apresentação e debate podem ser registrados pelo professor em uma grade de observação simples, contendo:

Capacidade de Diálogo: O grupo respondeu às dúvidas com segurança e abertura?

Articulação de Ideias: Houve conexão entre a trajetória da mulher homenageada e os conceitos de educação antirracista?

Engajamento da Turma: O debate gerou interesse real ou foi apenas protocolar?

Respeito à Diversidade: A fala respeitou as diferentes perspectivas e trajetórias presentes na sala?

A finalização desta etapa deve ser celebrativa. Ao encerrar o debate, o professor deve reforçar que aquelas apresentações não são o fim, mas o início de uma nova forma de olhar para a história e para si mesmas. O sucesso da apresentação e a riqueza do debate preparam o terreno psicológico e intelectual para que as alunas entrem na fase subsequente de valorização direta da identidade. Com as referências históricas agora internalizadas e compartilhadas, elas estão prontas para práticas ainda mais profundas de reconhecimento de suas próprias memórias e do fortalecimento de sua autoestima, transformando o conhecimento histórico em força vital de pertencimento.

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade

Para que a educação antirracista na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deixe de ser apenas uma diretriz legal e se torne uma experiência vivida, as práticas pedagógicas devem atuar diretamente na subjetividade das alunas. Valorizar a identidade negra em sala de aula não é apenas um exercício de transmissão de conteúdos, mas um processo de "espeelhamento" positivo. Muitas mulheres que chegam à EJA trazem marcas de um histórico escolar e social que tentou silenciar suas origens, desvalorizar sua estética e apagar suas memórias. Portanto, as práticas aqui propostas focam no tripé: reconhecimento, memória e autoestima, visando transformar o ambiente escolar em um solo fértil para a afirmação de quem essas mulheres são e de onde elas vêm.

Uma das práticas mais potentes para a valorização identitária é a oficina de "Linhas de Ancestralidade". Nesta atividade, as alunas são convidadas a construir uma árvore genealógica que vá além dos

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

nomes, focando nos saberes e nas resistências de suas antepassadas. O professor pode orientar que elas busquem lembrar quais eram os remédios caseiros das avós, quais as histórias de força que ouviam em casa e como suas mães enfrentaram as dificuldades da vida. Ao trazer essas memórias para o papel ou para um formato de colagem, a aluna negra percebe que sua família é detentora de uma tecnologia de sobrevivência e de um conhecimento que a escola, muitas vezes, ignorou. Esse reconhecimento da memória familiar como patrimônio intelectual é o primeiro passo para o fortalecimento da autoestima.

Outra estratégia fundamental diz respeito à valorização da estética negra como ato político e de autocuidado. Atividades que discutem a história do cabelo crespo e cacheado, o simbolismo das amarrações de turbantes e o significado das cores e padrões dos tecidos africanos permitem que a aluna ressignifique sua própria imagem. O professor pode organizar rodas de conversa sobre "Beleza e Resistência", utilizando textos de apoio que mostrem como o povo negro sempre utilizou a estética como

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

forma de marcar sua presença e sua dignidade no mundo. Ao entender que seu cabelo e sua pele carregam uma história de séculos de estética e beleza, a aluna sente-se encorajada a ocupar o espaço escolar com mais confiança e altivez.

O trabalho com a oralidade, tão rico na cultura afro-brasileira e tão presente na vida dos estudantes da EJA, deve ser aproveitado através dos "Círculos de Narrativas". Nestes círculos, o objetivo é que cada aluna se sinta à vontade para narrar um momento de sua vida em que se sentiu orgulhosa de ser quem é. O professor atua como mediador, garantindo que o escutar seja tão valorizado quanto o falar. Essas narrativas, quando compartilhadas, criam laços de solidariedade e pertencimento. Uma aluna ouve a história da outra e percebe que suas dores e suas vitórias não são isoladas, mas fazem parte de uma identidade coletiva que é forte, múltipla e resiliente.

Para fortalecer a conexão entre a identidade individual e a história coletiva das mulheres negras brasileiras, propõe-se a criação do "Mapa de Referências Contemporâneas". Diferente de olhar apenas para o passado, esta atividade incentiva as

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

alunas a buscarem, em seus bairros ou na mídia atual, mulheres negras que as inspiram hoje. Pode ser a dona de um comércio local, uma médica do posto de saúde, uma líder comunitária ou uma artista. Trazer essas referências para a sala de aula humaniza o conceito de sucesso e mostra que a intelectualidade e a liderança negra estão próximas delas. Essa prática ajuda a combater o sentimento de invisibilidade e projeta possibilidades de futuro para as próprias educandas.

A escrita reflexiva, mesmo para aquelas alunas que ainda estão em processo de alfabetização inicial, pode ser estimulada através da criação de "Afirmações de Si". São frases curtas, escritas ou ditadas para o professor, onde a aluna completa sentenças como: "Minha pele conta a história de...", "Meus olhos veem um futuro onde...", "Minha força vem de...". Essas afirmações, quando expostas na sala de aula, funcionam como reforços diários de identidade positiva. A palavra escrita, ao ser fixada na parede, ganha o status de verdade pública e oficial, elevando a percepção da aluna sobre si

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

mesma como alguém que produz pensamento e cultura.

O respeito à diversidade também é trabalhado nestas práticas ao evidenciar que não existe uma única forma de ser mulher negra. Existem mulheres negras religiosas de diferentes matrizes, mulheres negras do campo, da cidade, jovens e idosas. Ao apresentar essa pluralidade, o professor evita cair no erro da essencialização e ensina que a identidade negra é um universo vasto e dinâmico. As práticas de valorização identitária devem, portanto, celebrar as semelhanças que unem essas mulheres na luta contra o racismo, mas também as diferenças que as tornam indivíduos únicos e irrepetíveis.

Para o educador, é vital observar os sinais de transformação durante essas atividades. O fortalecimento da autoestima muitas vezes se manifesta de forma sutil: uma aluna que passa a falar mais alto nas discussões, outra que decide usar um acessório que ressalte sua negritude, ou o aumento do interesse pela pesquisa sobre cultura africana e afro-brasileira. A avaliação dessas práticas é processual e qualitativa, focada na mudança de

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

postura e no modo como as estudantes passam a habitar o espaço escolar.

Ao final deste conjunto de ações, espera-se que a aluna da EJA não apenas tenha aprendido sobre a história das mulheres negras, mas tenha se sentido parte viva dessa história. A valorização da identidade é o que dá sentido a todos os outros conteúdos curriculares, pois uma mente que se reconhece como potente está muito mais aberta para aprender matemática, ciências ou língua estrangeira. Com a autoestima fortalecida e a identidade reconhecida, essas mulheres tornam-se coprodutoras de conhecimento. Esse movimento natural de passagem da recepção para a criação permitirá que, no passo seguinte, elas se unam aos professores na elaboração colaborativa de materiais didáticos, transformando suas próprias vidas e os saberes de suas ancestrais em ferramentas pedagógicas para gerações futuras.

Elaboração Colaborativa de Materiais Didáticos

A elaboração colaborativa de materiais didáticos representa o estágio em que a teoria e a sensibilização se materializam em ferramentas práticas de transformação. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse processo ganha um relevo especial: o material deixa de ser algo imposto verticalmente para se tornar um espelho das identidades presentes em sala de aula. Criar recursos pedagógicos sobre as trajetórias de mulheres negras de forma coletiva significa reconhecer que tanto o professor quanto o estudante são produtores de cultura e saber. Esta prática não apenas supre a carência de materiais adequados ao contexto antirracista, mas também fortalece o vínculo do aluno com o conhecimento, uma vez que ele se vê como autor do próprio instrumento de aprendizagem.

Para iniciar essa jornada de criação, o professor deve atuar como um mediador de curadoria. O ponto de partida não é uma folha em branco, mas o repertório

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

acumulado nas discussões sobre as mulheres negras na história e na atualidade. A proposta é produzir recursos que falem à realidade da EJA — materiais que utilizem fontes legíveis, linguagem instigante e, acima de tudo, imagens que transmitam dignidade e poder. O planejamento colaborativo começa com a escuta: quais histórias as alunas desejam contar? Quais trajetórias de resistência elas gostariam de ver registradas em um livreto, em um jogo pedagógico ou em um cartaz literário?

Uma das estratégias mais eficazes de elaboração conjunta é a confecção de "Livros de Trajetórias". Nestes livretos, curtos e potentes, mesclam-se as biografias de referências históricas, como Maria Firmina dos Reis, com relatos de vida das próprias estudantes. O processo envolve a coleta de dados, a seleção de citações marcantes e a escolha de ilustrações. A colaboração aqui é profunda: o professor orienta a estrutura textual e a pesquisa histórica, enquanto as estudantes trazem a "escrevivência", os detalhes cotidianos e a sensibilidade de quem vive a realidade da mulher negra no Brasil. O resultado é um material didático

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

vivo, que pode ser utilizado em outras turmas, gerando um ciclo de valorização mútua.

Outro recurso de alto impacto pedagógico é a criação de "Baralhos de Referência". Trata-se de um conjunto de cartas onde cada uma traz a imagem de uma mulher negra e, no verso, suas principais contribuições para a ciência, arte ou sociedade. A elaboração colaborativa deste material envolve a divisão de tarefas: um grupo pesquisa as cientistas, outro as líderes comunitárias, outro as artistas. A escolha das imagens deve ser feita de forma criteriosa pelos estudantes, priorizando fotos que fujam de estereótipos de subalternidade. Ao produzirem o jogo, os alunos da EJA apropriam-se das informações de maneira lúdica e tornam-se multiplicadores desses saberes ao jogarem com outros colegas.

A produção de materiais audiovisuais simples também deve ser encorajada. Utilizando recursos acessíveis, como telefones celulares, os grupos podem elaborar pequenos documentários ou *podcasts* sobre mulheres negras da própria comunidade. Esse exercício de "jornalismo

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

pedagógico" integra competências de leitura, escrita, oralidade e tecnologia. O professor orienta o roteiro — garantindo que os conceitos de educação antirracista e os marcos legais sejam respeitados — enquanto os estudantes realizam as entrevistas e captam os depoimentos. Esse tipo de recurso é extremamente potente para a EJA, pois valoriza a oralidade, que é uma característica marcante deste público.

Além de livretos e jogos, a criação de "Painéis Semânticos" para as salas de aula é uma forma de intervenção direta no ambiente escolar. Estes painéis não são meros cartazes; são recursos didáticos fixos que contêm conceitos-chave da educação antirracista (como identidade, representatividade e ancestralidade) ilustrados com exemplos concretos de mulheres negras. Os estudantes decidem quais palavras são mais importantes para eles e quais histórias devem ilustrar cada conceito. A elaboração coletiva garante que a linguagem visual e verbal seja pertinente ao território onde a escola está inserida.

Para que a elaboração desses materiais seja tecnicamente eficiente e pedagogicamente rica, o

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

professor deve observar alguns critérios orientadores:

Pertinência ao Público: O material utiliza uma fonte de letra adequada para estudantes em fase de alfabetização ou com dificuldades visuais? A linguagem é adulta e respeitosa?

Valorização Estética: As cores, os grafismos e as fotos celebram a cultura negra de forma vibrante e positiva?

Conexão Temática: O recurso consegue ligar o saber histórico das mulheres negras às políticas públicas e à luta contemporânea contra o racismo?

Durabilidade e Reuso: O material foi feito para durar e ser compartilhado com outras turmas e comunidades?

A avaliação desta etapa centra-se na capacidade de cooperação e na originalidade das soluções encontradas. O educador deve registrar como o processo de criação ajudou as alunas a fixarem os nomes e as trajetórias estudadas. Muitas vezes, é durante a dúvida sobre como escrever o nome de Carolina Maria de Jesus ou como descrever os feitos

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

de Antonieta de Barros que o aprendizado se torna inesquecível. A autoria de um material didático confere ao estudante da EJA um novo estatuto: o de quem ensina.

Produzir recursos antirracistas de forma colaborativa é um ato político de ocupação do currículo. Retira-se das mãos de grandes editoras o monopólio do que deve ser ensinado e devolve-se à comunidade escolar a autonomia de narrar suas próprias referências. Ao final desta produção, a sala de aula estará cercada de vozes e rostos que foram escolhidos e dignificados pelo próprio coletivo. Esse exercício de autoria coletiva prepara o caminho para uma reflexão ainda mais profunda sobre as raízes de tudo o que foi produzido. Com os materiais em mãos e a consciência da própria capacidade criativa, educadores e estudantes estão prontos para mergulhar na ancestralidade africana e afro-brasileira não apenas como um tema de estudo, mas como a fonte primordial de todo saber pedagógico significativo.

Ancestralidade Africana e Afro-Brasileira como Saber Pedagógico

A noção de ancestralidade, dentro de uma perspectiva de educação antirracista na EJA, transcende a visão linear e cronológica do tempo. Para o pensamento africano e suas ramificações na diáspora brasileira, o passado não está morto nem enterrado; ele é um alicerce vivo que caminha conosco, orientando nossas decisões no presente e projetando nossas possibilidades de futuro. Incorporar a ancestralidade como um saber pedagógico significa reconhecer que as alunas negras que ocupam as salas de aula de alfabetização e de ensino fundamental de adultos são herdeiras de uma tecnologia de existência e resistência quilombola, religiosa e comunitária. Quando o professor compreende essa continuidade, sua prática deixa de ser apenas a entrega de conteúdos para tornar-se uma mediação de saberes ancestrais que legitimam a presença dessa mulher no mundo. Integrar a ancestralidade no cotidiano da EJA exige uma abertura para fontes de aprendizagem que a

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

academia convencional muitas vezes ignorou: as memórias orais, os provérbios, o conhecimento das ervas, o ritmo dos tambores e a arquitetura das redes de cuidado. Na prática pedagógica, isso se traduz em transformar a sala de aula em uma "comunidade de aprendizagem", onde os saberes das alunas — muitas vezes guardiãs de tradições em suas famílias e bairros — são elevados ao estatuto de ciência. Um exemplo concreto é a utilização da oralidade como ponto de partida para o letramento. Ao narrar uma história ouvida de uma bisavó, a aluna não está apenas exercitando a fala; ela está mobilizando um arquivo vivo de resistência cultural. O papel do docente é ajudar a organizar esse saber, conectando-o com a história oficial, com a literatura e com a análise crítica da sociedade.

O conceito africano de *Sankofa* — simbolizado por um pássaro que voa para frente com a cabeça voltada para trás — é a metáfora perfeita para este capítulo. Ele nos ensina que não é pecado voltar atrás para buscar o que esquecemos, ou o que nos fizeram esquecer. Na EJA, muitas mulheres negras sentem que seu tempo passou, que o conhecimento escolar é

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

um território estranho. Ao aplicar a pedagogia da ancestralidade, o professor diz a essa mulher: "O que você traz de suas raízes é o que vai sustentar o seu voo acadêmico". Isso muda radicalmente a atuação docente: o professor deixa de ser o único detentor do saber para se tornar um "griô" contemporâneo, alguém que facilita a circulação das narrativas e garante que o conhecimento não seja descolado da vida.

Trabalhar a ancestralidade pedagógica envolve explorar as memórias como fontes primárias de pesquisa. O professor pode propor atividades de investigação sobre a origem dos nomes, o significado de termos de origem banto ou iorubá que permeiam o português brasileiro e a influência das tecnologias agrícolas e metalúrgicas africanas no desenvolvimento do Brasil. Essa abordagem retira a África do lugar de "continente primitivo" e a coloca como berço de civilizações sofisticadas, cujos descendentes continuam a construir a nação. A aluna da EJA, ao descobrir-se herdeira dessa sofisticação, ressignifica sua identidade, passando

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

de uma posição de subalternidade imposta para uma posição de orgulho ancestral.

Este saber pedagógico também se manifesta no reconhecimento do corpo como território de memória. Atividades que exploram a gestualidade, a música e as artes plásticas afro-brasileiras não são apenas recreativas; elas são formas de ler o mundo através de códigos que foram preservados pela ancestralidade. Quando o professor incorpora elementos do samba de roda, das congadas ou do jongo em suas aulas de artes ou educação física, ele está validando uma pedagogia do corpo que é própria da cultura negra. Para uma mulher negra que aprendeu a esconder seus traços ou a silenciar seus ritmos para "caber" em espaços brancos, esse movimento pedagógico é profundamente curativo e emancipador.

A atuação docente baseada na ancestralidade exige, contudo, uma atenção ética. Não se trata de folclorizar a cultura negra ou de tratar o tema de forma superficial em datas isoladas. Trata-se de uma postura filosófica que reconhece a inteligência negra como fundamento da nossa sociedade. O professor

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

deve estar atento para não cair numa visão romântica do passado, mas sim para usar a ancestralidade como ferramenta de crítica social. Se nossas ancestrais resistiram à escravização e criaram quilombos, como essa força se traduz hoje na luta por melhores condições de trabalho, por moradia e por uma educação de qualidade para os filhos? A ancestralidade é, portanto, o combustível para a práxis — a união entre reflexão histórica e ação transformadora.

Nas oficinas de formação, é essencial que os professores reflitam sobre suas próprias ancestralidades e sobre como seus preconceitos podem estar bloqueando a percepção dessa riqueza nas suas alunas. O docente precisa se perguntar: "Consigo ver na minha aluna negra a neta de uma mulher que foi rainha, ou vejo apenas uma mulher cansada do trabalho doméstico?". Mudar o olhar é mudar a pedagogia. O respeito à diversidade e às narrativas de vida torna-se o fio condutor de toda e qualquer disciplina, da matemática à história.

Incorporar essa noção transformadora significa entender que o sucesso da aluna negra na EJA é uma

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

vitória coletiva que honra todos aqueles que lutaram antes dela. O conhecimento escolar passa a ser visto como uma ferramenta para continuar o legado daquelas que, mesmo proibidas de ler e escrever, souberam ler o céu e a terra para garantir a sobrevivência de sua linhagem. Esse sentimento de continuidade gera um engajamento subjetivo inigualável. Uma aluna que estuda para honrar sua ancestralidade não desiste facilmente; ela sabe que seu diploma é também o sonho de suas antepassadas.

Ao final desta imersão nos saberes ancestrais, a atuação docente torna-se mais humana e politicamente comprometida. O professor compreende que educar para as relações étnico-raciais é, antes de tudo, uma questão de restauração de memórias. Com esse alicerce fundamentado na força das raízes, abrimos o caminho para enfrentar os impactos diretos do racismo na alma. Se a ancestralidade nos dá a base e a direção, o próximo passo essencial é cuidar da ferida que o preconceito deixou, utilizando as estratégias de autoestima e reconhecimento para que cada aluna negra possa,

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

finalmente, florescer em sua identidade plena e inabalável.

Promoção da Autoestima e Reconhecimento nas Alunas Negras

O enfrentamento dos impactos do racismo na alma humana exige uma pedagogia que vá além do intelecto; é necessário alcançar a dimensão do afeto e da subjetividade. Para as alunas negras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola foi, por muito tempo, um lugar de negação. Muitas trazem consigo o peso de décadas de invisibilidade, de comentários sobre a inadequação de seus corpos, cabelos e traços, e de uma estrutura social que tentou convencê-las de que o conhecimento não era o seu lugar. Portanto, qualificar a atuação do professor para a promoção da autoestima não é um "extra" afetivo, mas uma competência técnica fundamental para garantir que essas mulheres não apenas entrem na escola, mas que nela permaneçam e floresçam.

A autoestima de uma mulher negra no Brasil é um território em constante disputa. O racismo estrutural opera através da desumanização, e a escola, muitas vezes sem perceber, reforça esse processo quando silencia sobre as conquistas negras ou quando

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

mantém um padrão estético eurocêntrico em seus murais e exemplos. O primeiro passo da estratégia docente deve ser a desconstrução desses "espelhos quebrados". O professor precisa atuar como um mediador que oferece novos espelhos — espelhos de dignidade. Isso se faz através do reconhecimento constante da inteligência, da resiliência e da beleza dessas estudantes. Não se trata de elogios vazios, mas de uma validação fundamentada na realidade de suas produções acadêmicas e de suas histórias de vida.

Uma atividade prática poderosa para este enfrentamento é o "Caderno de Afirmações e Reconhecimentos". Nele, as alunas são incentivadas a registrar não apenas o que aprendem, mas o que descobrem sobre si mesmas durante o processo educativo. O professor pode propor dinâmicas onde as estudantes identifiquem suas próprias qualidades intelectuais. Para uma mulher que passou a vida ouvindo que era "boa para o trabalho braçal", ouvir de um professor que sua análise sobre um texto de Carolina Maria de Jesus demonstrou uma profundidade sociológica rara é um ato de ruptura

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

profunda. Esse reconhecimento intelectual é o alicerce para uma autoestima inabalável.

Outro ponto crucial é o trabalho com o corpo e a estética negra como ferramentas de resistência. O professor deve promover discussões sensíveis sobre como o racismo tenta padronizar a beleza e como a diversidade de tons de pele, tipos de cabelo e traços negros é uma forma de riqueza ancestral. Trazer para a sala de aula documentários, ensaios fotográficos e poemas que exaltem a negritude de forma potente ajuda a desarmar o preconceito internalizado. Quando a escola celebra o turbante, o cabelo crespo e a cor da pele negra como elementos de elegância e história, ela está dizendo a essa aluna que ela não precisa se transformar em outra pessoa para ser respeitada. O pertencimento nasce desse acolhimento da identidade plena.

A construção positiva da identidade na EJA também passa pela resignificação do erro. Muitas alunas negras têm medo de errar em público por carregarem o estigma de que "negro não pode falhar". O educador deve construir um ambiente de segurança psicológica onde o erro seja visto como

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

parte natural do processo de busca pelo saber. Valorizar o esforço, a persistência e a originalidade do pensamento acima da perfeição técnica imediata ajuda a diminuir a ansiedade e a fortalecer a confiança. O reconhecimento de que o conhecimento é uma construção coletiva, e de que a voz de cada uma tem valor soberano na sala de aula, transforma a relação dessas mulheres com o aprendizado.

Além disso, é necessário que o professor esteja atento aos momentos de violência simbólica que podem surgir nas interações entre os alunos. O fortalecimento da autoestima exige uma postura firme de combate ao racismo cotidiano e às "microagressões". Se o professor silencia diante de uma piada ou de um comentário depreciativo, ele autoriza a continuidade da dor. Ao intervir de forma pedagógica, transformando a agressão em oportunidade de reflexão sobre direitos e dignidade humana, o docente sinaliza para a aluna negra que ela está protegida e que sua presença é sagrada naquele espaço.

A promoção do pertencimento também envolve a ocupação dos espaços de liderança. O professor deve

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

incentivar que as alunas negras assumam a palavra em debates, coordenem grupos de trabalho e representem a turma em conselhos escolares. Ocupar o lugar de quem decide e de quem fala é o antídoto contra a exclusão histórica. Cada vez que uma aluna da EJA se percebe capaz de liderar e de ser ouvida com atenção, um elo da corrente do racismo é quebrado em sua subjetividade.

Para monitorar essa evolução, o educador pode observar indicadores sutis de mudança na autoestima:

Postura e Presença: A aluna passou a ocupar mais o centro da sala e a participar mais ativamente das discussões?

Expressividade: Houve melhora na forma como ela fala de si mesma e de suas capacidades?

Autonomia: Ela demonstra maior segurança para realizar tarefas desafiadoras sem buscar aprovação constante?

Estética: Houve uma valorização de seus traços negros através de adornos ou mudanças na forma de se apresentar que revelem orgulho identitário?

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

O resultado dessa atuação docente qualificada é a formação de alunas que não apenas dominam as ferramentas do letramento e do cálculo, mas que se enxergam como sujeitos críticos e potentes. Uma autoestima fortalecida é a melhor garantia contra a evasão escolar; quem se sente importante para a escola não a abandona. Esse trabalho de restauração da dignidade individual, no entanto, não termina nos limites da sala de aula. Ele precisa de eco e sustentação fora dela. Para que a transformação seja perene e o impacto do racismo seja combatido em todas as suas frentes, é fundamental que esse novo sentimento de orgulho e força seja compartilhado e apoiado pela comunidade escolar em seu sentido mais amplo, conectando as conquistas pedagógicas às famílias e às redes de apoio que sustentam a vida desses estudantes no dia a dia.

Engajamento da Comunidade Escolar e Redes de Apoio

A escola não é uma ilha, e o combate ao racismo não pode ser travado apenas por trás das portas fechadas de uma sala de aula. Para que a transformação pretendida por uma educação antirracista na EJA seja profunda e duradoura, ela precisa transbordar os limites físicos da instituição e alcançar o território onde a vida dos estudantes realmente pulsa. Engajar a comunidade escolar e as redes de apoio significa entender que a escola é um nó central de uma rede de cuidados e direitos. Quando articulamos a prática pedagógica com as famílias, as lideranças comunitárias e os equipamentos públicos, estamos criando uma "muralha de proteção" e valorização que sustenta a aluna negra em sua jornada de superação e conquista.

A reflexão sobre esse engajamento começa pelo reconhecimento de que muitos dos nossos estudantes da EJA são o arrimo de suas famílias e os pilares de suas comunidades. Ao contrário do ensino regular, onde o contato com a família costuma ser

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

focado na figura dos pais, na EJA esse diálogo se dá com filhos, netos, companheiros e vizinhos. Articular a educação antirracista com esses núcleos significa compartilhar as descobertas feitas em sala de aula. Quando uma aluna leva para casa a história de uma mulher negra potente que ela conheceu na oficina, ela altera a dinâmica simbólica de sua residência. O professor deve estimular que os trabalhos produzidos, os painéis e as trajetórias estudadas sejam apresentados em eventos abertos à comunidade, como as "Noites Culturais de Resistência", onde os saberes da escola e os saberes da rua se encontram.

Estimular a construção coletiva de redes de apoio exige que a escola saia de sua posição de "detentora da verdade" e se torne uma escutadora do bairro. Isso implica em mapear quem são as mulheres negras que lideram associações, as que mantêm terreiros de matriz africana, as que organizam coletivos de artesanato ou que atuam em movimentos de saúde popular. Trazer essas lideranças para dentro da escola não é apenas um gesto de cortesia, mas uma estratégia pedagógica.

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

Essas mulheres são as referências vivas que dão materialidade aos marcos legais discutidos no currículo. Ao verem a escola em diálogo constante com essas potências locais, as estudantes da EJA sentem que suas realidades são respeitadas e que o conhecimento acadêmico não serve para "civilizá-las", mas para potencializar o que elas já constroem em seus territórios.

Além da comunidade imediata, a rede de apoio deve incluir a articulação com os órgãos de proteção e promoção dos direitos humanos. Uma educação antirracista qualificada sabe para onde encaminhar uma aluna que sofreu uma violência racial no trabalho ou no transporte público. Conectar a escola com Defensorias Públicas, centros de referência de assistência social (CRAS) e conselhos de igualdade racial é parte integrante da ação docente. O professor da EJA atua como esse articulador que mostra ao estudante que o direito à educação está interligado ao direito à integridade física e moral. Essa rede de apoio jurídico e social oferece a segurança necessária para que a aluna negra permaneça na escola, sabendo que ali ela encontra não apenas

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

alfabetização, mas também acolhimento e caminhos para a cidadania plena.

Outra dimensão essencial é o engajamento com os demais servidores da escola. A educação antirracista falha se o professor fala de representatividade na aula, mas a equipe da portaria ou da merenda reproduz estereótipos discriminatórios. A construção da rede de apoio começa internamente, através de momentos de formação e sensibilização para todos os funcionários. É preciso que a tia da cozinha, o inspetor e o diretor compreendam a importância de exaltar a identidade das alunas negras. Quando toda a estrutura escolar fala a mesma língua de respeito e valorização, cria-se uma atmosfera de pertencimento que é irresistível e profundamente transformadora.

O desenvolvimento de parcerias com grupos culturais afro-brasileiros — como grupos de capoeira, maracatu, hip-hop ou literatura periférica — nutre a escola com uma estética e uma filosofia que combatem o racismo estrutural. Essas parcerias podem render oficinas, apresentações e produções de materiais didáticos alternativos que falem à alma

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

do estudante da EJA. O engajamento da comunidade escolar se fortalece quando a escola abre suas portas para que esses saberes entrem e ocupem o centro do currículo. A escola deixa de ser um lugar onde apenas se "estuda a cultura negra" para se tornar um lugar onde se "vive e se produz cultura negra".

Para que essa articulação seja efetiva, o professor pode adotar estratégias de monitoramento social, como:

Rodas de Diálogo Comunitário: Encontros periódicos entre estudantes, professores e vizinhos para discutir o papel da escola no combate ao racismo no bairro.

Fóruns Permanentes de Equidade: Comissões formadas por alunos e funcionários para zelar por um ambiente escolar livre de preconceitos.

Mapeamento de Talentos Locais: Um cadastro de pessoas da comunidade que detêm saberes tradicionais e que podem colaborar com as aulas.

Protocolos de Encaminhamento: Fluxos claros para apoiar alunos em situações de vulnerabilidade ou racismo institucional fora da escola.

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

A força de uma prática antirracista reside na sua capacidade de gerar solidariedade política. Quando uma aluna percebe que a escola, sua família e as instituições do bairro estão unidas na valorização de sua identidade, o impacto do racismo em sua trajetória tende a ser mitigado. Ela passa a se ver como parte de um coletivo poderoso. A construção dessa rede de apoio é um trabalho de formiguinha, feito de conversas, visitas e acordos de cooperação, mas é o que garante que a semente plantada na oficina cresça e dê frutos em todo o ecossistema escolar.

Ao final, o engajamento comunitário prova que a educação antirracista não é uma tarefa solitária do docente, mas um compromisso ético de toda a sociedade. Com uma comunidade escolar mobilizada e redes de apoio estruturadas, a escola ganha a musculatura necessária não apenas para denunciar o racismo, mas para construir alternativas viáveis de existência e felicidade para a população negra. Essa base sólida de alianças e afetos é o que permitirá, a partir de agora, olharmos de forma mais técnica e cuidadosa para os nossos resultados,

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

estabelecendo critérios claros de avaliação e monitoramento para que nossa prática antirracista seja sempre aprimorada, corrigindo rotas e celebrando cada vitória dessa construção coletiva.

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

Avaliação e Monitoramento das Práticas Antirracistas

Uma educação antirracista de excelência na EJA não se encerra na execução de uma oficina ou na conclusão de um projeto; ela exige um compromisso ético com a vigilância e o aprimoramento constante. Avaliar e monitorar as práticas antirracistas é o exercício de olhar no espelho da própria atuação docente e perguntar: as nossas ações estão, de fato, alterando a percepção das alunas negras sobre si mesmas e promovendo a justiça racial no ambiente escolar? Para que esse monitoramento não seja apenas burocrático, o educador precisa de instrumentos que capturem tanto os avanços quantitativos quanto as sutis, mas poderosas, transformações subjetivas que ocorrem no cotidiano pedagógico.

O primeiro passo para um monitoramento eficaz é a compreensão de que as práticas antirracistas devem ser avaliadas sob a ótica da eficácia simbólica e política. Não basta contar quantas vezes o tema "África" apareceu no planejamento; é preciso avaliar

a qualidade dessa abordagem. Um dos instrumentos mais valiosos para o professor é o ***Diário de Bordo Ético-Racial***. Nele, o docente registra não apenas o que foi ensinado, mas as reações da turma, os silêncios, os questionamentos e os momentos em que a representatividade gerou um impacto visível na participação das estudantes negras. Esse registro contínuo permite identificar padrões: certas referências geram mais entusiasmo? Algum tema causou desconforto que precisa ser melhor mediado? O diário transforma a experiência cotidiana em dado para a melhoria da prática.

Para além do olhar do professor, a avaliação deve ser participativa, devolvendo o poder de análise às próprias alunas. A utilização de ***Rodas de Avaliação Semestrais*** focadas no clima racial da escola é uma ferramenta potente. Nestas rodas, as estudantes são convidadas a avaliar se sentem que suas identidades estão sendo mais respeitadas, se os materiais didáticos produzidos colaborativamente têm sido úteis e se elas percebem mudanças na forma como a comunidade escolar as enxerga. Esse feedback direto é o termômetro mais fiel da efetividade das práticas implantadas. Na EJA,

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

valorizar a palavra do aluno como instância avaliadora é um ato de respeito ao seu estatuto de adulto e de sujeito de direitos.

Outro instrumento técnico fundamental é o *Checklist de Análise de Material e Ambiente*. Periodicamente, o corpo docente pode percorrer a escola e analisar o currículo com uma lente crítica, observando:

A bibliografia utilizada nas diversas disciplinas incluiu novas autoras negras neste período?

Os murais e as comunicações visuais da escola continuam refletindo a diversidade trabalhada nas oficinas?

Houve um aumento das intervenções positivas sobre a história afro-brasileira nas aulas que não são de História ou Artes?

Como as situações de conflito racial foram mediadas e quais foram os resultados educacionais dessas intervenções?

O monitoramento também deve se debruçar sobre a *Evolução do Engajamento e da Evasão*. Dados estatísticos podem revelar se as práticas antirracistas

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

estão contribuindo para a permanência das alunas negras na escola. Uma queda nos índices de abandono escolar entre as mulheres negras e um aumento em sua participação em espaços de representação estudantil são indicadores claros de que a promoção da autoestima e do pertencimento está gerando frutos concretos. A avaliação processual permite que o professor identifique precocemente as estudantes que ainda se sentem invisibilizadas e ajuste suas estratégias de reconhecimento individualizado.

Além disso, é necessário avaliar a *Capilaridade das Práticas*. O compromisso antirracista deve transbordar da sala de aula para a gestão e para as redes de apoio. O monitoramento deve verificar se as parcerias com a comunidade discutidas anteriormente estão ativas e se a rede de proteção social está sendo efetivamente utilizada quando necessário. Uma prática bem monitorada é aquela que gera uma rede de responsabilidade compartilhada: se o professor percebe que uma ação não está atingindo o objetivo planejado, ele tem os

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

dados e o apoio do coletivo escolar para corrigir a rota.

Para oferecer subsídios práticos, o educador pode desenvolver uma *Matriz de Aprimoramento Contínuo*, onde as metas são revistas a cada ciclo. Por exemplo, se em um semestre o foco foi a produção de materiais didáticos, o monitoramento do ciclo seguinte pode focar na disseminação desse material para outras turmas ou na inclusão de novas temáticas, como a ciência negra ou a tecnologia ancestral. Essa ferramenta garante que a educação antirracista não se torne repetitiva ou estagnada, mas que evolua em complexidade e profundidade conforme a turma avança em seus estudos.

É importante que o professor também realize uma *Autoavaliação Docente Crítica*. Este é um momento de reflexão solitária e honesta sobre seus próprios vieses inconscientes que ainda podem estar presentes em sua fala ou em sua forma de avaliar o desempenho dos alunos. Perguntar-se "eu cobro o mesmo nível de excelência intelectual de todos os alunos?" ou "eu dedico o mesmo tempo de escuta às alunas negras?" é essencial para manter a

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

integridade da prática antirracista. O aprimoramento docente nasce da humildade de reconhecer que a desconstrução do racismo em nós mesmos é uma tarefa inacabada.

Todo esse aparato de monitoramento não tem como objetivo punir ou ranquear, mas sim nutrir a prática. Os dados coletados servem para celebrar as vitórias, honrar o esforço das estudantes e justificar a necessidade de mais recursos e apoio para as políticas de educação antirracista. Quando o educador possui indicadores concretos de que a valorização da história das mulheres negras melhora o aprendizado de língua portuguesa ou matemática, ele fortalece a luta pela educação pública de qualidade.

Dessa forma, a avaliação deixa de ser um evento final para se tornar o motor da inovação pedagógica. Ao monitorar constantemente o impacto de suas ações, o educador garante que a semente da valorização identitária e do direito à história continue crescendo com vigor. Com os instrumentos de acompanhamento em mãos e a clareza sobre o que foi alcançado e o que ainda precisa ser

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

conquistado, o próximo passo natural é transformar todo esse aprendizado em um compromisso formal e estruturado. É o momento de cada educador olhar para sua realidade específica e desenhar sua própria rota de ação, materializando o sonho da educação antirracista em um plano concreto que guiará seus passos daqui em diante no chão da escola.

Elaboração do Plano de Ação Individual

A elaboração de um Plano de Ação Individual representa o momento em que a jornada formativa cruza o limiar da teoria e se converte em compromisso ético-profissional. Para o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), este plano não deve ser visto como uma tarefa burocrática, mas como o desenho de uma estratégia de combate ao racismo e de valorização das mulheres negras no chão da escola onde ele pisa todos os dias. Transpor as aprendizagens para a prática exige um olhar minucioso sobre a realidade local, as resistências institucionais e, principalmente, as potências que as alunas carregam. Um plano de ação bem estruturado é um mapa de navegação que impede que o entusiasmo inicial se perca diante dos desafios do cotidiano escolar.

O ponto de partida para a construção deste plano é o diagnóstico contextualizado. O professor deve olhar para sua sala de aula e para a sua escola e perguntar: quais são as dores e os silêncios mais urgentes em relação às alunas negras neste

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

território? O plano deve ser exequível, ou seja, deve focar em ações que estejam sob a autonomia do docente ou que possam ser articuladas com a gestão a curto e médio prazo. Não se trata de revolucionar todo o sistema de ensino em um único semestre, mas de plantar sementes de transformação que alterem a qualidade das relações e a profundidade do conhecimento compartilhado.

Um Plano de Ação Individual robusto deve contemplar, de forma integrada, os quatro eixos centrais que trabalhamos ao longo desta jornada:

O primeiro eixo é o *Curricular e Pedagógico*. O plano deve especificar como a história e as contribuições de mulheres negras serão inseridas de forma orgânica nas sequências didáticas. Aqui, o professor pode estabelecer metas concretas, como a revisão da bibliografia de um projeto específico ou a inclusão mensal de pelo menos duas trajetórias de mulheres negras nas aulas de ciências, artes ou línguas. O objetivo é garantir que a representatividade positiva deixe de ser um evento isolado e torne-se uma constante no processo de aprendizagem.

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

O segundo eixo foca na *Representatividade e Ambiente Escolar*. O que o professor fará para que a sala de aula seja visualmente e simbolicamente mais acolhedora para as alunas negras? O plano pode incluir a criação de murais permanentes, a redecoração do espaço com elementos da estética afro-brasileira ou a promoção de exposições dos trabalhos autorais produzidos pelas estudantes. A meta é criar um território onde a aluna se veja representada com dignidade em cada detalhe do ambiente.

O terceiro eixo trata da *Autoestima e do Vínculo*. Como o docente pretende mediar os conflitos raciais e fortalecer o pertencimento das alunas? O plano deve prever momentos de escuta ativa, rodas de conversa sobre identidade ou dinâmicas que validem os saberes ancestrais das educandas. Este eixo é o mais delicado e exige que o professor reserve tempos e espaços na sua rotina para o acolhimento subjetivo dessas mulheres, transformando a sala de aula em um lugar de segurança psicológica.

O quarto eixo, por fim, é o da *Articulação e Redes de Apoio*. Quais parcerias o professor pretende buscar

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

para sustentar sua prática? Pode ser o convite a uma liderança negra local, a articulação com um coletivo cultural ou a sensibilização de colegas de outras disciplinas. O plano de ação deve prever como essa rede será alimentada, garantindo que o compromisso antirracista não seja uma luta solitária do docente.

Para que o plano seja efetivo, orientamos que o professor utilize uma estrutura simples de "O quê, Como e Quando". Por exemplo, se a ação é "Valorizar as trajetórias de cientistas negras na EJA", o "Como" deve detalhar o uso de vídeos e biografias discutidas em sala, e o "Quando" deve estabelecer a semana ou o bimestre em que isso ocorrerá. Além disso, é fundamental definir *Indicadores de Sucesso*. Como o professor saberá que sua ação funcionou? O interesse das alunas aumentou? A participação delas nos debates tornou-se mais frequente? Houve uma produção autoral significativa?

A execução do plano requer coragem para lidar com o imprevisível. O professor deve estar preparado para ajustar a rota caso sinta que uma atividade não ressoou como esperado ou que surgiu uma nova

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

demanda da turma. O Plano de Ação Individual é um documento vivo; ele deve ser revisitado periodicamente e servir de base para a autoavaliação crítica que discutimos anteriormente. Ele é o registro do "fazer pedagógico" que honra a Lei 10.639 e, sobretudo, honra a dignidade das mulheres negras que buscam na educação um meio de emancipação.

Ao incentivar a elaboração desse plano, o objetivo é que cada educador torne-se um agente de transformação estratégica. Quando dezenas de professores elaboram e executam seus planos individuais, estamos criando uma rede invisível, porém poderosa, de educação antirracista que se espalha por toda a rede de ensino. A transposição para a prática é o momento em que a formação atinge sua finalidade última: o impacto real na vida de quem mais precisa de reconhecimento e justiça.

Com o plano desenhado, o educador deixa de ser apenas um espectador da mudança para tornar-se o seu protagonista técnico e ético. Ele agora possui uma bússola que o guiará pelas complexidades da sala de aula. Esse fechamento de ciclo preparatório nos conduz à síntese final de nossa jornada

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

formativa, onde poderemos partilhar as descobertas feitas até aqui e reafirmar o compromisso de expandir essas práticas para além de nós mesmos, alimentando um ciclo contínuo de saberes, afetos e lutas por uma EJA verdadeiramente democrática e plural.

Reflexões Finais e Encerramento da Formação

Chegamos ao encerramento desta jornada formativa com a certeza de que a educação antirracista na EJA não é um destino, mas um caminho que se renova a cada aula, a cada olhar e a cada escolha pedagógica. Ao longo deste guia, percorremos desde os fundamentos legais da Lei nº 10.639/2003 até as estratégias mais sutis de fortalecimento da autoestima e do reconhecimento das mulheres negras. Consolidar esses aprendizados significa entender que a nossa atuação docente é um dos pilares mais importantes na reconstrução da dignidade de sujeitos historicamente silenciados. O que foi construído aqui — a sensibilização para a representatividade, a valorização da ancestralidade e a elaboração de planos de ação — é o alicerce para uma prática que não aceita mais a invisibilidade como norma.

A síntese do que vivemos aponta para uma verdade fundamental: não existe educação de qualidade sem justiça racial. Aprendemos que valorizar a trajetória das mulheres negras brasileiras não é apenas um

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

"conteúdo a mais", mas uma estratégia para que nossas alunas da EJA se sintam, pela primeira vez em muitos casos, verdadeiras donas do espaço escolar. Quando trouxemos nomes como Esperança Garcia, Tereza de Benguela e Carolina Maria de Jesus para o centro do palco, não estávamos apenas ensinando história; estávamos oferecendo às nossas educandas a chance de enxergar a própria grandeza refletida em figuras imensas. A partilha de relatos durante este processo revelou que, quando a escola se torna um território de afirmação identitária, a evasão escolar diminui, o engajamento aumenta e o prazer de aprender renasce.

Encerrar esta formação é, na verdade, um convite para um início permanente. O compromisso docente com a educação antirracista exige uma vigilância ética constante e uma disposição para a desaprendizagem de preconceitos enraizados em nós mesmos. Incentivamos que cada professor e professora mantenha vivo o espírito de pesquisa e de escuta que cultivamos aqui. Que os planos de ação individuais não fiquem guardados em gavetas, mas que ocupem o chão da escola, as paredes das salas

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

de aula e o coração dos projetos políticos pedagógicos. O compromisso que reafirmamos agora é o de sermos, todos nós, intelectuais e mediadores que garantem que o farol da ancestralidade continue iluminando o futuro de nossas estudantes.

Os encaminhamentos para a expansão contínua dessas práticas passam pela criação de comunidades de aprendizagem dentro das escolas. Sugerimos que as rodas de conversa e os debates iniciados nesta formação continuem ocorrendo de forma sistemática nas reuniões de planejamento e nos conselhos de classe. A educação antirracista se fortalece quando é compartilhada, quando o professor de matemática se une ao de artes para celebrar a ciência e a estética negra, e quando a gestão escolar assume para si o monitoramento das políticas de igualdade racial. A expansão acontece também quando levamos essas discussões para fora dos muros da escola, envolvendo as famílias e as redes de apoio comunitário que sustentam a vida de nossas alunas. Como educadores e educadoras da rede pública, temos em mãos a ferramenta mais poderosa de

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

transformação social. Paulo Freire nos ensinou que a educação não muda o mundo sozinha, mas ela muda as pessoas que vão mudar o mundo. No contexto da EJA, mudar a percepção que uma mulher negra tem de si mesma, transformando a vergonha imposta pelo racismo em orgulho ancestral, é uma das maiores revoluções que podemos operar. Cada palavra lida, cada biografia descoberta e cada ato de reconhecimento em sala de aula é um elo de uma corrente de opressão que se quebra.

Ao olharmos para trás e vermos o percurso de saberes, afetos e práticas que construímos, percebemos que a nossa formação não termina aqui. Ela segue no brilho de cada aluna que passa a caminhar com mais altivez, no sorriso de quem se descobre herdeira de rainhas e cientistas, e na firmeza da voz de quem aprende que sua história é o fundamento da nação brasileira. Que este guia seja um porto seguro para consultas futuras e uma fonte de inspiração para os dias de cansaço. A luta antirracista é longa, mas a nossa caminhada coletiva a torna possível e celebrativa.

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

Fica aqui o nosso mais profundo reconhecimento à dedicação de cada docente que se permitiu atravessar por esta proposta. Que o compromisso com a valorização da identidade e história das mulheres negras seja a marca indelével de sua prática pedagógica. Que a EJA continue sendo este lugar de encontros potentes e que, através de nossa mediação, cada estudante negra possa florescer em sua plenitude, consciente de seu valor e dona de seu destino. Sigamos, pois a educação antirracista é o fôlego que mantém viva a democracia e a humanidade em nossas escolas.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: [sem informação].

CARNEIRO, S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. São Paulo: Editora Feusp, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seus diferentes segmentos. Brasília, DF, 16 jun. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GONZALEZ, L. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. Tempo Brasileiro, [S. l.], n. 92/93, p. 69-82, 1988.

RAMOS, A. G. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

Formação Docente em Educação Antirracista na EJA

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.