



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC1
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

FERNANDA FONSECA ROMÃO DOS SANTOS

**NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS E O FORTALECIMENTO DE UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Salvador
2025

FERNANDA FONSECA ROMÃO DOS SANTOS

**NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS E O FORTALECIMENTO DE UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia, sob orientação do
Prof^ª. Dr^ª. Edite Maria da Silva de Faria.

Salvador

2025


Fernanda Fonseca Romão dos Santos

**NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS E O FORTALECIMENTO DE UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**


Trabalho de Conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia Campus I, Salvador, da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação do (a) Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria.

Aprovada em: **17/12/2025**


Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA
Data: 25/02/2026 17:42:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. (a) Dr. (a) Edite Maria da Silva de Faria
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

 Documento assinado digitalmente
FRANCINEIDE BARBARA SILVEIRA DO NASCIMEN
Data: 25/02/2026 17:12:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. (a) M.(a) Francineide Bárbara Silveira do Nascimento
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

 Documento assinado digitalmente
CARLOS RENATO GONCALVES DOS SANTOS
Data: 25/02/2026 15:40:05-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. (a) Me. Carlos Renato Gonçalves dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dedico este trabalho à minha avó e a todas as mulheres negras que têm algo a dizer ao mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder força, sabedoria e perseverança para trilhar este caminho e por ter iluminado cada etapa da concretização deste trabalho. À minha orientadora, Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria, pelo acolhimento, pela confiança no tema e pela orientação acadêmica essencial. Às mulheres da EJA que, generosamente, participaram das entrevistas, compartilhando suas histórias e vivências, que constituem a base e a força motriz desta pesquisa. Aos meus familiares, pelo suporte incondicional ao longo de toda a jornada. Às amigas que encontrei no percurso acadêmico, pelo afeto, parceria e força.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como a valorização das narrativas de mulheres negras estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribui para a construção de uma educação antirracista, crítica e humanizada. Partindo do entendimento de que a EJA é um espaço historicamente frequentado por pessoas negras, em especial mulheres, cujas trajetórias escolares foram marcadas por interrupções e exclusões estruturais, o estudo contextualiza a importância de reconhecer essas experiências como saberes legítimos para o processo educativo. O objetivo geral foi compreender de que maneira as narrativas dessas mulheres podem fortalecer a identidade, evidenciar práticas de resistência e subsidiar práticas pedagógicas antirracistas. Para tal, buscou-se identificar possibilidades de integrar narrativa e diálogo no ensino, ouvir e analisar as histórias dessas mulheres, reconhecendo-as como produtoras de saber, e investigar como suas vivências expressam enfrentamentos ao racismo, à desigualdade de gênero e às condições sociais que marcam sua trajetória educacional. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa narrativa, que reconhece as histórias de vida como fontes cruciais de conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal localizada no bairro de Novo Horizonte na cidade de Salvador-BA, com turmas de EJA no turno noturno. Os principais resultados evidenciam que o retorno à escola promove mudanças significativas na vida das participantes, especialmente no fortalecimento da autoestima, na autonomia, na ampliação de repertórios culturais e na percepção de si como sujeito de direitos. As narrativas revelam as múltiplas intersecções que atravessam suas trajetórias, como racismo, desigualdade de gênero, trabalho precarizado e responsabilidades familiares e que influenciam a escolarização. As entrevistas das vivências das estudantes negras apontam que EJA se constitui como um espaço de possibilidades, acolhimento, socialização, produção de conhecimento e resistência, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem suas histórias como parte integrante do currículo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Narrativas; Mulheres negras; Práticas antirracistas.

ABSTRACT

This research sought to understand how valuing the narratives of black women students in Youth and Adult Education (EJA) contributes to the construction of an anti-racist, critical, and humanized education. Based on the understanding that EJA is a space historically frequented by black people, especially women, whose educational trajectories have been marked by interruptions and structural exclusions, the study contextualizes the importance of recognizing these experiences as legitimate knowledge for the educational process. The overall objective was to analyze how these women's narratives can strengthen identity, highlight practices of resistance, and support anti-racist pedagogical practices. To this end, we sought to identify possibilities for integrating narrative and dialogue into teaching, listening to and analyzing these women's stories, recognizing them as producers of knowledge, and investigating how their experiences express confrontations with racism, gender inequality, and the social conditions that mark their educational trajectories. The study adopted a qualitative approach, based on narrative research, which recognizes life stories as crucial sources of knowledge. The research was conducted in a municipal school located in a suburb of Salvador, Bahia, with adult education classes in the evening. The main results show that returning to school promotes significant changes in the lives of the participants, especially in terms of strengthening self-esteem, autonomy, expanding cultural repertoires, and perceiving oneself as a subject of rights. The narratives reveal the multiple intersections that traverse their trajectories, such as racism, gender inequality, precarious work, and family responsibilities, which influence their schooling. The interviewees point out that EJA constitutes a space of rights, possibilities, acceptance, socialization, knowledge production, and resistance, highlighting the need for pedagogical practices that consider their histories as an integral part of the curriculum.

Keywords: Youth and Adult Education; Narratives; Black women; Anti-racist practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: EDUCAÇÃO, RAÇA E NARRATIVAS NA EJA	13
3 PERCURSO METODOLÓGICO	15
4 EJA COMO UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E IDENTIDADE	16
4.1 IDENTIDADE NA EJA E MULHERES NEGRAS	19
5. PRÁTICAS ANTIRRACISTAS COMO PEDAGOGIA NA EJA	20
6. DISCUSSÃO E RESULTADOS.....	22
6.1 NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS NA EJA.....	22
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica organizada para atender às necessidades de sujeitos diversos e de contextos sociais distintos, ou seja, uma forma para que a educação escolar seja democratizada. Por isso, é um espaço marcante de reconstrução de trajetórias, de cidadania, de construção, de saberes e de emancipação dos estudantes que participam. A EJA possui metodologias, tempos, idades específicas e singulares.

Entretanto, o cenário atual da EJA mostra-se cada vez mais adverso, marcado pela diminuição das ofertas de salas e pela baixa matrícula de alunos. Dados do Censo Escolar revelam que, entre 2020 e 2024, houve uma queda de 20,4% no número de matrículas na modalidade EJA. Apenas no último período, entre 2023 e 2024, a redução foi de 7,7% (Inep, 2024). Além disso, neste mesmo censo, observa-se que os estudantes identificados como pretos e pardos representam a maioria das matrículas, tanto no nível fundamental (79%) quanto no médio (73,6%) e as mulheres constituem a maioria das matrículas de 20 anos ou mais na EJA (Inep, 2024). Esses dados evidenciam que a EJA não é um espaço neutro, já que há uma exclusão de cor e gênero, assim como a queda brusca nas matrículas demonstra que as estruturas de segregação que continuam a se impor, impedindo a permanência dessas estudantes negras, ceifando o direito à educação e reforçando o silenciamento de suas histórias. Uma vez que é uma modalidade composta majoritariamente por pessoas negras, torna-se notória a necessidade de uma atenção especial para a educação voltada a esses sujeitos.

Visto que a EJA é um importante meio de qualificação e de oportunidades, deve ser compreendida como um ambiente de fortalecimento da criticidade dos sujeitos participantes. Como evidenciado, trata-se de um espaço majoritariamente ocupado por pessoas negras que tiveram sua trajetória escolar interrompida, em especial mulheres negras que, historicamente, enfrentaram barreiras sociais, econômicas e raciais ao longo de sua formação em uma sociedade marcada por exclusões de raça, gênero e classe. Essas estudantes carregam vivências atravessadas por desafios e reexistências específicas por serem mulheres na sociedade, constituindo-se como sujeitos históricos, com saberes legítimos, muitas vezes ignorados pelas práticas escolares arcaicas. Em concordância, o fundamento da Pedagogia Problematizadora de Freire, defende que a verdadeira aprendizagem surge do diálogo e da problematização da realidade.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 2022, p. 110).

Diante disso, torna-se urgente pensar uma educação que valorize as experiências dessas mulheres negras, que são a maioria nessa modalidade, e que promova uma escuta ativa, respeitosa e crítica de suas histórias.

É necessário reconhecer que a EJA não pode restringir-se a uma lógica conteudista ou compensatória, e sim assumir uma perspectiva política que compreenda o sujeito como produtor de cultura, memória e identidade. Nesse sentido, compreender as narrativas de mulheres negras como um campo de produção de conhecimento significa romper com a lógica colonial que historicamente silenciou seus saberes e experiências. As narrativas pessoais, ao fazerem isso, emergem como um instrumento pedagógico potente para refletir sobre as intersecções de raça, gênero, classe e identidade no contexto educacional. A partir da valorização da palavra e da memória contidas nessas histórias, torna-se possível romper com a lógica da educação bancária, centrada na transmissão de conteúdos descontextualizados, e, assim, avançar para práticas dialógicas e humanizadoras.

A escolha deste tema surgiu da necessidade de promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as histórias de vida de estudantes negras da EJA, compreendendo-as como sujeitos históricos, ou seja capazes de mudar o mundo, e produtores de saber. Como mulher negra e neta de uma mulher negra que não foi alfabetizada, mas que carregava saberes profundos construídos no cotidiano, reconheço nessas vivências, e nas de tantas outras mulheres, um conhecimento que, embora não legitimado pela escolarização formal, é essencial para compreender o mundo. Entendo que essa temática veio antes mesmo de entrar na universidade, pois já entendia as questões relacionadas a vivências da minha avó em nossa relação afetivas. Ao lembrar da minha avó, que mesmo sem ler ou escrever transmitia valores, ensinamentos e formas de cuidado, fortaleceu-se em mim a necessidade de valorizar trajetórias como a dela, marcadas por desigualdades estruturais, mas também por resistência e potência.

A justificativa também se fundamenta na minha trajetória acadêmica e no interesse em desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para uma educação antirracista e humanizada. Ao longo da graduação em pedagogia, percebi que a EJA, embora seja um espaço de reconstrução de saberes e oportunidades, ainda carece de ações que valorizem efetivamente

as vozes vibrantes de seus sujeitos, especialmente estudantes negras. Essa percepção despertou em mim o desejo de pesquisar como as narrativas dessas mulheres podem se tornar ponto de partida para práticas educativas mais críticas e significativas. Assim, minha proximidade com a temática nasce tanto da minha formação quanto da convicção de que a educação deve reconhecer e legitimar saberes historicamente silenciados, colaborando para a transformação social.

Diante dessa inquietação, formula-se a seguinte questão de pesquisa: como a valorização das narrativas de estudantes negras da EJA pode contribuir para a construção de uma educação antirracista?

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é compreender como as narrativas e histórias das mulheres negras estudantes da EJA, podem contribuir para a valorização da identidade e o fortalecimento de uma educação antirracista. Tendo como objetivos específicos:

- Ouvir e compreender narrativas de mulheres negras estudantes da EJA, reconhecendo suas trajetórias como produtoras de saber.
- Descrever possibilidade de integração do diálogo e narrativas nas práticas pedagógicas na EJA.
- Destacar como essas narrativas expressam vivências de resistência, identidade e enfrentamento ao racismo.

Para tanto, este trabalho está organizado em 5 seções, além da Introdução e das Considerações Finais. A seção 2 apresenta o arcabouço conceitual que sustenta a pesquisa, discutindo a Educação, Raça e as Narrativas na EJA. A seção 3 detalha a abordagem qualitativa e a pesquisa narrativa adotadas. Em seguida, a seção 4 analisa como a EJA se torna um espaço de afirmação identitária para as mulheres negras. A seção 5 aprofunda a discussão sobre as práticas antirracistas como pedagogia na EJA. A seção 6 apresenta e discute os Resultados Empíricos das entrevistas. Por fim, a seção 7 sintetiza as descobertas e propõe sugestões para futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: EDUCAÇÃO, RAÇA E NARRATIVAS NA EJA

A instituição escolar, enquanto espaço socializador, é um ambiente complexo onde se aprendem e compartilham não apenas conteúdos e saberes curriculares, mas também valores, crenças, hábitos e, inevitavelmente, preconceitos de raça, gênero, classe e idade. Nesse contexto, trazer a questão racial sob a perspectiva dos próprios estudantes é fundamental para gerar uma educação mais significativa.

Nilma Lino Gomes (2002), em seu artigo “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?” aponta que:

um dos caminhos para a ampliação do estudo da questão racial no campo da educação, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares. (Gomes, 2002. p. 40)

Nesse sentido, trazer a perspectivas das estudantes da EJA sobre sua identidade de mulher negra no processo educativo abre espaço para a valorização das histórias dessas alunas como produtoras de saber e uma educação significativa. Ademais, a autora chama a atenção para a importância de considerar dimensões subjetivas e simbólicas da experiência negra, como corpo e identidade, que muitas vezes são silenciadas no espaço escolar, mas que, quando escutadas revelam sentidos fundamentais para pensar práticas pedagógicas antirracistas.

Essa urgência é corroborada pelos dados demográficos da modalidade, que revelam o perfil majoritariamente negro e feminino da EJA. Nesse contexto, Santos e Madruga (2023) analisam como a produção acadêmica brasileira tem articulado as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos, destacando que a trajetória histórica da EJA evidencia que:

O analfabetismo no Brasil ainda se evidencia e atinge determinadas classes sociais e grupos, ou seja, o público-alvo que compõem esse cenário é composto por indivíduos de cor preta e parda. (Strelhow, 2010, p. 49-59 apud; Santos e Madruga, 2023).

Com isso, percebe-se que as questões étnico-raciais nesse contexto se tornam evidentes, pois a maioria das pessoas que compõem esse quadro são pretas e pardas, pessoas que ao longo da história foi excluída dos processos educacionais.

Nascimento (2018), trata diretamente em sua pesquisa das violências de gênero e raça no cotidiano das estudantes da EJA. A dissertação aponta que ainda não existe um trabalho sistemático da rede Municipal de Educação de Salvador sobre racismo e violência de gênero, que a escola ainda não oportuniza espaço de debate para que mulheres negras relatem seus saberes. Nascimento (2018, p. 70), "a escola como espaço de luta e resistência dos direitos individuais e coletivos da população negra, contraditoriamente tem se apresentado como lugar de exclusão e segregação das demandas educacionais das mulheres negras". Retrata a contradição entre o papel social esperado da escola e o que, de fato, muitas mulheres negras vivenciam nela. A escola deveria ser espaço de acesso, liberdade, proteção e construção de autonomia, mas historicamente tem reproduzido desigualdades estruturais que afetam de forma mais intensa as mulheres negras.

É necessário, portanto, pensar as reais condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas da dinâmica de vida das mulheres negras da EJA, considerando a ampla diversidade de histórias de vida, gênero, raça, classe social, religião, localização histórico-geográfica, de diferentes níveis de deficiência, de orientação sexual que tanto interfere e segrega a escolarização das jovens, dos jovens, adultos e adultas estudantes. (Nascimento, 2018, p.72)

Paulo Freire (2022) em *Pedagogia do Oprimido* mostra que ao tomar consciência da complexidade dos fatores que a oprimem, trazido por Nascimento (2018), a estudante deixa de ser um objeto passivo da história e se torna um sujeito ativo capaz de agir sobre sua realidade para transformá-la, recuperando sua autonomia e dignidade.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (Freire, 2022, p.98)

A EJA, ao acolher as narrativas das mulheres negras, traz suas vivências (relações familiares, afetividade, opressão, trabalho, cotidiano, racismo) para dentro da escola, onde ele pode ser criticamente analisado, levando à conscientização e à ação transformadora.

Conceição Evaristo traz o conceito de *escrevivência* como estratégia de insubordinação, que compreende a escrita como ato de resistência e denúncia de experiências historicamente silenciadas. Evaristo (2020, p.30) "a nossa *escrevivência* não é para adormecer os da casa-

grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”. Essa premissa reafirma a importância central das vozes negras e femininas no processo de ensino-aprendizagem. Ao adotar as narrativas das estudantes da EJA, o trabalho pedagógico deixa de ser apenas um depósito de conteúdos e se transforma em uma ferramenta de conscientização e autonomia.

O despertar mencionado por Evaristo (2020) ocorre quando a escola é forçada a reconhecer e a confrontar as estruturas de racismo e exclusão que as histórias de vida dessas mulheres explicitam. Desse modo, a escrevivência funciona como o fundamento teórico que legitima a escuta das narrativas na EJA como um caminho para a desalienação trazida por Freire e para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com base na metodologia da pesquisa narrativa, que segundo Reisdorfer e Lima (*apud* MORAES, 2018, p. 42), é “uma abordagem essencialmente qualitativa e que, além de pretender superar o reducionismo do paradigma dominante, também se opõe ao formalismo excessivo de diferentes abordagens qualitativas”. Por compreender que as histórias de vida são fontes legítimas de conhecimento e fundamentais para revelar sentidos e significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências. Reisdorfer e Lima (2021, p. 800) discorre que “é característica da pesquisa narrativa não somente a superação dos formalismos, mas também o foco nas subjetividades do contexto e dos sujeitos estudados”. A escolha por essa abordagem se justifica pela intencionalidade de escutar, registrar e compreender as narrativas de mulheres negras estudantes da EJA, entendendo suas vivências como elementos essenciais para pensar uma educação mais crítica, inclusiva, dialógica e antirracista.

A metodologia desta pesquisa baseou-se em entrevistas semiestruturadas. Por ser um método flexível que combina um roteiro de perguntas pré-definidas com a liberdade de novos questionamentos, a técnica mostrou-se ideal para a pesquisa. As entrevistas foram realizadas com 6 mulheres negras estudantes da Educação de Jovens e adultos de uma escola municipal localizada no bairro Novo Horizonte, em Salvador-BA. A escolha da instituição ocorreu em função da minha atuação como estagiária no Ensino Fundamental na própria escola, no contraturno das aulas das estudantes, o que facilitou o acesso ao campo de pesquisa, sendo a autorização para a realização do estudo concedida pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador. A escola oferta turmas de EJA no turno noturno, totalizando seis turmas, constituindo-se como um espaço frequentado majoritariamente por estudantes negras.

A abordagem inicial envolveu a realização de uma apresentação oral da temática da pesquisa, em roda, com as estudantes e a vice-diretora do período noturno da escola, com o objetivo de incentivar a adesão voluntária das participantes. As cinco mulheres participantes aderiram voluntariamente após esse convite inicial. Optou-se por não estabelecer critérios rígidos prévios de idade ou escolaridade, visando captar a pluralidade das experiências e narrativas dessas estudantes, entretanto, as participantes da pesquisa tinham entre 38 e 64 anos de idade e são moradoras do bairro Novo Horizonte.

A fim de preservar sua identidade e garantir o sigilo ético, as participantes foram identificadas por pseudônimos simbólicos associados a elementos da ancestralidade e resistência negra, características das resiliências e histórias das estudantes, sendo esses Baobá,

Dandara, Raiz, Conceição, Iroko e Flor. A produção dos dados ocorreu em duas etapas, a apresentação inicial: momento de apresentação da pesquisa, diálogo sobre os objetivos e convite aberto às estudantes. Essa etapa buscou estabelecer um ambiente de confiança e escuta sensível, indispensável para o trabalho narrativo. As entrevistas foram realizadas individualmente, após a leitura e o esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com a devida anuência, os diálogos foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. O roteiro contemplou temas como: memórias escolares e causas da interrupção dos estudos; trabalho, maternidade e gênero; percepção sobre a valorização de suas histórias no contexto escolar; vivências de racismo e desigualdade; relação com a identidade negra.

4 EJA COMO UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E IDENTIDADE

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser compreendida como um espaço de humanização, construção de identidade e autonomia, configurando-se, assim como a escola, em um lugar de formação de ideias, exercício da cidadania e produção de saberes. A partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), foi estabelecida a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada, o que fundamentou a EJA como um instrumento de inclusão social e emancipação. No entanto, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que se consolidou uma concepção mais ampla de Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo-a como uma modalidade voltada à garantia do direito à educação para todos os jovens e adultos.

O debate sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) parte do princípio de que, como afirma Faria (2017), “A educação é um direito humano fundamental essencial para o exercício de todos os direitos”. Direito este que, como exposto pela autora, não é garantido a parcelas significativas da população.

A história da educação de jovens, adultos e idosos se mistura com o lugar social historicamente reservado aos camponeses, trabalhadores, pobres, negros, subempregados e privados de direitos básicos e a educação no meio rural foi sempre tratada pelo poder público com políticas compensatórias. (FARIA, 2017, p.402)

Os sujeitos da EJA são aqueles que foram privados de direitos básicos, sendo a educação o principal deles. Essa privação gera desigualdades históricas e reforça a cultura do silêncio que não é mais sustentável no contexto de uma educação que se pretende humanizadora.

As realidades sociais brasileiras, atravessadas por desigualdades de classe, raça e gênero, manifestam-se diretamente no cotidiano escolar e especialmente nos sujeitos que integram a EJA, sujeitos que foram privados do acesso à educação na idade própria e que, em sua maioria, compõem a classe trabalhadora e a população negra. Diante de suas adversidades a EJA possui um ensino específico, entretanto devem ser pautadas possibilidades e estratégias de ensino que contemplem os alunos e suas identidades.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2024), os dados do Censo Escolar revelam que mais de 70% dos estudantes regularmente matriculados são negros e mulheres em 2024. Deste modo necessita de uma educação inovadora e significativa para essas estudantes negras, visando a quebra de barreiras que limitam essas estudantes de maneira estrutural. Práticas que mobilizem a criticidade, o diálogo, saberes e no

caso de estudantes negras conteúdos de valorização da cultura e mulher negra, sua realidade diante do racismo, desigualdades de gênero e econômicas.

Destaca-se a importância de uma educação mobilizada na valorização dos conhecimentos e narrativas dos sujeitos presentes EJA, indo de contra uma educação colonial e hierárquica dos saberes. Nesse viés, Freire (2022) traz à discussão o combate à ditadura do saber único, imposta pela concepção de educação bancária, na qual o conhecimento de quem detém o poder é considerado o único válido, estabelecendo-se uma hierarquia de saberes e de conhecimentos. Nesse contexto, o autor afirma que:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...] (Freire, 2022, p. 83)

Freire defende a validação do saber popular como um ponto de partida essencial para a construção de um saber crítico e reflexivo. Por isso, a necessidade de dialogar com a experiência de vida das estudantes para juntos superarem a visão acrítica de mundo e construírem uma perspectiva crítica. Deste modo, o uso das narrativas de estudantes negras da EJA, para abordar assuntos relacionados as relações étnico-raciais e de gênero, se contrapõe a subalternização de hegemonias que articulam com a hierarquização de saberes, que contribuem para a manipulação através da palavra distorcida e negação do diálogo. A ideia seria a utilização de vivências das estudantes para abordar em suas aprendizagens, fazendo a prática da análise crítica, para por exemplo, reconhecer padrões impostos e preconceitos, que oprimem esses sujeitos.

Assim, buscar como na visão de Gomes (2002, p. 40), “a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares”. Efetivando o reconhecimento dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, quando colocado no centro do processo, as estudantes deixam de ser apenas um receptor passivo para ser visto e escutado em sua totalidade. Esse reconhecimento é passo essencial para a humanização, pois valida as experiências, vivências e os conhecimentos produzidos fora dos muros da escola, rompendo com o silenciamento imposto a esses corpos de forma sistemática.

A Educação de Jovens e Adultos, é um local propício para trabalhar as experiências de seus participantes, pessoas que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Ao permitir que os estudantes compreendam suas trajetórias e as desigualdades sociais e raciais que as atravessam, contribui para o desenvolvimento da consciência crítica e humanização dessas

peessoas. Já que abre espaço para o reconhecimento de si e coletivo como valoroso para debates e diálogos. Nesse processo, o sujeito deixa de ser um “objeto” de exclusão e passa a se reconhecer como sujeito da própria história. Portanto, o ensino voltado valorização de saberes e para a criticidade busca estimular a inovação e a pesquisa, configurando-se não apenas como um espaço de autonomia para as estudantes, mas também como um incentivo para que se tornem sujeitos críticos, reflexivos e capazes de seguir além da EJA.

4.1 IDENTIDADE NA EJA E MULHERES NEGRAS

Ao falar sobre identidade, compreendemos que se trata de um conceito complexo e de múltiplos usos. Neste trabalho, partimos do entendimento de identidade como um processo de pertencimento a um grupo social e político. No contexto da EJA, essas identidades se aproximam pelas experiências compartilhadas e pelo senso de pertencimento construído coletivamente. Como destaca Munanga (1994), citado por Gomes (2002),

a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc.” (Munanga, 1994, p. 177-178, apud Gomes, 2002).

Ainda segundo Gomes (2002, apud Munanga, 1994, p. 177-178), “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial, ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. Dessa forma, a construção da identidade, seja a identidade de ser estudante da EJA, de ser mulher ou de ser pessoa negra, parte de referências construídas nas experiências cotidianas, nas relações sociais e no modo de estar e ser no mundo com os outros.

Em relação a mulheres, neste caso mulheres negras na EJA, seus percursos educacionais são atravessados por desigualdades sociais, de raça e de gênero, que se apresentam em experiências diversas, de maternidade precoce, racismo, responsabilidades familiares, inserção prematura no trabalho e violência de gênero. As formas de interrupções na educação de mulheres negras são específicas e diferentes dos demais participantes dessa modalidade, ou seja, há características de gênero, classe e raça que atravessam essas mulheres e causam

particularidades em suas histórias. Requer do professor uma práxis contextualizada com sua realidade, com suas necessidades, com o seu processo formativo. Neste sentido, Akotirene (2019) ajuda a compreender esses fatores com a interseccionalidade, que seria um conjunto de diferentes aspectos da identidade que abarcam um sujeito, mas não a sobreposição de fatores. A autora traz que:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (Akotirene, 2019, p.19)

Pautar as histórias dessas mulheres no ensino é uma grande ferramenta para práxis educacional, já que estão inseridas em um coletivo que unem narrativas valiosas para suas aprendizagens na escola. Nascimento (2018, p. 71) destaca que “consideradas enquanto sujeitos da diversidade é vislumbrar que este grupo de mulheres carrega diferentes marcas, expectativas, perspectivas de vida, histórias em comum que muitas vezes se aproximam e em outros momentos se afastam enquanto indivíduos com histórias únicas”. Consoante a esse pensamento, Conceição Evaristo (2020) utiliza a escrevivência, a escrita e a fala como atos de denúncia, memória e reexistência.

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. (Evaristo, 2020, p. 30)

A escrevivência como uma abordagem incentivadora da escrita e da oralidade das experiências negras, ou seja do seu ponto de vista das suas histórias, mostra-se uma insubordinação, se vê contra aos estigmas adotados as histórias de pessoa negras ao longo do tempo. O incentivo a escrita e fala de si dos alunos, demonstra uma grande construção e de autonomia para os estudantes, em qualquer fase da educação.

Como metodologia na EJA, busca-se inovar e trazer protagonismo feminino, indo além da mera reprodução de conteúdo para reconhecer novas perspectivas e diversidades, especialmente de mulheres sujeitas à exclusão de gênero e discursos machistas, transfóbicos e

sexistas. Através da educação, o objetivo é enfrentar barreiras estruturais e cotidianas vividas por mulheres negras, utilizando tecnologias e metodologias ativas para superar situações de discriminação. Ao partir de seus conhecimentos de mundo, busca-se a emancipação de ideias neutras e ingênuas que afetam diretamente suas vidas.

5. PRÁTICAS ANTIRRACISTAS COMO PEDAGOGIA NA EJA

Adjunto às lutas sociais contra o racismo e as injustiças sociais, o movimento negro, em busca de maior representatividade e combate ao racismo no Brasil, conquistou dentre outras vitórias, um marco importante: a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras. Nesse contexto o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais dado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2006), deve considerar a questão racial como elemento central de sua organização pedagógica, uma vez que o público atendido é majoritariamente negro. Portanto, discutir raça não deve ser tema secundário ou transversal, mas deve fazer parte da estrutura da proposta educativa:

Na perspectiva de considerar essa modalidade de ensino não como compensatória, supletiva, de aceleração dos estudos para sujeitos de direito e não de favores, sua atuação não pode desconsiderar a questão étnico-racial com centralidade, dado ao perfil do público a que atende, majoritariamente negro. (Brasil, 2006, p.110)

Nesse sentido, o documento diz que as práticas pedagógicas na EJA devem incorporar saberes afro-brasileiros, oralidades, ancestralidades e experiências comunitárias. Em relação as metodologias, recomenda-se que a construção curricular seja coletiva, com temas que façam sentido para a maioria: história de vida, família, questões raciais, trabalho, dificuldade de inserção no mercado, mídia e comunicação. Portanto, a implementação de práticas antirracistas.

Pontua-se que o antirracismo, é o conjunto de práticas de enfrentamento e combate ao racismo. Trata-se, da oposição ao racismo, ao preconceito, à discriminação racial e às práticas e teorias racistas. Como afirma Pinheiro (2023, cap. 3), “compreendo como práticas antirracistas aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição”. Nesse sentido, entende-se a educação antirracista como uma prática pedagógica e política voltada ao enfrentamento sistemático do racismo no ambiente escolar. É buscado não apenas a promoção da igualdade, mas a valorização efetiva da história e da cultura afro-brasileira. Ou seja, se baseia na educação antirracista que considerar as diferentes narrativas das estudantes é uma parte intrínseca da prática pedagógica da EJA.

Compreender a EJA como um espaço de práticas antirracistas significa reconhecê-la como um meio de enfrentamento às desigualdades e violências que atravessam a vida de seus

sujeitos. Para refletir a realidade é necessário reconhecer que as questões raciais estão presentes na EJA por meio dos coletivos que participam dela.

Assim, o dever da escola é sistematizar esses conhecimentos de forma intencional afim de tornar possível a emancipação o combate ao racismo e os direitos dos estudantes. Ao escutar e valorizar essas narrativas, não apenas se amplia o conceito de conhecimento, mas também se questiona o monopólio epistêmico que, por séculos, silenciou vozes subalternizadas. Portanto, reconhecer o valor das histórias de vida como fonte de conhecimento, abre-se a possibilidade de construir um ambiente escolar mais significativo, no qual os conteúdos dialoguem com a realidade concreta dos estudantes. Assim, a escuta das narrativas de mulheres negras na EJA contribui para a construção de uma educação antirracista, que considere as múltiplas identidades e esteja comprometida com a transformação social, assim como a garantia de permanência dessas mulheres na escola.

6. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nesta seção, iniciamos a discussão e a análise dos dados empíricos coletados por meio das entrevistas narrativas. Conforme delineado na metodologia, o objetivo central desta etapa foi ouvir e compreender as trajetórias das estudantes negras da EJA, reconhecendo suas experiências como saberes legítimos e produtores de conhecimento.

Para tal, as falas das participantes, identificadas pelos pseudônimos: Dandara, Iroko, Baobá, Conceição, Raiz e Flor nomes ligados a resistências e delicadezas que essas mulheres expressam, serão apresentadas e discutidas em diálogo direto com o referencial teórico que sustenta este trabalho.

O foco inicial de análise, que se segue, é o de elucidar como as intersecções de raça, gênero e classe influenciaram o percurso educativo dessas mulheres, compreendendo os fatores que levaram à interrupção e, posteriormente, à retomada dos estudos na modalidade EJA. As narrativas, além de relatarem o incentivo ao diálogo que desperta histórias potentes para se trabalhar em sala, revelam a urgência de uma educação humanizada e comprometida com a justiça social.

6.1 NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS NA EJA

As interrupções no percurso escolar das estudantes da EJA apresentam recorrências que revelam experiências compartilhadas. No caso das mulheres entrevistadas, essas interrupções se relacionam a fatores como trabalho precoce, vícios, maternidade, responsabilidades domésticas, violências e desigualdades de gênero e raça. Tais vivências atravessam suas histórias de forma semelhante, fazendo com que suas trajetórias se encontrem em pontos comuns. Quando questionadas sobre os motivos que as levaram a interromper os estudos, emergiram relatos que se aproximam entre si, mas de forma complexa.

Em relação a interrupção escolar são evidenciados nos relatos desafios da maternidade, gênero e responsabilidade doméstica.

“Parei na 4ª série, porque eu morava na zona rural e a escola era longe. Também, como filha mais velha, ajudava muito meu pai com os irmãos e com o trabalho.” (Dandara); *“Eu parei quando engravidei. Tive que cuidar das crianças, não tinha com quem deixar.”* (Conceição); *“Eu trabalhava o dia todo como diarista, chegava cansada, não tinha tempo de estudar.”* (Iroko).

Nessa perspectiva, Faria (2017, p. 401-402) evidencia que “A pobreza, no Brasil, revela o descaso social e político que condenou fortemente trabalhadores rurais ao não acesso, permanência e conclusão da escolarização na infância e na adolescência. Mesmo aqueles que sabem ler e escrever foram condenados à exploração capitalista desumana e degradante”. O trabalho precoce e a extrema vulnerabilidade constituíram fatores estruturais que atravessaram o percurso dessas estudantes, ceifando-lhas o direito fundamental à educação.

“Eu trabalhava na roça desde pequena, não tinha como estudar. A escola era longe. Além do vício, eu tive muita dificuldade de largar a bebida.” (Baobá); *“Minha mãe, teve 21 filhos, não tinha como cuidar de mim e me entregou para famílias diferentes para trabalhar. Por isso, não tive estudo na infância.”* (Raiz).

A violência, o racismo e trauma escolar como fator estruturante. Essa estrutura se manifesta no racismo institucional e cotidiano, onde as práticas, atitudes e o currículo da escola negam a dignidade e a identidade do estudante.

“Eu pedi pra ir no banheiro e a professora não deixou. Eu me mijei toda. Ela mandou eu ajoelhar no búzio. Depois disso, eu desanimei de escola.” (Flor).

A interrupção escolar motivada por questões de gênero e maternidade aparece de forma recorrente nas narrativas das mulheres entrevistadas. Muitas assumiram, ainda muito jovens, o papel de chefes de família, sendo obrigadas a escolher ou, muitas vezes, nem tendo a possibilidade de escolha, entre continuar os estudos ou trabalhar para garantir o sustento do lar.

Além disso, é comum que exerçam atividades como trabalhadoras domésticas, cuidadoras, o que as mantém longas horas fora de casa; o pouco tempo restante é dividido entre os cuidados domésticos e a ida à escola. Essa sobreposição de responsabilidades evidencia que a exclusão escolar não ocorre apenas por “gênero” ou “classe”, mas pela combinação simultânea desses marcadores na vida das mulheres negras. Como afirma Akotirene (2019, p.29), “a interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões”, mostrando que são justamente essas interconexões que tornam suas trajetórias educacionais mais vulneráveis.

As entrevistas também evidenciam como múltiplas violências, em especial o racismo e a violência doméstica, marcam profundamente suas trajetórias. Um único episódio de humilhação racial na escola, por exemplo, pode produzir feridas duradouras, afastando essas mulheres do espaço que deveria promover conhecimento, acolhimento e pertencimento. O que evidencia a EJA como busca do estudo interrompido, mas também de processo de cura e

(re)existência. Da mesma forma, situações de violência doméstica interrompem projetos de vida, fragilizam a autoestima e dificultam a permanência escolar, revelando que suas trajetórias educacionais são atravessadas por desigualdades estruturais.

As entrevistadas reconhecem a escola e, especificamente, a EJA, como um espaço onde suas vivências são compartilhadas coletivamente entre elas. Elas compreendem que o ambiente escolar vai além da aprendizagem formal, constituindo-se como espaço de convivência, troca e apoio emocional, elas narram possibilidades de recomeço, afirmação e reconhecimento, tanto através da escuta de suas histórias quanto do apoio coletivo entre mulheres.

“A gente chega aqui e cada uma conta sua história. Isso já é aprendizagem. A história de uma ajuda a outra. A gente cresce junto.” (Iroko); *“A escola mudou porque aqui eu tenho com quem conversar. Eu aprendo, e também escuto as histórias das colegas. A gente se apoia.”* (Raiz); *“Eu venho cansada, mas venho. Porque aqui eu tenho professora que explica e amigas que entendem.”* (Flor).

Percebe-se a motivação de estar na escola vinculada a interação, rede apoio e a sociabilidade que a EJA carrega, não apenas transmissão de conteúdos, mas a noção que a pessoas com histórias potentes para se debater em sala traçando as relações entre o que é ensinando no contexto e que vivem, traçando as relações entre o que é ensinando no contexto escolar, e o que eles já sabem de suas vivências. Freire (2022, p.98) argumenta que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". A troca de vivências é, por si só, um ato pedagógico, pois o saber de uma valida o percurso da outra, promovendo o crescimento coletivo e a conscientização. Em relação a mulheres negras na EJA, essa relação é valiosa para alfabetizar e emancipar essas mulheres a partir de suas vivências e histórias.

Indagadas acerca da influência da sua identidade como mulher negra nas experiências escolares, algumas participantes responderam que:

“Eu acho que ser mulher muda sim. Me mudou em termos de tudo. Eu me sinto outra pessoa. E o que eu aprendi eu vejo que é possível. Tem muita mulher que não teve chance. A escola hoje abre as portas para todas, independente da cor.” (Baobá); *“Como eu era mais velha, tive que ajudar com os irmãos. Se fosse homem, não era assim. Foi porque eu era mulher que parei de estudar.”* (Dandara); *“Mudou, sim. Porque...é desagradável. Antes, quando eu era casada, eu não podia estudar direito, não tinha liberdade. Ele não deixava eu conversar, sair, nem viver direito”.* (Flor).

Os relatos provam que a responsabilidade doméstica é uma imposição de gênero que recai sobre as mulheres, forçando o abandono escolar. A EJA, nesse contexto, representa uma ruptura com essa violência, sendo um espaço onde ela readquire a liberdade de conversar, sair

e viver, elementos indissociáveis do direito à educação. O que comprova que o processo educativo é indissociável do processo de humanização, no qual o ambiente escolar se torna um território de resistência e de reconstrução de projetos de vida que haviam sido interrompidos

Sobre o que mudou em suas vidas após o ingresso na EJA, as entrevistadas destacam transformações que ultrapassam o âmbito escolar e alcançam dimensões práticas, emocionais e identitárias de suas trajetórias. Algumas delas afirmam:

“Aprendi alguma coisa... a gente não pode ficar sem ler nada. Pelo menos eu não estou mais tão parada.” (Raiz). *“Eu consigo ler os nomes dos ônibus que eu quero pegar, consigo escrever meu nome, isso me ajuda muito.”* (Flor).

Escutar as projeções de futuro dessas mulheres permite compreender que a escola se torna um espaço no qual elas elaboram novos sentidos para si mesmas, redefinem metas e retomam esperanças antes adiadas.

“Meu futuro é sair daqui formada. Aprender a ler direitinho e agradecer a Deus. Quero terminar meus estudos”. (Iroko); *“Nunca é tarde. Eu quero continuar estudando até o fim.”* (Flor); *“Eu quero terminar meus estudos e um dia fazer o Enem. Ainda não sei qual faculdade, mas quero fazer alguma coisa.”* (Conceição); *“Quero aprender a ler minha Bíblia, esse é o sonho da minha vida. Peço isso a Deus todos os dias.”* (Raiz); *“Quero continuar estudando porque a gente só melhora estudando. Quero seguir em frente, sem desistir.”* (Baobá).

Essas perspectivas demonstram o papel central da EJA em evitar a evasão escolar e motivar o prosseguimento dos estudos para além dos seus limites. Ao valorizar a palavra e a trajetória das estudantes, a EJA cumpre seu papel humanizador, mantendo-as na escola e restaurando o horizonte de possibilidades que lhes foi historicamente negado. Quando questionado como a educação ajuda nesse futuro:

“A educação ajuda porque é através do que eles ensinam que eu aprendo. Cada coisa que aprendo aqui me dá mais coragem.” (Raiz); *“Aqui eu aprendo muita coisa... se não estudar, a gente não alcança nada.”* (Baobá); *“A EJA me ajuda porque eu já consigo ler algumas coisas, escrever meu nome. Isso me anima a continuar.”* (Iroko); *“Antes eu ficava estressada em casa, hoje eu rio, converso, aprendo. Isso me faz muito bem.”* (Flor).

As falas mostram que o futuro, para essas mulheres negras, está profundamente relacionado ao desejo de concluir etapas escolares interrompidas, recuperar a autoestima e conquistar a autonomia necessária para agirem no mundo. A EJA aparece, assim, como um espaço de reconstrução emocional, cognitiva e identitária, possibilitando que as estudantes retomem sonhos antes negados pelas desigualdades estruturais de gênero, raça e classe. Percebe-se, nesse contexto, que a alfabetização e o prosseguimento dos estudos representam

não apenas uma habilidade técnica, mas também um marco simbólico de dignidade, pertencimento e esperança.

Ao serem questionadas o que elas queriam que os professores reconhecessem em suas histórias, trouxeram ricas perspectivas.

“Que reconhecessem que a gente se esforça. Que mesmo cansada, vindo do trabalho, a gente está aqui pra aprender.” (Conceição); *“Que a gente tem capacidade né... que às vezes pensa que não consegue, mas a gente consegue sim.”* (Baobá).

As mulheres negras estudantes da EJA desejam ser reconhecidas não apenas como estudantes, mas como trabalhadoras, cujas trajetórias complexas, marcadas por trabalho exaustivo, maternidade, violência, racismo e autoafirmação, atravessam diretamente seus processos de aprendizagem. Nascimento (2018, p. 134) “A prática pedagógica na EJA ainda não oportuniza espaço de debate onde as mulheres negras possam relatar seus saberes e fazeres”. Apesar de a EJA ser um espaço historicamente associado à inclusão, a estrutura pedagógica ainda silencia ou invisibiliza as narrativas das mulheres negras.

As narrativas revelam que ser mulher negra produz experiências específicas na escola e na vida. Na EJA, porém, elas narram possibilidades de recomeço, afirmação e reconhecimento, tanto através da escuta de suas histórias quanto do apoio coletivo entre mulheres. Assim entende-se a EJA como um coletivo de histórias aptas a serem escutadas e acolhidas, a valorização da escuta pode trazer um retorno produtivo para a aprendizagem de mulheres negras.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como a valorização das narrativas de mulheres negras estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode contribuir para a construção de uma educação antirracista, dialógica e significativa. Baseando-se da compreensão de que a EJA é um espaço marcado por trajetórias interrompidas, experiências plurais e desigualdades históricas, especialmente no caso das mulheres negras que compõem a maioria dessa modalidade. Buscou-se, assim, compreender de que forma suas histórias de vida, identidades e experiências podem ser reconhecidas como saberes legítimos no processo educativo.

Ao retomar o problema de pesquisa, como a valorização das narrativas de mulheres negras da EJA pode contribuir para uma educação antirracista? É possível afirmar que os resultados confirmam a hipótese inicial: compreender, registrar e integrar as experiências dessas mulheres ao contexto escolar fortalece práticas pedagógicas mais humanas, críticas e comprometidas com a justiça racial. As entrevistas mostraram que, valorizar as histórias das estudantes é um ponto de partida para diversas aprendizagens, quando suas vivências são reconhecidas, as estudantes sentem-se mais motivadas, valorizadas e capazes de compreender a escola como um espaço que acolhe suas identidades, e não que as silencia.

Ficou evidente, a partir das entrevistas realizadas com as estudantes negras da EJA, que suas trajetórias são atravessadas por intersecções de raça, gênero e classe, que influenciam diretamente seus percursos educativos. Ao acolher e ouvir suas narrativas, compreende-se um mar de oportunidades a serem trabalhadas em sala de aula, para suas aprendizagens desses alunos e colegas. Além disso, essas experiências constituem importantes fontes de conhecimento e podem orientar um trabalho pedagógico mais significativo. Deste modo, torna-se fundamental adotar metodologias que valorizem as histórias de vida das alunas, promovam discussões sobre identidade negra e possibilitem o estudo de autoras e autores negros, especialmente mulheres negras, de modo que a escola se transforme em um espaço de reconhecimento, afirmação e construção coletiva de saberes. Ao trabalhar com as especificidades da turma, tem-se uma aprendizagem mais significativa e real para aqueles que participam dessa modalidade.

A metodologia escolhida, foi a abordagem qualitativa com base na pesquisa narrativa, revelou-se adequada para alcançar os objetivos propostos, pois permitiu compreender as histórias das participantes em sua complexidade e profundidade. As narrativas revelaram marcas de racismo, violência, abandono escolar, trabalho precoce, maternidade e invisibilidade,

mas também evidenciaram resistência, desejo de aprender, orgulho e projetos de futuro. A decisão por entrevistas semiestruturadas e roda de conversa possibilitou um ambiente de escuta sensível e aberta, fundamental para que as participantes compartilhassem aspectos de suas trajetórias.

Entre os principais resultados, destacam-se: A interrupção escolar é atravessada por gênero, raça e classe, com maternidade, trabalho doméstico e racismo sendo fatores centrais. A EJA representa um caminho de retomada da autoestima e autonomia, permitindo que as estudantes avancem em sua leitura de mundo e ampliem seus projetos de vida. As entrevistadas compreendem suas histórias como conhecimento, e desejam que professores e a escola reconheçam isso. E que valorização das narrativas contribui para práticas pedagógicas decoloniais, que rompem com padrões tradicionais e acolhem saberes historicamente deslegitimados.

A pesquisa se restringiu a narrativas com um grupo reduzido de participantes em uma única escola de Salvador-BA. Embora esta pesquisa seja breve, os dados coletados revelam diretamente as estruturas e violências nas quais as mulheres negras estão inseridas e expostas. No entanto, o tempo dedicado ao trabalho de campo foi limitado, o que impediu um acompanhamento mais longo e detalhado das práticas pedagógicas da instituição. Olhando para o futuro, esta pesquisa abre caminhos que merecem ser trilhados: Sugere-se explorar a escrita de si como metodologia em sala de aula, dialogando ativamente com a perspectiva da escrevivência de Conceição Evaristo, transformando o silêncio em palavra criativa. É urgente ampliar o estudo para incluir as vozes de professores e gestores, analisando como eles compreendem a prática antirracista e o papel vital das histórias de vida no chão da escola. Desenvolver pesquisas comparativas entre diferentes contextos (escolas, bairros ou cidades) para ampliar o entendimento sobre as diversas trajetórias de resistência das mulheres negras na EJA.

Em termos de contribuições teóricas, este trabalho reforça a importância inegociável da identidade, das narrativas e da experiência negra como categorias centrais para moldar uma educação antirracista e dialógica, estabelecendo um diálogo sólido com mestras como Nilma Lino Gomes, Conceição Evaristo, Paulo Freire e Carla Akotirene. Questões práticas, evidencia-se a urgência humana de metodologias que acolham os saberes dos sujeitos da EJA, reconheçam suas singularidades e fortaleçam a escola como um verdadeiro espaço de pertencimento, humanização e emancipação.

Conclui-se que valorizar as narrativas das mulheres negras da EJA é um direito a ser garantido e um reconhecimento de que seus saberes, suas dores e suas resistências são parte

fundamental do currículo. É afirmar, em voz alta, que suas histórias importam e que, quando são escutadas com respeito e crítica, iluminam caminhos para a construção de uma educação justa, plural e profundamente comprometida com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152 p. (Série Feminismos Plurais).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: Secad, 2006.

CALIXTO, Tatiane. **O poder da escrevivência: lições de Conceição Evaristo para a Educação**. Nova Escola. 18 fev. 2025. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/22095/escrevivencia-licoes-de-conceicao-evaristo-para-a-educacao>. Acesso em: 13 nov. 2025.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FARIA, Edite Maria da Silva de; MOSCOVITS, Aline Batista. **O direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do estado ou construção social coletiva?**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 398–413, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 647-665, ago. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? UFMG, Faculdade de Educação, 2002.

NASCIMENTO, Francineide Bárbara Silveira do. **Educação de Jovens e Adultos e gênero:** estratégias de enfrentamento às violências contra a mulher negra no contexto escolar. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. *E-book*. ISBN 978-85-422-2126-8.

REISDORFER, Deise Nivia; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **A pesquisa narrativa como possibilidade metodológica no âmbito da formação docente.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 252–275, maio/ago. 2018.

SANTOS, Girlane da Silva dos; MADRUGA, Zulma Elizabete de Freitas. **As relações étnico-raciais na educação de jovens e adultos:** um olhar a partir de pesquisas acadêmicas. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 32, n. 64, p. 181-198, jan./abr. 2023.