



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

CLÁUDIA HELENA LEITE

**Mulheres do Povoado Vermelho, no município de Cavalcante,
Goiás: um olhar sobre as propostas de alfabetização do governo de
Goiás no espaço quilombola (2022)**





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Cláudia Helena Leite

3. Título do trabalho

Mulheres do Povoado Vermelho, no município de Cavalcante, Goiás: um olhar sobre as propostas de alfabetização do governo de Goiás no espaço quilombola (2022)

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Helena Leite, Discente**, em 25/02/2026, às 21:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anna Maria Dias Vreeswijk, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2026, às 08:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6003404** e o código CRC **DFC42EA6**.

CLÁUDIA HELENA LEITE

**Mulheres do Povoado Vermelho, no município de Cavalcante,
Goiás: um olhar sobre as propostas de alfabetização do governo de
Goiás no espaço quilombola (2022)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.
Área de Concentração: Ensino na Educação Básica
Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Professora Doutora Anna Maria Dias Vreeswijk

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Leite, Cláudia Helena

Mulheres do Povoado Vermelho, no município de Cavalcante, Goiás: um olhar sobre as propostas de alfabetização do governo de Goiás no espaço quilombola (2022) [Manuscrito] / Cláudia Helena Leite. - 2026.
CXXXVII, 137 f.: il. 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2026.

Ilustrações.

Anexo.

Apêndice.

Bibliografia.

Inclui: siglas, lista de figuras.

1. Educação de Jovens e Adultos. Mulheres Negras. Políticas Públicas Educacionais. Relações Étnico-raciais. Mulheridade. Decolonialidade..

I. Vreeswijk, Anna Maria Dias , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e seis, às 14h30, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “Mulheres do Povoado Vermelho, no município de Cavalcante, Goiás: um olhar sobre as propostas de alfabetização do governo de Goiás no espaço quilombola (2022)” e do Produto Educacional intitulado “Quando a letra encontra a luta: relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida”, pela discente **Cláudia Helena Leite**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Cecília Maria Vieira (SME DE GOIÂNIA) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Anna Maria Dias Vreeswijk, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2026, às 08:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2026, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CECILIA MARIA VIEIRA, Usuário Externo**, em 12/03/2026, às 08:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5985829** e o código CRC **5A78320B**.

À memória de minha mãe,
Terezinha de Jesus Leite

*Mulher negra de mãos que teciam mundos:
arrumadeira, doceira, curandeira,
lavadeira das águas do Rio Vermelho,
apaixonada pelas páginas que guardam histórias.*

Se fecho os olhos, ainda sinto:

*o seu cheiro de afeto,
seus dedos navegando meu black.*

*Como rainha-mãe Candace do Reino de Kush,
você que me aconselhava quando o racismo tentava me abater,
você que me alfabetizou com gibis e encantamentos,
você que me transportou para mundos mágicos
através de suas histórias e cantigas de roda.*

*Este trabalho é fruto da semente que você plantou,
mãe que nos ensinou a ver nos estudos uma forma de libertação.*

Obrigada por me tornar quem eu sou.

Este mestrado também é seu.

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação não nasce do silêncio. Ela respira as vozes que nos acompanham, pulsa com as mãos que nos sustentam, floresce dos afetos que nos atravessam. É trilha que só se torna caminho porque há quem ande conosco, quem aperte nossa mão quando a incerteza nos torna frágeis. Por isso, antes de qualquer palavra que caiba nas páginas, preciso render-me à gratidão, esse sentimento que transborda como rio quando me debruço sobre o percurso e reconheço os tantos rostos que transformaram este sonho em realidade.

Ao meu pai, Philippe Leddet (*in memoriam*), por ter me ensinado que conhecer minhas raízes é um ato de resistência, que abraçar minha negritude é honrar todos aqueles que vieram antes de mim. Sua presença segue reverberando em cada palavra que resgato minha história, em cada vez que me reconheço como herdeira de uma ancestralidade que não pode ser apagada.

Ao meu esposo Lucas, companheiro amoroso que contribuiu imensamente para a realização desta pesquisa e que me incentivou a continuar quando eu mesma já não acreditava que conseguiria. Seu amor foi alicerce.

Aos meus filhos Anaya e Filipe Leddet, que me ajudaram com esta pesquisa e cuja presença fortalece minha vida todos os dias. Vocês são a razão de eu querer ser melhor.

À Maria Eduarda, mãe da minha neta Helena, que também me auxiliou na transcrição das entrevistas, e na produção do audiovisual tornando possível parte essencial deste trabalho.

A todas as mulheres negras que me acompanharam e fortaleceram nessa caminhada que foi a dissertação. Às autoras negras que tiveram a coragem de escrever sobre si mesmas e sobre nós, nosso povo negro, e que estiveram juntinhas comigo nesta tessitura. Suas palavras foram espelho e farol.

À Maria José, amiga de coração generoso e companheira de todas as horas. Seu incentivo foi fundamental para que eu me inscrevesse no mestrado, acreditando em mim mesmo quando eu hesitava. Com sua experiência e sensibilidade, leu meu projeto e me mostrou caminhos, contribuindo de forma decisiva para essa conquista.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do CEPAE/UFG. Em especial, à Professora Dra. Giovanna Aparecida Schittini dos Santos e ao Professor Dr. Danilo Rabelo, que leram tão carinhosamente meu trabalho durante a qualificação.

À minha orientadora, Professora Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk, que me inspira como profissional e como pessoa. Que me amparou nesta travessia, me acolheu com seu jeito sábio, doce e calmo em cada dúvida, em cada angústia e em cada (des)construção do pensamento.

Quem me conduziu a esse lugar de cura. Com ela, aprendi muito, inclusive a “esperançar”.

A todos os colegas e amigos que aqueceram meu coração ao longo desta jornada. Em especial, ao meu amigo Pedro Barreto e à minha amiga Andrea Leandro Gomes, que seguraram minha mão quando eu pensava em desistir.

LEITE, Cláudia Helena. **Mulheres do Povoado Vermelho, no município de Cavalcante, Goiás:** um olhar sobre as propostas de alfabetização do governo de Goiás no espaço quilombola (2022). 2026. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a implementação e os significados do Projeto Alfabetização e Família da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, no contexto de mulheres quilombolas do Povoado Vermelho, Cavalcante/GO. Apoiando-se em uma perspectiva decolonial e interseccional, o estudo tem como objetivo geral analisar as experiências de alfabetização de mulheres quilombolas do Povoado Vermelho no âmbito do Projeto Alfabetização e Família, a partir de uma perspectiva decolonial e interseccional, para compreender como o acesso à leitura e à escrita ressignifica suas trajetórias, identidades e o exercício da cidadania. A investigação, de natureza qualitativa, combinou análise documental das políticas públicas com entrevistas semiestruturadas e observação participante, privilegiando a escuta sensível das participantes e a valorização de suas narrativas como produtoras de saber. A fundamentação teórica articula autores e autoras que discutem educação, raça e mulheridade em perspectiva decolonial e interseccional, como Arroyo (2004, 2017), Carneiro (2005), Collins e Bilge (2021), Freire (1979, 2021, 2024), Gomes (2005, 2007, 2017), hooks (2018), Munanga (2003) e Nascimento (2016). Os resultados evidenciam que a alfabetização como um processo multidimensional de reumanização, promovendo: a reconquista da dignidade e da autoestima; o exercício concreto da autonomia no cotidiano; a conexão entre aprendizado, espiritualidade e ancestralidade; o despertar da consciência política e da capacidade reivindicatória; e o fortalecimento de vínculos comunitários e intergeracionais. Essa experiência ilustra a potência de políticas educacionais territorializadas e dialógicas, capazes de enfrentar o racismo estrutural e o epistemicídio, transformando a alfabetização em ferramenta de libertação e reparação histórica. Como produto educacional, foi elaborado o documentário "Quando a letra encontra a luta: relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida", vinculado a esta dissertação do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), que visa à divulgação científica e à formação crítica sobre educação quilombola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mulheres Negras. Políticas Públicas Educacionais. Relações Étnico-raciais. Mulheridade. Decolonialidade.

LEITE, Cláudia Helena. **Women of Povoado Vermelho, in the municipality of Cavalcante, Goiás**: an analysis of the Goiás state government's literacy initiatives in a quilombola context (2022). 2026. 136 pp. Master's Dissertation (Master's Degree in Teaching in Basic Education) – Graduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Applied Educational Research, Federal University of Goiás, Goiânia, GO, Brazil.

ABSTRACT

This study investigates the implementation and meanings of the Literacy and Family Project developed by the Goiás State Department of Education, focusing on quilombola women from Povoado Vermelho, in the municipality of Cavalcante, Goiás, Brazil. Grounded in a decolonial and intersectional perspective, the study aims to analyze the literacy experiences of these women within the scope of the project, in order to understand how access to reading and writing re-signifies their life trajectories, identities, and the exercise of citizenship. The qualitative investigation combined documentary analysis of public policies with semi-structured interviews and participant observation, prioritizing attentive listening to participants and valuing their narratives as producers of knowledge. The theoretical framework draws on scholars who examine education, race, and womanhood from decolonial and intersectional perspectives, including Arroyo (2004, 2017), Carneiro (2005), Collins and Bilge (2021), Freire (1979, 2021, 2024), Gomes (2005, 2007, 2017), hooks (2018), Munanga (2003), and Nascimento (2016). The findings reveal literacy as a multidimensional process of rehumanization, promoting: the recovery of dignity and self-esteem; the concrete exercise of autonomy in everyday life; the connection between learning, spirituality, and ancestry; the awakening of political consciousness and advocacy capacity; and the strengthening of community and intergenerational bonds. This experience highlights the potential of territorialized and dialogical educational policies to confront structural racism and epistemicide, transforming literacy into a tool for liberation and historical reparation. As an educational product, the documentary “When Literacy Meets Struggle: Narratives of Women from Povoado Vermelho, Literacy, and Life” was produced, linked to this Professional Master's dissertation in Teaching in Basic Education, within the Graduate Program (Stricto Sensu) of the Center for Teaching and Applied Educational Research at the Federal University of Goiás (CEPAE/UFG). The documentary aims to promote scientific dissemination and foster critical reflection on quilombola education.

Keywords: Youth and Adult Education. Black Women. Educational Public Policies. Ethnic-Racial Relations. Womanhood. Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa - localização das comunidades quilombolas e localidades no município de Cavalcante	51
Figura 2 – Rua principal do Povoado Vermelho	101
Figura 3 – Dona Roberta na frente de uma das suas casas no Povoado Vermelho	101
Figura 4 – Dona Lucenir na cozinha da casa no Povoado Vermelho, fazendo o almoço no fogão a lenha.....	102
Figura 5 – Mapa - localização das comunidades quilombolas e localidades no município de Cavalcante	102
Figura 6 – Dona Joana, a pesquisadora Cláudia Helena e Dona Roberta	103
Figura 7 – Estudantes assistindo aulas durante a realização do Projeto Alfabetização e Família no Povoado Vermelho	103
Figura 8 – Dona Joana fazendo atividade durante as aulas do Projeto Alfabetização e Família	104
Figura 9 –Dona Joana e Dona Roberta, irmãs, durante as aulas do Projeto Alfabetização e Família.....	104
Figura 10 – Estudantes do Projeto Alfabetização e Família.....	105
Figura 11 – Estudantes do Projeto Alfabetização e Família no Povoado Vermelho com a professora Andreia.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução do número de alfabetizandos por fase do Projeto (2019–2025).....	62
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Apae	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	- Câmara de Educação Básica
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CNE	- Conselho Nacional de Educação
Conae	- Conferência Nacional de Educação
CREs	- Coordenações Regionais de Educação
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
GEEJA	- Gerência de Educação de Jovens e Adultos
IMB	- Instituto Mauro Borges
IMCF	- Índice Multidimensional de Carência Familiar
Ipea	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
ONU	- Organização das Nações Unidas
OVG	- Organização das Voluntárias de Goiás
PBA	- Projeto Brasil Alfabetizado
PDDE-EJA	- Programa Dinheiro Direto na Escola - Educação de Jovens e Adultos
PEE	- Plano Estadual de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
RAIS	- Relação Anual de Informações Sociais
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC-GO	- Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SMTE	- Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

Introdução	14
1 Antes da letra: memória, conceitos e o chão onde a palavra brota	28
1.1 Desvelando palavras, revelando corpos e resistências.....	29
1.1.1 Raça e racismo: uma construção social com efeitos materiais	29
1.1.2 Preconceito, discriminação, interseccionalidade e gênero	40
1.2 Comunidades quilombolas e políticas de alfabetização.....	47
1.2.1 Quilombo/Mocambo — Povoado Vermelho.....	47
1.2.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus fundamentos legais: um direito garantido?	55
1.2.3 Projeto Alfabetização e Família: educação como caminho para a transformação social	60
2 A voz das mulheres do Povoado Vermelho: análises e percepções sobre o Projeto Alfabetização e Família.....	65
2.1 Identificação das participantes.....	66
2.2 História do programa educacional.....	67
2.3 Metodologia.....	69
2.4 Análise das falas das entrevistadas	72
2.4.1 Alfabetização como reconquista da dignidade e humanização	73
2.4.2 Autonomia e empoderamento no cotidiano.....	75
2.4.3 Dimensão espiritual e ancestral do aprender	78
2.4.4 Consciência política e exercício da cidadania	81
2.4.5 Coletividade, cuidado e reparação intergeracional.....	83
3 Construção do produto educacional.....	89
3.1 Quando a letra encontra a luta: relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida.....	89
4 Considerações Finais.....	92
Referências	96
Apêndice A – Registros Fotográficos	101
Apêndice B – Questionário Aplicado às Participantes da Pesquisa.....	106
Apêndice C – Produto Educacional	107

Introdução

Como mulher negra, minha trajetória pessoal e acadêmica é profundamente marcada pelas experiências de exclusão e resistência que permeiam a vida de tantas outras mulheres negras no Brasil. Minha posição enquanto pesquisadora do tema “Mulheres do Povoado Vermelho, no município de Cavalcante, Goiás: um olhar sobre a proposta de alfabetização do governo de Goiás (2022)” traz uma perspectiva singular para abordar as realidades dessas mulheres quilombolas. Assim como eu, elas vivem e resistem em um contexto de racismo estrutural e desigualdades históricas.

Neste trabalho, investigo especificamente o Projeto Alfabetização e Família, criado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO). É importante destacar que, embora o projeto tenha contado, em 2022, com uma parceria da Fundação Roberto Marinho por meio do programa “Alfabetização e Família: Tecendo o Saber”, a pesquisa não tem como objeto de estudo a iniciativa da Fundação em si. O foco recai exclusivamente sobre o projeto idealizado e executado pela SEDUC/GO, considerando a oferta de formação de professores e materiais didáticos como elementos da colaboração entre as instituições, sem que isso implique na análise direta do programa da Fundação.

Busco compreender o sentido e a importância do Projeto Alfabetização e Família da SEDUC/GO no contexto das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado de Goiás, com atenção especial à realidade das mulheres do Povoado Vermelho, no município de Cavalcante. Minha intenção vai além de conectar conhecimento acadêmico e identidade; procuro entender como essa política pública impacta diretamente a vida das mulheres quilombolas do Povoado Vermelho.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa estrutura-se em três eixos qualitativos de análise inter-relacionados: a) a trajetória histórica e política do Projeto Alfabetização e Família da SEDUC/GO, contextualizando sua implementação no panorama educacional goiano; b) a percepção das educandas e da professora do projeto sobre seu significado e relevância em suas vidas, considerando aspectos de identidade, autonomia e cidadania; c) a produção de um produto audiovisual, derivado da pesquisa, que articule os relatos das alfabetizadas e da alfabetizadora como narrativas motivadoras, ilustrando o cenário de realidades e possibilidades identificadas e servindo como instrumento de divulgação científica sobre a temática.

A abordagem teórico-conceitual da pesquisa tem como referência fundamental as contribuições de pensadores e pensadoras que dialogam com questões raciais, de gênero e

educacionais: Arroyo (2004, 2017), Carneiro (2005), Collins e Bilge (2021), Freire (1979, 2021, 2024), Gomes (2005, 2007, 2017), Munanga (2003) e Nascimento (2016). Esses autores fornecem o arcabouço necessário para reflexões sobre os tensionamentos emergentes nos debates sobre EJA, relações étnico-raciais e de gênero, permitindo uma análise crítica das políticas educacionais à luz do pensamento decolonial e feminista negro.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, alinhada à linha de investigação “Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento”. A abordagem metodológica correlaciona a análise documental das políticas públicas com a escuta sensível das experiências vivenciadas pelas mulheres do Povoado Vermelho no projeto, mediante instrumentos como entrevistas semiestruturadas. Essa metodologia visa garantir uma análise crítica em torno do objeto de estudo, privilegiando a perspectiva das próprias mulheres negras como sujeitos de sua história e produtoras de conhecimento.

A origem desta investigação remonta à reflexão iniciada durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás (UFG), no âmbito da disciplina Organização de Contextos de Educação, consolidando-se agora como uma pesquisa relevante para a população negra, à medida que busca contribuir para a descolonização dos saberes e a ampliação do direito à educação para populações historicamente marginalizadas.

Ao centrar a análise nas experiências de mulheres negras em um contexto específico de EJA, este estudo pretende preencher lacunas na produção acadêmica sobre o tema e oferecer subsídios para a formulação de políticas educacionais mais efetivas e socialmente referenciadas, que considerem as particularidades de raça, gênero e território na implementação de projetos educacionais.

Minha trajetória como mulher negra reforça a urgência de examinar essas iniciativas educacionais com um olhar crítico e comprometido, entendendo que a alfabetização, nesse contexto, transcende a aprendizagem formal; é uma ferramenta de resistência e transformação social para mulheres historicamente silenciadas e marginalizadas.

Ressalto que meu interesse pelo estudo das comunidades negras, especialmente os quilombos, é uma escolha acadêmica, mas também responde a um chamado ancestral, um ato de autorreconhecimento sobre minhas origens e minha identidade. Esta investigação é, acima de tudo, um espelho: as histórias de vida que ecoam desses territórios de resistência refletem, em incontáveis nuances, os contornos da minha própria travessia. Portanto, a escrita desta dissertação carrega tanto um olhar acadêmico quanto uma escuta afetiva e um envolvimento profundo com as experiências narradas.

Ao longo do trabalho, os relatos em primeira pessoa não surgem como desvios

metodológicos, e sim como elementos constituintes de uma abordagem que compreende a impossibilidade da neutralidade quando se investiga a partir do próprio corpo, da própria história e da própria pele. Trata-se de uma escolha epistemológica: adoto conscientemente uma perspectiva situada, marcada pelo que a escritora Conceição Evaristo (2020) nomeia como “escrevivência”, isto é, a escrita que nasce das experiências vividas, da memória, da dor e da resistência de mulheres negras.

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 copo-vo 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. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (Evaristo, 2020, p. 30).

A escrevivência rompe com a tradição acadêmica que insiste em distanciar sujeito e objeto, razão e emoção, ciência e vida. Para nós, mulheres negras, esse distanciamento é um luxo que a estrutura social nunca nos concedeu. Somos constantemente atravessadas por violências que não se encerram no campo da teoria; o racismo, o sexismo, a pobreza e o epistemicídio compõem o cotidiano de nossas existências. Assim, ao escrever sobre outras mulheres negras e quilombolas, não posso fingir imparcialidade. Minha escuta é atravessada por identificação, solidariedade e reconhecimento mútuo. Nesse sentido, o relato em primeira pessoa não enfraquece a pesquisa; ao contrário, enraíza-a em um compromisso ético e político com as mulheres que partilham comigo a cor da pele e as marcas da exclusão histórica. Como afirma Evaristo (2020, p. 30): “A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”.

Pesquisar enquanto mulher negra é, antes de tudo, uma forma de enfrentar as estruturas acadêmicas que historicamente nos silenciaram, marginalizaram ou exotizaram. A escrevivência, neste contexto, não é um mero recurso literário, e sim uma estratégia de ruptura com a lógica colonial e eurocentrada de produção de saber. Ao dar centralidade às narrativas de mulheres negras, inclusive à minha, assumo que toda escrita é uma forma de representação e que minha voz está implicada nesse processo. O lugar de onde escrevo, portanto, importa. É a partir da minha própria vivência como mulher negra, educadora, oriunda de espaços periféricos e marcada pela luta por reconhecimento, que construo os caminhos desta pesquisa.

Afirmo que a Escrivivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrivivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebés das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos (Evaristo, 2020, p. 38).

A subjetividade, aqui, não é um obstáculo, mas uma lente potente para acessar as experiências das mulheres quilombolas do Povoado Vermelho. Como bem demonstram as autoras negras que acompanham este percurso, como Davis, hooks, Akotirene, Gomes e Carneiro, o pessoal é político, e as experiências individuais revelam estruturas coletivas de opressão. Ao utilizar a escrevivência, posiciono esta pesquisa no campo das epistemologias negras, que desafiam o modelo tradicional de ciência.

A escrita acadêmica passa, assim, a dialogar com a oralidade, a memória, a afetividade e o corpo. As histórias dessas mulheres, com suas dores, conquistas, trajetórias e silêncios, são narradas com sensibilidade e rigor, pois a sensibilidade é, neste caso, parte constitutiva do rigor metodológico, e não sua negação.

A escolha de expor minha própria voz no corpo do texto justifica-se, ainda, pela proximidade com o campo pesquisado. Diferentemente de abordagens distanciadas, em que o pesquisador observa o “outro” como objeto, nesta dissertação assumo a condição de pesquisadora envolvida. Não estou fora, mas dentro da realidade investigada. Convivo, compartilho, escuto e aprendo com essas mulheres. Minha experiência de vida não está dissociada das experiências que analiso; pelo contrário, ao reconhecer essa conexão, valorizo a dimensão ética e humana da pesquisa social. Ao falar delas, falo também de mim. Ao ouvi-las, ouço ecos da minha própria história.

Ouso crer e propor que, apesar de semelhanças com os tipos de escrita citadas, a Escrivivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar nascedouro da Escrivivência já demande outra leitura. Escrivivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (Evaristo, 2020, p. 38).

Dessa forma, a presença da minha voz como mulher negra ao longo do texto também se inscreve como ato de resistência frente a uma realidade estatística e estrutural. Escrever sobre e com mulheres negras é romper com o silêncio que a sociedade tenta impor a nossos corpos e nossas histórias. A escrevivência se torna, então, uma tecnologia de memória e de afirmação:

escreve-se para sobreviver, para denunciar, para reconstruir subjetividades negadas ou feridas. Esta pesquisa é, portanto, tanto uma investigação acadêmica quanto um processo de autoafirmação coletiva; um diálogo entre mulheres negras atravessadas por violências semelhantes e por potências compartilhadas.

Ao longo das páginas que seguem, apresento os relatos das mulheres do Povoado Vermelho com o cuidado e o respeito que a escuta sensível exige. Permito que suas vozes ressoem, que seus saberes sejam reconhecidos e que suas vidas sejam lidas como parte de uma história mais ampla de luta, resistência e reexistência. Ao assumir a escrevivência como modo de narrar e de pensar, posiciono esta dissertação em um lugar fronteiro entre ciência e afeto, entre academia e vivência, entre razão e emoção. E, acima de tudo, entre mulheres negras que transformam o ato de viver em ato político e o ato de escrever em ferramenta de libertação.

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana (Evaristo, 2020, p. 30).

Assim, ao reconhecer na luta quilombola ecos da minha própria história, reforço o entendimento de que o que separa um quilombo do outro é a localização geográfica; contudo, essa distância se reduz pela recorrência de vivências de opressão e marginalização em diferentes contextos. As comunidades quilombolas, ao longo da história, surgiram como espaços de resistência à escravidão e à violência racial e, ainda hoje, enfrentam desafios que refletem um passado de exploração e exclusão social.

Minha origem pessoal confirma essa geografia da resistência: nasci em uma casa de adobe, de parto normal, assistida por minha avó tapuia, em uma área segregada da cidade. Essa região era habitada majoritariamente por negros e por alguns descendentes dos povos indígenas (Goyazes), primeiros habitantes do território onde hoje se localiza a cidade de Goiás, antiga capital do Estado, fundada em 1722.

Em 2017, o bairro onde minha mãe, Terezinha de Jesus Leite, nasceu e nos criou foi reconhecido como Quilombo Alto Santana pela Fundação Palmares. Contudo, nós o conhecíamos pelo nome pejorativo de “Chupa Osso”, descrito por Lacerda (1977, p. 49) como “[...] um bairro pobre onde os moradores, não podendo comprar carne, se alimentavam de caldo de osso e de suas minguidas cartilagens”. Esse apelido deixou marcas profundas em mim.

Lembro-me bem de um dia, ainda adolescente, ao sair da escola, quando fui acompanhada por uma tempestade de insultos que ecoavam pelas ruas. Meus colegas, sem

qualquer pudor, lançavam palavras cruéis. Um deles, em meio a gargalhadas, gritou com uma ferocidade que cortava o ar: “Vi sua mãe pegando ossos no matadouro; vocês podem ter saído do ‘Chupa Osso’, mas continuam chupando ossos”. O peso daquelas palavras me atingiu com força, trazendo à tona a dolorosa luta de minha mãe para escapar de um estigma que, aos olhos dos outros, parecia inescapável. Senti-me destroçada, como se todo o esforço dela tivesse sido em vão. Mas, ao chegar em casa, com o coração ferido, lá estava minha mãe, como sempre, pronta para curar minhas dores, como só ela sabia fazer.

Durante o período em que vivi na cidade de Goiás, uma verdade sempre se impôs com clareza: a rivalidade persistente entre as comunidades periféricas situadas nas margens opostas do Rio Vermelho. De um lado, o bairro “Chupa Osso”, agora oficialmente reconhecido como Quilombo Alto Santana, na margem direita; do outro, o bairro João Francisco, na margem esquerda. O rio, que serpenteia pelo centro histórico, parecia não só cortar a geografia, mas também traçar uma linha invisível entre as histórias e os destinos de seus moradores. Essa rivalidade, profundamente arraigada, atravessava gerações – uma tensão sutil, quase silenciosa, mas palpável, que marcava o cotidiano de todos ao redor.

Minha infância, porém, não foi feita apenas de dores. Quando tinha cerca de oito anos, nos finais de semana em que não precisava ir ao orfanato, costumava acompanhar minha mãe pelos morros que cercam a Cidade de Goiás, em busca de ervas medicinais. Era maio, e o Cerrado, naquela época, vestia-se de lírios brancos, como um manto sagrado cobrindo as colinas. Partíamos ao amanhecer, quando o sol, ainda tímido, acariciava a terra com um brilho suave. Colhíamos as ervas antes que o calor devorasse os lírios, e minha mãe, com paciência infinita, me ensinava o uso de cada planta para curar as doenças do corpo.

Enquanto ela trabalhava, meus olhos se perdiam no encanto dos lírios que se espalhavam pelo chão, formando um imenso lençol branco. Recordo-me de dizer a ela que queria ser tão bela quanto um lírio. Adornava-me com as flores, nos cabelos, na cintura, nos punhos; e corria para a pedreira mais alta, onde abria os braços e deixava o vento me envolver. O vento, suave e poderoso, sussurrava segredos em meus ouvidos, e eu sentia como se minha pele se transformasse, como se a alvura dos lírios tomasse conta de mim. Por alguns instantes, sentia-me não apenas bonita, mas também invencível e livre.

Naqueles breves momentos, acreditava que meu tom de pele não poderia me afastar das brincadeiras com as crianças brancas da escola. Essa sensação de liberdade, contudo, nunca durava muito. Logo minha mãe me chamava de volta à realidade, lembrando-me das roupas que precisávamos lavar nas águas do Rio Vermelho. E então, ao olhar para baixo, eu via a Cidade de Goiás como um desenho em círculos: o primeiro, formado pelos morros que nos

abraçavam; o segundo, pelas casas humildes onde vivia a população marginalizada; e o terceiro, pelo centro histórico, onde a elite residia, distante e inalcançável.

Minha consciência negra, minha jornada formativa e a construção de um pensamento crítico e de uma postura pedagógica engajada tiveram início quando comecei a interpretar as razões da condição sócio-histórica do negro desde a diáspora. Nos bancos do magistério, no Colégio Estadual Alcides Jubé, na cidade de Goiás, os sussurros da ancestralidade convergiram para mim, apontando a educação como a arma silenciosa e transformadora para a libertação de minha mente colonizada pelo racismo estrutural.

Foi num desses dias comuns de estudo que a Irmã Revi, freira dominicana e diretora da Escola Alternativa Lar São José, adentrou nossa sala. Ela veio narrar a gênese de um projeto revolucionário na cidade berço da cultura tradicional goiana: um grupo de professores, inflamados pelas ideias de Paulo Freire e pela escuta sensível das periferias, havia gestado uma escola popular. Ali, naquele espaço dedicado a filhos de lavradores sem-terra e crianças marginalizadas, a pedagogia não era uma transferência de conteúdo, mas um ato de amor político, um compromisso com a humanização dos oprimidos. Ao final de sua fala, veio um convite: estágio remunerado para nós, professoras em formação.

A ironia do destino não me passou despercebida. Aquele mesmo endereço que um dia abrigara um orfanato, onde vivi parte da infância sob o regime de semi-internato e colhi lembranças de maus-tratos, transformava-se agora no palco da minha libertação. Mesmo com o peso dessas memórias, mergulhei de coração naquela oportunidade. A Escola Alternativa Lar São José tornou-se meu quilombo educativo, o lugar no qual a teoria libertadora de Freire ganhou carne, sangue e voz. Nas formações pedagógicas e nos seminários, alguns com a presença magnética do próprio Paulo Freire, meu pensamento se descolonizava. Minha visão de mundo e minha prática pedagógica eram forjadas no fogo da conscientização, tornando-se intrinsecamente antirracistas. Eu me via na realidade daquelas crianças; ao aprender a ensiná-las, eu me educava para minha própria liberdade e para a liberdade do outro, numa dança dialógica em que, como bem disse Freire (2024, p. 25), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Era essa satisfação de aprender e pertencer que me armava de resiliência para suportar a cobrança exaustiva e o racismo velado da equipe gestora, que constantemente me exigia provar minha capacidade. Enquanto minhas colegas não negras caminhavam, eu tinha de correr. Tinha de ser excepcional apenas para ser considerada. O reconhecimento, por sua vez, era uma miragem, sempre acompanhado da insinuação de que eu era uma privilegiada por estar ali e de que não podia errar. Cada dia era uma batalha silenciosa, travada no campo de guerra de um

sistema que naturaliza a desconfiança sobre os corpos negros.

Após o Magistério, ingressei na Faculdade de Letras Cora Coralina (hoje, Universidade Estadual de Goiás – UEG) e, ao concluir a especialização em Planejamento Educacional, conquistei o concurso para professora do estado. Deixei o Lar São José e fui alfabetizar crianças na Escola Estadual Constâncio Gomes, levando comigo a certeza de que educar é um ato de coragem crítica, um convite permanente à leitura do mundo.

Ao me mudar para Goiânia, minha sala de aula se bifurcou: de dia, as crianças; à noite, os “passageiros da noite” da EJA. Estes, sim, traziam nas mãos calejadas e nos olhos cansados o retrato cru das injustiças brasileiras. A maioria esmagadora, negra. Herdeiros diretos do último país a abolir a escravidão, abandonados à própria sorte, sem reparação ou condições dignas de sobrevivência. Lecionar na EJA era acolher relatos de dor e sobrevivência, bem como alimentar uma sede furiosa de transformação. Era entender, na prática, a afirmação de Arroyo (2017, p. 15):

Os docentes-educadores vão deixando de ser meros espectadores dessas vivências cruéis dos educandos, assumindo seu dever profissional de trazê-las ao território dos currículos, buscando, em conjunto, com os próprios educandos/as, entender seus significados. Entender-se. Descobrir aos significados escondidos, ocultos, ignorados em tantas ‘verdades’ oficiais, hegemônicas, segregadoras.

Nossa sala de aula transformou-se em um quilombo contemporâneo, onde as experiências de vida eram o currículo vivo e onde, juntos, professoras e estudantes buscávamos decifrar os significados ocultos por trás das chamadas verdades oficiais.

É essa mesma busca que me move em direção às narrativas das comunidades quilombolas. Ao escutar as vozes dessas mulheres, percebo que as semelhanças entre nossas histórias transcendem a cor da pele; são fios invisíveis que tecem uma tapeçaria comum de exclusão, resistência e de uma resiliência que não é passiva, mas uma força ativa e criadora. São espelhos que me refletem e que eu reflito, num jogo de luzes e sombras que revela a potência de existir e resistir como mulher negra neste país. Nossas histórias, individualmente únicas, são coletivamente iguais na luta por reconhecimento, dignidade e pelo direito de reescrever, com nossas próprias mãos, a narrativa sobre quem somos e de onde viemos.

Essa compreensão não é meramente teórica; é um princípio ético que estrutura minha atuação profissional. Em solo goiano, exerço a docência como um ato político e um gesto de amor. Atualmente, atuo como professora do Ensino Especial no 4º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional Professor Anísio Teixeira (mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae – II), e exerço a função de Coordenadora Pedagógica do Ensino

Fundamental na Escola Municipal Bárbara de Souza Morais, em Goiânia. Seja na sala de aula, no chão da escola ou nos espaços de gestão e formação, minha prática é movida por um compromisso intransigente. Posiciono-me em permanente movimento de desconstrução de arquiteturas curriculares e relacionais que perpetuam visões etnocêntricas, estereotipadas e preconceituosas historicamente atribuídas à população negra. Nesse sentido, minha atuação é um projeto contínuo de resistência e reexistência, que visa descolonizar olhares, desmontar silenciamentos e forjar, no cotidiano escolar, uma educação verdadeiramente antirracista; uma educação que não apenas inclua, mas que honre, valorize e liberte as subjetividades e histórias negras, plantando sementes de um futuro em que a diferença seja celebrada como princípio fundamental da humanidade.

Realizando esta pesquisa, muitas vezes me encontrei refletindo sobre as histórias das mulheres quilombolas, que narravam suas lutas cotidianas com uma profundidade que ecoava minhas próprias experiências como mulher negra. De forma interseccionada, nós, mulheres negras, não apenas enfrentamos o racismo estrutural, uma vez que lidamos também com questões de gênero que reforçam nossa exclusão social e econômica.

Os exemplos mais conhecidos de opressão o interseccional são geralmente os mais trágicos: a violência contra as mulheres baseada na raça ou na etnia. Essa violência pode ser concebida como uma subordinação interseccional intencional, já que o racismo e o sexismo manifestados em tais violações refletem um enquadramento racial ou étnico das mulheres, a fim de concretizar uma violação explícita de gênero (Crenshaw, 2002, p. 178).

As vivências das mulheres quilombolas, das mulheres negras da minha família e de tantas outras com as quais convivi, revelam um problema maior: o racismo estrutural, que perpetua desigualdades em várias esferas sociais. Ainda que os quilombos tenham se constituído como espaços de resistência e luta por autonomia, os resquícios de um sistema de opressão continuam a impactar a vida dessas comunidades.

Percebi, ao longo da pesquisa, que a exclusão enfrentada pela população negra no Brasil transcende os limites dos quilombos. As experiências de exclusão racial vivenciadas pelas mulheres quilombolas refletem as mesmas dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras em todo o país, evidenciando a caracterização do racismo estrutural na sociedade brasileira.

Os homens e as mulheres da África, e de descendência africana, tiveram uma coisa em comum - uma experiência de discriminação e humilhação imposta sobre eles por causa de sua origem africana. Sua cor foi transformada tanto na marca como na causa de sua pobreza, sua humilhação e sua opressão (Nascimento, 2016, p. 18-19).

O “quilombismo” está presente nos relatos das mulheres do Povoado Vermelho e tornou-se evidente para mim como a tradição oral, a cultura e a ancestralidade desempenham um papel fundamental na forma como elas resistem e constroem suas identidades. O conceito de “quilombismo”, proposto por Nascimento (1980), sugere que os quilombos não são apenas espaços geográficos, mas também representações de resistência cultural e espiritual. Dessa forma, as mulheres quilombolas que compartilham suas histórias estão, na verdade, transmitindo saberes ancestrais que resistem às forças colonizadoras e às tentativas de apagamento.

A trajetória de luta e resistência das comunidades quilombolas, bem como as experiências vivenciadas na EJA, sustentam discursos e pautas políticas em educação voltadas para o reconhecimento do direito às diferenças socioculturais. Nesse contexto, as experiências da EJA e da Educação Quilombola no Povoado Vermelho, em Cavalcante, alinham-se às de outras comunidades quilombolas, que se identificam pelo protagonismo na luta por direitos humanos, incluindo questões de gênero, etnia e educação.

Em razão da peculiaridade, da localização e do perfil das comunidades e dos projetos em questão — o Projeto Alfabetização e Família (Gabinete de Políticas Públicas e SEDUC/GO) e o Alfabetização e Família: Tecendo o Saber (Fundação Roberto Marinho) —, é necessário considerar os documentos que buscam garantir o direito a oportunidades educacionais apropriadas para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental na idade própria.

Dentre esses documentos, estão as normativas (Resoluções, Pareceres) e o atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei n.º 13.005/2014, que propõe a oferta gratuita da EJA para todos. Em sua meta 9, o PNE prevê:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014, n. p.).

Na contramão dessas previsões legais, é perceptível que pouco foi assegurado em termos de direitos, incluindo o direito à alfabetização de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Isso ocorre apesar da afirmação do PNE de que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuariam em regime de colaboração para alcançar as metas e implementar as estratégias do Plano. Na tentativa de cumprir o disposto no Artigo 8º da Lei Federal n.º 13.005/2014, criou-se em Goiás o Plano Estadual de Educação (PEE), cuja meta 5

estabelece:

[...] realizar em parceria com os municípios no primeiro ano de vigência deste plano, levantamento situacional dos jovens que se encontram fora da escola ou em situação de vulnerabilidade social, nas zonas urbanas, rurais, quilombolas, indígenas do Estado com o intuito de mobilizar o acesso ou o retorno destes a escolas (Goiás, 2015, p. 14).

Contudo, os dados do Instituto Mauro Borges (IMB, 2019) revelam uma realidade distinta. No Estado de Goiás, entre 2009 e 2018, houve uma redução de 24,1% no número de escolas que ofertam a EJA, justamente onde se concentram as taxas de analfabetismo da população adulta. De acordo com o mesmo instituto, 393 mil pessoas com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever, o que representa 5,7% da população estadual. É necessário ainda ressaltar que, na faixa etária de 60 anos ou mais, esse índice alcança aproximadamente 17,3% da população.

Com o intuito de diminuir esses índices, o Governo de Goiás, em parceria especialmente com a Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), o Gabinete de Políticas Sociais e a Superintendência de Atenção Especializada, por meio da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA), elaborou o Projeto Alfabetização e Família (2019). O projeto visa atender municípios selecionados pelo Projeto Goiás Social, aqueles com os maiores indicadores de analfabetismo, conforme o Índice Multidimensional de Carência Familiar (IMCF).

Tendo em vista as iniciativas propostas pelo Estado e as evidências disponíveis até o momento, algumas indagações se destacam: O projeto atende ao proposto pelas metas 8 do PNE e 9 do PEE/GO? As concepções de alfabetização e a proposta pedagógica levam em consideração o respeito à diversidade e aos direitos humanos, com recorte de gênero e raça? O referencial teórico-metodológico dos materiais disponibilizados para as alfabetizadoras e alfabetizadas do Povoado Vermelho, em Cavalcante/GO, atende aos anseios e às necessidades dessas mulheres?

Diante desse quadro, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as experiências de alfabetização de mulheres quilombolas do Povoado Vermelho no âmbito do Projeto Alfabetização e Família, a partir de uma perspectiva decolonial e interseccional, compreendendo como o acesso à leitura e à escrita ressignifica suas trajetórias, identidades e exercício da cidadania. Para a consecução desse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o contexto socioterritorial e identitário do Povoado Vermelho, destacando os marcadores de raça, gênero e territorialidade que estruturam a exclusão educacional

das mulheres quilombolas.

- Investigar, por meio das narrativas das mulheres participantes, os sentidos atribuídos ao processo de alfabetização.
- Compreender como a prática pedagógica da educadora, ancorada no diálogo e no afeto, contribuiu para a construção de um espaço educativo decolonial e acolhedor.
- Produzir e socializar um produto educacional audiovisual que registre e divulgue as vozes das mulheres quilombolas, visando à valorização de suas trajetórias e à crítica das políticas de alfabetização em contextos quilombolas.

Considera-se como ponto de partida da fundamentação teórica a obra de Arroyo (2017), substancial por observar os sujeitos da EJA e apontar que as diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais diferentes.

São os mesmos passageiros do amanhecer. Bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho nos ‘bairros-bens’ como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim da tarde, no início da noite, irem para a EJA (Arroyo, 2017, p. 22-23).

Outra leitura fundamental, que atribui um sentido humanizador ao processo de alfabetização, centra-se em Freire (1979, p. 72):

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador.

Incluem-se, também, os estudos de Costa (2015), Machado (2001) e outros autores que destacam a importância das reflexões sobre a história da EJA no Brasil e em Goiás, bem como a análise das políticas públicas atuais voltadas para a alfabetização. Serão utilizados documentos do projeto, disponibilizados pela Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais (SMTE) e pela GEEJA, além de uma análise dos discursos das alfabetizadoras e alfabetizadas dos povoados.

Nesse contexto, serão analisados o percurso histórico e as problemáticas advindas das políticas públicas voltadas à alfabetização de mulheres negras, conforme abordado nesta investigação. Apoiamo-nos em referenciais teóricos de autores como Arroyo (2004), Carneiro (2005), Gomes (2005, 2017), hooks (2013, 2018), Munanga (2003) e Nascimento (2016) e

outros, que contribuem para as reflexões sobre os tensionamentos emergentes nos debates sobre relações étnico-raciais e de gênero.

Optou-se por uma abordagem qualitativa por possibilitar a análise aprofundada das experiências subjetivas e coletivas das participantes, priorizando a compreensão do significado que elas atribuem ao processo de alfabetização. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa não se limitou à descrição de fatos, uma vez que buscou interpretar as narrativas e os sentidos construídos pelas mulheres quilombolas a partir de sua inserção no referido projeto.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, compostas por uma primeira parte com elementos estruturados e uma segunda parte aberta, seguindo o seguinte roteiro: a) nome completo; b) apelido; c) idade; d) local de nascimento; e) local de residência; f) estado civil; g) existência de filhos; h) situação laboral; i) acesso aos estudos na infância (com espaço para narrativa); j) experiência durante as aulas de alfabetização; e k) percepção sobre a capacidade da leitura e da escrita em transformar sua realidade e futuro, e os motivos para tal crença.

O roteiro contemplou, desse modo, questões relativas à trajetória de vida das entrevistadas, incluindo identificação pessoal, acesso à escolarização na infância, condições de trabalho e experiências familiares, bem como perguntas voltadas às suas percepções sobre a participação no projeto, suas vivências durante as aulas e o impacto da leitura e da escrita em sua realidade social e perspectivas de futuro.

As entrevistas foram registradas em áudio e audiovisual, de forma a garantir a fidelidade dos relatos e preservar a oralidade das narrativas. Esse material, posteriormente organizado, constituiu-se como produto educacional da pesquisa, com dupla finalidade: a) disponibilizar um recurso didático e científico para outros pesquisadores e educadores interessados na temática da EJA em comunidades quilombolas; e b) dar visibilidade às vozes das mulheres do Povoado Vermelho, reforçando a relevância de políticas públicas que assegurem o direito à alfabetização e à educação emancipadora.

O caminho percorrido nesta dissertação organiza-se em três movimentos principais, que correspondem aos capítulos que se seguem.

O primeiro capítulo prepara o terreno da análise. Nele, desvelamos as categorias que nos permitem ler o mundo a partir do corpo, da história e da pele: raça, gênero, interseccionalidade e decolonialidade. Em seguida, conduzimos o leitor ao chão do Povoado Vermelho, apresentando seu contexto como território quilombola, sua memória oral e sua relação complexa com o direito à educação, explicitada nos marcos da EJA. Por fim, focalizamos a política pública que nos trouxe até essas mulheres: o Projeto Alfabetização e

Família, sua gênese, estrutura e implementação no estado de Goiás. Esse capítulo é, portanto, a fundação conceitual e contextual sobre a qual erguemos nossa escuta.

O segundo capítulo é o coração pulsante da pesquisa. Nesse capítulo, as vozes das mulheres quilombolas, antes silenciadas nos registros oficiais, ecoam com força. A partir de suas narrativas de vida, organizadas em cinco dimensões entrelaçadas (dignidade, autonomia, espiritualidade, consciência política e coletividade), construímos uma análise que mostra a alfabetização muito além da técnica: como um ato de reumanização, um gesto insurgente de escrita de si e uma prática comunitária de reparação. A mediação sensível da educadora Andreia aparece como fio condutor desse processo, exemplificando uma pedagogia quilombola do afeto e do diálogo.

O terceiro capítulo materializa o compromisso ético e político deste trabalho. Narramos o processo de feitura do documentário que devolve, em imagem e som, a potência das histórias colhidas. Descrevemos a imersão no povoado, a filmagem artesanal, a edição cuidadosa e os sentidos pedagógicos do audiovisual como instrumento de visibilização e crítica. Este capítulo reforça que nossa investigação não se encerra na análise, mas se projeta na ação, na partilha e no reconhecimento público das vozes quilombolas.

Nas Considerações Finais, costuramos os fios desta teia, reafirmando como a experiência do Povoado Vermelho ilumina caminhos para políticas educacionais verdadeiramente emancipatórias e para uma pesquisa acadêmica que se faz, intencionalmente, desde o lugar da escrevivência e da luta antirracista.

1 Antes da letra: memória, conceitos e o chão onde a palavra brota

A análise que se segue, ancorada no compromisso ético-político anunciado na Introdução, busca desvelar as estruturas de opressão que marcam os corpos negros no Brasil. Partimos do reconhecimento de que a neutralidade é impossível quando se investiga a partir de um lugar social marcado pela exclusão. Esse é um movimento de resgate que, ao mesmo tempo em que fere, também cura; que expõe cicatrizes, mas evidencia, sobretudo, as estratégias de resistência forjadas em um percurso historicamente marcado pela luta por uma existência plena e digna.

Nesse contexto, compreender categorias como raça, racismo, discriminação racial, preconceito racial, gênero e interseccionalidade não se limita a um preâmbulo conceitual. Trata-se de um ato político e epistemológico. Essas noções consistem em ferramentas analíticas indispensáveis para decifrar as significações profundas do Projeto Alfabetização e Família no contexto quilombola, bem como para compreender os mecanismos de exclusão que se reproduzem no campo educacional e na sociedade de modo mais amplo. A apropriação crítica dessas categorias possibilita tanto o desvelamento das raízes estruturais das desigualdades, mas também a projeção de caminhos de transformação, que passam pela reorientação das políticas públicas, pela ressignificação do currículo escolar e pela desconstrução de práticas pedagógicas historicamente excludentes.

Dando continuidade a essa reflexão, procedemos à análise das comunidades quilombolas, com ênfase nas políticas de alfabetização destinadas a esses territórios. A partir do estudo do Quilombo Povoado Vermelho, localizado no estado de Goiás, intentamos compreender de que modo os processos históricos de resistência negra se materializam nas práticas educacionais contemporâneas. Essa abordagem tensiona a relação entre educação formal, identidade quilombola e as especificidades socioculturais dessas comunidades, problematizando tanto as lacunas das políticas públicas quanto os desafios enfrentados na efetivação do direito à educação.

Nesse percurso analítico, abordaremos também a EJA, examinando seus fundamentos legais à luz do princípio da equidade e do direito à aprendizagem ao longo da vida. O objetivo é discutir em que medida a EJA, enquanto política pública, tem respondido — ou deixado de responder — às demandas específicas das populações quilombolas, especialmente no que se refere à valorização dos saberes tradicionais, das trajetórias de luta e das identidades coletivas que estruturam esses territórios.

Ainda nessa seção, apresentamos a estrutura do Projeto Alfabetização e Família, instituído no estado de Goiás em 2019 como uma política pública estratégica voltada para a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos com 15 anos ou mais. O referido projeto articula esforços intersetoriais entre a SEDUC/GO e o Gabinete de Políticas Sociais, tendo como base diagnósticos como o IMCF/2019, que identificou territórios marcados por elevada vulnerabilidade educacional. Com foco nos municípios integrantes do Projeto Goiás Social, suas ações priorizam populações em situação de extrema carência socioeconômica, a exemplo das comunidades quilombolas historicamente invisibilizadas pelas políticas públicas.

Para sustentar essa discussão, estabelecemos um diálogo com um mosaico de vozes teóricas. São autoras e autores cujas produções atravessam campos disciplinares e temporalidades distintas, contribuindo para a compreensão das dinâmicas das relações raciais no Brasil. Suas obras permitem mapear os dispositivos de opressão, as rotas de fuga, os gestos de insurgência e os territórios de reinvenção negra e quilombola.

1.1 Desvelando palavras, revelando corpos e resistências

1.1.1 Raça e racismo: uma construção social com efeitos materiais

A realidade sociocultural brasileira é marcada por contradições profundas, nas quais o mito da democracia racial¹, analisado por Munanga (2003) como uma construção ideológica que nega a existência do racismo² estrutural no Brasil, convive com a permanência de violências históricas, da exclusão estrutural e da naturalização do racismo dirigido à população negra. Como demonstra o referido autor, esse mito foi consolidado a partir da década de 1930 através de teorias que romantizaram a mestiçagem, diluindo diferenças e apagando identidades negras em nome de uma suposta harmonia racial. Essa ideologia sempre funcionou como um dos principais mecanismos de reprodução do racismo, ao invisibilizar suas expressões estruturais e responsabilizar as vítimas por sua própria exclusão.

¹ Conceito desenvolvido por Gilberto Freyre na década de 1930 que postula a existência de relações harmoniosas entre diferentes grupos raciais no Brasil. Como crítica, estudiosos como Munanga (2003) demonstraram que esse mito mascara desigualdades estruturais e opera como mecanismo de manutenção do racismo ao negar sua existência.

² Sistema de dominação que estabelece hierarquias entre grupos humanos classificados como “raças”, legitimando a superioridade de um grupo sobre outros. Manifesta-se em três dimensões: racismo individual (atitudes preconceituosas), racismo institucional (práticas discriminatórias incorporadas em instituições) e racismo estrutural (padrões históricos de desigualdade racial incorporados à organização social, política e econômica da sociedade) (Almeida, 2018). No Brasil, o racismo estrutural se caracteriza pela naturalização das desigualdades raciais em todos os âmbitos sociais.

Cida Bento (2022) aprofunda essa análise ao discutir o “pacto da branquitude”, que descreve como:

[...] uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerante para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionados à escravidão.

Esse pacto constitui um projeto de poder que preserva privilégios brancos intactos, ao mesmo tempo em que responsabiliza as vítimas por sua própria exclusão, sob a lógica meritocrática do “se você não conseguiu, faltou esforço”. No entanto, resistir é um verbo conjugado desde o berço nas comunidades negras. É a mãe que ensina o filho a amar o próprio cabelo crespo; é o terreiro que guarda e transmite ancestralidade; é a literatura de Conceição Evaristo, que nomeia dores e produz cura. A infância negra, embora atravessada pela violência do racismo, também é território de afeto coletivo, no qual se aprende a ler o mundo a partir da força de quem veio antes.

Essa concepção dialoga com as reflexões de Kilomba (2019), para quem a branquitude se constitui como norma não marcada, cujos privilégios permanecem invisíveis para quem os detém, enquanto a negritude é constantemente marcada como diferença, desvio ou excesso.

Nesse cenário, a educação passa a ser um campo estratégico de transformação social, capaz de promover a criticidade necessária ao enfrentamento do racismo estrutural. A implementação efetiva de marcos legais, como a Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, representa um avanço significativo nesse percurso. Mais do que uma exigência normativa, essa legislação configura-se como um instrumento de reparação simbólica e epistemológica, ao possibilitar que milhões de crianças e jovens, negros e não negros, tenham acesso a narrativas historicamente silenciadas. Ao contribuir para a descolonização dos saberes, a educação visa combater o racismo, colaborando para a construção de um futuro no qual a equidade se traduza em prática social efetiva.

A implementação de políticas educacionais não pode prescindir da realidade sociocultural brasileira. O Brasil é uma imensa nação cujas características principais não se reduzem às desigualdades socioeconômicas. É um país marcado, também pela diversidade cultural e racial (Gomes, 2005, p. 61).

Assim, entendemos que seja urgente à compreensão dos conceitos de raça e racismo para desnaturalizar hierarquias sociais e afirmar a luta antirracista como um projeto político,

ético e pedagógico. A educação, enquanto instrumento de transformação, assume papel importante nesse processo, pois é por meio dela que se podem desconstruir narrativas hegemônicas, valorizar a história e a cultura afro-brasileira e formar sujeitos críticos, capazes de reconhecer e enfrentar o racismo em suas múltiplas expressões.

A ideia de “raça” foi historicamente moldada pelo pensamento ocidental, sobretudo entre os séculos XVII e XIX, quando filósofos e cientistas se arrogaram o direito de classificar os povos, reduzindo-os a características fenotípicas e impondo hierarquias arbitrárias. Nessa lógica, sujeitos brancos foram elevados à condição de superiores, enquanto sujeitos negros foram posicionados nos estratos mais baixos da escala social, desumanizados e submetidos a processos sistemáticos de exploração e subjugação (Brasil, 2006, p. 222).

Para Quijano (2005), a noção de raça constitui uma categoria inventada, uma construção social e uma tecnologia de poder, criada com o propósito de justificar e legitimar a exploração e a subordinação dos povos colonizados. Essa invenção marcou o início da modernidade ao sustentar a supremacia de formas eurocêntricas de poder, de conhecimento e de existência. Importa destacarmos que essa compreensão sintetiza uma das teses centrais do pensamento decolonial: a raça não se fundamenta em bases biológicas ou naturais, mas emerge como uma construção ideológica intrinsecamente vinculada à dominação colonial moderna. Como afirma o referido autor:

E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 117).

Munanga complementa essa análise ao afirmar que (2003, p. 6):

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam.

Isso significa que, à medida que as relações sociais modernas se estruturavam sob a lógica da dominação, as identidades foram sendo moldadas e fixadas em hierarquias e papéis sociais correspondentes a esse padrão. A raça, nesse processo, consolidou-se como um dispositivo de ordenamento social, legitimando e naturalizando desigualdades e mecanismos

de controle colonial.

Diante desse quadro, entendemos que seja imprescindível a adoção de um posicionamento teórico e político decolonial, entendido como estratégia crítica para desmontar os mecanismos de subalternização de longa duração que estruturam a sociedade e mantêm grupos historicamente marginalizados, especialmente populações negras, indígenas e periféricas, em posições de desigualdade. O pensamento decolonial e a noção de decolonialidade constituem, dessa forma, uma proposta teórica e prática que visa denunciar as estruturas herdadas do colonialismo e reconstruir criticamente os modos pelos quais a modernidade ocidental organizou o mundo.

Desse modo, a decolonialidade surge como resposta e ruptura frente às formas persistentes de controle que operam nas relações sociais, nos sistemas de conhecimento e nas estruturas de poder. Sua origem está associada ao conceito de colonialidade do poder³, formulado por Quijano entre o final dos anos 1980 e o início da década de 1990. Essa matriz de poder, constitutiva da modernidade, sustenta-se em dois pilares fundamentais, quais sejam: a invenção da raça como categoria de hierarquização humana e a consolidação de um sistema de exploração econômica centrado no capital e na mercantilização da força de trabalho.

Conforme Quijano (2005), a colonialidade do poder estabeleceu a raça como princípio organizador das relações sociais nas Américas, criando um sistema global de classificação que justificava a exploração de povos não-europeus. Esta matriz colonial continua atuando por meio do racismo estrutural, que mantém hierarquias raciais naturalizadas mesmo após o fim formal do colonialismo. Nesse sentido, o colonialismo não se limitou à ocupação territorial, uma vez que impôs modos de pensar, de viver e de organizar as relações humanas que seguem operando no presente.

A modernidade ocidental, forjada a partir da experiência histórica europeia, edificou um modelo civilizatório que se autoproclamou universal, mas que, na prática, organizou o mundo a partir de uma hierarquização rígida entre um centro europeu e uma periferia desqualificada, a chamada “não-Europa”. Esse ordenamento sustentou-se em uma lógica linear e evolucionista, que passou a representar os povos colonizados como atrasados, incompletos ou inferiores, legitimando, assim, processos sistemáticos de dominação, exploração e expropriação de seus territórios, corpos e saberes.

³ Quijano (2005) desenvolve o conceito de colonialidade do poder para descrever como a classificação racial dos povos tornou-se o eixo organizador do sistema-mundo moderno. Essa matriz colonial opera através de três dimensões interligadas, quais sejam: colonialidade do poder (controle político e econômico), colonialidade do saber (hierarquização de conhecimentos) e colonialidade do ser (negação da humanidade plena dos colonizados). A raça, neste sistema, funciona como tecnologia de dominação que perdura além dos períodos coloniais formais.

É nesse ponto que o pensamento decolonial se afirma como alternativa crítica à ordem hegemônica. Ao questionar os fundamentos da modernidade eurocentrada e propor outras formas de compreender a sociedade, o pensamento decolonial tem como princípio a pluralidade epistêmica, reconhecendo e valorizando saberes ancestrais, populares e subalternizados, historicamente silenciados ao longo do processo colonial.

Destacamos que o conceito de decolonialidade consiste em uma crítica radical à permanência das estruturas coloniais nas sociedades contemporâneas. Mesmo após os processos formais de independência, os efeitos da colonização permanecem ativos por meio do que Quijano (2005) denomina colonialidade do poder, ou seja, um sistema global de dominação ancorado na classificação racial dos sujeitos e na hierarquização das formas de saber, de ser e de existir.

Destarte, a decolonialidade ultrapassa a crítica ao colonialismo enquanto fato histórico e se configura como uma proposta epistemológica e política de ruptura com a matriz colonial de poder que continua estruturando as relações sociais, econômicas e cognitivas. Para Quijano (2005), essa matriz se sustenta em três dimensões interdependentes: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. Essas dimensões organizam os modos pelos quais os corpos são racializados, controlados e explorados, mas também os critérios de legitimação do conhecimento e as formas pelas quais determinados sujeitos são reconhecidos — ou desumanizados — no tecido social.

A colonialidade do saber refere-se à imposição do conhecimento europeu como modelo universal e hegemônico, resultando no apagamento, na marginalização e na desqualificação sistemática de epistemologias indígenas, africanas, afro-diaspóricas, ameríndias e populares. Já a colonialidade do ser evidencia a negação da plena humanidade dos povos colonizados, submetidos historicamente ao silenciamento, à inferiorização ontológica e à constante negação de suas subjetividades. Diante desse quadro, a decolonialidade propõe a afirmação de outras formas de existência, conhecimento e sensibilidade, rompendo com o paradigma único e eurocentrado que sustenta o racismo estrutural e aprofunda as desigualdades globais.

Trata-se, portanto, de um projeto de libertação do conhecimento e de construção de alternativas pluriversais ao modelo hegemônico ocidental. Esse aporte teórico revela-se fundamental para a compreensão das desigualdades que atravessam as experiências das mulheres negras quilombolas retratadas nesta pesquisa. Suas vozes, suas memórias e seus saberes, frequentemente desconsiderados pelo sistema educacional tradicional, ganham centralidade a partir de uma perspectiva decolonial que reconhece a validade, a potência política e pedagógica de seus modos de viver, resistir e ensinar.

Nessa direção, a decolonialidade propõe uma ruptura consciente com a epistemologia eurocêntrica e a abertura para outros horizontes de pensamento e ação. Essa postura crítica ocupa lugar de destaque na luta antirracista, ao evidenciar que o racismo não se limita a práticas individuais ou a desvios morais isolados, posto que consiste em um mecanismo estrutural de dominação em escala global. Enfrentá-lo, sob essa perspectiva, exige mais do que políticas pontuais de inclusão: requer a desconstrução profunda das bases coloniais que sustentam o saber, o poder e o ser na sociedade contemporânea.

A população negra carrega, inscritas na pele e na memória coletiva, as marcas profundas do racismo, isto é, um sistema histórico de dominação que insiste em definir, inferiorizar e violentar corpos negros. Ainda que, na contemporaneidade, as ciências naturais tenham desconstruído definitivamente o mito das raças biológicas, afirmando a unidade da espécie humana em sua diversidade, os efeitos sociais da racialização permanecem concretos, persistentes e desiguais. Aquilo que a biologia refuta, a estrutura social insiste em produzir.

As ciências sociais, por sua vez, alertam que, embora a raça não exista em termos biológicos, ela opera como uma realidade dolorosamente concreta na vida daqueles e daquelas que possuem a pele escura. Em países como o Brasil, marcado por mais de três séculos de escravização de africanos e africanas, o racismo não se limita ao passado: ele se reinventa no cotidiano, manifesta-se nos olhares atravessados, nas portas que se fecham silenciosamente e nas oportunidades sistematicamente negadas. Esse tipo de racismo dispensa declarações explícitas para operar, pois está entranhado nas práticas sociais, institucionais e simbólica.

O racismo não é um desvio individual, e sim um projeto histórico de dominação, como evidenciado a seguir:

Para ser racista, coloca-se como postulado fundamental a crença na existência de 'raças' hierarquizadas dentro da espécie humana. De outro modo, no pensamento de uma pessoa racista existem raças superiores e raças inferiores. Em nome das chamadas raças, inúmeras atrocidades foram cometidas nesta humanidade: Genocídio de milhões de 'índios' nas américas, eliminação sistemática de milhões de judeus e ciganos durante a Segunda Guerra Mundial (Munanga, 2003, p. 15).

No contexto brasileiro, conforme destaca Gomes (2007), o termo raça, tal como utilizado no cotidiano, não remete à biologia, e sim a uma construção social que sustenta desigualdades, legitima violências e atualiza, no presente, heranças de um passado colonial que insiste em nos assombrar. Por essa razão, militantes do movimento negro e intelectuais adotam o termo "raça" atribuindo-lhe um significado político, elaborado com base na análise do racismo específico que estrutura a sociedade brasileira e considerando suas dimensões

históricas e culturais. Daí o uso recorrente da expressão étnico-racial, que sinaliza a complexidade de fatores (históricos, culturais, sociais e simbólicos) que atravessam a experiência negra no país.

É nesse ponto que a escrevivência se inscreve como método e como denúncia. Ao articular a análise estrutural do racismo com a experiência vivida, o relato autobiográfico não se apresenta como exceção ou ilustração, mas como evidência concreta dos mecanismos de exclusão que os dados estatísticos e os aportes teóricos ajudam a explicar.

Aos 18 anos, a autora desta pesquisa vivenciou uma dessas experiências emblemáticas de racialização excludente. A aprovação em primeiro lugar em um rigoroso processo seletivo para o cargo de gerente de um hotel em reforma, na Cidade de Goiás, parecia representar a tão almejada porta de entrada para um futuro promissor. O desempenho acadêmico, a dedicação ao curso preparatório e o reconhecimento explícito dos instrutores indicavam que o mérito havia sido, finalmente, reconhecido. No entanto, a ausência do contato prometido e a descoberta de que a vaga fora ocupada pela candidata branca, classificada em segundo lugar, revelaram a lógica silenciosa que opera para além dos critérios formais de seleção.

A cena vivida — o corpo que gela, o confronto com a gerência, as respostas evasivas, o silêncio cúmplice e a impossibilidade de responsabilização institucional — traduz, em nível microsocial, o funcionamento do racismo estrutural. O acolhimento silencioso da mãe, dona Tetê, sintetiza uma dor compartilhada por gerações de mulheres negras que reconhecem, no sofrimento das filhas, a repetição de um padrão histórico de exclusão que não se explica por falhas individuais.

Os comentários recebidos posteriormente, disfarçados de consolo, reforçam a dimensão simbólica da violência racial. Ao afirmar que a autora era “inteligente” e “esforçada”, mas não correspondia à imagem desejada (branquitude, pelo cabelo liso e pela pele clara), o discurso social reafirma que, no mercado de trabalho brasileiro, o mérito não se distribui de forma equânime. O corpo negro, sobretudo o corpo da mulher negra, permanece como um marcador de inadequação, independentemente de suas qualificações.

Essa experiência não constitui um caso isolado, dado que integra um padrão estrutural amplamente documentado por pesquisas e indicadores sociais. A inserção das mulheres negras no mercado de trabalho brasileiro é atravessada por profundas desigualdades, resultantes da interseccionalidade entre racismo, machismo e desigualdade de classe. Dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), divulgados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (2024a) indicam que a taxa de desemprego entre mulheres negras alcançou 10,1% em 2024, mais que o dobro da registrada entre homens não negros (4,6%). Além disso, elas representam 54,4% do

total de pessoas desocupadas no país.

No que se refere à remuneração, a desigualdade se aprofunda. O Relatório de Transparência Salarial (Brasil, 2024a) aponta que mulheres negras recebem, em média, R\$ 2.864,39 mensais, valor 47,5% inferior ao rendimento médio dos homens não negros (R\$ 4.745,53). Essa disparidade decorre tanto da segregação ocupacional quanto da discriminação interseccional, que concentra essas mulheres em setores de menor prestígio social e menor remuneração.

A precarização do trabalho é especialmente evidente no emprego doméstico remunerado, setor no qual as mulheres negras representam 69,9% da força de trabalho, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (Brasil, 2025a). Ademais, 41% dessas trabalhadoras encontram-se em situação de informalidade, em contraste com 31,9% das mulheres não negras, o que as expõe a maior instabilidade e à ausência de proteção social.

Outro aspecto relevante é a sub-representação em cargos de liderança. Estudo realizado pelo Pacto Global da Organização das Nações Unidas (ONU), em parceria com a 99jobs, revela que apenas 3% dos cargos executivos nas maiores empresas do país são ocupados por mulheres negras, sendo que 81% das organizações afirmam que elas não ultrapassam 10% dos postos de chefia (ONU, 2023). Dentre os principais fatores limitantes, destacam-se o racismo estrutural (52%) e o machismo institucional (48%). Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho não remunerado: 79,6% das mulheres negras assumem a maior parte dos afazeres domésticos e dos cuidados familiares, dedicando 73% mais tempo a essas atividades do que os homens, o que restringe suas possibilidades de formação, ascensão profissional e autonomia econômica.

Por mais que observemos avanços graduais em alguns indicadores educacionais, a exclusão da população negra persiste de forma mais acentuada nos níveis mais elevados de escolarização. Dentre as trabalhadoras domésticas, por exemplo, 52,4% das mulheres negras não concluíram o Ensino Médio, em contraste com 42,9% das mulheres não negras, evidenciando a permanência de barreiras históricas de acesso, permanência e conclusão dos estudos (Pinheiro, 2023). Esses dados revelam que a desigualdade educacional não é resultado de trajetórias individuais interrompidas ao acaso, mas expressão de um sistema que hierarquiza oportunidades desde a infância.

Diante desse cenário, entendemos que seja imperativa a implementação de políticas públicas intersetoriais capazes de enfrentar, de modo estrutural, as desigualdades raciais e de gênero. Medidas como a fiscalização rigorosa da Lei n.º 14.611/2023, que dispõe sobre a igualdade salarial entre mulheres e homens, a ampliação da oferta de creches públicas, a adoção de políticas de cotas raciais e de gênero no setor privado e a criação de projetos de capacitação

e mentoria voltados à formação de lideranças negras constituem ações estratégicas nesse enfrentamento (Brasil, 2023). Dessa forma, a superação dessas desigualdades exige mais do que intervenções pontuais; demanda uma transformação profunda das estruturas sociais que naturalizam o racismo e o machismo no contexto brasileiro.

É nesse ponto que a reflexão teórica se encontra, novamente, com a experiência vivida. Ao interrogar a própria trajetória, a autora não busca respostas retóricas, mas reafirma uma consciência política construída a partir da dor e da lucidez: foi vítima de racismo, de preconceito e de discriminação. Não de uma violência explícita e assumida, mas daquela forma mais perversa, que se dissimula em justificativas vagas, que se oculta sob o discurso da adequação, da imagem e da escolha “técnica”, mas que fere, humilha e exclui. Enquanto houver “Claudinhas” sendo preteridas por “Andressas”, enquanto expressões como “não é quem eles querem” funcionarem como eufemismos para a exclusão racial, essa dor continuará a ecoar, atravessando gerações. Contudo, é também dessa dor que emerge a escrita, a denúncia e a possibilidade de transformação.

A articulação entre relato pessoal e dados estatísticos não cumpre aqui uma função ilustrativa, mas analítica. Os indicadores socioeconômicos e educacionais demonstram que experiências como a narrada não constituem exceções, mas integram um padrão estrutural que organiza as relações raciais no Brasil. O racismo à brasileira, longe de ser um fenômeno residual, é historicamente alimentado pelo racismo científico do século XIX, pelo mito da democracia racial e por um racismo contemporâneo que, embora muitas vezes velado, já não consegue mais se ocultar diante das inúmeras denúncias protagonizadas pelo movimento negro e pela população negra. A chamada ideologia da democracia racial, ao negar a existência do racismo, sempre funcionou como um dos principais mecanismos de sua reprodução. Hoje, no entanto, essa estrutura encontra-se tensionada pela visibilidade crescente das violências raciais e pela emergência de narrativas contra-hegemônicas.

Munanga (2003) define o racismo como um conjunto de teorias, crenças e práticas que estabelecem hierarquias entre grupos humanos, tratados como raças biologicamente distintas. O racismo legitima o direito de uma raça, considerada superior, de dominar outras, associando-se a preconceitos extremados e a atitudes sistemáticas de hostilidade contra grupos racializados como inferiores (Brasil, 2006, p. 222). Essa concepção reforça que o racismo, além de uma opinião ou uma atitude isolada, é um sistema estruturado de dominação.

Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade

de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas (Ribeiro, 2017, p. 12).

No território simbólico e material da cidade de Goiás, o racismo não se apresenta como espectro abstrato. Ele é concreto, denso e histórico. Ecoa como as badaladas fúnebres do sino da Igreja da Boa Morte, ressoa nas pedras das ruas, nos silêncios cúmplices e nas memórias coletivas. É osso, é estrutura, é o esqueleto de um país erguido sobre o trabalho forçado, o sofrimento e a exploração de corpos negros. Não se trata de “casos isolados”, mas de uma arquitetura de dor que atravessa séculos, desde os navios negreiros até as desigualdades contemporâneas que continuam a selecionar quem pode ocupar determinados espaços.

Como destaca Munanga (2003, p. 31), “[...] o racismo colonial incorporou-se tão naturalmente aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece construir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista”.

Essa aprendizagem começa na infância. O racismo é, muitas vezes, a primeira linguagem que se aprende a silenciar antes mesmo de saber falar. Ele se apresenta na escola, nos materiais didáticos, nas representações simbólicas que apagam corpos negros e exaltam uma branquitude idealizada. A imagem da “família feliz”, invariavelmente branca, ensinada como norma, transforma a criança negra em ausência, em apagamento de si. As risadas que ridicularizam o cabelo, os apelidos que transformam traços em defeitos e a tentativa precoce de alisamento como estratégia de sobrevivência evidenciam que o corpo negro é constantemente convocado a se corrigir.

Na escola, a África aparece como um continente mudo, reduzido à escravidão ou à pobreza, enquanto os saberes ancestrais, as invenções, as resistências e os protagonismos negros são sistematicamente silenciados. Colonizadores são celebrados como heróis; Zumbi e Dandara, quando aparecem, surgem à margem. Na adolescência, o corpo negro torna-se território de disputa, e os espaços urbanos se organizam como fronteiras raciais não declaradas, onde privilégios circulam de um lado e a exclusão se naturaliza do outro.

Sempre buscamos uma forma de resistir, de romper a solidão imposta pelo racismo estrutural. Na vida adulta, o racismo também se revela como um ladrão de sonhos. Você entra em uma universidade pública — um feito que muitos ainda tratam como milagre —, mas o professor de Literatura Espanhola se sente autorizado a classificá-la como “beleza exótica”, acreditando ser um elogio. Na lanchonete, os olhares são de espanto; em tempos de debate sobre cotas, a pergunta viria disfarçada de curiosidade: “Você entrou por cota?”. No trabalho, a

competência precisa ser duas vezes maior para valer metade. E quando você sobe no elevador social de um prédio, em um apartamento financiado com o suor do próprio corpo, alguém ainda pergunta em qual unidade você faz faxina; e se há tempo para “mais uma”. As violências se repetem, mudam pouco de forma, quase nada de conteúdo.

Mas olhe para nós: estamos aqui. Tecendo resistência nos fios dos cabelos, nas cantigas entoadas por minha mãe enquanto lavava a freguesia de roupas nas águas do Rio Vermelho, nas panelas de barro das oleiras da cidade de Goiás, que ecoam a voz ancestral de Leodegária Brasília de Jesus, nas rimas que furam o silêncio imposto. O racismo tentou nos reduzir a sombras, mas esqueceu que somos herdeiros de uma resistência que sobreviveu ao porão dos navios. Mesmo com a terra sagrada de nossos corpos pisoteada diariamente, ainda brotamos, como os lírios brancos do cerrado que floresceram na minha infância. Porque nós, de pele cor da noite e história escrita em cicatrizes, sabemos: somos sementes vindas do continente africano. Tentaram nos exterminar, mas rachamos o concreto e nos refizemos em quilombos. E um dia — não hoje, não amanhã, mas um dia — essa árvore há de engolir o porão.

Essa vivência encontra eco na compreensão de que o racismo não se restringe a atitudes individuais isoladas, mas consiste em um sistema de práticas, discursos e representações que organizam a sociedade. Gomes (2007, p. 52) pontua que:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

No contexto brasileiro, essa lógica assume contornos específicos. O chamado racismo à brasileira se caracteriza, sobretudo, por negar a própria existência. Ele se manifesta por meio de sorrisos constrangidos, de frases como “não tenho preconceito, mas...”, ou de elogios ambíguos e violentos, como “você é bonita para ser negra”. Opera nos subtextos, na informalidade, na romantização da mestiçagem, que dilui diferenças e apaga identidades negras em nome de uma suposta harmonia racial.

O racismo tenta nos roubar a infância, mas não consegue apagar nossa capacidade de sonhar e de lutar. Enquanto o Brasil não encarar de forma honesta seu passado colonial e não dismantellar as estruturas que sustentam o racismo, continuará sendo um país de fachada. Um país onde crianças negras são precocemente adultizadas pela dor, mas que, a despeito disso, elas seguem reinventando a esperança, soltando pipas, criando mundos possíveis e florescendo.

1.1.2 Preconceito, discriminação, interseccionalidade e gênero

Como discutido anteriormente, o preconceito racial, entendido como juízo preestabelecido baseado em estereótipos (Gomes, 2007), manifesta-se de formas específicas quando interseccionado com gênero. É uma atitude socialmente construída e historicamente sedimentada. Com frequência, é internalizada de modo inconsciente, que se manifesta por meio de sentimentos de rejeição, desconfiança ou suposta superioridade em relação a determinados grupos. O preconceito, nesse sentido, não se limita a opiniões individuais, mas encontra amparo em estruturas sociais que produzem e naturalizam falsas hierarquias entre os grupos humanos.

Essa dimensão abstrata e ideológica do preconceito adquire materialidade concreta quando atravessa trajetórias profissionais e acadêmicas. A experiência de ingressar no corpo docente do ensino superior brasileiro, para uma mulher negra, raramente se configura como uma simples inserção profissional. Isso é, antes, uma inserção corporal e simbólica marcada por um peso epistemológico específico: o peso de uma alteridade histórica que precisa, reiteradamente, justificar sua presença em espaços hegemonicamente brancos. Esse peso tornou-se particularmente visível em 1999, quando fui aprovada em processo seletivo para o cargo de professora convidada no Departamento de Letras da Universidade Católica de Goiás.

A entrada em sala de aula era, invariavelmente, acompanhada por um ritual de estranhamento. O primeiro encontro com cada turma consisti em um campo semântico de gestos, olhares e silêncios a serem decifrados. Os rostos dos discentes raramente expressavam neutralidade: revelavam surpresa, incredulidade ou produziam murmúrios que, ainda que contidos, denunciavam sua natureza interrogativa. A pergunta, muitas vezes explicitada, “É você a professora?” emergia como expressão superficial de um abismo social e racial profundo. Em cursos de perfil mais elitizado, como o de Executivo Bilíngue, essa rejeição assumia contornos mais agressivos, materializando-se em abandonos da sala de aula acompanhados de comentários audíveis, que performatizavam publicamente a desaprovação daquela presença negra no lugar historicamente reservado ao “saber legítimo”.

Diante desse teatro cotidiano de violências simbólicas, a resposta exigida tornava-se, simultaneamente, performática e pedagógica. Impunha-se a necessidade de um ato quase ritualístico de autolegitimação: demonstrar, de forma imediata e incontestável, uma competência que, paradoxalmente, deveria ser pressuposta. A aula inaugural convertia-se, assim, em um verdadeiro *tour de force* erudito. O quadro negro transformava-se em espaço de inscrição de uma constelação de autores e teorias fundantes dos estudos da linguagem,

apresentados com a urgência de um manifesto.

Convocavam-se, então, os pilares epistemológicos do campo: Ferdinand de Saussure, com a fundação da linguística moderna e a distinção entre *langue* e *parole*; Noam Chomsky e a proposição da faculdade inata da linguagem e da gramática universal; Roman Jakobson e sua análise estrutural das funções da comunicação; e, de modo central, Mikhail Bakhtin/Volochínov, cuja concepção dialógica da linguagem oferecia o arcabouço teórico para compreender a produção de sentidos como fenômeno social, histórico e ideológico.

Aprovada ou não por esse júri estudantil inicial, o trabalho pedagógico prosseguia. O conteúdo programático era desenvolvido a partir de um repertório ampliado de textos, que incluía, de forma deliberada, obras e autores capazes de tensionar consensos e desestabilizar naturalizações. O currículo, longe de ser neutro, era conscientemente politizado para abrigar discussões sobre o mito da democracia racial, os mecanismos do racismo estrutural e as distinções conceituais entre preconceito e discriminação racial.

Essa prática pedagógica constitui o que metafórica e literalmente carrego sob o braço: uma “pastinha de letramento racial”, sempre pronta para ser aberta nos diferentes espaços institucionais, especialmente os escolares. Ela não reúne apenas textos acadêmicos, como também estratégias de sobrevivência, contestação e reexistência. Estar preparada para o ataque não é paranoia, e sim vigilância epistemológica. É a consciência de que a linguagem, enquanto instrumento histórico de dominação, pode também ser ferramenta de libertação, desde que submetida à crítica e à resignificação de seus usos. É por meio desse letramento combativo, dessa pedagogia insurgente, que se vislumbra a possibilidade de enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação em sua manifestação cotidiana no microcosmo escolar e, por extensão, na macroestrutura social.

A distinção entre preconceito e discriminação é fundamental para análise das relações raciais. Do ponto de vista conceitual, Gomes (2007, p. 54) define o preconceito como:

[...] um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.

Por sua vez, a discriminação racial⁴, como explica Gomes (2007), ultrapassa o plano das

⁴ Discriminação racial é a materialização do preconceito em práticas sociais que excluem, marginalizam ou prejudicam indivíduos e grupos em função de sua raça. Diferentemente do preconceito (atitude subjetiva), a

crenças e se concretiza em ações que excluem, marginalizam ou prejudicam indivíduos e grupos em função de sua raça ou etnia⁵. Desse modo, enquanto o preconceito consiste em uma postura subjetiva, a discriminação manifesta-se em práticas sociais, institucionais ou interpessoais que negam direitos, oportunidades e tratamento igualitário. Ela pode assumir formas diretas, por meio de atos explícitos de racismo; ou indiretas, quando políticas aparentemente neutras produzem impactos desproporcionais sobre populações racializadas.

Teixeira (1992 *apud* Gomes, 2007, p. 55) destaca que:

[...] a discriminação racial pode ser originada de outros processos sociais, políticos e psicológicos que vão além do preconceito desenvolvido pelo indivíduo. Estamos, então, diante da distinção entre a discriminação provocada por interesse. Essa última tem a noção de privilégio como foco principal, ou seja, a continuidade e a conquista de privilégios de determinado grupo sobre o outro seriam as responsáveis pela sua perpetuação, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito.

Gomes (2007) pontua que, apesar de o preconceito racial constituir uma dimensão ideológica, sustentada por crenças, estereótipos e representações sociais, a discriminação racial corresponde à sua manifestação prática, produzindo efeitos concretos e mensuráveis na vida dos indivíduos e dos grupos racializados. Por conseguinte, preconceito e discriminação não operam de forma isolada; reforçam-se mutuamente, alimentando e reproduzindo desigualdades estruturais profundamente enraizadas na sociedade brasileira.

Nesse mesmo horizonte analítico, o conceito de gênero, compreendido enquanto construção social, refere-se ao conjunto de atributos, papéis, expectativas e normas historicamente atribuídos aos sujeitos com base em seu sexo biológico. Como propõe Joan Scott (1995, p. 86), o gênero opera em duas dimensões indissociáveis: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Essa concepção nos permite compreender que as sociedades produzem sentidos, normas e expectativas a partir das

discriminação se manifesta em ações concretas que negam direitos, oportunidades e tratamento igualitário. Pode assumir formas diretas (atos explícitos) ou indiretas (políticas aparentemente neutras com impactos desproporcionais sobre grupos racializados).

⁵ O conceito de etnia, frequentemente articulado ao de raça nas discussões sobre relações étnico-raciais, refere-se, conforme Gomes (2005), à identificação coletiva baseada em ancestralidade comum, cultura, língua, história e território. Enquanto a raça enfatiza marcadores fenotípicos historicamente utilizados para hierarquização social, a etnia destaca dimensões culturais e identitárias. Neste trabalho, optamos pelo uso do termo “raça” reconhecendo seu caráter de construção social sem base biológica, conforme Quijano (2005) e Munanga (2003). Essa opção segue a orientação do movimento negro brasileiro e de teóricos como Gomes, que defendem o uso político do termo para denunciar as hierarquias sociais baseadas na cor da pele. A expressão “relações étnico-raciais”, consagrada na Lei nº 10.639/2003, reconhece a imbricação entre dimensões raciais e étnicas na experiência dos grupos discriminados.

diferenças que acreditam existir entre homens e mulheres; diferenças que, longe de serem apenas biológicas, orientam comportamentos, funções sociais e lugares simbólicos.

Ao mesmo tempo, o gênero opera como uma matriz que estrutura e legitima relações de poder, definindo quem pode ocupar posições de autoridade, quem tem sua voz reconhecida e quais corpos são historicamente subalternizados. Desse modo, o gênero, além de organizar relações sociais, sustenta desigualdades políticas, econômicas e simbólicas, naturalizando hierarquias e exclusões. Entretanto, como apontam Davis (2016), hooks (2013), Collins e Bilge (2021), a experiência de gênero não é universal. Ela é atravessada de maneira decisiva por marcadores como raça e classe. Nem todas as mulheres vivenciam o gênero da mesma forma. É nesse ponto que a interseccionalidade se consolida como ferramenta teórica indispensável para compreender a condição histórica e social das mulheres negras.

O conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002) e aprofundado por pensadoras negras como Akotirene (2022) e Collins e Bilge (2021), refere-se à sobreposição simultânea de diferentes sistemas de opressão (racismo, sexismo, classismo, dentre outros). Essa abordagem mostra que as mulheres negras não são atingidas apenas pelo machismo ou pelo racismo de forma isolada, mas também por uma articulação entre ambos, que produz formas específicas e intensificadas de subalternização. Essa é uma chave analítica fundamental para compreender como, desde o Período Colonial, a mulher negra foi sistematicamente negada como sujeito e como mulher, sendo reduzida à condição de objeto funcional ao sistema econômico e patriarcal.

Durante o Período Colonial e escravocrata no Brasil, a mulher negra não era reconhecida como mulher nos moldes do ideal burguês europeu. A feminilidade, tal como construída no imaginário do século XIX, estava associada à pureza, à delicadeza, à domesticidade e à dependência, sendo esses atributos reservados às mulheres brancas das classes dominantes. À mulher negra, por outro lado, foi atribuída a imagem da força de trabalho bruta, do corpo sexualmente disponível e da matriz reprodutiva destinada à manutenção da escravidão. Sua presença social estava restrita aos papéis de serva, ama de leite, lavadeira ou cozinheira, jamais ao lugar da senhora.

Davis (2016) explica que, no sistema escravocrata, a mulher negra foi explorada de forma simultânea pelo capital e pelo patriarcado. Essa exploração articulada de raça, classe e gênero constitui o núcleo da opressão interseccional, evidenciando que as formas de dominação não se sobrepõem de maneira mecânica, mas se entrelaçam, produzindo experiências singulares de violência e exclusão.

Essa desumanização histórica produziu efeitos profundos e duradouros. Na lógica

colonial, a mulher negra foi animalizada, erotizada e coisificada. Era punida como homem, violentada como se não fosse mulher e utilizada como objeto reprodutivo, reduzida a engrenagem de um sistema econômico predatório. Sua subjetividade foi sistematicamente apagada.

Conforme hooks (2018), a negação da feminilidade à mulher negra implicou sua exclusão tanto do ideal de “mulher” quanto da própria categoria de humanidade plena. Esse processo contribuiu para o apagamento da mulher negra das narrativas históricas e dos discursos feministas hegemônicos, que, por muito tempo, ignoraram sua condição específica. Esclarece a autora:

Não era possível para mulheres negras contemporâneas se juntarem para lutar pelos direitos das mulheres, porque não víamos ‘mulheridade’ como aspecto importante da nossa identidade. A socialização racista e sexista nos condicionou a desvalorizar nossa condição de mulher e a considerar raça como o único rótulo relevante de identificação (hooks, 2018, p. 17):

Esse legado de desumanização atravessa os séculos e se manifesta de forma contundente na contemporaneidade. Dados recentes indicam que as mulheres negras continuam sendo as principais vítimas de feminicídio, violência sexual e violência doméstica no Brasil. Elas representam a maioria dos casos de assassinatos motivados por ódio de gênero, bem como dos registros de estupro e agressões físicas e psicológicas, muitas vezes agravados pela subnotificação, pela dificuldade de acesso aos serviços públicos e pela desconfiança em relação às instituições estatais. Esses dados não constituem exceções ou desvios, mas expressões de uma estrutura histórica que, desde o período colonial, construiu o corpo da mulher negra como um corpo disponível, violável e socialmente descartável.

Esse histórico de desumanização atravessa séculos e se manifesta até hoje. Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023), as mulheres negras são as principais vítimas de feminicídio no Brasil. Representam mais de 65% das mulheres assassinadas em crimes de ódio de gênero. Em relação à violência sexual, dados do Ministério da Saúde (2023) mostram que mulheres negras são maioria entre os casos de estupro notificados inclusive com maior índice de subnotificação, por conta da dificuldade de acesso a serviços e a desconfiança institucional. No campo da violência doméstica, também são as que mais sofrem agressões físicas, psicológicas e patrimoniais, muitas vezes sem acesso a mecanismos de proteção eficazes. Esses dados não são coincidência: são produto de uma estrutura histórica que, desde o período colonial, considera o corpo da mulher negra como não pertencente a ela.

A violência de gênero dirigida às mulheres negras apresenta caráter mais letal e,

simultaneamente, menos visibilizado no espaço público. Essa realidade se explica pelo entrecruzamento de múltiplas opressões que incidem sobre esses corpos: além do machismo, as mulheres negras enfrentam o racismo institucional, a exclusão social e a negligência sistemática do Estado. Não raro, são culpabilizadas pelas violências que sofrem, têm suas denúncias deslegitimadas e encontram barreiras concretas no acesso às políticas públicas de proteção e reparação. A interseccionalidade permite compreender que essas violências não se configuram como eventos isolados ou exceções, e sim como expressões recorrentes de um sistema que historicamente construiu o corpo da mulher negra como um corpo disponível para o trabalho extenuante, o prazer alheio e a violência.

É precisamente por essa razão que qualquer discussão sobre gênero que ignore a dimensão racial incorre no risco de reproduzir os silenciamentos que pretende combater. Um feminismo que se apresenta como universal, mas que não considera as especificidades da experiência da mulher negra, reforça a exclusão epistêmica e política que marca a história desses sujeitos.

Kilomba (2019, p. 103) aponta que:

Apenas recentemente, algumas feministas brancas começaram a refletir sobre tais aspectos em seus trabalhos teóricos, mas de maneira ainda pouco satisfatória. Ao conceituar o gênero como o único ponto de partida da opressão, teorias feministas ignoram o fato de que mulheres negras não são somente oprimidas por homens — brancos e negros — e por formas institucionalizadas de sexismo, mas também pelo racismo — tanto de mulheres brancas quanto de homens brancos — além de por formas institucionalizadas de racismo.

Essa exclusão da mulher negra do ideal hegemônico de “mulher” produz impactos que extrapolam o campo material, alcançando dimensões simbólicas e epistêmicas. As vozes dessas mulheres foram sistematicamente apagadas da produção de conhecimento, da arte, da política e do espaço público. Assim, quando se constata a ausência da mulher negra nos espaços de poder, não se trata de insuficiência de capacidade ou mérito, mas da persistência de barreiras estruturais ancoradas na herança colonial. A invisibilização de sua dor, de seus saberes e de sua história configura-se como mais uma forma de violência interseccional.

Contudo, se a trajetória histórica da mulher negra é atravessada pela opressão, ela também é profundamente marcada pela resistência. Desde o Período Colonial, mulheres negras construíram redes de solidariedade, preservaram saberes ancestrais, mantiveram práticas culturais e resistiram cotidianamente à violência e ao silenciamento. Da oralidade à escrita, do quilombo à universidade, suas trajetórias revelam que, mesmo diante da brutalidade de um sistema desumanizante, essas mulheres, além de sobreviverem, produziram vida, cuidado,

conhecimento e transformação social. Desse modo, falar da interseccionalidade da mulher negra implica reconhecer a potência de existir apesar de tudo; a potência de criar epistemologias próprias, de reinventar o cotidiano com estratégias de sobrevivência e de gestar novos mundos em meio ao caos. Escrever, nesse contexto, é um ato de existência.

Evaristo (2020, p. 39) ensina que:

O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos. Ainda pensando que a Escrivência extrapola os sentidos da escrita de si.

Pensar gênero a partir da experiência da mulher negra significa romper com a suposta neutralidade das categorias analíticas e reconhecer que toda teoria possui corpo, território e história. O corpo da mulher negra carrega as marcas da violência colonial, mas também os signos da criação e da insurgência. Nesse sentido, a interseccionalidade está para além de um conceito heurístico, uma vez que representa exigência ética, epistemológica e política. É por meio dela que se torna possível nomear e enfrentar o sistema que insiste em negar à mulher negra o direito de ser reconhecida como mulher, como humana e como sujeito pleno de direitos.

Conceitualmente, a interseccionalidade foi formulada em 1989 pela jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw, no âmbito das leis antidiscriminação, ancorada na teoria crítica racial. O conceito refere-se às múltiplas formas sobrepostas de discriminação que intensificam e complexificam as experiências de grupos socialmente marginalizados. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade investiga de que maneira as relações interseccionais de poder moldam tanto as estruturas sociais quanto as experiências cotidianas dos indivíduos.

De acordo com Collins e Bilge (2021), categorias como raça, classe, gênero, orientação sexual, etnia, nacionalidade, capacidade e faixa etária não operam de forma isolada, uma vez que se constituem mutuamente, produzindo desigualdades específicas. Portanto, não se trata de uma simples soma de identidades, mas da compreensão de como as estruturas de poder, herdadas do colonialismo, organizam hierarquias que marginalizam corpos não hegemônicos; em especial, os corpos das mulheres negras.

Nesse mesmo sentido, Akotirene (2022, p. 18) ressalta que a interseccionalidade emerge como:

[...] uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros. Surge da crítica feminista negra às leis antidiscriminação às vítimas do racismo patriarcal.

Mais do que um instrumento conceitual, a interseccionalidade oferece uma lente indispensável para decifrar a complexidade das opressões imbricadas que estruturam a vida social. No contexto brasileiro, marcado por um racismo estrutural e por um sexismo profundamente enraizados, heranças diretas de um passado colonial e escravocrata, essa abordagem revela-se importante para compreender a experiência singular da mulher negra. Nesse sentido, os eixos gênero, raça, classe, orientação sexual, identidade de gênero e territorialidade se potencializam mutuamente, produzindo formas específicas e agravadas de desigualdade. Essa é uma atuação sinérgica de sistemas de poder colonial-cisheteropatriarcais que operam em conluio.

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária (Akotirene, 2022, p. 48).

A história de vida da maioria das mulheres negras brasileiras e a interseccionalidade entrelaçam-se como raízes sob o calçamento de pedra da cidade de Goiás; pedras que sangram memórias. Negritude, pobreza e gênero compõem uma cruz interseccional que não produz um fio de sofrimento isolado, e sim uma teia colonial que aprisiona existências. Gomes (2017, p. 35) observa que, “cada vez mais, a interseccionalidade vem sendo acolhida como uma das chaves para a compreensão das múltiplas desigualdades sofridas pelas mulheres, em especial, as negras no contexto das relações de poder”. Esse conceito foi forjado precisamente para nomear a sobreposição de opressões que ainda hoje estruturam suas vidas. Não é uma história individual, mas política e estrutural; a expressão de um sistema que continua operando exatamente como foi projetado.

1.2 Comunidades quilombolas e políticas de alfabetização

1.2.1 Quilombo/Mocambo — Povoado Vermelho

A compreensão das comunidades remanescentes de quilombos e das políticas de alfabetização a elas destinadas exige, antes de tudo, um mergulho atento em sua trajetória histórica. Não é possível discutir políticas públicas no presente sem reconhecer que a existência quilombola é, em si, fruto de um longo processo de resistência coletiva. Trata-se de uma história

forjada na luta incansável pela vida, pela liberdade e pelo reconhecimento de direitos sistematicamente negados. A formação dos quilombos, ou mocambos, é uma das expressões mais potentes, duradouras e organizadas dessa resistência negra no contexto colonial e pós-colonial brasileiro. É a partir dessa chave interpretativa que se analisa, neste trabalho, o Quilombo Povoado Vermelho, tomado como referência empírica e histórica para a compreensão mais ampla da experiência quilombola em Goiás.

Nesse sentido, resistência poderia ser tomada como sinônimo da própria experiência negra no Brasil. As memórias vividas, herdadas e narradas, sejam atravessadas por leituras eurocentradas, sejam por leituras afrocentradas, revelam uma população historicamente forjada na luta contra a expropriação de seus corpos, de seus territórios, de suas culturas e de seus saberes. A constituição de quilombos e mocambos não foi um episódio isolado ou excepcional, mas uma estratégia coletiva de enfrentamento à violência colonial, articulando sobrevivência material, autonomia política e preservação cultural.

[...] desde as primeiras décadas da colonização, tais comunidades ficaram conhecidas primeiramente com a denominação mocambos e depois quilombos. Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou mukambu tanto em kimbundu como em kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de feira [...] (Gomes, 2015, p. 10).

De acordo com Gomes (2015), o processo de formação dos quilombos no Brasil inicia-se concomitantemente à consolidação das sociedades coloniais, sustentadas pelo trabalho forçado de indígenas e, sobretudo, de africanos escravizados, entre os séculos XVI e XIX. Povos de múltiplas origens étnicas, linguísticas e culturais foram violentamente agrupados sob a identidade genérica de “africanos”, construída pelos colonizadores europeus como estratégia de desumanização e controle. Essa homogeneização forçada ocultava a diversidade dos povos trazidos à força para o território brasileiro, apagando suas histórias, cosmologias, línguas e seus sistemas de organização social.

Ao contrariar a narrativa tradicional que associa a escravidão à passividade, o regime escravocrata foi permanentemente tensionado por práticas de resistência. Estas se manifestaram de diferentes formas: revoltas organizadas, fugas individuais e coletivas, assassinatos de senhores, sabotagens, além de estratégias cotidianas de enfrentamento, como a lentidão deliberada no trabalho e a preservação de práticas culturais proibidas. Essas ações ocorriam em um contexto de extrema brutalidade, no qual até os princípios religiosos eram instrumentalizados, uma vez que muitos africanos e africanas eram forçados à conversão ao

catolicismo antes ou logo após sua chegada ao Brasil, como forma de legitimar sua subjugação.

Os grupos que logravam escapar da escravidão, frequentemente em coletividade, fundaram comunidades autônomas em distintas regiões das Américas. Nesses espaços, buscavam reconstruir suas vidas a partir de referências próprias, reorganizando relações sociais, econômicas, políticas e culturais ancoradas em experiências africanas e afro-diaspóricas. Os quilombos, portanto, não se eram apenas refúgios de fugitivos, mas também territórios de (re)existência, nos quais se elaboravam projetos alternativos de sociedade em oposição direta à ordem colonial.

No contexto goiano, a formação dos quilombos apresenta especificidades históricas relevantes. A década de 1870 é apontada como uma das possíveis referências temporais para o surgimento dos primeiros quilombos em Goiás, considerando-se tanto as fugas de pessoas indígenas escravizadas, já registradas desde o século XVII, quanto as evidências da presença de africanos e afrodescendentes fugidos de regiões como Maranhão, Bahia e Pernambuco. Esses grupos percorriam rotas pelo sertão em direção ao norte e nordeste de Goiás, estabelecendo-se em áreas de difícil acesso, em que era possível articular estratégias de defesa e sobrevivência coletiva.

Documentos históricos e tradições orais referentes aos quilombos em Goiás, analisados por Karash (1996 *apud* Avelar; Paula, 2003), indicam, contudo, que grande parte dessas formações remonta ao século XVIII. Para o referido autor, a presença quilombola no território goiano deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de resistência negra no interior do Brasil, articulado às dinâmicas econômicas, territoriais e políticas da colonização e da expansão do sistema escravocrata.

O Povoado Vermelho consiste em uma comunidade marcada pela escassez de registros oficiais e pela ausência de produção acadêmica sistematizada que documente sua história, sua formação e sua configuração socioterritorial. Essa lacuna documental manifesta-se inclusive nas representações cartográficas oficiais, nas quais o local aparece identificado como “Vila Veneno”, topônimo que, segundo os relatos dos moradores, não corresponde à identidade histórica e simbólica da comunidade.

A cartografia do território quilombola, além de referência geográfica, serve como instrumento analítico que torna visíveis as dinâmicas de isolamento, acesso e localização que estruturam a vida no Povoado Vermelho. O mapa apresentado (Figura 1) revela, de forma concreta, três dimensões fundamentais para esta pesquisa.

Primeira, evidencia o isolamento geográfico da comunidade: situada a aproximadamente 150 km do centro urbano de Cavalcante e 60 km de Minaçu, a localização

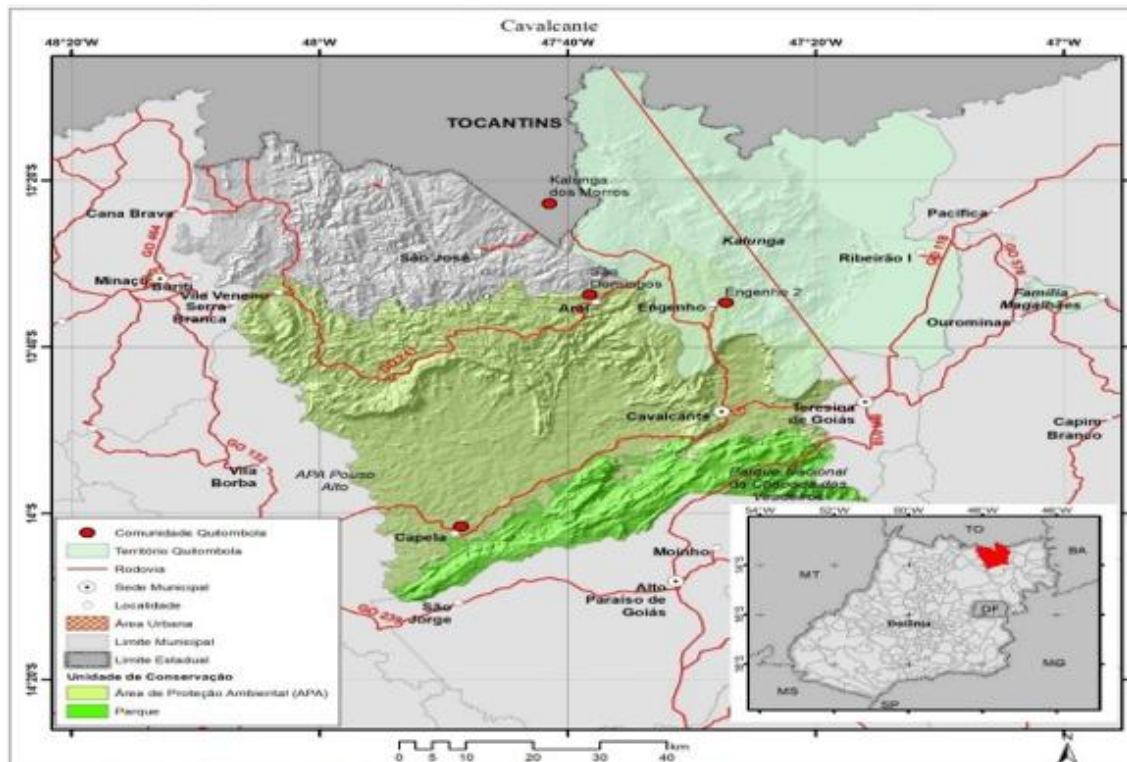
remota explica em parte a histórica ausência de políticas públicas educacionais. Como relatou Dona Joana: “Nunca teve essa oportunidade pra nós aqui, né? Em lugar tudo desabitado, né? Largado aí...”.

Segunda, o mapa mostra a inserção do Povoado Vermelho no contexto mais amplo das comunidades quilombolas, permitindo compreender que não se trata de um caso isolado, uma vez que parte de um arquipélago territorial de resistência negra na Chapada dos Veadeiros. Essa visualização espacial ajuda a entender as redes de parentesco, deslocamento e identidade compartilhada mencionadas pelos moradores.

Terceira, a representação cartográfica ilumina a relação entre território e políticas educacionais: a distância dos centros urbanos onde se concentram escolas e serviços públicos ajuda a explicar os altos índices de analfabetismo que motivaram a implantação do Projeto Alfabetização e Família. Conforme dados do IMCF/2019, as comunidades mais afastadas apresentam os maiores indicadores de vulnerabilidade educacional.

O mapa representado a seguir — elaborado a partir de bases cartográficas oficiais (IEG, 2018) e sobreposto com informações coletadas em campo — não serve apenas como uma ilustração, uma vez que se constitui como ferramenta de análise espacial que materializa o conceito de “quilombismo” proposto por Nascimento (1980), isto é, territórios que são simultaneamente espaços de moradia, resistência cultural e luta por direitos. A geografia, aqui, é política.

Figura 1 – Mapa - localização das comunidades quilombolas e localidades no município de Cavalcante



Fonte: IEG (2018).

Como demonstra a representação cartográfica, a dispersão espacial das comunidades quilombolas no município de Cavalcante cria desafios específicos para a implementação de políticas educacionais. A Vila Veneno (atual Povoado Vermelho) como consta no mapa, exemplifica o que Arroyo (2017) chama de “territórios de exclusão educacional”: áreas onde a oferta escolar é precária ou inexistente, reproduzindo desigualdades históricas.

Esta geografia da exclusão dialoga diretamente com os fundamentos da Educação do Campo e da Educação Quilombola, que preconizam políticas públicas territorialmente referenciadas. O Projeto Alfabetização e Família, ao levar a alfabetização até o Povoado Vermelho, representa uma tentativa de romper com essa lógica de centralização urbana dos serviços educacionais.

A análise espacial nos permite compreender, ainda, que o isolamento geográfico não significa desconexão cultural. As rotas e caminhos indicados no mapa são também percursos de memória, por onde circulam saberes, parentesco e práticas culturais quilombolas. A alfabetização, neste contexto, precisa dialogar com esta territorialidade específica, como de fato ocorreu com a adaptação da metodologia do projeto às condições locais.

Importa salientarmos que, diante da ausência de fontes formais, a história do Povoado Vermelho é preservada e transmitida, sobretudo, por meio da oralidade. A principal referência

histórica remete ao relato da primeira família a habitar a região, cuja narrativa vincula a origem do povoado a uma luta contínua pela sobrevivência, sendo esta condição estrutural da experiência histórica da população negra no Brasil. A memória oral, nesse contexto, supre a ausência de documentação escrita e se funda como elemento imprescindível de afirmação identitária, de pertencimento territorial e de resistência cultural.

Os moradores do Povoado Vermelho autoidentificam-se como quilombolas e se reconhecem como descendentes diretos do povo Kalunga. Embora a Fundação Cultural Palmares, órgão responsável pela emissão da certidão de autodefinição das comunidades quilombolas no Brasil, ainda não tenha certificado oficialmente a comunidade, o reconhecimento formal permanece como uma luta em curso. Essa certificação é uma etapa fundamental para a efetivação de direitos territoriais, culturais e sociais historicamente negados às populações quilombolas. Ainda assim, a ausência desse reconhecimento jurídico não impede que os moradores se compreendam como parte integrante do território histórico Kalunga, localizado na região da Chapada dos Veadeiros, em Goiás.

A identidade quilombola do Povoado Vermelho é reafirmada cotidianamente por meio das memórias coletivas, das narrativas de ancestralidade e dos modos de vida compartilhados. Os moradores se autodeclaram quilombolas e reivindicam sua pertença à ancestralidade Kalunga, demonstrando que a identidade coletiva não se constitui exclusivamente a partir de dispositivos estatais de reconhecimento, mas emerge das experiências vividas, das relações com o território e da continuidade histórica de práticas culturais e comunitárias. Nesse sentido, o reconhecimento jurídico, embora relevante, não deve ser interpretado como condição única ou suficiente para legitimar a existência e a identidade de uma comunidade quilombola.

Os Kalungas, em sentido amplo, são reconhecidos como descendentes de africanos escravizados que fugiram do cativeiro e encontraram refúgio nas serranias de difícil acesso dos atuais estados de Goiás e Tocantins, nos quais constituíram comunidades autossustentáveis e desenvolveram uma cultura singular, marcada pela resiliência e pela resistência. Constituem constitui uma comunidade de descendentes de africanos escravizados que, fugindo do cativeiro nas minas de ouro do norte de Goiás, organizaram quilombos na região da Chapada dos Veadeiros há mais de duzentos anos. Vivendo em relativo isolamento ao longo dos séculos, construíram uma identidade e uma cultura próprias, mesclando elementos africanos de sua origem com traços europeus, especialmente marcados pela forte presença do catolicismo tradicional do meio rural. Em 1991, toda a área ocupada por essa comunidade foi reconhecida oficialmente pelo governo do estado de Goiás como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, constituindo parte essencial do patrimônio histórico e cultural brasileiro (Brasil,

2001).

No desenvolvimento desta pesquisa, adotamos a nomenclatura “quilombolas” para se referir às mulheres participantes não apenas em respeito à sua autodeclaração, mas por compreender que seus relatos de vida, seus vínculos com o território e suas práticas comunitárias evidenciam, de forma concreta, os elementos constitutivos de uma identidade quilombola. Esse é um reconhecimento que extrapola o âmbito técnico ou jurídico e assume uma dimensão ética e política, ao afirmar o direito à autoidentificação e à memória coletiva de um povo historicamente marginalizado.

A ausência de certificação formal não invalida a existência, a resistência e a trajetória de luta dessas mulheres enquanto sujeitas quilombolas. Suas vozes e experiências expressam marcas profundas da diáspora africana, da exclusão social e, simultaneamente, da potência de resistência que caracteriza os quilombos contemporâneos, reafirmando-os como territórios vivos de produção de saberes, de identidades e de projetos coletivos de futuro.

A inexistência de registros oficiais ou de documentação histórica sistematizada acerca da origem do Quilombo Povoado Vermelho, no município de Cavalcante, confere à memória oral papel importante no processo investigativo. Nesse contexto, o relato do senhor Felisberto Catarino Pereira assume relevância singular, uma vez que ele é reconhecido pela comunidade como um de seus primeiros moradores e como referência na reconstrução da trajetória histórica local. O senhor Felisberto integrou a primeira turma do Projeto Alfabetização e Família no Povoado Vermelho e é irmão de dona Joana e dona Roberta, ambas participantes desta pesquisa.

Durante o processo de entrevistas, o senhor Felisberto mostrou-se profundamente solícito e disponível, acompanhando a pesquisadora em diferentes momentos do trabalho de campo e compartilhando, com generosidade, memórias da trajetória de sua família como pioneira na ocupação do território. Sua narrativa foi constantemente entrelaçada a gestos de acolhimento e pertencimento, como ao oferecer frutos típicos do cerrado e convidar à vivência do espaço, evidenciando a relação afetiva, simbólica e material que mantém com a terra. Diante da dificuldade de localizar documentos oficiais que registrassem a formação do Povoado Vermelho, optamos pela realização de uma entrevista aprofundada, na qual o senhor Felisberto compartilhou suas lembranças sobre a chegada de sua família à região e sobre as condições de vida que marcaram as primeiras décadas de existência da comunidade.

Eu sou morador aqui na Vila Vermelha, o fundador daqui, dessa vila, foi nós, nós que chegamos primeiro. E o morador que tinha aqui era só nós. Aí foi juntando o pessoal e hoje estão aqui no meio do pessoal que chegaram por aqui, né? Nós chegamos aqui em 1942, tudo pequenininho, e minha mãe FZnos carregava, quase tudo era no braço, por brincando com nós todos. Minha mãe chama Alvide Gonçalves do Santo, Luiz

Pereira Catarina, e aí, nós era tudo pequenininho. Aí nós fomos, meu pai foi mexendo com roça, ele sozinho, minha mãe deixava nós em casa, ia pra roça, deixava nós sozinhos, labutando pra mexer com roça, pra plantar as coisinhas, pra nós comer o arroz, o feijão, a abóbora, o quiabo, a fava, e tudo isso. Uma cana pra nós chupar, pequenininho, mas lutando demais com nós aqui, com muita febre aqui, com o pessoal aqui. Meu pai foi limpando as coisinhas tudo de redor, o mato, ele fez uma casinha de paia, não podia fazer casa grande, porque naquela época chovia demais, não tinha como, embrejava, nós ficava dentro da casa, precisava quebrar cupim dentro da casa pra sobremanter a casa enxuto, porque era muita chuva. Nós sofriamos demais, minha mãe ia botando nós em cima das camas ali, pra nós não pegar friagem embaixo, no chão, e era tudo embrulhado, era com trapo de algodão, que não tinha roupa nenhuma. Tinha época que doença de catapora, de sarampo, era embrulhado com folha de banana, pra nós melhorar, porque não tinha roupa, então ia andar pelado, pra nós aqui era difícil demais. E aí meu pai foi lutando pra ele ir pra baixo, aí ele mexeu e virou aí um serviço pra nós sobreviver. Ali, em Formosa, comprava as coisinhas, o sal, o óleo, e minha mãe quebrava um coco pra manter a vida nossa, pra comprar o sal e a roupa vazia, que não tinha como de outro jeito, nós comíamos na vazia de barra, de prato, e comíamos com a mão, que não tinha colher nessa época, era com colher de pau, feito de pau pra poder comer, mas não tinha como de outro jeito pra nós todos. E aí nós foi lutando, foi juntando gente aqui no Povoado Vermelho, e aí foi melhorando pra nós, porque não tinha outro jeito, aí foi abrindo estrada pra Cavalcante, Minasur, mas foi um sofrimento esse que não sei como nós vivemos aqui, porque era ruim demais pra nós aqui, porque sofremos demais, nós pequenininhos, hoje eu tô com 72 anos, e até hoje, graças a Deus, agradeço a Deus por mim, que meu pai soube criar nós, porque não deixou nós morrer de fome, lutou muito. E até hoje, eu estou aqui, na presença de Deus, e por isso mesmo, estou na presença de Deus, pela escola que a irmã André, que a senhora arrumou.

Compreender a identidade quilombola do Povoado Vermelho ultrapassa, desse modo, a lógica restrita da formalização jurídica e exige o reconhecimento de uma história de resistência profundamente enraizada no território e preservada pela oralidade. Essa identidade coletiva, intrinsecamente articulada à trajetória histórica do povo Kalunga, adquire densidade e sentido quando iluminada pela memória viva de seus fundadores. É nas narrativas daqueles que edificaram uma comunidade em contextos de isolamento, precariedade e adversidade que a história oficial, frequentemente lacunar ou silenciosa, encontra sua expressão mais contundente e autêntica.

O depoimento do senhor Felisberto Catarino Pereira não se limita a complementar dados acadêmicos ou preencher vazios documentais. Ele constitui, em si, uma fonte histórica legítima, capaz de materializar, em experiências concretas, a luta cotidiana pela sobrevivência, a construção da autonomia e a formação de um legado coletivo. Suas palavras não evocam apenas um passado distante, mas reafirmam, no presente, os alicerces simbólicos, materiais e afetivos de uma comunidade que se constituiu por meio do trabalho, da solidariedade e da resistência. É uma narrativa que confere rosto, voz e corpo à experiência quilombola, reafirmando o Povoado Vermelho como território de memória, de luta e de existência coletiva.

1.2.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus fundamentos legais: um direito garantido?

Para compreendermos plenamente a relevância da EJA, é imprescindível analisarmos seus marcos legais, os quais não apenas legitimam essa modalidade de ensino, mas a consolidam como um direito fundamental assegurado no ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu artigo 208, estabelece como dever do Estado a oferta da educação básica gratuita “[...] aos que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, n. p.), reconhecendo explicitamente a existência de uma dívida histórica com milhões de brasileiros e brasileiras sistematicamente excluídos do sistema educacional em razão de desigualdades sociais, econômicas, raciais e territoriais.

Essa garantia constitucional foi posteriormente regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996), que, em seu artigo 37, define a EJA como uma modalidade destinada a atender jovens e adultos que não puderam iniciar ou concluir seus estudos no tempo regular. A LDB avança ao reconhecer as especificidades desse público, ao prever a organização curricular adequada às suas condições de vida, trabalho e experiências acumuladas. Desse modo, a legislação rompe, ao menos no plano normativo, com uma concepção compensatória e restritiva da EJA, ao afirmar a necessidade de uma formação integral que vá além da mera alfabetização instrumental. Ademais, a LDB assegura a flexibilização de tempos, espaços e metodologias, possibilitando o acesso de trabalhadores, populações do campo, comunidades tradicionais e outros grupos historicamente marginalizados, que enfrentam dificuldades para conciliar a escolarização com as exigências da vida cotidiana.

No ano de 2003, no contexto de retomada das políticas sociais e educacionais no país, foi instituído pelo Governo Federal o Projeto Brasil Alfabetizado (PBA), que recolocou a alfabetização de jovens e adultos como prioridade na agenda educacional nacional. De acordo com as Diretrizes e Princípios do Processo Formativo do programa:

[...] o Projeto Brasil Alfabetizado recolocou alfabetização de jovens e adultos como prioridade na agenda educacional do País. Ao tomar esta iniciativa, o governo federal chamou para si a responsabilidade política e constitucional de induzir, sustentar e coordenar um esforço nacional para a oferta de alfabetização de qualidade. Desta forma, o Projeto Brasil Alfabetizado adotou uma concepção de política pública que reconhece e reafirma o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos (Brasil, 2011, p. 6-7).

Como mencionado, outro marco normativo de grande relevância é o PNE, que, em sua Meta 8, estabelece diretrizes para a redução do analfabetismo e a elevação da escolaridade

média da população adulta, com ênfase tanto no acesso quanto na qualidade do ensino ofertado. O PNE também prevê a articulação entre a EJA e a educação profissional, ampliando as possibilidades de qualificação, inserção socioproductiva e exercício da cidadania, especialmente para sujeitos historicamente privados do direito à escolarização (Brasil, 2014).

Complementando esse arcabouço legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB n.º 1/2000) reafirmam o caráter emancipatório dessa modalidade, orientando que os processos educativos devem priorizar a formação cidadã, o desenvolvimento do pensamento crítico e o reconhecimento da diversidade cultural, social e étnico-racial dos sujeitos da EJA. Essas diretrizes indicam que a educação de jovens e adultos não pode ser pensada como um percurso reduzido ou inferiorizado, mas como uma prática pedagógica comprometida com a transformação social e com a justiça educacional.

Entretanto, como aponta Silva (2017, p. 38):

As políticas educacionais responsáveis pela oportunização dessa modalidade, não podem continuar trabalhando apenas para reduzir números e índices de analfabetismo. Devem trabalhar em conjunto com cursos de formação de professores a fim de criar ambientes educacionais que proporcionem uma prática pedagógica crítica, e, assim, buscar uma Educação emancipadora, mais justa, livre e para todos.

Importa ressaltar que os marcos legais da EJA evidenciam um resultado de conquistas sociais e jurídicas que buscam reparar exclusões históricas profundas, especialmente aquelas que atravessam as dimensões de classe, raça, território e gênero. Mais do que garantir certificação escolar, a EJA é um instrumento fundamental para o exercício da cidadania e para a inserção crítica na vida social, política e econômica do país.

O Decreto n.º 12.048, de 5 de junho de 2024, institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, cria a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto n.º 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Projeto Brasil Alfabetizado. Podemos afirmar que essa é uma política pública de elevada relevância social e educacional, estruturada a partir de um sólido arcabouço jurídico e orientada por princípios constitucionais e normativos que reafirmam o direito à educação como dever indeclinável do Estado, especialmente em relação às populações historicamente excluídas do sistema educacional (Brasil, 2024b).

O Pacto nasce como estratégia integrada voltada para o enfrentamento do analfabetismo e à elevação da escolaridade de jovens, adultos e idosos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental e Médio na idade considerada regular. Sua base constitucional encontra-se no artigo 208 da CF/1988, que assegura a oferta gratuita da

educação básica àqueles que dela foram privados. Esse compromisso é reiterado pela LDB de 1996, especialmente em seus artigos 37 e 38, que reconhecem a EJA como modalidade específica, demandante de currículos, metodologias e tempos pedagógicos ajustados às condições concretas de vida de seus sujeitos, bem como à sua articulação com a educação profissional e tecnológica (Brasil, 1988, 1996, 2024b).

O PNE também se alinha aos objetivos do Pacto ao estabelecer metas claras para a redução do analfabetismo e a ampliação da escolaridade média da população adulta. Nesse sentido, o Decreto n.º 12.048/2024 detalha as diretrizes operacionais do Pacto, dentre as quais se destacam: a colaboração federativa entre União, estados, Distrito Federal e municípios, em consonância com o princípio constitucional da cooperação previsto no artigo 211 da CF/1988; a promoção da equidade e da inclusão, com prioridade para grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, territorial e para pessoas privadas de liberdade; e a integração da EJA com a educação profissional, compreendendo a alfabetização como parte de um processo mais amplo de formação humana e qualificação social para o trabalho (Brasil, 1988, 2014, 2024b).

Dentre as metas quantitativas do Pacto, destacam-se a alfabetização de aproximadamente 900 mil pessoas por meio do PBA, a criação de 3,3 milhões de matrículas na EJA e o investimento estimado de R\$ 4 bilhões ao longo de quatro anos. O programa também prevê a formação de cerca de 60 mil educadores populares e a destinação de recursos financeiros, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - Educação de Jovens e Adultos (PDDE-EJA), para aproximadamente 3 mil unidades escolares. Ademais, o Pacto incorpora dimensões contemporâneas da educação, como a educação midiática na EJA, visando ao uso crítico e consciente das tecnologias digitais. A adesão dos entes federativos é voluntária, porém condicionada à elaboração de planos locais de alfabetização (Palfa), requisito para o acesso aos repasses financeiros da União.

Complementando esse conjunto normativo, a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 8 de abril de 2025, também consiste em um marco significativo na política educacional brasileira ao instituir as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento surge em um contexto de urgência social, diante de dados que revelam a existência de aproximadamente 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas e cerca de 50 milhões de brasileiros que não concluíram o ensino fundamental. A Resolução busca enfrentar a histórica precarização da modalidade, revogando a Resolução n.º 1/2021, amplamente criticada por favorecer o desmonte da EJA ao ampliar de forma indiscriminada a oferta a distância, e reafirmando o compromisso do Estado com uma educação pública,

presencial, inclusiva e socialmente referenciada (Brasil, 2025b).

Amparada pelo princípio constitucional do direito à educação, a referida Resolução redefine a EJA como instrumento de transformação social, priorizando a oferta presencial e restringindo a educação a distância ao ensino médio, com exigência de carga horária mínima presencial de 50%. Essa diretriz visa corrigir distorções que, nos anos anteriores, facilitaram a expansão de convênios com entidades privadas, o fechamento de turmas presenciais e a expressiva redução do número de matrículas. O texto normativo enfatiza, ainda, a necessidade de currículos flexíveis e contextualizados, que reconheçam e valorizem os saberes prévios dos estudantes, incluindo conhecimentos adquiridos no trabalho, na vida comunitária e nas práticas socioculturais, e que se adaptem às realidades diversas do público da EJA, como trabalhadores informais, populações do campo e das comunidades tradicionais, pessoas privadas de liberdade, idosos e sujeitos em situação de mobilidade territorial (Brasil, 2025b).

A dimensão da inclusão ocupa lugar central nas novas diretrizes da EJA, que estabelecem a garantia de acessibilidade curricular, tecnológica e arquitetônica, com ênfase no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de sistemas de comunicação alternativa para pessoas com deficiência. O documento também prevê a oferta da EJA em múltiplos turnos (matutino, vespertino e noturno), bem como a possibilidade de matrícula ao longo de todo o ano letivo, assegurando condições efetivas de acesso e permanência dos estudantes.

Outro avanço significativo reside na previsão de estratégias de busca ativa, que articulam a atuação dos governos, dos movimentos sociais e do Ministério Público com o objetivo de localizar, sensibilizar e reinserir no sistema educacional sujeitos historicamente excluídos. A Resolução ainda fortalece a integração entre a EJA e a educação profissional, permitindo ofertas concomitantes ou sequenciais, orientadas pelo princípio do trabalho como eixo estruturante do processo educativo. Todavia, ainda há desafios nessa articulação, especialmente no âmbito do Ensino Fundamental, em que a oferta integrada ainda se mostra incipiente e desigual (Brasil, 2025b).

O processo de construção da normativa destacou-se, igualmente, por seu caráter democrático e participativo. Em 2024 foram realizadas audiências públicas que reuniram cerca de 300 participantes de todas as regiões do país, além da incorporação de manifestações de estudantes em formatos de audiovisual e de contribuições oriundas da Conferência Nacional de Educação (Conae). Ao alinhar-se ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo (Decreto n.º 12.048/2024), a Resolução CNE/CEB n.º 3/2025 consolida-se como instrumento jurídico-pedagógico fundamental para enfrentar o cenário histórico de exclusão educacional no Brasil. Seu êxito, entretanto, depende da efetiva implementação pelos entes federados, da adequada

alocação de recursos e de mecanismos contínuos de monitoramento e avaliação. Ainda assim, seu mérito já se evidencia ao reposicionar a EJA não como política compensatória, e sim como direito humano inegociável e pilar para a promoção da justiça social.

A EJA é, nesse sentido, uma modalidade de ensino essencial, voltada para suprir uma lacuna histórica do sistema educacional brasileiro: atender à parcela da população que, por razões socioeconômicas, culturais ou territoriais, foi privada do direito à escolarização na idade considerada regular. Contudo, reduzir a EJA a uma simples reposição de conteúdos escolares significa desconsiderar sua potência formativa. Mais do que alfabetizar ou garantir certificações formais, essa modalidade carrega em sua essência um projeto emancipador, capaz de ressignificar trajetórias individuais e coletivas e de reconstruir vínculos dos sujeitos com o conhecimento, consigo mesmos e com a sociedade. Nessa perspectiva,

[...] a seleção de conteúdos presentes no currículo da EJA, deve respeitar as percepções dos alunos, as leituras de si e do mundo, as diferentes culturas e ver os conteúdos a partir do entendimento dos conhecimentos da vida social e dos elementos que estão vinculados a ela. Dessa forma, a prioridade na definição prévia do currículo passa a ser mais ética e transformadora, visto que o entendimento da própria realidade, de si e da cidadania é melhor trabalhado e pode ser alcançado por todos. Para isso, a prática pedagógica precisa ser vista por outra perspectiva (Silva, 2017, p. 38).

Em um contexto marcado por desigualdades estruturais, a EJA afirma-se como oportunidade de escolarização tardia e espaço privilegiado de formação cidadã. Dessa forma, seu papel ultrapassa a transmissão de conhecimentos básicos e assume a missão de fomentar a consciência crítica dos educandos, capacitando-os a interpretar a realidade para além das aparências, a questionarem os mecanismos de exclusão e a reconhecerem-se como sujeitos históricos e agentes de transformação social.

Afirmando-se humanos sujeitos de processos de educação, de humanização, sujeitos de consciência, de saberes, de culturas de leituras de si e do mundo, afirmam que outro projeto de educação e de EJA é possível, e que este projeto está se afirmando na Educação do Campo, indígena, quilombola, nas cidades, exigindo outro paradigma epistemológico (Arroyo, 2017, p. 89).

Nesse processo, conceitos como justiça social, equidade e participação política deixam de figurar como abstrações distantes e passam a integrar o repertório reflexivo dos estudantes. Paralelamente, a EJA fortalece a prática social ao estimular a atuação ativa dos sujeitos em seus territórios e comunidades. Ao empoderar populações historicamente marginalizadas, a educação transforma-se em instrumento concreto de intervenção no mundo. Não se trata apenas de adquirir informações, e sim de mobilizá-las para reivindicar direitos, propor soluções

coletivas e fortalecer vínculos comunitários.

O caráter transformador da EJA fundamenta-se, assim, na concepção de que a educação é um direito humano fundamental e um catalisador de oportunidades. Ao romper com a lógica assistencialista, que frequentemente reduz o ensino a uma formalidade burocrática, essa modalidade propõe um diálogo fecundo entre os saberes acadêmicos e as experiências de vida dos educandos, reconhecendo e valorizando suas trajetórias, memórias e identidades culturais. Nessa direção, o Projeto Alfabetização e Família apresenta-se como uma iniciativa que busca romper com visões segregadoras da cultura popular e dos saberes tradicionais, promovendo uma política educacional pautada na dignidade da diversidade étnico-cultural e garantindo o direito de jovens, adultos e idosos de compreender, refletir e posicionar-se criticamente diante de sua própria história.

Destarte, a EJA assume uma missão de grande envergadura: não se restringe à correção de uma dívida histórica, mas reafirma a educação como fundamento da autonomia, da dignidade humana e da justiça social. Ao articular processos de alfabetização, reflexão crítica e engajamento social, a EJA ultrapassa a lógica instrumental da formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, capacitando os sujeitos a compreenderem sua realidade, a ressignificarem suas trajetórias e a intervirem de forma consciente no mundo em que vivem.

Nesse sentido, o acesso ao conhecimento configura-se como um divisor de águas, capaz de promover a emancipação intelectual e política dos educandos, evidenciando que a cidadania plena não é uma concessão, e sim uma possibilidade concreta.

1.2.3 Projeto Alfabetização e Família: educação como caminho para a transformação social

O Projeto Alfabetização e Família, instituído no Estado de Goiás, em 2019, é uma política pública estratégica voltada para a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos com 15 anos ou mais, articulando ações intersetoriais entre a SEDUC/GO e o Gabinete de Políticas Sociais. Fundamentado em diagnósticos consistentes, como o IMCF/2019, que identificou territórios marcados por elevada vulnerabilidade educacional, o Projeto direciona suas ações prioritariamente a municípios integrantes do Programa Goiás Social, nos quais se concentram populações em situação de maior fragilidade socioeconômica. Nesse contexto, destacam-se as comunidades quilombolas, historicamente negligenciadas pelo poder público e privadas do acesso contínuo a políticas educacionais estruturantes.

A organização do Projeto ocorre em ciclos semestrais, com aulas de duas horas, realizadas três vezes por semana. Prevê-se, ainda, a distribuição de *kits* escolares e materiais

didáticos aos alfabetizandos, bem como a concessão de bolsas mensais no valor de R\$ 1.200,00 aos alfabetizadores, reconhecendo e valorizando o papel central desses profissionais no processo formativo. Essa estrutura não se limita à promoção de habilidades básicas de leitura e escrita, uma vez que contribui para o fortalecimento dos vínculos comunitários e para a valorização das identidades e dos saberes locais, aspectos fundamentais para uma educação socialmente referenciada.

Desde sua implantação, o Projeto Alfabetização e Família apresentou expansão progressiva (Quadro 1). Dentre os anos de 2019 e 2022, foram atendidos 15 municípios e 421 alfabetizandos, incluindo uma parceria com a Fundação Roberto Marinho que possibilitou a alfabetização de 47 membros da comunidade Kalunga, no município de Cavalcante. Nas etapas subsequentes, o Projeto ampliou significativamente seu alcance, passando a atender dezenas de municípios e Coordenações Regionais de Educação (CREs), beneficiando, somente no ano de 2024, um total de 2.186 alfabetizandos.

Quadro 1 – Evolução do número de alfabetizandos por fase do Projeto (2019–2025)

Fase	Período	Descritivo
1ª Fase	2019-2022	Realizada em 15 municípios e 5 Coordenações Regionais de Educação (CREs) 70 turmas e 421 alunos Em 2021, parceria com a Fundação Roberto Marinho no município de Cavalcante Beneficiou 47 pessoas de comunidades Kalunga Algumas turmas concluídas apenas em 2022 devido à pandemia da COVID-19
2ª Fase	2022-2023	Expandiu-se para 40 municípios e 17 CREs 204 turmas e 1.426 alfabetizandos
3ª Fase	2022-2023	Atendeu 49 municípios e 39 CREs 257 turmas e 2.678 alfabetizandos Incluiu 31 pessoas privadas de liberdade em unidades prisionais
4ª Fase	2024	Contemplou 57 municípios e 24 CREs 320 turmas, 284 alfabetizadores e 2.186 alfabetizandos
5ª Fase	2025	Iniciada em 26 municípios e 16 CREs 106 turmas, 95 alfabetizadores e 860 alfabetizandos Valor destinado: R\$ 6.646.400,00 Meta: atingir 2.000 alunos em 2025

Fonte: Dados consolidados da SEDUC/GO (2025).

No ano de 2022, a comunidade quilombola do Povoado Vermelho foi contemplada pelo Projeto Alfabetização e Família, com a formação de uma turma composta por 12 estudantes, distribuídos igualmente entre homens e mulheres. Destaca-se que a turma apresentou 100% de conclusão, com os mesmos 12 estudantes que iniciaram o programa permanecendo até sua finalização. Nesse período, atuei como técnica pedagógica da SEDUC/GO, responsável pelo acompanhamento e pela orientação didático-pedagógica dos professores atuantes em Cavalcante. Essa vivência possibilitou o acompanhamento direto do trabalho desenvolvido pela professora Andreia Gonçalves Lima, cuja prática educativa se destacou pelo compromisso com uma abordagem intercultural, pautada na valorização dos saberes, das memórias e das tradições

das comunidades quilombolas.

As aulas foram realizadas em espaço cedido pela Escola Municipal Planalto, ambiente no qual foi possível observar a implementação de estratégias pedagógicas que articularam os conhecimentos comunitários aos conteúdos formais do processo de alfabetização. Essa metodologia promoveu um diálogo efetivo entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares, favorecendo tanto a aprendizagem da leitura e da escrita quanto o fortalecimento da identidade cultural dos alfabetizandos, reconhecidos como sujeitos históricos e protagonistas de suas trajetórias.

No mesmo ano, a Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, desenvolveu o “Projeto Alfabetização e Família – Tecendo o Saber”, estruturado em quatro módulos. As aulas foram ministradas por meio da metodologia de telessala, devidamente adaptada ao contexto local, e conduzidas por professoras previamente capacitadas, com suporte de materiais pedagógicos específicos. A Fundação acompanhou diretamente cinco turmas no município de Cavalcante, com professoras contratadas pela Escola Janela, abrangendo cinco territórios distintos, a saber: Assentamento Órfão, Kasqueiro, Engenho II Kalunga, Vila Morro Encantado e Povoado São José. Como resultado, 47 pessoas, com idades entre 35 e 80 anos, foram alfabetizadas.

Em uma segunda etapa, a SEDUC/GO ampliou a parceria com a Fundação Roberto Marinho de forma indireta, concentrando-se na assessoria para a formação de professores e no fornecimento de materiais didáticos. Essa fase contemplou nove municípios e localidades, quais sejam: Heitorai, Campinaçu, Teresina de Goiás, Montividiu do Norte, Colinas do Sul, Distrito de Mata Azul, Cavalcante (Povoado Coco), Povoado São Domingos e Povoado Vermelho, este último constituindo o principal objeto desta pesquisa. Ao final dessa etapa, o Projeto contabilizou a alfabetização de 56 pessoas, com idades entre 30 e 80 anos.

A cerimônia de formatura, realizada em dezembro de 2022, assumiu um caráter simbólico e político relevante. Mais do que a certificação da alfabetização, o evento representou a afirmação de direitos historicamente negados e a resistência das comunidades quilombolas frente aos processos de exclusão educacional. O acompanhamento pedagógico realizado ao longo do Projeto permitiu registrar desafios, avanços e aprendizagens, evidenciando a importância de políticas públicas que reconheçam e incorporem as especificidades culturais desses territórios nos processos educativos.

Para comunidades quilombolas como o Povoado Vermelho, iniciativas como o Projeto Alfabetização e Família ultrapassam o caráter estritamente educacional, reafirmando-se como instrumentos de reparação histórica e de enfrentamento ao racismo estrutural. Ao assegurar o

direito à educação, o Projeto contribui para o fortalecimento da autonomia, da cidadania e da capacidade de organização e luta dessas populações, reafirmando o direito à existência, à dignidade e à participação social. Sua efetividade consolida-o como uma política pública de referência, com potencial de replicação em âmbito nacional e contribuição significativa para a redução das desigualdades educacionais no Brasil.

2 A voz das mulheres do Povoado Vermelho: análises e percepções sobre o Projeto Alfabetização e Família

Este capítulo resulta de uma investigação qualitativa, de caráter etnográfico e participativo, desenvolvida no Povoado Quilombola Vermelho, localizado no município de Cavalcante, estado de Goiás. A pesquisa centrou-se na experiência de alfabetização de mulheres adultas e idosas vinculadas ao Projeto Alfabetização e Família, uma iniciativa educacional desenvolvida entre os anos de 2020 e 2022 e conduzida pela professora Andreia Gonçalves Lima.

O Povoado Vermelho é uma comunidade quilombola rural, cuja história é marcada pela resistência, pela preservação de modos de vida ancestrais e, simultaneamente, pela persistente exclusão de políticas públicas estruturantes, em especial no campo da educação. A inexistência histórica de escolas no território ou a oferta educacional precária e distante consolidou um cenário de analfabetismo e interrupção escolar precoce para gerações de mulheres, realidade que o Projeto Alfabetização e Família buscou enfrentar.

O projeto em questão, enquanto ação pedagógica da EJA, foi implementado como uma política pública estadual e se estruturou a partir de uma metodologia dialógica e sensível ao contexto quilombola. Sob a coordenação da professora Andreia, atuante e reconhecida na comunidade, o projeto reuniu um grupo de mulheres cujas idades variavam entre 56 e 82 anos, todas com trajetórias marcadas pela negação do direito à educação formal na infância e juventude.

A abordagem metodológica desta pesquisa privilegiou a escuta sensível e a narrativa biográfica como ferramentas centrais de produção de conhecimento. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis mulheres participantes do projeto e com a professora Andreia. As entrevistas ocorreram *in loco*, em ambiente doméstico e comunitário, durante uma imersão de sete dias no povoado, buscando captar não apenas os conteúdos discursivos, mas também as dimensões afetivas, espirituais e políticas inscritas em suas falas.

Além das narrativas orais, o processo investigativo incluiu a construção de um produto educacional audiovisual, concebido como forma de devolução ética à comunidade e como dispositivo pedagógico para ampliar a visibilidade das vozes quilombolas. O registro, feito com recursos acessíveis (celular), seguiu os princípios da pesquisa participante, envolvendo as próprias mulheres no processo de construção da imagem e da memória coletiva.

Assim, este capítulo se organiza como uma tessitura analítica que, a partir desse contexto específico e do diálogo com alguns dos referenciais teóricos abordados no capítulo anterior, busca compreender a alfabetização muito além de sua dimensão técnica. Interessa-nos analisá-la como um processo de libertação, reparação histórica e afirmação identitária, no qual a palavra escrita se converte em instrumento de insurgência contra o racismo estrutural, o patriarcado e o epistemicídio que historicamente silenciaram as mulheres negras quilombolas

2.1 Identificação das participantes

As mulheres entrevistadas, todas integrantes do Projeto Alfabetização e Família no Povoado Vermelho, possuem idades que variam entre 56 e 82 anos e compartilham histórias de exclusão educacional, trabalho rural e resistência quilombola. A sétima entrevistada é a educadora responsável pela mediação pedagógica do projeto. São elas:

- Dona Roberta Pereira Catarino, 65 anos: trabalhadora rural, mãe, avó e bisavó. Sua narrativa é marcada pelo trabalho com a roça, pelo papel de guardiã da memória comunitária e pela experiência de humilhação por não saber “fazer troco” antes da alfabetização.
- Dona Joana Pereira Catarino 67 anos: sua fala denuncia a ausência histórica de oportunidades educacionais no território, expressando a alfabetização como uma “dádiva divina” e um gesto de reparação.
- Dona Luíza Modesto da Silva, 82 anos: assumiu responsabilidades domésticas desde a infância, vendo seus irmãos estudarem enquanto ela permaneceu analfabeta. Sua alfabetização tardia é narrada como um ato de coragem e autonomia.
- Dona Alcenir Modesto da Silva, 56 anos: mulher que concilia múltiplas jornadas de trabalho doméstico, cuidado familiar e trabalho na roça. Destaca o orgulho de “saber assinar o nome” e a reconquista da autonomia no cotidiano.
- Dona Carlita Ferreira Moraes, 56 anos: atribui à alfabetização um profundo sentido espiritual, especialmente pela possibilidade de ler a Bíblia, integrando fé e conhecimento como dimensões indissociáveis de sua emancipação.
- Dona Santana Modesto Catarino 79 anos: mulher com deficiência intelectual e de fala, participou ativamente do projeto. Sua fala, embora simples, expressa gratidão e orgulho pelas tarefas que realiza, revelando o caráter inclusivo e humanizador da experiência educativa.

- Professora Andreia Gonçalves Lima: educadora responsável pela condução do Projeto Alfabetização e Família no Povoado Vermelho. Sua prática pedagógica, ancorada no diálogo, no afeto e no respeito aos saberes locais, é analisada como elemento central no processo de emancipação das mulheres.

Considerando os perfis das participantes, enxergamos um quadro comum de exclusão educacional histórica, agravada por fatores de raça, gênero, território rural e, em um caso, deficiência. São mulheres cuja inteligência e saberes foram forjados no trabalho e na oralidade, e para quem o projeto representou a primeira oportunidade de acesso sistemático à palavra escrita. A presença da professora Andreia oferece a perspectiva indispensável da mediação pedagógica que tornou essa experiência possível.

2.2 História do programa educacional

A história do Projeto Alfabetização e Família não se limita à cronologia de sua implementação no Povoado Vermelho, mas inscreve-se em um contexto mais amplo de políticas públicas voltadas para a EJA e, de modo mais específico, no campo das lutas por uma educação escolar quilombola que reconheça as especificidades étnico-raciais, territoriais e culturais dessas comunidades. Como bem pontua Gomes (2017), a educação quilombola deve ser compreendida como um direito historicamente negado e como parte de um processo mais amplo de reconhecimento e valorização das identidades negras rurais, o que confere ao projeto um sentido político-pedagógico que extrapola sua dimensão local.

O programa foi concebido e implementado pela SEDUC/GO como uma ação estratégica vinculada ao PEE (2015-2025), em consonância com as diretrizes do (PNE 2014-2024). Sua criação respondeu a diagnósticos que evidenciavam elevados índices de analfabetismo funcional e absoluto entre a população adulta e idosa do campo, com agravamento significativo nas comunidades quilombolas, historicamente negligenciadas pelo poder público. Esse cenário expressa, em termos estruturais, dinâmicas perpetuadas de desigualdade racial e territorial, que podem ser compreendidas como manifestações do racismo estrutural (Ribeiro, 2017), revelando que o analfabetismo, nesse contexto, não pode ser interpretado como uma condição individual, e sim como resultado de processos históricos de exclusão.

No contexto específico do Povoado Vermelho, o projeto ganhou materialidade entre os anos de 2020 e 2022, ainda que sua concepção pedagógica seja anterior a esse período. Sua orientação fundamenta-se nos princípios da educação popular freiriana, especialmente na

centralidade do diálogo e na compreensão de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2021). Nessa direção, o projeto buscou operacionalizar os marcos legais da educação escolar quilombola, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira. Esses dispositivos conferem ao projeto o estatuto de instrumento pedagógico e político de reparação histórica, ao reconhecer o direito à memória, à identidade e à valorização dos saberes afro-brasileiros (Gomes, 2005).

A implementação do projeto no território coube à professora Andreia Gonçalves Lima, educadora com trajetória de atuação na região e vínculo com a comunidade. Sua prática extrapolou a aplicação de um currículo formal, uma vez que atuou como medidora cultural entre o universo da escrita escolar e os saberes tradicionais do quilombo. Essa atuação aproximou-se do que Gomes (2017) denomina de pedagogia da ancestralidade, à medida em que reconhece os saberes comunitários como parte constitutiva do processo educativo. A própria denominação “Alfabetização e Família” expressa uma intencionalidade pedagógica que rompe com a lógica individualizante da escolarização, ao envolver o núcleo familiar e comunitário como espaço ampliado de aprendizagem, conforme evidenciado nas narrativas das participantes, que ressaltam o caráter coletivo e relacional do aprender.

Nesse sentido, a história desse programa educacional consiste em uma trajetória marcada por resistência, reconhecimento e reparação simbólica e material. Trata-se de uma resposta, ainda que localizada e historicamente tardia, a séculos de exclusão educacional impostos às populações negras rurais, processo que pode ser compreendido, nos termos de Carneiro (2005), como um epistemicídio, responsável pelo silenciamento sistemático de saberes e experiências. A trajetória do projeto no Povoado Vermelho demonstra que políticas públicas efetivas demandam, para além das normativas formais, a construção de práticas pedagógicas enraizadas no território, orientadas por uma perspectiva antirracista e decolonial, capazes de transformar a alfabetização em um processo de humanização e conscientização, como proposto por Freire (2021).

A experiência analisada neste capítulo insere-se, ainda, em um ecossistema institucional mais amplo de políticas e programas voltados para a EJA no estado de Goiás. Nesse cenário, o programa estadual Alfabetização e Família articulou-se, no território de Cavalcante, com o programa “Alfabetização e Família: Tecendo o Saber”, da Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, em 2022, consistindo em uma atuação conjunta e complementar decisiva para a viabilização e o fortalecimento da ação educativa no Povoado. Enquanto o programa estadual forneceu a estrutura formal, o

reconhecimento institucional e os materiais pedagógicos da EJA, a iniciativa conjunta aportou suporte formativo, logístico e metodológico, ampliando as condições para a consolidação do projeto no território.

O programa Alfabetização e Família, enquanto política pública estadual, teve como foco a alfabetização e o letramento inicial de jovens, adultos e idosos, com ênfase em populações do campo e comunidades tradicionais, incorporando explicitamente a dimensão comunitária e familiar como parte do processo de aprendizagem. No Povoado Vermelho, o projeto foi desenvolvido ao longo de dois anos, com organização em ciclos contínuos e adaptação dos horários e das dinâmicas pedagógicas à rotina de trabalho rural das mulheres. Embora utilizasse materiais didáticos da rede estadual, esses recursos foram constantemente ressignificados a partir do repertório cultural das participantes e de suas demandas cotidianas, processo mediado pela educadora, cuja prática traduziu, no plano concreto, os princípios freirianos e as orientações da educação quilombola para a realidade local.

Em articulação com essa política estadual, a iniciativa municipal Tecendo o Saber cumpriu papel estratégico no fortalecimento da ação educativa, ao priorizar a formação continuada de educadores e o apoio a projetos educativos comunitários. Sua atuação, pautada pela pesquisa-ação e por metodologias participativas, contribuiu para a criação de condições institucionais, formativas e logísticas que permitiram a sustentação do projeto no Povoado Vermelho. Além disso, essa iniciativa foi fundamental para viabilizar a imersão da pesquisa e a produção do material audiovisual junto à comunidade, operacionalizando o princípio da devolutiva e da escuta sensível como parte constitutiva do processo educativo.

A atuação do programa estadual e da iniciativa conjunta produziu, no contexto do Povoado, um ambiente pedagógico favorável à construção de uma alfabetização contextualizada, concebida não como resposta a um déficit individual, e sim como enfrentamento coletivo de uma herança histórica de exclusão, vinculada ao racismo estrutural e à negligência territorial (Ribeiro, 2017). Essa articulação entre diferentes esferas do poder público e a organicidade da demanda comunitária permitiu que a alfabetização se constituísse como um processo dialógico, relacional e politicamente situado, transformando diretrizes abstratas de políticas educacionais em práticas concretas de reparação de dignidade e de fortalecimento identitário das mulheres quilombolas.

2.3 Metodologia

A pesquisa realizada consistiu em um estudo qualitativo, de caráter etnográfico e

participante, fundamentado na abordagem da pesquisa-intervenção no campo da educação (Minayo, 2014). O desenho metodológico foi construído de modo a privilegiar a escuta sensível, o diálogo e a imersão no contexto sociocultural do Povoado Vermelho, compreendendo a alfabetização como um processo socialmente situado e atravessado por dimensões históricas, culturais e subjetivas. Nessa perspectiva, buscamos apreender os significados atribuídos à alfabetização a partir das experiências vividas pelas próprias mulheres quilombolas, reconhecendo-as como sujeitos de saber e de produção de sentidos, e não apenas como informantes da pesquisa.

O estudo foi desenvolvido no Povoado Quilombola Vermelho, comunidade rural tradicional localizada no município de Cavalcante, no estado de Goiás. O *locus* específico da investigação correspondeu à turma do Projeto Alfabetização e Família, uma ação vinculada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos implementada pela rede estadual de educação. O projeto foi desenvolvido em um espaço comunitário adaptado, extrapolando a função de uma sala de aula convencional, constituindo-se como um ambiente de acolhimento, partilha de experiências e fortalecimento de vínculos sociais e afetivos, conforme destacado pelas próprias participantes. Consideramos essa configuração espacial e simbólica analiticamente relevante, à medida em que contribui para a construção de sentidos em torno do processo educativo e para a produção de um clima de pertencimento e reconhecimento.

A fase de imersão e coleta de dados ocorreu no decorrer do ano de 2022, incluindo uma etapa intensiva de sete dias de convivência no povoado, complementada por contatos e observações realizados de forma remota ao longo do período, com registros fotográficos (Apêndice A). Esse recorte temporal possibilitou acompanhar a consolidação do projeto e apreender as percepções das participantes após um processo continuado de alfabetização, permitindo uma análise que contemplasse tanto as dimensões imediatas da experiência quanto seus desdobramentos ao longo do tempo. Para complementar essa imersão, foi aplicado um questionário às participantes (Apêndice B).

As participantes foram selecionadas de forma intencional, conforme orientação de Richardson (2017), considerando critérios relacionados à pertença étnico-comunitária, à vinculação ao projeto e à disposição para compartilhar suas trajetórias e experiências. O grupo foi composto por seis mulheres quilombolas, adultas e idosas, com idades entre 56 e 82 anos, cujas histórias de vida são marcadas por processos de exclusão escolar na infância e pela inserção precoce no trabalho rural. Além das educandas, participou da pesquisa a professora Andreia Gonçalves Lima, educadora responsável pela condução pedagógica do projeto, cujo relato possibilitou incorporar à análise a perspectiva da mediação docente e da implementação

da ação educativa. A inclusão tanto das educandas quanto da educadora teve como objetivo captar a multidimensionalidade do fenômeno investigado, contemplando diferentes posições e olhares sobre o processo educativo (Bogdan; Biklen, 1994).

A coleta de dados fundamentou-se na triangulação de técnicas, visando à construção de um *corpus* diversificado e analiticamente consistente. Realizamos entrevistas narrativas semiestruturadas individuais com todas as participantes, orientadas por um roteiro temático que abordava trajetórias de vida, experiências com a alfabetização e percepções sobre o projeto. Ainda assim, mantivemos ampla abertura para que as mulheres construíssem livremente suas narrativas, favorecendo a emergência de temas significativos em suas próprias palavras (Jovchelovitch; Bauer, 2002). Essa estratégia nos possibilitou acessar tanto informações factuais quanto sentidos, afetos e interpretações atribuídos pelas participantes às suas experiências.

A observação participante consistiu em outra técnica empregada na pesquisa, sendo registrada sistematicamente em diário de campo durante o período de imersão no povoado. Esses registros incluíram descrições do contexto, das interações, das dinâmicas do espaço educativo e das relações estabelecidas na comunidade, permitindo contextualizar as falas e captar dimensões não verbais, simbólicas e afetivas da experiência educativa, em consonância com a perspectiva etnográfica (André, 1995). Além disso, como parte integrante da pesquisa e com vistas à produção de um produto educacional, procedemos a registros audiovisuais das entrevistas e de cenas do cotidiano, utilizando equipamento acessível, mediante consentimento formal das participantes. Esses registros também foram incorporados como fonte de dados, possibilitando a apreensão de nuances da expressão corporal, emocional e relacional, que enriquecem a interpretação dos relatos.⁶

A análise das informações seguiu uma abordagem indutiva e interpretativa, orientada pela articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico. Inicialmente, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, preservando as particularidades da fala, enquanto os registros do diário de campo e os materiais audiovisuais foram organizados de forma articulada às narrativas. Em seguida, realizamos uma leitura reiterada do material, conforme proposto por Bardin (2016), procedendo à codificação aberta e ao agrupamento de trechos das falas em unidades de significado preliminares. Essas unidades foram progressivamente refinadas e organizadas em categorias temáticas. A interpretação final consistiu em articular as vozes das

⁶ Além dos registros audiovisuais, o trabalho de campo incluiu registro fotográfico, realizado pela pesquisadora, que capturou cenas do cotidiano, espaços educativos e retratos das participantes. Esse acervo visual foi organizado no Apêndice A desta dissertação.

participantes com o referencial teórico, buscando compreender os sentidos profundos atribuídos à alfabetização naquele contexto específico, sem a imposição de categorias prévias rígidas.

Esse percurso metodológico, pautado no rigor ético, no respeito à autonomia das participantes e no compromisso com a visibilização de suas vozes, sustenta a base empírica e analítica das discussões que apresentamos a seguir, reafirmando a pesquisa como um processo dialógico e socialmente comprometido com a produção de conhecimento situado e com a valorização das experiências das mulheres quilombolas.

Assim, a análise que se segue parte do diálogo entre as vozes das mulheres entrevistadas, tecendo suas narrativas para compreender a alfabetização como fenômeno multidimensional no território quilombola.

2.4 Análise das falas das entrevistadas

Mais do que descrever um projeto de alfabetização, buscamos compreender como o ato de aprender a ler e escrever foi vivenciado como um gesto insurgente de reexistência. A metodologia analítica adotada fundamenta-se na *escrevivência*, conceito cunhado por Evaristo (2020) para definir a escrita da mulher negra não como mero relato autobiográfico, mas como um ato de existência coletiva, que extrapola os limites da escrita de si para inscrever no texto as dores, as lutas e as potências de uma comunidade. Nessa perspectiva, as entrevistas realizadas não são tratadas como dados isolados, mas sim como documentos vivos de uma narrativa ampliada, nos quais a voz individual se entrelaça à voz ancestral, constituindo um coro polifônico de resistência e afirmação identitária.

Nesse sentido, a análise que se segue não pretende esgotar ou enquadrar rigidamente as experiências narradas, e sim tecer um diálogo interpretativo entre as vivências das mulheres, os referenciais teóricos mobilizados no Capítulo 1 — em especial os aportes decoloniais, do feminismo negro e das perspectivas antirracistas — e a práxis pedagógica observada no contexto da pesquisa. Destarte, o ato de alfabetizar-se emerge como um fenômeno complexo, que atravessa dimensões íntimas da subjetividade, reorganiza relações de poder no cotidiano e ressignifica o lugar social das mulheres quilombolas. A palavra conquistada, seja ao assinar o próprio nome, ler um rótulo ou decifrar um versículo bíblico, converte-se em instrumento de reumanização, confrontando diretamente o longo processo de epistemicídio que historicamente tentou invalidar seus modos de saber, de existir e de narrar a si mesmas (Carneiro, 2005).

Desse modo, buscamos, mediante a organização da análise em categorias, apreender essa complexidade sem perder de vista a unidade do processo vivido. Essas categorias são

compreendidas como dimensões analíticas interdependentes, que expressam a (i) alfabetização como reconquista da dignidade, como (ii) exercício de autonomia no cotidiano, como (iii) experiência atravessada pela espiritualidade, como (iv) ato político de afirmação da cidadania e como (v) prática coletiva de reparação intergeracional. Essas dimensões não se sucedem de forma linear, mas se sobrepõem, se tensionam e se alimentam mutuamente, constituindo um todo indissociável que fundamenta o que aqui se compreende como uma pedagogia quilombola da libertação. Ao adentrar essas dimensões, guiados pelas vozes das mulheres e pela mediação sensível da educadora, reafirma-se o compromisso com uma pesquisa que não apenas analisa, mas aprende com os sujeitos, reconhecendo neles a autoridade epistêmica de quem, ao assumir a caneta, reinscreve seu próprio lugar no mundo e na história.

2.4.1 Alfabetização como reconquista da dignidade e humanização

A primeira categoria analítica referente às narrativas das mulheres quilombolas do Povoado Vermelho articula-se em torno da alfabetização como processo de reconquista da dignidade e de humanização. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever transcende a aquisição de habilidades instrumentais, tornando-se um ato de restauração simbólica da autoestima, de superação de humilhações historicamente naturalizadas e de afirmação da condição de sujeito pleno de direitos. Os relatos evidenciam que a negação do acesso à escrita operou, por longos períodos, como mecanismo de desumanização, e que sua conquista tardia assume, dessa forma, caráter reparador, ressignificando trajetórias marcadas pela exclusão e pela negação da palavra.

As entrevistadas associaram de forma recorrente o domínio da leitura e da escrita à recuperação de um lugar social digno. Dona Alcenir Modesto da Silva, ao afirmar: “Agora, quando vem alguém mandar assinar, eu sei o que tô assinando”, explicita a passagem de uma condição de tutela e dependência para a autonomia e o controle sobre os próprios atos. Nesse contexto, o ato de assinar deixa de ser um gesto mecânico ou uma concessão ao outro e transforma-se em afirmação de presença, consciência e autoria sobre a própria vida.

De modo ainda mais contundente, Dona Luíza Modesto da Silva associou o analfabetismo a uma espécie de patologia social ao declarar: “Não tem uma coisa melhor do que a pessoa saber ler e escrever... a pessoa que não sabe nem assinar o seu nome é a coisa mais ruim que existe no mundo. É meio que uma doença”. A metáfora da “doença” revela a dimensão estrutural da exclusão educacional, deslocando o problema do plano individual para o campo das desigualdades sociais historicamente produzidas. A alfabetização, nesse sentido, consiste em um processo de cura simbólica, por meio do qual a palavra escrita restaura a

integridade subjetiva e a condição de humanidade negada.

A experiência da humilhação, seguida pela superação, é narrada por Dona Roberta Pereira Catarina, que relatou ter sido chamada de “besta” por não saber fazer troco. O insulto, atravessado por marcadores de classe e raça, marcava seu lugar social como incapaz e inferiorizado. Após o processo de alfabetização, ela afirmou com orgulho: “Hoje, eu passo um dinheiro e eu sei o que é um troco”. O domínio do cálculo, nesse caso, ultrapassa sua dimensão prática e assume um sentido simbólico de reconquista do respeito próprio e de reposicionamento social.

Outras falas reforçam essa dimensão reparadora da alfabetização. Dona Joana Pereira Catarina, ao expressar sua gratidão, atribuiu ao processo educativo um sentido de justiça e reparação histórica ao afirmar: “Deus mandou esse pessoal pra mim estar estudando”. Já Dona Carlita Ferreira Moraes vinculou o aprendizado à dimensão espiritual e identitária ao destacar: “Aprender a ler e escrever é muito bom, a gente lê a Bíblia”. A leitura do texto sagrado simboliza, nesse contexto, o acesso a um saber que confere, além do conhecimento, o pertencimento, a dignidade e o reconhecimento de si.

A percepção da educadora Andreia Gonçalves Lima, responsável pela condução do Projeto Alfabetização e Família no Povoado Vermelho, corrobora essa interpretação ao descrever o impacto do processo formativo nas alunas. Ao observar que “o mais bonito era ver como elas se sentiam importantes” e ao relatar que uma das participantes passou a ir sozinha ao banco, sem medo de assinar documentos, a professora explicita que a alfabetização produziu efeitos diretos sobre a autonomia e a autoconfiança. Em outra passagem, ao afirmar que suas alunas passaram a reconhecer quando estão sendo enganadas, a dar entrevistas com segurança e a reivindicar seus direitos, Andreia ressalta que o processo educativo promoveu competências cognitivas, consciência crítica e postura ativa diante do mundo.

A própria metodologia pedagógica é descrita como um ato de cuidado, marcado pela paciência e pelo afeto, conforme metaforizado por Dona Roberta ao comparar o processo a “botar o comê na boquinha de menino”. Essa pedagogia do afeto mostrou-se fundamental para a criação de um ambiente seguro, no qual a reconstrução da autoestima pôde ocorrer de forma progressiva. Desse modo, a educadora atuou como mediadora de um processo de reumanização, no qual a palavra escrita se converteu em instrumento de cura simbólica das marcas deixadas pelo racismo, pela pobreza e pela exclusão educacional.

A análise desses relatos dialoga diretamente com a pedagogia freiriana, para a qual a alfabetização constitui, antes de tudo, um ato de humanização. Freire (1979) afirma que o aprendizado da leitura e da escrita introduz o sujeito no mundo da comunicação escrita e o

reposiciona como sujeito de sua própria história, e não como objeto passivo das relações sociais. A fala de Dona Luíza, ao equiparar o analfabetismo a uma “doença”, ecoa essa concepção ao revelar que a negação da palavra corresponde à negação da própria condição de sujeito.

Essa categoria também se sustenta no conceito de epistemicídio, desenvolvido por Carneiro (2005), entendido como o processo de anulação e desqualificação dos saberes dos povos subjugados e de produção sistemática da indigência cultural. A humilhação vivenciada por Dona Roberta ao ser chamada de “besta” constitui uma expressão concreta desse processo de desqualificação intelectual. Nesse contexto, a alfabetização opera como ruptura com o epistemicídio, ao restituir às mulheres quilombolas o direito de serem reconhecidas como sujeitos de conhecimento e produtoras de saber.

Gomes (2017) complementa essa perspectiva ao discutir a educação como prática de reumanização para populações negras, ressaltando que a escola, muitas vezes, reproduz lógicas de inferiorização, enquanto uma educação emancipatória deve devolver ao sujeito o direito à palavra, à autoria e à autoafirmação. A fala de Dona Alcenir, ao enfatizar que agora sabe o que está assinando, materializa esse direito, pois assinar com consciência implica afirmar-se como autora da própria trajetória e como sujeito de direitos.

Observamos que a alfabetização no Povoado Vermelho foi vivenciada como um verdadeiro rito de passagem da subalternidade à subjetividade. A apropriação da palavra escrita possibilitou a superação de humilhações internalizadas, a restauração da autoestima, a conquista de autonomia prática para lidar com situações cotidianas e a atribuição de sentidos espirituais e reparadores ao aprendizado, frequentemente interpretado como dádiva, justiça histórica ou reencontro com a própria dignidade.

Entendemos que esse seja um processo que não se restringe ao plano individual, uma vez que se constrói de forma coletiva e é mediado por uma relação pedagógica afetiva, dialógica e comprometida com a reumanização. A dignidade reconquistada manifesta-se, assim, na possibilidade de dizer “eu sei”, “eu posso” e “eu existo”, atos linguísticos que se configuram, ao mesmo tempo, como atos políticos de resistência, afirmação e reexistência

2.4.2 Autonomia e empoderamento no cotidiano

A segunda categoria derivada das narrativas concentra-se na alfabetização como vetor de autonomia e empoderamento cotidiano. Para as mulheres quilombolas do Povoado Vermelho, aprender a ler e escrever significou a conquista de uma capacidade ampliada de agir no mundo de forma independente, resolvendo problemas práticos, exercendo controle sobre

transações econômicas e ousando transpor barreiras geográficas e simbólicas que antes as confinavam. A autonomia aqui descrita não é abstrata; materializa-se em gestos concretos que reconfiguram a relação das mulheres com o espaço, o dinheiro, o tempo e a própria noção de possibilidade, produzindo deslocamentos subjetivos e materiais que redefinem suas formas de estar no mundo.

Os relatos são unânimes em associar a alfabetização a um salto qualitativo na capacidade de gerir a vida diária. Dona Roberta Pereira Catarinosintetizou essa transformação ao contrastar passado e presente. Ela declarou: “Foi bom porque eu ia numa viagem, às vezes eu tinha um dinheiro, não tinha como pegar um dinheiro pra trocar... Hoje, não; hoje eu passo um dinheiro e eu sei o que é um troco”. O domínio do cálculo, aparentemente simples, representa, nesse contexto, a superação de uma vulnerabilidade econômica cotidiana e a afirmação do controle sobre os próprios recursos, reduzindo a exposição a situações de constrangimento, dependência e exploração.

A autonomia também se projeta no plano da mobilidade e da coragem existencial. Dona Luíza Modesto da Silva expressou essa transformação: “Eu não tenho medo de viajar pra lugar nenhum... eu saio só eu e Deus”. A viagem, aqui, é simultaneamente metáfora e realidade, pois simboliza a ruptura com o medo e com a dependência que limitavam seu horizonte espacial e existencial. A alfabetização lhe conferiu um “mapa” simbólico para navegar o mundo com maior segurança, ampliando seu campo de circulação e fortalecendo sua autoconfiança diante de contextos antes percebidos como inacessíveis ou ameaçadores.

No plano dos atos burocráticos e institucionais, Dona Alcenir Modesto da Silva enfatizou o fim da tutela ao afirmar: “Se chega uma pessoa e fala: ‘a senhora assina aqui pra mim’, eu digo, não... eu sei assinar, graças a Deus”. O gesto de assinar deixa de ser um ato de submissão a uma autoridade externa e converte-se em declaração de soberania sobre os próprios atos, tornando-se um exercício concreto de cidadania, autoria e controle sobre decisões que impactam diretamente sua vida.

A autonomia no cuidado consigo e com a família também surge como dimensão relevante desse processo. Dona Joana Pereira Catarino destacou: “Hoje, eu vejo as letras e sei o que elas dizem”, referindo-se à capacidade de ler datas de validade e instruções, o que amplia o controle sobre a saúde, o consumo e a organização da vida doméstica. Paralelamente, Dona Carlita Ferreira Moraes associou o aprendizado ao exercício espiritual autônomo ao afirmar: “Aprender a ler e escrever é muito bom, a gente lê a Bíblia”. A leitura direta do texto sagrado, sem mediação, é vivenciada como forma de empoderamento espiritual e interpretativo, ao permitir o acesso direto ao texto, reforçando sentimentos de pertencimento, dignidade e

autonomia simbólica.

A percepção da professora Andreia Gonçalves Lima confirmou, a partir de sua observação pedagógica, essa transformação concreta na vida das alunas: “O mais bonito era ver como elas se sentiam importantes. Uma delas me disse que agora podia ir no banco sozinha, sem medo de assinar”. O “ir ao banco sozinha” é um símbolo relevante dessa autonomia recém-adquirida, pois representa a capacidade de transitar por instituições formais, outrora intimidadoras, e de nelas exercer plena cidadania, sem a necessidade de intermediação de terceiros.

Andreia também observou uma mudança significativa na postura diante de situações de injustiça, ao afirmar: “Os meus alunos, hoje, eles sabem quando estão sendo passados pra trás, sabem dar uma entrevista muito bem dada e sabem correr atrás do que é deles”. A alfabetização, nesse sentido, produz uma autonomia defensiva, entendida como capacidade de identificar desrespeitos, interpretar contextos e articular respostas, seja em interações cotidianas, seja em situações institucionais mais formais.

Essa categoria dialoga diretamente com o conceito freiriano de autonomia como dimensão constitutiva da libertação. Para Freire (1987), a educação emancipadora não adapta o indivíduo ao mundo tal como ele é, mas o capacita a intervir sobre a realidade, em um processo que ele descreve como um “parto”, no qual nasce um sujeito novo, forjado na superação das relações de opressão. As falas das mulheres sobre “não ter mais medo” e “saber o que está assinando” materializam esse processo de constituição de um sujeito autônomo, que passa a se reconhecer como agente de sua própria história e não mais como objeto das decisões alheias.

A noção de empoderamento cotidiano, desenvolvida Gomes (2017) no contexto da educação quilombola, contribui para aprofundar essa análise ao destacar que, para mulheres negras rurais, o empoderamento se constrói no governo da vida cotidiana, envolvendo a casa, o trabalho, o dinheiro, o corpo e as relações sociais. As narrativas de Dona Roberta sobre o troco e de Dona Alcenir sobre a assinatura expressam, de forma concreta, esse exercício de governo de si, no qual a alfabetização se converte em instrumento de reorganização da vida prática e simbólica.

hooks (2018), ao discutir a educação como prática da liberdade, assevera que a sala de aula é um espaço de transgressão, no qual se aprendem formas de ver e de estar no mundo que permitem ultrapassar limites historicamente impostos. A atuação da professora Andreia, ao criar um ambiente pedagógico marcado pelo acolhimento, pela escuta e pela valorização das trajetórias das alunas, passa a ser uma prática transgressora no sentido proposto pela referida autora. Isso porque possibilita que o medo de errar seja substituído pela confiança em perguntar,

tentar e insistir. A fala de Dona Luíza sobre viajar sem medo pode ser compreendida, nesse quadro, como expressão dessa liberdade construída no interior de um processo educativo emancipador.

Com base no exposto, podemos afirmar que a alfabetização operou como mecanismo de conversão da dependência em autonomia, articulando dimensões práticas, espaciais, decisórias e simbólicas da vida das mulheres quilombolas. Esse empoderamento se constrói no cotidiano, por meio de pequenos gestos que acumulam efeitos profundos, redefinindo a relação das participantes com o dinheiro, com as instituições, com a mobilidade e com a própria capacidade de escolha.

Importa salientarmos que esse processo não se apresenta como efeito colateral, e sim como resultado direto de uma prática pedagógica dialógica, afetiva e politicamente comprometida com a emancipação, permitindo que a confiança construída na sala de aula seja transferida para o mundo das ações, das decisões e das escolhas. Desse modo, a autonomia, inscreve-se tanto no domínio das letras quanto na reconfiguração concreta das possibilidades de existir, circular e decidir

2.4.3 Dimensão espiritual e ancestral do aprender

Esta terceira categoria revela uma das singularidades mais profundas da experiência de alfabetização no Povoado Vermelho: a íntima interligação entre o ato de aprender, a fé e a conexão com a ancestralidade. Para as mulheres quilombolas, a leitura e a escrita não se restringem a competências seculares, posto que são impregnadas de sentido transcendente, funcionando como veículo de diálogo com o sagrado, de cumprimento de um desígnio espiritual e de reparação simbólica com as gerações passadas. Nessa cosmovisão, saber e espiritualidade constituem um tecido único, no qual aprender é também um ato de fé, de gratidão e de continuidade histórica, articulando passado, presente e futuro em uma mesma experiência formativa.

As narrativas são perpassadas por uma linguagem que atribui à alfabetização uma origem e um propósito que transcendem a esfera humana imediata. Dona Carlita Ferreira Moraes expressou de forma direta e emocionada essa síntese: “Aprender a ler e escrever é muito bom, a gente lê a Bíblia”. Para ela, a finalidade primordial do domínio da leitura é o acesso direto e autônomo à Palavra Sagrada, transformando o texto bíblico em espaço de encontro pessoal com o divino e em fonte de fortalecimento espiritual, no qual a letra escrita adquire valor sacramental.

Dona Joana Pereira Catarino interpretou a chegada do projeto como uma intervenção divina ao declarar: “Deus mandou esse pessoal pra mim estar estudando”. Em sua leitura, a oportunidade educacional é compreendida como uma graça, um ato de provisão que responde a uma histórica carência e que reposiciona o aprendizado no campo da fé. Essa percepção converte a sala de aula em espaço abençoado e o esforço de aprender em forma de gratidão e devoção, nas quais a alfabetização é vivida como dádiva e como resposta a uma espera ancestral.

Outras vozes ampliam essa dimensão ao associar a conquista da escrita a sentimentos de missão cumprida, legado e reparação. Dona Luíza Modesto da Silva, ao celebrar sua aprendizagem tardia, afirmou: “Agora que eu tô aprendendo”. Sua fala, mais do que registrar um fato, carrega o peso de uma trajetória marcada pela privação e, ao mesmo tempo, a leveza simbólica de uma conquista que honra aqueles que, antes dela, não tiveram acesso ao mundo letrado. Essa é uma aprendizagem que não se esgota no presente, uma vez que se inscreve como gesto de continuidade e justiça intergeracional.

Dona Roberta Pereira Catarina, ao descrever a professora, mobilizou uma linguagem fortemente afetiva e espiritual ao afirmar: “A professora Andreia é uma benção de Deus, uma filha, uma irmã”. A educadora é, assim, transfigurada de técnica em instrumento de graça, sendo incorporada à família espiritual e comunitária. Essa nomeação revela que o vínculo pedagógico ultrapassa a relação formal de ensino-aprendizagem e se constitui como laço de pertencimento, cuidado e reconhecimento mútuo, no qual a figura da professora adquire estatuto simbólico de mediadora entre o saber, a fé e a comunidade.

A percepção da professora Andreia Gonçalves Lima evidencia sua sensibilidade a essa dimensão espiritual que estrutura o processo de aprendizagem. Ao relatar sua experiência, ela pontuou: “Cada uma delas me ensinou o valor da paciência e da fé”. Sua fala indica que o processo educativo se configurou como via de mão dupla, na qual, enquanto ensinava as letras, também aprendia com as alunas sobre a força espiritual que as sustentava. Essa reciprocidade desloca a pedagogia de uma lógica unidirecional para uma prática relacional, em que ensinar e aprender se entrelaçam em uma experiência compartilhada.

Andreia também descreveu a atmosfera das aulas como carregada de significados que ultrapassam o plano cognitivo: “Eu via o brilho nos olhos quando conseguiam escrever o nome pela primeira vez”. Esse “brilho” pode ser lido como expressão de uma alegria profunda, que é simultaneamente conquista pessoal, reconhecimento de si e realização espiritual. Ao criar um ambiente de acolhimento e respeito a essa cosmologia, sua prática pedagógica tornou-se compatível com a espiritualidade quilombola, na qual os afetos, a comunidade e o sagrado são

dimensões indissociáveis do processo formativo.

Essa categoria exige um marco teórico que vá além das pedagogias críticas tradicionais e dialogue com as epistemologias do Sul e com os saberes ancestrais. O conceito de ecologia de saberes, proposto por Santos (2010), contribui para compreender a articulação entre saber letrado e saber espiritual, ao defender a valorização de conhecimentos populares, religiosos e comunitários historicamente marginalizados pelo monopólio da ciência moderna. A fusão entre aprender a ler e “ler a Bíblia”, apresentada por Dona Carlita, constitui expressão viva dessa ecologia, na qual o saber escolar se enxerta no saber religioso sem anulá-lo, produzindo uma síntese própria do contexto quilombola.

A pedagogia da ancestralidade, formulada por Gomes (2017), contribui significativamente para aprofundar essa análise, ao compreender a educação, em comunidades negras e quilombolas, como processo de reconexão com a memória coletiva, com os saberes herdados e com as forças espirituais que sustentam a resistência. Nessa perspectiva, aprender é também um ato de reparação intergeracional. Quando Dona Joana afirma que “Deus mandou” o projeto, ela está, nessa chave interpretativa, narrando um acontecimento de justiça cognitiva e espiritual, que responde a uma dívida histórica e reinscreve a comunidade no direito ao saber.

A noção de escrevivência também ilumina essa categoria ao compreender a escrita da mulher negra como ato de existência que extrapola a dimensão individual e se conecta a uma coletividade e a uma ancestralidade. As mulheres do Povoado Vermelho, ao aprenderem a escrever, não escrevem apenas para si, mas inscrevem no papel as vozes silenciadas de suas mães e avós, realizando uma escrevivência coletiva e espiritual, na qual a palavra escrita se torna veículo de memória, resistência e continuidade histórica.

Observamos, dessa forma, que a alfabetização, no contexto quilombola, assume caráter profundamente holístico, articulando acesso ao sagrado, narrativas de gratidão e providência, processos de reparação ancestral e uma pedagogia impregnada de espiritualidade. Aprender a ler e escrever torna-se um processo de sacralização da palavra, no qual cada letra aprendida é também gesto de fé, de memória e de justiça simbólica. Portanto, a alfabetização no Povoado Vermelho não é apenas uma prática educativa, sendo também uma experiência espiritual e ancestral, por meio da qual as mulheres reafirmam sua pertença a uma comunidade de fé, de história e de luta, demonstrando que os processos de emancipação mais profundos são aqueles capazes de harmonizar transformação material, dignidade simbólica e continuidade espiritual.

2.4.4 Consciência política e exercício da cidadania

A quarta categoria versa sobre uma transformação fundamental no processo de alfabetização das mulheres quilombolas: a emergência de uma consciência política crítica e o exercício ativo da cidadania. Para além da aquisição de habilidades linguísticas, o projeto catalisou um deslocamento na percepção que essas mulheres têm de si mesmas e de seu lugar no mundo, permitindo-lhes decifrar as estruturas de exclusão que as atravessam e passar da condição de vítimas passivas à de sujeitos reivindicativos de direitos. Destarte, a alfabetização torna-se um processo de politização da existência, no qual aprender a ler e a escrever se articula à capacidade de ler o mundo, nomear injustiças e intervir sobre a realidade.

Os relatos evidenciaram uma passagem progressiva da vivência da exclusão como fatalidade para sua compreensão como injustiça histórica e, posteriormente, para a disposição de agir. Dona Joana Pereira Catarino formulou uma crítica severa ao abandono estatal ao afirmar: “Nunca teve essa oportunidade pra nós aqui, né? Em lugar tudo desabitado, né? Largado aí...”. Essa fala transcende o registro do lamento individual e assume a forma de denúncia política, ao identificar o isolamento territorial e a negligência do poder público como mecanismos concretos de produção da exclusão.

A transição do silêncio à palavra como ato de poder apareceu de modo explícito na fala de Dona Roberta Pereira Catarina: “Hoje, eu posso conversar com qualquer um. Não fico mais calada”. O “não ficar mais calada” simboliza a ruptura com uma submissão historicamente imposta e a assunção de um lugar de interlocução pública, condição fundamental para o exercício da cidadania e para a afirmação de si como sujeito que tem voz, opinião e direito à escuta.

Dona Alcenir Modesto da Silva articulou de forma direta a relação entre alfabetização e autonomia decisória: “Agora, quando vem alguém mandar assinar, eu sei o que tô assinando”. O ato de assinar com consciência é um ato de soberania, no qual se recusa a alienação e se afirma o direito à compreensão plena dos compromissos assumidos, deslocando a mulher de uma posição de tutela para uma posição de autoria e responsabilidade.

Outras falas complementam esse quadro e ampliam o alcance político das conquistas narradas. A afirmação de Dona Luíza Modesto da Silva: “Eu não tenho medo de viajar pra lugar nenhum...”, além de expressar autonomia pessoal, pode ser lida como conquista do direito à mobilidade e ao uso pleno do espaço, direitos historicamente negados a populações periféricas, negras e rurais. Do mesmo modo, o desejo de Dona Carlita Ferreira Moraes de ler a Bíblia por si mesma é uma reivindicação do direito à interpretação autônoma e à liberdade religiosa sem

mediações paternalistas, afirmando a legitimidade de sua própria leitura do sagrado.

A observação da professora Andreia Gonçalves Lima de que seus alunos não são mais passados para trás, que sabem dar entrevista e que sabem correr atrás do que é deles é uma evidência particularmente expressiva desse processo de politização. Com essa ideia, a professora sintetizou três dimensões em torno da consciência cidadã emergente: (i) reconhecer quando estão “sendo passados pra trás” indica a capacidade de identificar práticas cotidianas de exploração, racismo e injustiça; (ii) “saber dar uma entrevista” aponta para o domínio da narrativa de si, condição essencial para a visibilidade pública e para a reivindicação de direitos; (iii) “Correr atrás do que é deles”, por sua vez, expressa a passagem da consciência à ação, caracterizando uma postura ativa de reivindicação e enfrentamento.

Andreia também destacou a mudança na autoimagem e na relação das alunas com instituições formais: “O mais bonito era ver como elas se sentiam importantes. Uma delas me disse que agora podia ir no banco sozinha, sem medo de assinar”. O banco, enquanto espaço associado ao Estado, ao capital e à burocracia, deixa de ser percebido como território hostil e intimidante e passa a ser ocupado como espaço legítimo de exercício de direitos. O “ir sozinha” simboliza tanto a autonomia prática quanto o reconhecimento de si como sujeito digno de circular, demandar e decidir.

Esta categoria encontra sólido fundamento na pedagogia do oprimido de Freire (1979), para quem a educação libertadora é um processo de conscientização que move o sujeito da aceitação passiva da realidade para sua problematização crítica e transformação. As falas que denunciam a falta de oportunidade como injustiça e que expressam a disposição de “correr atrás” materializam esse movimento da consciência ingênua para a consciência crítica, na qual a opressão deixa de ser naturalizada e passa a ser nomeada como produção histórica.

O conceito de letramento racial crítico, desenvolvido por Gomes (2017), aprofunda essa análise ao tornar evidente a capacidade de ler o mundo a partir de um lugar social racializado, identificando os mecanismos do racismo estrutural e construindo estratégias de enfrentamento. A habilidade de perceber quando estão “sendo passadas pra trás”, destacada por Andreia, pode ser compreendida como expressão concreta desse letramento, no qual a alfabetização se articula à leitura crítica das relações raciais e das desigualdades que estruturam o cotidiano.

A noção de cidadania insurgente, elaborada por autores como James Holston (2013), também contribui para interpretar esse processo. Trata-se de formas de exercício da cidadania construídas por grupos historicamente excluídos, que, a partir de suas margens, inventam e reivindicam direitos, muitas vezes tensionando as formas tradicionais de pertencimento político. As mulheres do Povoado Vermelho, ao aprenderem a “conversar com qualquer um”,

a “dar uma entrevista” e a “correr atrás do que é deles”, além de demandarem inclusão, produzem, com base em sua experiência concreta, novas formas de exercer e significar a cidadania.

Constatamos, assim, que a alfabetização funcionou como dispositivo de politização da vida cotidiana, permitindo a desnaturalização da exclusão e a assunção de uma agência cidadã ativa. A consciência política emergida é corporificada, situada e enraizada na experiência concreta, manifestando-se no gesto de assinar com soberania, na fala que não se cala, no corpo que ocupa espaços institucionais sem medo e na disposição de lutar por direitos.

Diante disso, podemos afirmar que a alfabetização, nesse contexto, não se limitou ao domínio do código escrito, uma vez que se constitui como prática de formação política, por meio da qual as mulheres passaram a ler e a reescrever o seu lugar no contrato social.

2.4.5 Coletividade, cuidado e reparação intergeracional

A quinta e última categoria analítica levantada por nós sintetiza o *ethos* fundamental do processo de alfabetização no Povoado Vermelho, mostrando seu caráter essencialmente coletivo, afetivo e intergeracional. Longe de ser uma jornada individual, o aprender revelou-se uma experiência comunitária de cuidado mútuo, na qual os saberes circularam em rede e o ato de estudar assumiu um profundo significado de reparação histórica. Esta categoria demonstra que a alfabetização funcionou como um tecido simbólico que costurou gerações, promoveu processos de cura das feridas do passado e projetou um legado de justiça cognitiva para o futuro, materializando uma pedagogia quilombola do nós.

As narrativas das participantes foram unânimes em destacar a dimensão compartilhada e reparadora da experiência. Dona Alcenir Modesto da Silva definiu a dinâmica central do grupo: "A gente aprende uma com a outra, uma ajuda a outra". Essa fala desloca o eixo do processo do individual para o coletivo, apresentando o conhecimento não como uma posse privada, e sim como um bem comum construído na reciprocidade, na solidariedade e na partilha cotidiana.

Dona Luíza Modesto da Silva atribui à sua trajetória um significado profundo de reparação intergeracional e de justiça tardia ao declarar: "Os irmãos tudo estudou e eu fiquei sem estudar... agora que eu tô aprendendo". Sua fala expõe uma injustiça familiar e de gênero, em que a menina permanece sem acesso à escolarização para assumir responsabilidades domésticas e de cuidado, e celebra a conquista atual como um reequilíbrio simbólico, um resgate de um direito historicamente negado. O advérbio “agora” carrega, simultaneamente, o

peso da espera e a potência da superação, inscrevendo sua alfabetização como um gesto de reparação do passado.

Outras vozes tecem essa trama coletiva e ancestral. Dona Roberta Pereira Catarino vinculou o aprendizado ao legado familiar e territorial: "Meus fio criado aqui, e tá tudo aqui. Neto, bisneto, tudo aqui...". Sua alfabetização não se restringiu à dimensão individual, consistindo em um ato de afirmação da permanência de toda uma linhagem no território quilombola, reforçando a ideia de pertencimento e continuidade histórica. De modo convergente, Dona Joana Pereira Catarina, ao refletir sobre a exclusão educacional, generalizou sua experiência: "Nunca teve essa oportunidade pra nós aqui". O deslocamento do "eu" para o "nós" mostra que a privação foi coletiva e que, por extensão, a conquista da alfabetização também assume um caráter comunitário.

A fala de Dona Santina Modesto Catarino serviu como um testemunho particularmente expressivo do acolhimento coletivo e da ética do cuidado que atravessou o processo. Ao afirmar: "Eu agradeço muito a irmã Andréa. Nós tá na escola estudar, mas eu agradeço a todos. Eu lavo roupa, eu barro o terreiro, eu faço bolo, eu faço café, eu cuido de tudo", ela expressou gratidão e afirmou seu lugar ativo na rede de cuidado da comunidade. Ao enumerar seus afazeres, Dona Santina inscreveu-se como sujeito produtivo e participante, reafirmando sua dignidade e sua centralidade tanto na comunidade de aprendizagem quanto na vida coletiva do território.

A percepção da educadora Andreia Gonçalves Lima confirmou e aprofundou essa dimensão coletiva e reparadora. Ela descreveu a atmosfera das aulas como um espaço de partilha que extrapolava o conteúdo formal, ao relatar: "Às vezes, eu chegava com um conteúdo e elas vinham com uma história, uma lembrança, e aí o conteúdo virava conversa, virava troca". Essa prática dialógica transformou a sala de aula em uma verdadeira comunidade de memória, afeto e reconhecimento, na qual o saber escolar se enraizava nas experiências vividas, produzindo sentidos compartilhados e fortalecendo vínculos.

Andreia também identificou o papel reparador do projeto ao observar mudanças na autoimagem das alunas, que passaram a se reconhecer como dignas e capazes, superando o que ela nomeou como um "complexo de incapaz", construído historicamente a partir de processos de desvalorização e exclusão. Nessa perspectiva, a alfabetização, em sua condução pedagógica, passou a ser um processo de cura coletiva das feridas abertas pelo epistemicídio, restaurando a autoestima, a confiança e o reconhecimento dos saberes e das trajetórias dessas mulheres.

Do ponto de vista teórico, esta categoria é sustentada por um arcabouço que valoriza os saberes coletivos e a transmissão intergeracional. O conceito de comunidade de prática,

formulado por Étienne Wenger (1998), ilumina a dinâmica descrita por Dona Alcenir, uma vez que, nessas comunidades, os participantes aprendem por meio do engajamento mútuo em uma empreitada comum, construindo um repertório compartilhado de significados, práticas e saberes. O grupo de alfabetização configurou-se, assim, como uma autêntica comunidade de prática quilombola, em que o “aprender uma com a outra” constituiu o próprio método pedagógico.

A noção de pedagogia da ancestralidade, proposta por Gomes (2017), também se mostrou essencial para compreendermos essa experiência. Essa pedagogia concebe o processo educativo nas comunidades negras como um ato de memória e de reverência aos mais velhos; uma conversa contínua entre gerações. Quando Dona Luíza afirmou que aprende “agora”, ela, além de conquistar um direito individual, deu continuidade a uma história interrompida, honrando sua própria trajetória e a de suas ancestrais. Nesse sentido, a alfabetização assumiu a forma de um ritual de continuidade e de reconexão com a ancestralidade.

A filosofia da escrevivência nos fornece uma chave interpretativa para compreender a dimensão reparadora desse processo. A escrevivência extrapola os sentidos da escrita de si para tornar-se a escrita de um nós coletivo e ancestral (Evaristo, 2020). As mulheres do Povoado Vermelho, ao aprenderem a escrever, registram palavras e praticam uma escrevivência que repara o silenciamento histórico de suas antepassadas. Cada letra traçada é, simbolicamente, voz restituída ao coro intergeracional.

Por fim, a ética do cuidado e a pedagogia engajada de hooks (2018) fundamentam a prática afetiva observada. Ao defender uma educação como prática da liberdade, realizada em comunidade e permeada pelo afeto radical, hooks nos ampara com um referencial que dialoga diretamente com a descrição de Andreia sobre aulas que “viravam conversa” e se transformavam em espaços de escuta, troca e acolhimento. Essa pedagogia do cuidado revelou-se vital para a construção de um ambiente seguro, no qual a reparação coletiva pôde efetivamente acontecer.

Entendemos, com base nessas análises, que a alfabetização no Povoado Vermelho operou de forma simultânea como prática de coletividade presente, como gesto de reparação histórica e como projeção de legado para o futuro. O aprendizado, construído na ajuda mútua e no diálogo, consistiu em uma experiência de cuidado horizontal, na qual a sala de aula se tornou uma comunidade de apoio e valorização dos saberes de experiência. Ao mesmo tempo, a conquista da alfabetização foi vivida como um ato de justiça tardia, resgatando direitos negados no passado e promovendo uma reparação simbólica das trajetórias interrompidas. Finalmente, a alfabetização projetou-se como um patrimônio coletivo, compartilhado com filhos, netos e

bisnetos, rompendo o ciclo de exclusão educacional e instaurando um legado de emancipação para as gerações seguintes.

Importa destacar que a mediação pedagógica da professora Andreia Gonçalves Lima foi essencial nesse processo. É fundamental que se reconheça o seu posicionamento político enquanto educadora branca comprometida com a reparação histórica. A professora Andreia não apenas reconheceu seu lugar de fala e as responsabilidades que dele decorrem, como também traduziu essa consciência em uma prática educativa radicalmente transformadora. Sua atuação demonstrou que a luta antirracista não é responsabilidade exclusiva de pessoas negras, mas um compromisso ético que deve permear o trabalho de todos os educadores, especialmente daqueles que gozam dos privilégios da branquitude.

Ao renunciar a práticas verticalizadas, ao reconhecer os saberes ancestrais quilombolas como conhecimento legítimo, ao construir um espaço seguro onde o medo de errar pudesse ser substituído pela confiança em perguntar, tentar e insistir, a professora Andreia exerceu uma pedagogia de reparação, aquela que compreende a educação como um ato político de justiça social. Sua sala de aula deixou de ser um espaço de transmissão unidirecional de conteúdo para se transformar em uma verdadeira comunidade de prática e de memória, em que o conhecimento era construído coletivamente, “uma aprendendo com a outra”, e onde a presença respeitosa de uma educadora branca contribuía — não para liderar, mas para amplificar as vozes das mulheres quilombolas.

Nesse sentido, a professora Andreia Gonçalves Lima exemplifica o que significa ser um aliado comprometido: não é aquele que fala pelos silenciados, mas aquele que cria condições concretas para que os silenciados falem, sejam ouvidos e se reconheçam como produtores de conhecimento. Sua dedicação afirma que a reparação histórica é um processo coletivo, que exige de educadores brancos não apenas uma declaração de intenções, mas uma transformação radical de suas práticas pedagógicas, o que a professora Andreia realizou com excelência, sensibilidade e compromisso genuíno.

De um modo geral, esta categoria demonstra que o processo de alfabetização transcendeu amplamente o objetivo instrucional. A alfabetização serviu como reconstituição, por meio da palavra, do próprio tecido comunitário quilombola, fortalecendo os laços no presente, cicatrizando feridas do passado e assegurando um futuro em que a voz coletiva, escrita e falada, possa ecoar com mais força, dignidade e reconhecimento. Trata-se, em última instância, da afirmação do “nós” sobre o silêncio historicamente imposto.

A análise das narrativas mostrou que a experiência do Projeto Alfabetização e Família no Povoado Vermelho foi um processo libertação epistêmica e existencial. Mais do que a

transmissão de um código linguístico, o projeto atuou como um dispositivo decolonial (Quijano, 2005), intervindo de forma integrada nas dimensões do ser, do saber e do poder que estruturam a experiência quilombola. Os relatos demonstraram que a conquista da palavra escrita operou, em primeiro lugar, como um antídoto contra a desumanização colonial (Fanon, 2008). A percepção do analfabetismo como uma condição patológica e limitante da humanidade revela a profundidade da ferida aberta pela colonialidade do ser, que historicamente relegou os corpos negros à invisibilidade e à subalternidade. A superação dessa condição materializou ato de escrevivência (Evaristo, 2020), ou seja, uma escrita que é, antes de tudo, reafirmação da existência e reparação ontológica frente ao epistemicídio (Carneiro, 2005), que sistematicamente negou a capacidade cognitiva do negro.

Esse movimento de reumanização foi inseparável da conquista de uma autonomia concreta no cotidiano, um processo que pode ser compreendido como descolonização da vida prática (Walsh, 2013). A capacidade de gerir os próprios recursos, transitar por espaços institucionais e exercer controle sobre atos antes delegados representou uma ruptura com a dependência estrutural imposta pelo racismo. Esse empoderamento materializa o conceito freiriano de ação reflexiva sobre o mundo (Freire, 1979), no qual os sujeitos deixam de ser objetos da história para assumirem-se como agentes da própria realidade, constituindo o que Nascimento (2016) chamou de corpo político negro, insurgente e ocupante.

Essa transformação, contudo, não se deu em um registro puramente secular ou instrumental. A análise revelou uma intrínseca ecologia de saberes (Santos, 2010), na qual a alfabetização se entrelaçou com a espiritualidade e a ancestralidade. A compreensão do aprender como um dom divino e a finalidade de acesso autônomo ao texto sagrado expõem uma cosmologia quilombola (González *apud* Barreto, 2019), em que conhecimento e axé são indissociáveis. Esse vínculo concretiza a pedagogia da ancestralidade (Gomes, 2017), mostrando que o processo educativo foi também um rito de reconexão com as forças que sustentam a resistência, uma estratégia cultural de sobrevivência (Munanga, 2003) que repara a cisão imposta pela colonialidade entre razão e transcendência.

Naturalmente, essa reapropriação do saber e da espiritualidade desembocou em um aguçado despertar político. A transição de uma percepção da exclusão como fatalidade para sua compreensão como projeto histórico injusto exemplifica a passagem da consciência ingênua à consciência crítica na pedagogia freiriana. As participantes desenvolveram um letramento racial crítico (Gomes, 2017), adquirindo a acuidade para identificar os mecanismos sutis do racismo institucional (Collins; Bilge, 2021) e passando a adotar uma postura ativa de reivindicação. Essa cidadania insurgente (Holston, 2013) — ativa, vocal e corajosa — confirma que a

descolonização do conhecimento é, de fato, pré-condição para a ação política transformadora (Kilomba, 2019).

Por fim, e de modo fundamental, toda essa jornada foi perpassada por uma ética comunitária que define uma verdadeira epistemologia quilombola do cuidado. O aprendizado foi construído na reciprocidade e na solidariedade, construindo uma comunidade de aprendizagem afetiva (hooks, 2018) que se opõe radicalmente ao individualismo acadêmico colonial. Dessa forma, a experiência adquiriu uma dimensão intergeracional profunda, na qual aprender na maturidade representa um ato de justiça cognitiva intergeracional, reparando um débito histórico e honrando as gerações precedentes silenciadas. É nessa tecelagem coletiva entre o passado, o presente e o futuro que se consolida uma pedagogia quilombola da reexistência, na qual o ato de alfabetizar-se se revela, em sua plenitude, como o gesto político, espiritual e comunitário de “tecer futuros possíveis a partir dos fios da ancestralidade” (Krenak, 2022).

Entendemos que o Projeto Alfabetização e Família realizou muito mais do que a erradicação do analfabetismo entre essas mulheres; ele efetivou uma práxis pedagógica antirracista e decolonial que catalisou processos integrados de reumanização, autonomização, espiritualização e politização. A escrita conquistada pelas mulheres do Povoado Vermelho tornou-se, de fato, um “instrumento de emancipação” e o “caminho de volta à própria humanidade”, consumando o ideal freiriano de uma educação que, além de instruir, liberta e gera esperança ativa (o esperar) como força motriz para a transformação do mundo.

Assim, a travessia analítica empreendida por nós não se esgota na descrição de um caso localizado. A vivência do Povoado Vermelho demonstra que políticas educacionais em contextos quilombolas só se tornam efetivas quando abandonam a lógica compensatória e assumem um caráter radicalmente dialógico e situado. Essa experiência comprova que a interseccionalidade (Crenshaw, 2002; Collins; Bilge, 2021) não é uma mera categoria analítica, mas uma realidade vivida que exige respostas pedagógicas integradas, capazes de enfrentar simultaneamente o racismo, o sexismo e a exclusão de classe. Ao fazê-lo, o projeto transcendeu seu escopo inicial, transformando-se em um exemplo paradigmático de como a educação de jovens e adultos pode se converter em um instrumento de justiça reparadora e de descolonização do saber. Dessa forma, as vozes aqui analisadas ecoam além dos limites do território quilombola, interpelando o conjunto das políticas públicas e reafirmando que o direito à educação, quando genuinamente emancipatório, é um dos pilares fundamentais para a construção de um projeto de sociedade verdadeiramente democrático e antirracista.

3 Construção do Produto Educacional

3.1 Quando a letra encontra a luta: relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida

A produção do material audiovisual que integra esta pesquisa nasceu do compromisso ético e político de devolver às participantes tanto os registros das entrevistas realizadas quanto uma síntese sensível e significativa de suas histórias, construída a partir de uma escuta atenta, respeitosa e afetiva. O produto (Apêndice C) não se limitou à função técnica de registrar depoimentos, sendo concebido como instrumento de valorização da memória quilombola feminina e de afirmação dos saberes que emergem do chão, da vida e da luta cotidiana. Trata-se de um audiovisual construído artesanalmente e editado profissionalmente, que, embora utilize recursos simples, é orientado por intencionalidade crítica, cuidado estético e compromisso com a justiça cognitiva.

O processo de produção ocorreu durante uma imersão de sete dias no Povoado Vermelho, em Cavalcante/GO. Ficamos hospedados na casa do pastor local, o que possibilitou uma integração profunda com o cotidiano da comunidade. Minha filha Anaya e meu companheiro Lucas atuaram como cinegrafistas voluntários, utilizando um celular iPhone 11 da Apple como equipamento de captação de imagem e som. Munida de um bloquinho de anotações e do gravador do celular, fui conduzida pelas vielas do povoado pela professora Andreia, educadora e liderança da comunidade, que nos acompanhava até a casa de cada entrevistada, guiando-nos com firmeza e sensibilidade nesse percurso.

As entrevistas ocorreram de forma orgânica, respeitando o ritmo da comunidade e a disponibilidade das participantes. Em alguns dias, as gravações se davam pela manhã; em outros, à tarde, sempre em consonância com os tempos da roça, do fogão à lenha e da vida vivida com dignidade e silêncio. Entre conversas, pausas para o café e rodas de prosa, as falas foram se construindo com naturalidade. Ao todo, reunimos sete depoimentos, sendo seis de mulheres quilombolas participantes do Projeto Alfabetização e Família e um da professora Andreia. Cada gravação foi realizada em ambiente familiar, com o mínimo de interferência externa, buscando preservar a espontaneidade, o conforto e a autenticidade das entrevistadas.

No início, algumas mulheres se mostraram tímidas diante da câmera, mas, pouco a pouco, a confiança foi se estabelecendo. Bastava o calor de uma conversa, o canto que surgia ao fundo ou o lanche compartilhado na cozinha para que a palavra ganhasse corpo e fluísse. O

acolhimento caloroso que recebemos em cada casa, com sorrisos largos, cantorias noturnas, conversas ao redor do fogão e gestos de cuidado, transformou o trabalho de campo em uma experiência profundamente ancestral. Havia, no ar, a consciência viva de que não estávamos apenas coletando dados, mas construindo memória coletiva. Cada fala compartilhada era uma oferta de sabedoria e resistência, e nossa responsabilidade era traduzi-las com a dignidade que mereciam.

O público-alvo do audiovisual compreende educadores(as), pesquisadores(as), gestores(as) públicos, estudantes e coletivos sociais que atuam nas áreas de EJA, educação quilombola, formação docente, equidade racial e direitos humanos. Recomendado para pessoas a partir dos 16 anos, o conteúdo articula temas como alfabetização de mulheres negras, identidade, território, gênero, ancestralidade, interseccionalidade, políticas públicas educacionais e racismo estrutural. Sua área de aplicação abrange escolas, universidades, formações de professores, espaços comunitários, coletivos antirracistas e ambientes de gestão pública voltados para a educação.

O uso do produto é simples e acessível. Por se tratar de um audiovisual em formato documental, com duração adequada para contextos pedagógicos, pode ser utilizado como disparador de debates, rodas de conversa, oficinas, atividades de sensibilização e como material de apoio em cursos de formação inicial e continuada. Sua exibição não exige equipamentos sofisticados, podendo ser realizada por meio de celulares, *notebooks*, projetores, televisores ou plataformas *online*, conforme as condições do contexto em que for inserido.

O impacto da aplicação do produto foi perceptível ainda durante o próprio processo de gravação. As mulheres demonstraram orgulho por terem suas histórias registradas. Muitas relataram, após assistirem aos trechos preliminares, o sentimento de serem vistas, reconhecendo-se como parte de uma história que merece ser contada, preservada e valorizada. Houve emoção, riso, lágrimas e orgulho. Foi como se, pela primeira vez, suas trajetórias educacionais deixassem de ser apenas lembranças individuais para se tornarem memória coletiva. O audiovisual, assim, não apenas registra: ele transforma, devolvendo dignidade às palavras ditas com coragem e criando pontes entre as vozes do campo e os ouvidos da cidade, entre os saberes populares e os espaços formais de produção do conhecimento.

A construção do audiovisual não foi imposta de fora para dentro, mas realizada em diálogo com o território e com as mulheres participantes. Esse processo fortaleceu o vínculo com a comunidade e gerou, como retorno, uma receptividade afetiva e política que confirma a potência transformadora do audiovisual enquanto instrumento pedagógico, ético e político.

Quanto ao grau de inovação, o produto é classificado como de médio teor inovador. Sua

originalidade não reside na tecnologia utilizada, e sim na forma como articula, de maneira metodologicamente consistente, escuta sensível, produção participativa e devolutiva audiovisual. A combinação entre simplicidade técnica e profundidade epistemológica oportuniza uma experiência estética e política que reconfigura o modo como se pensa a alfabetização de mulheres negras em territórios quilombolas. Trata-se de uma recombinação potente de saberes existentes, que desafia o epistemicídio e materializa a justiça cognitiva.

O produto é plenamente replicável, e sua força está justamente na possibilidade de ser reinventado em outros territórios, com outras vozes e outras histórias, mantendo a mesma ética do cuidado, do reconhecimento e da escuta. O uso de equipamentos acessíveis, como o celular, e a valorização do saber local tornam sua metodologia viável para diferentes comunidades. Replicar esse modelo é, antes de tudo, uma decisão política: escolher ouvir o que tantas vezes foi silenciado e registrar o que insiste em resistir. Cada nova reprodução representa, dessa forma, a multiplicação de oportunidades de dignificação, memória e transformação.

Entre palavras colhidas em terra fértil de ancestralidade e gestos tecidos com cuidado e escuta, nasceu o produto educacional desta pesquisa: um audiovisual construído com mãos sensíveis, olhos atentos e corações abertos ao que não se aprende nos livros, mas pulsa vivo na oralidade, na memória e no corpo das mulheres quilombolas do Povoado Vermelho. Mais que um material audiovisual, é uma escritura coletiva da dignidade, um instrumento de devolução simbólica e afetiva às mulheres que, por tanto tempo, tiveram suas palavras caladas e suas histórias arrancadas das páginas da educação formal.

Durante sete dias vividos em comunhão com o povoado, sob o teto acolhedor da casa do pastor local, foi possível registrar, com simplicidade e profundidade, sete vozes que ecoam muito mais do que depoimentos; são testemunhos de resistência. Armados apenas com um celular, um bloquinho de anotações e a generosidade da escuta, percorremos as casas do povoado ao lado da professora Andreia, figura essencial nessa travessia. Cada gravação reafirmou que estar ali era também honrar os que vieram antes e celebrar a ancestralidade que permite caminhar.

Este produto não se apresenta apenas como resultado final da pesquisa, mas como ponto de partida. É um gesto de escuta que permanece, de uma pedagogia da imagem que restitui às mulheres quilombolas aquilo que nunca deveriam ter perdido: o direito à palavra, à memória, ao nome escrito com orgulho e à dignidade de saber-se sujeito da própria história.

4 Considerações Finais

Diante da trajetória percorrida ao longo desta pesquisa, podemos afirmar, com convicção metodológica e sensibilidade investigativa, que o objetivo geral proposto foi alcançado. A compreensão do sentido e da relevância do Projeto Alfabetização e Família, vinculado ao Gabinete de Políticas Públicas da SEDUC/GO no período de 2020 a 2022, revelou-se profunda e complexa quando analisada a partir da realidade concreta das mulheres do Povoado Vermelho, em Cavalcante/GO. A escuta das experiências vividas por essas educandas nos possibilitou apreender o impacto do projeto em termos de acesso à alfabetização formal e como catalisador de processos identitários, de fortalecimento da autonomia e de emergência de novos sentidos de cidadania.

O percurso investigativo, ancorado no campo das políticas públicas voltadas para a EJA, dialogou de forma crítica e propositiva com as metas 8 do PNE e 9 do PEE/GO, confirmando que, por mais que se tenha lacunas estruturais e desafios históricos, políticas como o Projeto Alfabetização e Família têm potencial para produzir efeitos concretos e simbólicos significativos na vida de sujeitos historicamente marginalizados. As mulheres quilombolas do Povoado Vermelho demonstraram, por meio de suas falas e vivências, que a alfabetização pode e deve ser compreendida como instrumento de reparação histórica, de reconstrução de trajetórias e de fortalecimento do protagonismo social.

Os três eixos norteadores da pesquisa foram contemplados e respondidos com profundidade analítica. O primeiro eixo, ao abordar a trajetória histórica e política do Projeto, permitiu contextualizar a proposta no âmbito das diretrizes estaduais e nacionais da EJA, evidenciando avanços, bem como limites institucionais em sua implementação. Essa análise reforçou a relevância de se manter e aprimorar políticas públicas voltadas para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, sobretudo em territórios quilombolas, onde a exclusão educacional é histórica, estrutural e racialmente marcada.

O segundo eixo, centrado nas percepções das educandas, foi explorado por meio das entrevistas realizadas, revelando, com sensibilidade, os efeitos subjetivos e coletivos da inserção no projeto. As narrativas evidenciaram o resgate da autoestima, a conquista de um espaço de fala historicamente negado e a ampliação das possibilidades de participação social e comunitária. Nesse contexto, a alfabetização extrapolou o aspecto técnico, consistindo também em prática de liberdade e experiência concreta de afirmação de direitos.

No terceiro eixo, de natureza metodológica, a utilização da análise narrativa articulada

à produção do produto audiovisual mostrou-se uma importante estratégia para dar visibilidade a sujeitos historicamente silenciados. O audiovisual “Quando a letra encontra a luta: relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida” é mais do que um resultado; é uma extensão viva da pesquisa, um espaço de memória, resistência e devolutiva simbólica. O material apresenta relevância social e acadêmica, ao oferecer subsídios a pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas interessados em práticas de alfabetização crítica, inclusiva e antirracista. Ao mesmo tempo, constitui uma homenagem sensível às mulheres quilombolas, cuja sabedoria, persistência e trajetórias iluminam caminhos para uma educação mais humana e comprometida com a justiça social.

Mesmo diante da perda sentida com o falecimento de Dona Roberta Catarino Pereira, cuja contribuição permanece viva no audiovisual e nesta escrita, o produto tornou-se testemunho sensível da potência das vozes quilombolas na construção de outros futuros possíveis. Os objetivos e eixos da pesquisa não apenas foram atingidos, como superaram as expectativas iniciais, ao oferecer subsídios concretos para pensar a EJA em contextos atravessados por desigualdades raciais, territoriais e de gênero. Entendemos que essa seja uma contribuição que reafirma a urgência de políticas públicas que, além de ensinarem a ler e a escrever, reconheçam, nas palavras e nas vivências dos sujeitos, caminhos legítimos de emancipação.

A pesquisa também evidenciou que a efetividade das políticas públicas de EJA depende da humanização das práticas pedagógicas e da integração entre escola, cultura e território. No Povoado Vermelho, a alfabetização, para além do cumprimento de metas do PNE, consistiu em ato de resistência comunitária e de reescrita da história das mulheres quilombolas, ratificando a centralidade da educação como prática social situada e politicamente comprometida.

Do ponto de vista teórico, a dissertação reafirma a atualidade do pensamento de Freire e sua articulação com perspectivas feministas negras e decoloniais, como as de Carneiro, Collins e Bilge, Gomes, hooks e Ribeiro, que compreendem educação, mulheridade, raça e afroafeto como dimensões indissociáveis dos processos de libertação. O percurso investigativo nos permite concluir que o Projeto Alfabetização e Família representa uma prática concreta de educação libertadora, ao articular políticas públicas, engajamento comunitário e pedagogia afetiva. No Povoado Vermelho, a alfabetização foi mais do que um processo de escolarização; configurou-se como ato de ressurreição simbólica, como reencontro das mulheres com suas vozes, suas histórias e seus direitos.

As mulheres alfabetizadas tornaram-se símbolos de resistência, e sua aprendizagem repercute como herança coletiva. O trabalho evidencia que a alfabetização, quando realizada

com amorosidade, escuta e compromisso ético, transforma vidas, comunidades e futuros. Para além dos resultados acadêmicos, o estudo aponta para a necessidade de continuidade e ampliação das políticas públicas voltadas à EJA, especialmente em comunidades quilombolas, indígenas e rurais, sustentadas por práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais, capazes de reconhecer o saber popular e promover o encontro entre escola e território. Nesse sentido, o Projeto Alfabetização e Família se apresenta como exemplo inspirador de educação pública emancipatória, em que a palavra escrita se afirma como instrumento de libertação e o aprender se constitui como ato de esperança.

Ler e escrever, nesse solo ancestral em que reverberam memórias e resistências, não são simples ferramentas cognitivas. No Povoado Vermelho, cada letra traçada e cada frase pronunciada pelas mulheres quilombolas expressam uma luta profunda, por vezes silenciosa, mas jamais passiva. A alfabetização se apresenta como semente e denúncia, como remendo e cicatriz, e, sobretudo, como ato radical de existência. Estar com essas mulheres, ouvi-las e registrar suas vivências constituiu muito mais do que um exercício de pesquisa; foi um reencontro com a minha própria história. Como mulher negra, marcada também pela exclusão, pelos silêncios impostos e pelas portas fechadas da palavra, escutá-las foi, de algum modo, escutar a mim mesma. As entrevistas não foram apenas relatos, mas espelhos.

Nas vozes dessas mulheres, reconheci dores que atravessam gerações, mas também a força subterrânea que brota mesmo nas terras mais secas. Suas palavras carregam o peso e o brilho de quem não apenas sobreviveu, mas resistiu e reinventou sua forma de estar no mundo. Em cada uma, pulsou a ancestralidade que nos une e a urgência de afirmar que ainda é tempo de reparação, de tornar visível o que foi sistematicamente apagado e de construir políticas públicas que mergulhem nas raízes estruturais do racismo, da exclusão e da desigualdade.

Essas mulheres ensinaram que se alfabetizar é reocupar espaços dos quais fomos historicamente arrancadas, disputar o direito à palavra, ao papel e à autoria da própria narrativa. Em contextos marcados pelo descaso educacional, pela precarização das escolas e pelo racismo institucional, cada conquista na leitura e na escrita é uma insurreição. Quando uma delas afirmou que escrever o próprio nome pela primeira vez foi como “nascido de novo”, ficou claro que não se tratava de metáfora, mas da reinvenção concreta do real pela linguagem. A escrita, para essas mulheres, reconfigurou o tempo, inscrevendo no presente histórias que carregam marcas de gerações silenciadas.

Ler o mundo, como nos ensinou Freire, é o primeiro passo para transformá-lo. E essas mulheres leem com os pés fincados na terra da ancestralidade, com os olhos atentos às contradições do presente e com os corações insurgentes, pulsando por justiça e dignidade. Esta

escrita não é neutra nem distante. Ao dar voz a essas mulheres, também ecoam as vozes de minha avó, de minha mãe, de mim e de tantas outras que ainda precisam afirmar, cotidianamente, sua existência para além dos estigmas e das estatísticas. Portanto, trata-se de uma escrita que é também denúncia da ausência de equidade étnico-racial, da negligência que ainda marca as comunidades quilombolas e da invisibilidade que persiste, inclusive, nos espaços acadêmicos.

Ao mesmo tempo, esta escrita é afirmação. Afirmação de que somos muitas, de que não estamos sozinhas e de que temos o direito inegociável de sermos autoras da nossa própria história. Escrever sobre mulheres negras que leem, escrevem, cuidam, lutam e sonham é afirmar que a palavra também é território. Que esta dissertação, assim como as vozes que a compõem, possa ser memória viva, denúncia política e convite ético à construção de um futuro em que a educação seja, de fato, libertadora.

Que as mulheres negras, quilombolas ou não, possam acessar plenamente seus direitos, e que a reparação deixe de ser promessa distante para se tornar prática urgente e concreta de um país que reconheça sua dívida histórica com a população negra, assuma com coragem os caminhos da justiça racial e promova políticas públicas estruturantes capazes de transformar desigualdades em equidade, exclusões em pertencimento e silenciamentos em protagonismo. Que as palavras aqui escritas sejam também sementes de mudança, plantadas com a força de quem sabe que escrever é, também, uma forma de continuar resistindo.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Jandaia, 2022.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite: do Trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AVELAR, Gilmar Alves de; PAULA, Marise Vicente de. Comunidade Kalunga: trabalho e cultura em terra de negro. **GEOgraphia**, Niterói, v. 5, n. 9, p. 115-131, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13446>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Raquel. Uma pensadora brasileira. **Revista Cult**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/>. Acesso em: 18 jun. 2024
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 nov. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158811-rceb001-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 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", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 09 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/04/orientacoes-e-Acoes-para-relacoes-etnico-raciais-2006.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Uma história do povo Kalunga**. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001936.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.611, de 3 de julho de 2023. Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens; e altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14611.htm. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Relação Anual de Informações Sociais**. 2024a. Disponível em: <https://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jun. 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12048.htm. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Mulheres negras são 69,9% no serviço doméstico ou de cuidados no Brasil**. 2025a. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/15656-mulheres-negras-sao-69-9-no-servico-domestico-ou-de-cuidados-no-brasil>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 02 jan. 2026.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro->

tese1.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Maria da Conceição. **Educação de Jovens e Adultos: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2026.

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

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **A violência contra pessoas negras no Brasil 2023**. 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/11/infografico-violencia-desigualdade-racial-2023.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Plano Estadual de Educação de Goiás – PEE (2015-2025)**. Goiânia: SEDUC, 2015.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Projeto Alfabetização e Família: Relatório Técnico**. Goiânia: SEDUC, 2019.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: reflexões e práticas pedagógicas**. Brasília: MEC; SECAD, 2007.

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

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. Tradução de Claudio Carina. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução: Heci Regina Candiani. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

INSTITUTO MAURO BORGES (IMB). **Relatórios socioeconômicos de Cavalcante-GO**. 2019. Disponível em: <https://www.imb.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LACERDA, Regina. **Vila Boa: história e folclore**. Goiânia: Oriente, 1977.

MACHADO, Maria Margarida. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: memória e atualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pesquisa realizada pelo Pacto Global – Rede Brasil em parceria com a 99jobs revela que apenas 10% das lideranças empresariais são ocupadas por mulheres negras**. 2023. Disponível em: <https://www.pactoglobal.org.br/noticia/pesquisa-realizada-pelo-pacto-global-rede-brasil-em-parceria-com-a-99jobs-revela-que-apenas-10-das-liderancas-empresariais-sao-ocupadas-por-mulheres-negras/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

PINHEIRO, Luana. Perspectivas históricas. *In*: CAMARANO, Ana Amélia; PINHEIRO,

Luana. (Orgs.). **Cuidar, verbo transitivo**: caminhos para a provisão de cuidados no Brasil. Rio de Janeiro: Ipea, 2023. p. 29-31.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para descolonizar o Ocidente**: mais além do pensamento abissal. São Paulo: Autêntica Editora; Boitempo, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257862/000037108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jan. 2026.

SILVA, Ana Carolina de Melo. Políticas educacionais para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: marcos legais e solicitações da realidade. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba-SP, v. 1, n. 2, p. 34-39, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/27/46/141>. Acesso em: 03 jan. 2026.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Equador: Abya-Yala, 2013.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Apêndice A – Registros Fotográficos

Figura 2 – Rua principal do Povoado Vermelho



Fonte: Acervo da autora.

Figura 3 – Dona Roberta na frente de uma das suas casas no Povoado Vermelho



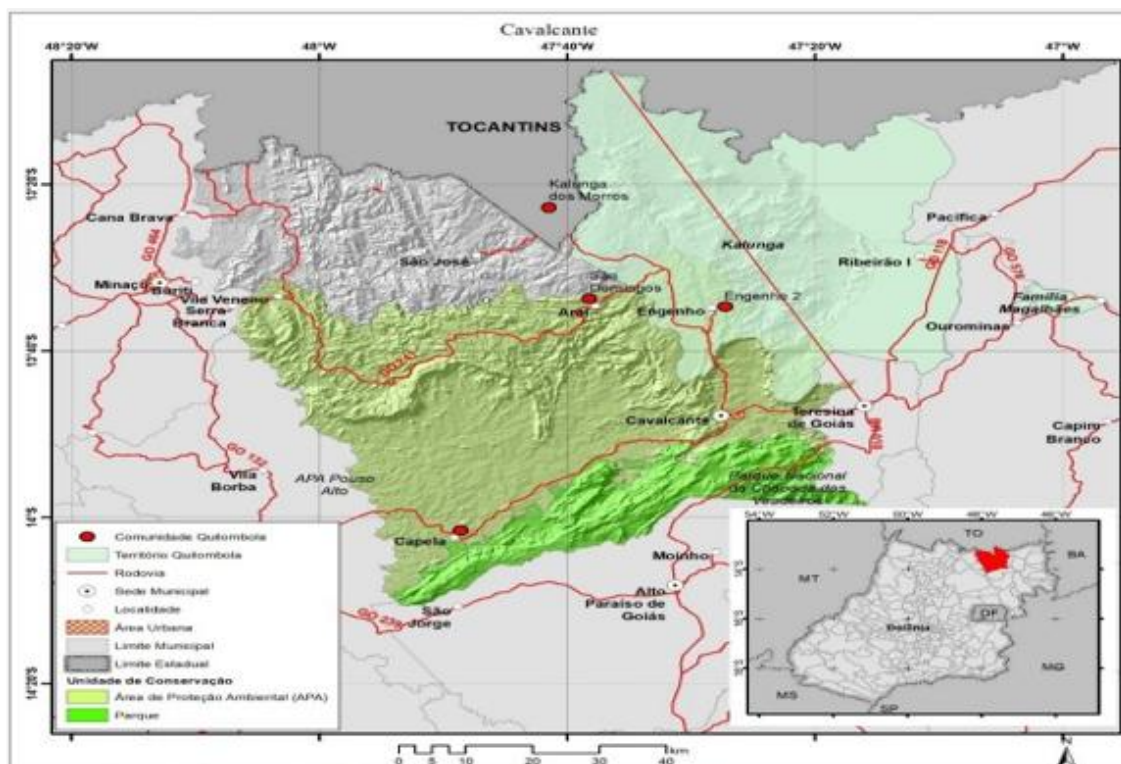
Fonte: Acervo da autora.

Figura 4 – Dona Lucenir na cozinha da casa no Povoado Vermelho, fazendo o almoço no fogão a lenha



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5 – Mapa - localização das comunidades quilombolas e localidades no município de Cavalcante



Fonte: IEG (2018).

Figura 6 – Dona Joana, a pesquisadora Cláudia Helena e Dona Roberta



Nota: Dona Roberta e Dona Joana são irmãs do senhor Felisberto. Primeira família a iniciar o Povoado Vermelho.

Fonte: Acervo da autora.

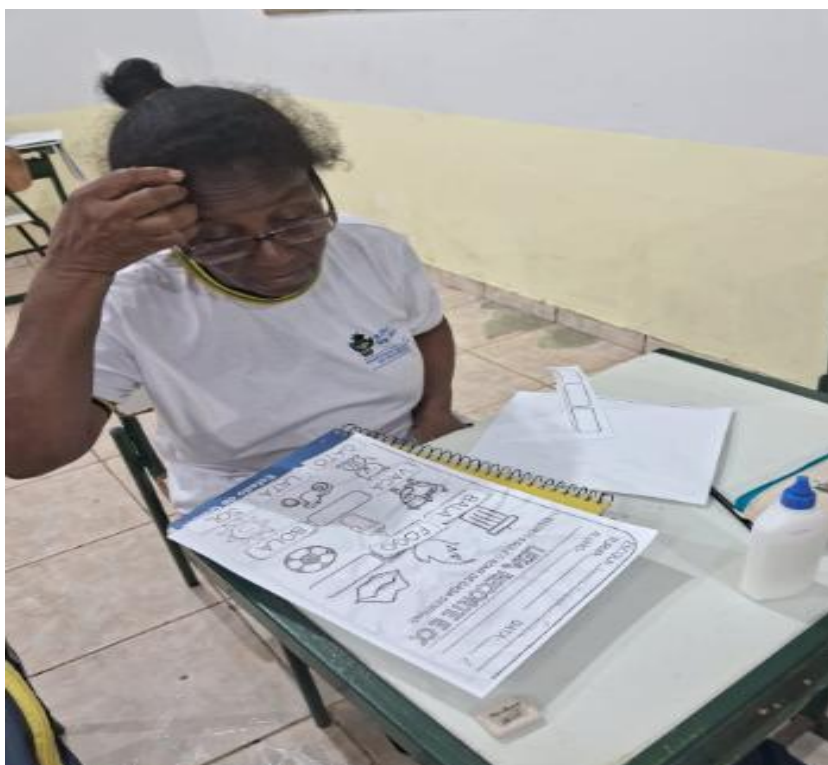
Figura 7 – Estudantes assistindo aulas durante a realização do Projeto Alfabetização e Família no Povoado Vermelho



Nota: Sala de aula cedida pela Escola Municipal Planalto em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Fonte: Acervo da autora.

Figura 8 – Dona Joana fazendo atividade durante as aulas do Projeto Alfabetização e Família



Fonte: Acervo da autora.

Figura 9 – Dona Joana e Dona Roberta, irmãs, durante as aulas do Projeto Alfabetização e Família



Fonte: Acervo da autora.

Figura 10 – Estudantes do Projeto Alfabetização e Família



Fonte: Acervo da autora.

Figura 11 – Estudantes do Projeto Alfabetização e Família no Povoado Vermelho com a professora Andrea

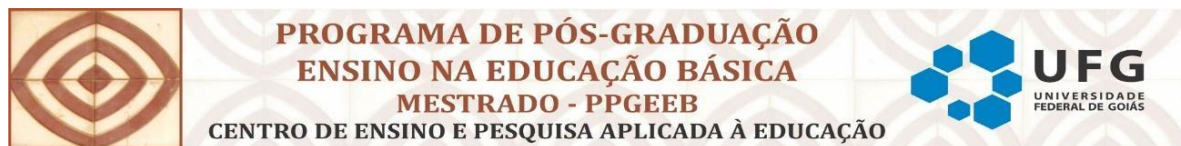


Fonte: Acervo da autora.

Apêndice B – Questionário Aplicado às Participantes da Pesquisa

1. Qual é o seu nome completo?
2. Você possui algum apelido? Qual?
3. Qual é a sua idade?
4. Onde você nasceu?
5. Onde você mora atualmente?
6. Você é casada?
7. Você tem filhos?
8. Você trabalha? Se sim, em que atividade?
9. Você teve acesso aos estudos na infância? Conte-me um pouco sobre essa história.
10. Como foi a sua experiência durante as aulas em que estava aprendendo a ler e escrever?
11. Você acredita que aprender a ler e a escrever pode mudar a sua realidade e o seu futuro?
Por quê?

Apêndice C – Produto Educacional



CLÁUDIA HELENA LEITE

QUANDO A LETRA ENCONTRA A LUTA:

Relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida

**GOIÂNIA
2026**

CLÁUDIA HELENA LEITE

QUANDO A LETRA ENCONTRA A LUTA:

Relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Professora Doutora Anna Maria Dias Vreeswijk

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Leite, Cláudia Helena
QUANDO A LETRA ENCONTRA A LUTA: Relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida [Manuscrito] / Cláudia Helena Leite. - 2026.
XXX, 30 f.:

Orientadora: Prof(a). Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2026.
Bibliografia.

1. Alfabetização. Educação Quilombola. Mulheres Quilombolas. Narrativas. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas..

I. Vreeswijk, Anna Maria Dias , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e seis, às 14h30, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “Mulheres do Povoado Vermelho, no município de Cavalcante, Goiás: um olhar sobre as propostas de alfabetização do governo de Goiás no espaço quilombola (2022)” e do Produto Educacional intitulado “Quando a letra encontra a luta: relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida”, pela discente **Cláudia Helena Leite**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Cecília Maria Vieira (SME DE GOIÂNIA) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Anna Maria Dias Vreeswijk, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2026, às 08:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2026, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CECILIA MARIA VIEIRA, Usuário Externo**, em 12/03/2026, às 08:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5985829** e o código CRC **5A78320B**.

Referência: Processo nº 23070.007846/2026-90

SEI nº 5985829

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE N° 001/2019)

Desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins;

Especificação: Material Audiovisual.

DIVULGAÇÃO

- Filme
- Hipertexto
- Impresso
- Meio digital
- Meio Magnético
- Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Audiovisual de caráter documental destinado a educadores, gestores públicos, pesquisadores e estudantes como recurso didático-pedagógico para formação continuada, debates sobre EJA, relações étnico-raciais, educação quilombola e políticas públicas educacionais.

PÚBLICO-ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Educadores(as), gestores(as) públicos(as), pesquisadores(as), estudantes de licenciatura e pós-graduação

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

- Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
- Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional:

- Ensino
 Aprendizagem
 Econômico
 Saúde
 Social
 Ambiental
 Científico

O impacto do Produto Educacional é:

Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc.)?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação

REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

Sim Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

Local Regional Nacional Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes

tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

(x) Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

() Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

() Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

() Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

(x) Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

() Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

() Sim **(x) Não**

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

() Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

() Cooperação com outra instituição

() Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

<p>Houve registro de depósito de propriedade intelectual?</p> <p>(x) Sim () Não</p>
<p>Em caso afirmativo, escolha o tipo:</p> <p>(x) Licença Creative Commons</p> <p>() Domínio de Internet</p> <p>() Patente</p> <p>() Outro. Especifique: _____</p>
<p>Informe o código de registro: http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/</p>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

<p>O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?</p> <p>() Sim (x) Não</p>
<p>Em caso afirmativo, descreva essa transferência:</p>

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

<p>O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?</p> <p>(x) Sim () Não</p>
<p>Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:</p> <p>Anais X Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG. Goiânia: UFG, 2024. 279 p. ISSN: 25272284.</p>
<p>O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?</p> <p>(x) Sim () Não</p>
<p>Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:</p>

LEITE, Cláudia Helena. Mulheres jovens, adultas e idosas do povoado Vermelho no município de Cavalcante – um olhar sobre as propostas de alfabetização do Governo de Goiás no espaço quilombola (2019/2024). In: SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 10., 2024, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: UFG, 2024.

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1174593>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**

(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

Outras formas de acesso:

<https://www.youtube.com/watch?v=DgVYXdl4m1Y>

LEITE, Cláudia Helena. *Quando a letra encontra a luta: relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida*. 2026. 29 f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

O presente Produto Educacional, desenvolvido em formato audiovisual e intitulado “Quando a letra encontra a luta: relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida”, tem como objetivo dar visibilidade às vozes, memórias e experiências de alfabetização de mulheres da comunidade quilombola do Povoado Vermelho (Cavalcante/GO). A obra é fruto da dissertação de Mestrado intitulada "Mulheres do Povoado Vermelho, no município de Cavalcante, Goiás: um olhar sobre as propostas de alfabetização do governo de Goiás no espaço quilombola (2022)", desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). A produção, de abordagem qualitativa, foi construída por meio de uma imersão de sete dias na comunidade, utilizando recursos acessíveis para captação audiovisual e priorizando uma escuta sensível, ética e comprometida com as narrativas das participantes. Foram registrados sete depoimentos, sendo seis de mulheres quilombolas participantes do Projeto Alfabetização e Família e um da professora Andreia Gonçalves Lima, cuja mediação foi fundamental. O produto busca valorizar as experiências educativas em contextos quilombolas, evidenciando saberes, resistências e modos de vida que atravessam os processos de alfabetização, contribuindo para reflexões sobre políticas públicas e práticas pedagógicas em Educação de Jovens e Adultos em territórios tradicionais.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação quilombola. Mulheres quilombolas. Narrativas. Educação de jovens e adultos. Políticas públicas.

SUMÁRIO

Introdução	119
1 Fundamentação Teórica	121
1.1 O Chão da Exclusão: Sujeitos da EJA e a Leitura do Mundo	121
1.2 Direito negado, direito conquistado: o marco legal da EJA e a realidade quilombola.....	121
1.3 Interseccionalidades: raça, gênero e a experiência da mulher quilombola	122
1.4 A potência da escrivência: narrar-se para existir.....	123
2 Metodologia	124
2.1 Etapa pré-produção: concepção e planejamento	124
2.2 Etapa de produção: imersão e captação em campo	124
2.3 Etapa de pós-produção: edição e finalização	125
2.4 Aspectos éticos e devolutiva à comunidade	126
3 As múltiplas dimensões do aprender	127
3.1 Alfabetização como reconquista da dignidade e humanização	127
3.2 Autonomia e empoderamento no cotidiano	128
3.3 Dimensão espiritual e ancestral do aprender.....	129
3.4 Consciência política e exercício da cidadania	130
3.5 Coletividade, cuidado e reparação intergeracional.....	130
3.6 A alfabetização como práxis decolonial.....	131
4 Considerações Finais	133
Referências	135

Introdução

O vídeo "Quando a letra encontra a luta: relatos de mulheres do Povoado Vermelho, alfabetização e vida" é um convite para adentrar as vozes, memórias e vivências de mulheres quilombolas que, ao aprenderem a ler e escrever tardiamente, reescreveram não apenas palavras, mas suas próprias histórias. Gravado no coração da comunidade quilombola do Povoado Vermelho, em Cavalcante (GO), este material audiovisual reúne os depoimentos de seis mulheres (Dona Roberta, Dona Joana, Dona Luíza, Dona Alcenir, Dona Carlita e Dona Santana) e da professora Andreia Gonçalves Lima, cuja mediação pedagógica afetiva foi fundamental para a transformação vivida por cada uma delas.

Este documentário é o produto educacional resultante da dissertação de Mestrado intitulada "Mulheres do Povoado Vermelho, no município de Cavalcante, Goiás: um olhar sobre as propostas de alfabetização do governo de Goiás no espaço quilombola (2022)", desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob orientação da Professora Doutora Anna Maria Dias Vreeswijk. Mais do que um anexo, a obra constitui-se como extensão viva da pesquisa, materializando, em imagem e som, o compromisso ético-político com a devolutiva às participantes e a divulgação científica de suas narrativas.

A produção foi tecida artesanalmente durante uma imersão de sete dias no povoado. Acompanhada pela professora Andreia, que nos guiou com sensibilidade pelas casas e histórias da comunidade, e com o apoio de minha filha Anaya e meu companheiro Lucas na captação das imagens com um simples telefone celular, buscamos construir um ambiente de escuta horizontal, onde cada entrevista se transformava em uma roda de prosa regada a café, cantos e memórias compartilhadas ao redor do fogão a lenha.

Os relatos aqui registrados extrapolam o ato de alfabetizar-se. Emergem como atos de escrevivência (Evaristo, 2020), nos quais a palavra conquistada se torna instrumento para narrar dores históricas, celebrar a reconquista da dignidade, afirmar a autonomia no cotidiano e fortalecer os laços comunitários e ancestrais. Como revela a pesquisa, ao aprender a "ler a Bíblia", "saber o troco" ou "assinar o nome com consciência", essas mulheres, além de dominaram um código, inscreveram seus corpos e suas lutas no mundo da palavra escrita, confrontando o racismo estrutural e o epistemicídio que por séculos as silenciou.

Assim, este vídeo não se pretende um ponto de chegada, mas um ponto de partida. Que

as vozes que ecoam nestas imagens possam tocar educadores, gestores públicos, pesquisadores e todos aqueles que acreditam no poder transformador de uma educação que, em vez de adaptar, liberta; que, em vez de silenciar, escuta; e que, em vez de apagar, celebra a memória e a resistência de mulheres negras quilombolas que, ao encontrarem a letra, reencontraram a si mesmas e reafirmaram o direito inegociável de serem autoras de sua própria história

1 Fundamentação Teórica

A experiência de alfabetização das mulheres do Povoado Vermelho, capturada em seus relatos no documentário “Quando a letra encontra a luta”, não é um fato isolado. Ela se inscreve em um contexto mais amplo de lutas históricas, políticas públicas e debates teóricos sobre o direito à educação, as relações étnico-raciais e as especificidades de gênero que atravessam a vida de mulheres negras e quilombolas no Brasil. Para compreender a profundidade do que essas narrativas revelam, é necessário lançar mão de algumas lentes conceituais que nos ajudam a enxergar, para além da emoção do depoimento, as estruturas sociais, os avanços normativos e os desafios que moldaram, e ainda moldam, suas trajetórias.

1.1 O Chão da Exclusão: Sujeitos da EJA e a Leitura do Mundo

As mulheres que vemos no vídeo personificam o que Arroyo (2017) denomina de “passageiras da noite”. São trabalhadoras rurais, cuidadoras do lar e da roça, que por décadas tiveram o direito à escola negado, não por falta de vontade ou capacidade, mas por uma estrutura social que, historicamente, reservou à população negra e pobre do campo os lugares do trabalho braçal e do silêncio. O autor nos ensina que as diferenças de percurso, de trabalho e de acesso revelam, na verdade, diferenças sociais, raciais e de classe profundamente enraizadas. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), para esses sujeitos, não é uma mera reposição de conteúdo, mas um espaço de reconhecimento e de luta por uma vida mais justa.

É nesse ponto que a obra de Freire (1979, 2021) se torna indispensável. Para esse autor, a alfabetização não pode ser um ato de doação, de “cima para baixo”, mas um processo de conscientização que parte da leitura de mundo que o educando já possui. A alfabetização verdadeiramente emancipadora é aquela que, como vimos nos relatos, permite ao sujeito não apenas decodificar letras, mas “ler” a realidade, identificar injustiças e se reconhecer como capaz de transformá-la. Quando Dona Alcenir afirma que agora “sabe o que está assinando” ou quando Dona Luíza declara que perdeu o medo de viajar, elas estão exercendo, na prática, essa autonomia conquistada pela palavra.

1.2 Direito negado, direito conquistado: o marco legal da EJA e a realidade quilombola

A luta dessas mulheres por alfabetização não é apenas individual; é também uma demanda histórica que encontra respaldo em importantes marcos legais. A Constituição Federal

de 1988, em seu artigo 208, já assegurava a educação básica como direito de todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei n.º 9.394/96) regulamentou esse direito, definindo a EJA como uma modalidade de ensino que deve respeitar as condições de vida e trabalho de seus estudantes.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE — Lei n.º 13.005/2014) estabeleceu, em sua Meta 9, a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução da taxa de analfabetismo funcional. Em Goiás, o Plano Estadual de Educação (PEE) previu, em sua Meta 5, a realização de levantamentos para mobilizar o acesso e o retorno de jovens e adultos à escola, com atenção especial às zonas rurais, quilombolas e indígenas. O Projeto Alfabetização e Família, implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) em parceria com o Gabinete de Políticas Sociais, surge nesse contexto como uma tentativa de responder a esses mandamentos legais, levando a alfabetização a territórios historicamente negligenciados, como o Povoado Vermelho.

No entanto, como alertam estudiosas como Costa (2015) e Machado (2001), a existência da lei não garante, por si só, a efetivação do direito. A redução no número de escolas que ofertam a EJA em Goiás, apontada pelo Instituto Mauro Borges (IMB, 2019), revela a contradição entre o discurso normativo e a realidade concreta. A experiência do Povoado Vermelho, portanto, ilumina tanto o acerto de uma política pública que chega ao território quanto a fragilidade de um sistema que ainda precisa lutar para se manter.

1.3 Interseccionalidades: raça, gênero e a experiência da mulher quilombola

Para compreender a singularidade da experiência dessas mulheres, no entanto, o olhar sobre a EJA e as políticas públicas é insuficiente. É preciso articulá-lo às questões de raça e gênero, que se entrelaçam para produzir formas específicas e agravadas de exclusão. É aí que entra o conceito de interseccionalidade, formulado por Crenshaw (2002) e aprofundado por autoras como Akotirene (2022) e Collins e Bilge (2021).

A interseccionalidade nos mostra que Dona Roberta não sofre discriminação apenas por ser mulher, nem apenas por ser negra, mas pela forma como essas duas opressões se combinam, produzindo uma realidade particular. A humilhação que ela relata ao ser chamada de “besta” por não saber fazer um troco é uma expressão concreta dessa sobreposição: é o racismo que desumaniza e o machismo que silencia, atuando juntos para mantê-la em um lugar de subalternidade.

Essa violência histórica contra a mulher negra é analisada por teóricas fundamentais.

Carneiro (2005) denuncia o epistemicídio, isto é, o processo sistemático de desqualificação e anulação dos saberes produzidos por negros e negras, que ao longo dos séculos tentou reduzir a população negra à condição de corpo produtivo e reprodutivo, esvaziado de intelecto e subjetividade. hooks (2018), por sua vez, nos lembra que a mulher negra foi historicamente excluída até mesmo do ideal hegemônico de “mulheridade”, sendo duplamente silenciada: pelo racismo da sociedade e pelo sexismo que, por muito tempo, também marcou os movimentos feministas e negros.

Por fim, Gomes (2005, 2017) e Munanga (2003) nos oferecem as ferramentas para pensar a educação como espaço de resistência e de reconstrução identitária. Gomes (2017) discute a pedagogia da ancestralidade e a importância de uma educação que reconheça e valorize os saberes, as memórias e as práticas culturais das comunidades negras e quilombolas. Munanga (2003) desconstrói o mito da democracia racial e nos convoca a enfrentar o racismo estrutural que ainda permeia a sociedade e a escola brasileira.

1.4 A potência da escrevivência: narrar-se para existir

Para finalizar, é impossível assistir aos relatos do documentário sem evocar o conceito de escrevivência, cunhado por Evaristo (2020). A escrevivência é a escrita que nasce da experiência vivida, da memória, da dor e da resistência de mulheres negras. Não é uma escrita narcísica ou individual, mas um ato coletivo que inscreve no mundo as vozes de uma comunidade historicamente silenciada.

Quando Dona Joana diz que “Deus mandou esse pessoal pra mim estar estudando”, ou quando Dona Carlita celebra o fato de poder “ler a Bíblia”, elas não estão apenas relatando fatos. Estão, por meio da palavra, afirmando sua existência, ressignificando suas trajetórias e se conectando a uma ancestralidade que também lutou para que elas pudessem, um dia, chegar até ali. A escrevivência, neste contexto, é a materialização da alfabetização como ato de libertação.

Esta fundamentação, longe de esgotar o debate, pretende oferecer ao espectador e aos educadores que utilizarão este material algumas chaves de leitura para compreender a potência do que está sendo visto e ouvido. As mulheres do Povoado Vermelho, com suas palavras simples e profundas, nos ensinam que a alfabetização é, sim, um direito; mas é também um instrumento de reconquista da dignidade, uma ferramenta de autonomia, um ato de fé, uma prática política e, acima de tudo, uma afirmação coletiva de que suas histórias, bem como as histórias de todas as mulheres negras deste país, merecem ser contadas, ouvidas e celebradas.

2 Metodologia

A construção do produto educacional foi orientada por uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico e participativo, em consonância com a metodologia da pesquisa de mestrado que o originou. Mais do que uma simples coleta de depoimentos, a produção do vídeo foi um processo de imersão, escuta sensível e construção compartilhada de memórias, reafirmando o compromisso ético-político de devolver às participantes suas vozes registradas como testemunho vivo de resistência e transformação.

2.1 Etapa pré-produção: concepção e planejamento

A concepção do audiovisual nasceu do próprio desenho da pesquisa, que desde o início previu a produção de um material de divulgação científica como parte integrante do trabalho. A escolha do formato documental justifica-se por sua potência em captar não apenas o conteúdo das falas, mas também as dimensões subjetivas, afetivas e simbólicas que as acompanham: o olhar que se ilumina, a pausa emocionada, o silêncio que diz, o gesto que acolhe.

O planejamento foi construído em diálogo com a professora Andreia Gonçalves Lima, educadora e liderança comunitária no Povoado Vermelho, cuja mediação foi fundamental para o estabelecimento de vínculos de confiança e para a identificação das participantes. Foram selecionadas intencionalmente seis mulheres quilombolas, todas integrantes do Projeto Alfabetização e Família, além da própria professora Andreia, cuja perspectiva sobre a mediação pedagógica enriqueceria a narrativa. A diversidade de idades (entre 56 e 82 anos) e trajetórias de vida entre as participantes foi um critério valorizado, pois reflete a abrangência e a potência do projeto na comunidade.

2.2 Etapa de produção: imersão e captação em campo

As filmagens ocorreram durante uma imersão de sete dias no Povoado Vermelho, em Cavalcante, Goiás, período em que a equipe — composta pela pesquisadora Cláudia Helena Leite (entrevistadora e idealizadora), Lucas Noronha Lima e Anaya Noronha Lima (captação de imagens) — esteve hospedada na casa do pastor local, integrando-se ao cotidiano da comunidade.

Optou-se, intencionalmente, pelo uso de recursos técnicos acessíveis, como um telefone celular (iPhone 11) para captação de imagem e som, acoplado a um microfone para garantir a

qualidade dos áudios. Essa escolha, longe de ser uma limitação, mostrou-se uma estratégia política e metodológica alinhada aos princípios da pesquisa: a simplicidade dos equipamentos reduziu o impacto da presença da equipe, permitindo que as entrevistas ocorressem de forma orgânica, espontânea e em ambientes familiares às participantes (suas próprias casas, quintais e cozinhas).

Conduzidas pelo bloquinho de anotações e pela escuta atenta da pesquisadora, as entrevistas foram realizadas em diferentes momentos do dia, respeitando os tempos da comunidade: os afazeres da roça, o preparo do almoço no fogão a lenha, os momentos de descanso e as rodas de conversa. Em vez de um roteiro rígido, as conversas partiam de perguntas disparadoras sobre a experiência com a alfabetização, mas se desenvolviam livremente, permitindo que cada mulher construísse sua própria narrativa, repleta de memórias, afetos e reflexões. A presença da professora Andreia como guia foi essencial para que a equipe fosse acolhida com confiança em cada lar, transformando as gravações em verdadeiros encontros de partilha.

2.3 Etapa de pós-produção: edição e finalização

O material bruto foi organizado e submetido a um processo de edição realizado por Filipe Leddet Leite Santos e Maria Eduarda Ferreira. A edição buscou preservar a integridade e a força das narrativas, realizando cortes que respeitassem o ritmo da fala e a emoção de cada depoimento, sem artificialismos ou dramatizações.

A construção narrativa do vídeo articulou os depoimentos coletados de forma a tecer uma história coletiva, alternando falas individuais que, juntas, revelam as cinco dimensões da alfabetização identificadas na pesquisa: a reconquista da dignidade, a autonomia no cotidiano, a dimensão espiritual e ancestral do aprender, a consciência política e a força da coletividade e da reparação intergeracional.

Imagens de apoio, como planos detalhes das mãos que escrevem, do caderno, do ambiente da comunidade, do cerrado ao redor, foram inseridas para contextualizar as falas e aproximar o espectador do universo simbólico e material do Povoado Vermelho. A trilha sonora, quando utilizada, foi escolhida de forma sutil para não se sobrepor às vozes, mas para ambientar e emocionar, respeitando a potência das palavras ditas.

2.4 Aspectos éticos e devolutiva à comunidade

Todo o processo de produção foi norteado por rigorosos princípios éticos. As participantes foram previamente informadas sobre os objetivos do vídeo, sua finalidade educacional e os meios de divulgação, tendo concedido seu consentimento livre e esclarecido para a gravação e uso de suas imagens e depoimentos. A pesquisadora comprometeu-se a realizar a devolutiva do material à comunidade, seja por meio de exposições coletivas ou da disponibilização do *link* de acesso, garantindo que as mulheres se vissem representadas e reconhecessem no produto final a dignidade de suas histórias.

Desse modo, a metodologia adotada não se limitou a registrar, mas buscou construir, coletivamente, um artefato de memória e resistência. Cada etapa, da concepção à edição, foi permeada pelo cuidado em honrar as vozes que, por tanto tempo, estiveram à margem das narrativas educacionais hegemônicas. O resultado é um produto que, em sua forma artesanal e em sua profundidade ética, pretende ser instrumento de justiça cognitiva e de inspiração para outras comunidades, educadores e pesquisadores.

3 As múltiplas dimensões do aprender

As narrativas registradas no produto audiovisual revelam que o processo de alfabetização vivenciado pelas mulheres do Povoado Vermelho transcendeu, em muito, a dimensão técnica do aprender a ler e escrever. Mais do que a aquisição de um código linguístico, a experiência com o Projeto Alfabetização e Família desencadeou um profundo processo de transformação pessoal e coletiva, que pode ser compreendido a partir de cinco dimensões interligadas. Essas dimensões, identificadas na pesquisa de mestrado que origina este produto, não se manifestam de forma isolada ou hierárquica, e sim como fios de uma mesma trama, na qual a palavra escrita se converte em instrumento de libertação, reparação e afirmação identitária.

3.1 Alfabetização como reconquista da dignidade e humanização

A primeira dimensão que emerge com força dos depoimentos é a alfabetização como um processo de restauração simbólica da autoestima e da condição de sujeito. As falas revelam que a negação histórica do acesso à escrita operou, por longos períodos, como um mecanismo de desumanização, e que sua conquista tardia assume um caráter profundamente reparador.

Dona Alcenir Modesto da Silva expressa essa transformação ao afirmar: “Agora, quando vem alguém mandar assinar, eu sei o que tô assinando”. O ato de assinar, que antes poderia ser um gesto mecânico ou uma submissão à tutela de terceiros, converte-se em afirmação de consciência e autoria sobre a própria vida. De modo ainda mais contundente, Dona Luíza Modesto da Silva associa o analfabetismo a uma “doença”, revelando a dor profunda causada pela exclusão: “Não tem uma coisa melhor do que a pessoa saber ler e escrever... a pessoa que não sabe nem assinar o seu nome é a coisa mais ruim que existe no mundo. É meio que uma doença”.

A experiência de humilhação, seguida pela superação, é narrada por Dona Roberta Pereira Catarino, que relembra ter sido chamada de “besta” por não saber fazer um troco. Após a alfabetização, ela afirma com orgulho: “Hoje, eu passo um dinheiro e eu sei o que é um troco”. O domínio do cálculo, nesse contexto, ultrapassa sua função prática e assume um sentido simbólico de reconquista do respeito próprio e de reposicionamento social. A professora Andreia Gonçalves Lima corrobora essa percepção ao descrever o impacto do processo: “O mais bonito era ver como elas se sentiam importantes”.

Essa dimensão dialoga com a pedagogia freiriana (Freire, 1979), para quem a

alfabetização constitui, antes de tudo, um ato de humanização. A fala de Dona Luíza, ao equiparar o analfabetismo a uma doença, ecoa essa concepção ao revelar que a negação da palavra corresponde à negação da própria condição de sujeito. Trata-se, também, da superação do que Carneiro (2005) denomina epistemicídio, isto é, o processo de anulação e desqualificação dos saberes dos povos subjugados. Ao aprenderem a ler e escrever, essas mulheres rompem com esse processo e restituem a si mesmas o direito de serem reconhecidas como produtoras de conhecimento.

3.2 Autonomia e empoderamento no cotidiano

A segunda dimensão revela a alfabetização como vetor de autonomia prática e empoderamento cotidiano. Aprender a ler e escrever significou para essas mulheres a conquista de uma capacidade ampliada de agir no mundo de forma independente, resolvendo problemas concretos e transpondo barreiras antes intransponíveis.

Dona Luíza sintetiza essa transformação ao declarar: “Eu não tenho medo de viajar pra lugar nenhum... eu saio só eu e Deus”. A viagem, aqui, é simultaneamente metáfora e realidade: simboliza a ruptura com o medo e com a dependência que limitavam seu horizonte existencial. No plano das transações cotidianas, Dona Roberta celebra o domínio sobre o próprio dinheiro, e Dona Alcenir reafirma sua soberania sobre os atos burocráticos: “Se chega uma pessoa e fala: 'a senhora assina aqui pra mim', eu digo, não... eu sei assinar, graças a Deus”.

A professora Andreia observa essa mudança de postura em situações mais complexas: “Os meus alunos, hoje, eles sabem quando estão sendo passados pra trás, sabem dar uma entrevista muito bem dada e sabem correr atrás do que é deles”. Nessa perspectiva, a alfabetização produziu uma autonomia defensiva, ou seja, a capacidade de identificar injustiças, interpretar contextos e articular respostas, bem como uma autonomia propositiva, que permite às mulheres ocuparem espaços antes percebidos como hostis ou inacessíveis, como uma agência bancária ou uma repartição pública.

Essa dimensão encontra eco no conceito freiriano de autonomia como constitutiva da libertação (Freire, 2024). As falas sobre “não ter mais medo” e “saber o que está assinando” materializam o processo de constituição de um sujeito que passa a se reconhecer como agente de sua própria história. Para Gomes (2017), o empoderamento de mulheres negras em contextos quilombolas se constrói justamente nesse governo da vida cotidiana (a casa, o trabalho, o dinheiro, o corpo), e as narrativas das participantes expressam, de forma concreta, esse exercício.

3.3 Dimensão espiritual e ancestral do aprender

A terceira dimensão revela uma das singularidades mais profundas da experiência no Povoado Vermelho: a íntima conexão entre o ato de aprender, a fé e a ancestralidade. Para essas mulheres, a leitura e a escrita não são habilidades seculares isoladas; são impregnadas de sentido transcendente, funcionando como veículo de diálogo com o sagrado e de reparação simbólica com as gerações passadas.

Dona Carlita Ferreira Moraes expressa essa síntese de forma direta e emocionada: “Aprender a ler e escrever é muito bom, a gente lê a Bíblia”. Para ela, a finalidade primordial do domínio da leitura é o acesso autônomo à Palavra Sagrada, que confere não apenas conhecimento, mas pertencimento e dignidade espiritual. Dona Joana Pereira Catarino interpreta a própria chegada do projeto como uma intervenção divina: “Deus mandou esse pessoal pra mim estar estudando”. A oportunidade educacional é compreendida como uma graça, um ato de provisão que responde a uma espera ancestral.

Outras vozes associam a conquista da escrita a um sentimento de missão cumprida e legado. Dona Luíza, ao celebrar sua aprendizagem tardia, afirma: “Agora que eu tô aprendendo”, numa fala que carrega o peso de uma trajetória de privação e a leveza simbólica de uma conquista que honra aqueles que, antes dela, não tiveram acesso ao mundo letrado. Dona Roberta, ao descrever a professora, mobiliza uma linguagem afetiva e espiritual: “A professora Andreia é uma benção de Deus, uma filha, uma irmã”. A educadora é incorporada à família espiritual e comunitária, revelando que o vínculo pedagógico ultrapassou a relação formal de ensino.

A percepção da professora Andreia confirma essa dimensão: “Cada uma delas me ensinou o valor da paciência e da fé. Eu via o brilho nos olhos quando conseguiam escrever o nome pela primeira vez”. Esse “brilho” pode ser lido como expressão de uma alegria profunda, que é simultaneamente conquista pessoal, reconhecimento de si e realização espiritual.

Essa dimensão dialoga com o que Gomes (2017) denomina pedagogia da ancestralidade, que concebe a educação em comunidades negras como um processo de reconexão com a memória coletiva e com as forças espirituais que sustentam a resistência. A fala de Dona Joana, ao atribuir a Deus a vinda do projeto, narra um acontecimento de justiça cognitiva e espiritual, que reinscreve a comunidade no direito ao saber e à palavra.

3.4 Consciência política e exercício da cidadania

A quarta dimensão revela uma transformação fundamental: a emergência de uma consciência política crítica e o exercício ativo da cidadania. Para além da aquisição de habilidades linguísticas, o projeto catalisou um deslocamento na percepção que essas mulheres têm de si mesmas e de seu lugar no mundo, permitindo-lhes decifrar as estruturas de exclusão que as atravessam.

Dona Joana formula uma crítica severa ao abandono estatal ao afirmar: “Nunca teve essa oportunidade pra nós aqui, né? Em lugar tudo desabitado, né? Largado aí...”. Sua fala transcende o lamento individual e assume a forma de denúncia política, ao identificar o isolamento territorial e a negligência do poder público como mecanismos concretos de produção da exclusão. A transição do silêncio à palavra como ato de poder aparece na fala de Dona Roberta: “Hoje, eu posso conversar com qualquer um. Não fico mais calada”. O “não ficar mais calada” simboliza a ruptura com uma submissão historicamente imposta e a assunção de um lugar de interlocução pública.

A observação da professora Andreia de que suas alunas não são mais “passadas para trás”, que sabem “dar entrevista” e “correr atrás do que é delas”, evidencia a passagem da consciência à ação, caracterizando uma postura ativa de reivindicação e enfrentamento. O “ir ao banco sozinha”, mencionado por Andreia, simboliza tanto a autonomia prática quanto o reconhecimento de si como sujeito digno de circular, demandar e decidir em espaços institucionais antes intimidadores.

Essa categoria encontra fundamento na pedagogia do oprimido de Freire (1979), para quem a educação libertadora é um processo de conscientização que move o sujeito da aceitação passiva da realidade para sua problematização crítica e transformação. As falas que denunciam a falta de oportunidade como injustiça e que expressam a disposição de “correr atrás” materializam esse movimento da consciência ingênua para a consciência crítica. Gomes (2017) contribui com o conceito de letramento racial crítico, evidenciado na capacidade de identificar quando estão “sendo passadas pra trás”, ou seja, de perceber os mecanismos sutis do racismo estrutural e das desigualdades cotidianas.

3.5 Coletividade, cuidado e reparação intergeracional

A quinta e última dimensão sintetiza o *ethos* fundamental do processo: seu caráter essencialmente coletivo, afetivo e intergeracional. Longe de ser uma jornada individual, o

aprender revelou-se uma experiência comunitária de cuidado mútuo, na qual os saberes circularam em rede e o ato de estudar assumiu um profundo significado de reparação histórica.

Dona Alcenir define a dinâmica central do grupo: “A gente aprende uma com a outra, uma ajuda a outra”. Essa fala desloca o eixo do processo do individual para o coletivo, apresentando o conhecimento como um bem comum construído na reciprocidade e na solidariedade. Dona Luíza atribui à sua trajetória um significado profundo de reparação intergeracional: “Os irmãos tudo estudou e eu fiquei sem estudar... agora que eu tô aprendendo”. Sua fala expõe uma injustiça familiar e de gênero — a menina que permanece sem acesso à escolarização para assumir responsabilidades domésticas — e celebra a conquista atual como um resgate de um direito historicamente negado.

A fala de Dona Santana Modesto Catarino, mulher com deficiência intelectual e de fala, serve como testemunho do acolhimento coletivo: “Eu agradeço muito a irmã Andréa. Nós tá na escola estudar, mas eu agradeço a todos. Eu lavo roupa, eu barro o terreiro, eu faço bolo, eu faço café, eu cuido de tudo”. Ao enumerar seus afazeres, Dona Santana inscreve-se como sujeito produtivo e participante, reafirmando sua dignidade e sua centralidade tanto na comunidade de aprendizagem quanto na vida coletiva do território.

A professora Andreia descreve a atmosfera das aulas como um espaço de partilha que extrapolava o conteúdo formal: “Às vezes, eu chegava com um conteúdo e elas vinham com uma história, uma lembrança, e aí o conteúdo virava conversa, virava troca”. Essa prática dialógica transformou a sala de aula em uma verdadeira comunidade de memória, afeto e reconhecimento, na qual o saber escolar se enraizava nas experiências vividas.

Essa dimensão é sustentada pelo conceito de comunidade de prática (Wenger, 1998) e pela pedagogia da ancestralidade (Gomes, 2017), que concebe o processo educativo nas comunidades negras como um ato de memória e de reverência aos mais velhos, uma conversa contínua entre gerações. A filosofia da escrevivência (Evaristo, 2020) também ilumina essa dimensão, ao compreender a escrita da mulher negra como ato de existência que extrapola o individual e se conecta a uma coletividade. As mulheres do Povoado Vermelho, ao aprenderem a escrever, inscrevem no papel as vozes silenciadas de suas mães e avós, realizando uma escrevivência coletiva e ancestral.

3.6 A alfabetização como práxis decolonial

Em conjunto, as cinco dimensões analisadas revelam que a experiência do Projeto Alfabetização e Família no Povoado Vermelho configurou-se como uma autêntica práxis

decolonial (Quijano, 2005; Walsh, 2013). Ao intervir de forma integrada nas dimensões do ser, do saber e do poder que estruturam a experiência quilombola, a alfabetização operou como:

- Antídoto contra a desumanização colonial (Fanon, 2008), restaurando a autoestima e a condição de sujeito (Dimensão 1);
- Ferramenta de descolonização da vida prática (Walsh, 2013), conferindo autonomia para gerir recursos, circular e decidir (Dimensão 2);
- Rito de reconexão com a ancestralidade, articulando saber letrado e cosmologia quilombola (Dimensão 3);
- Dispositivo de politização da existência, permitindo a leitura crítica do mundo e a reivindicação de direitos (Dimensão 4);
- Tecido de reconstituição comunitária, promovendo o cuidado mútuo e a reparação intergeracional (Dimensão 5).

As vozes que ecoam no produto audiovisual não são apenas relatos comoventes; são evidências concretas de que a educação, quando genuinamente dialógica, territorializada e comprometida com a diversidade, pode transformar não apenas vidas individuais, mas comunidades inteiras. As mulheres do Povoado Vermelho nos ensinam que a alfabetização é, sim, um direito; mas é também um instrumento de reconquista da dignidade, uma ferramenta de autonomia, um ato de fé, uma prática política e, acima de tudo, uma afirmação coletiva de que suas histórias — e as histórias de todas as mulheres negras deste país — merecem ser contadas, ouvidas e celebradas como parte fundamental da luta por justiça social e epistemológica.

4 Considerações Finais

Por meio do produto educacional, buscamos demonstrar que a experiência de alfabetização das mulheres quilombolas do Povoado Vermelho transcendeu, em muito, o domínio técnico da leitura e da escrita. O que seus relatos revelam é um processo profundo de reumanização, no qual a palavra conquistada se converteu em instrumento de reconquista da dignidade, de exercício da autonomia, de conexão com a ancestralidade, de despertar da consciência política e de fortalecimento dos laços comunitários.

Cada depoimento registrado é um testemunho vivo de que a educação, quando praticada de forma dialógica, afetiva e territorialmente referenciada, pode operar como uma verdadeira práxis decolonial. Ao aprenderem a ler e a escrever, Dona Roberta, Dona Joana, Dona Luíza, Dona Alcenir, Dona Carlita, Dona Santina e tantas outras mulheres negras e quilombolas não apenas acessaram um direito historicamente negado, como também inscreveram seus corpos, suas memórias e suas lutas no mundo da palavra escrita, confrontando o racismo estrutural e o epistemicídio que por séculos as silenciaram.

A mediação pedagógica da professora Andreia Gonçalves Lima foi essencial nesse processo. Sua prática criou um ambiente de acolhimento, escuta e valorização dos saberes locais, no qual o medo de errar pôde ser substituído pela confiança em perguntar, tentar e insistir. A sala de aula, naquele contexto, deixou de ser um espaço de transmissão unidirecional de conteúdos para se transformar em uma verdadeira comunidade de prática e de memória, em que o conhecimento era construído coletivamente, “uma aprendendo com a outra”.

A mediação pedagógica da professora Andreia Gonçalves Lima foi essencial nesse processo. É fundamental que se reconheça o seu posicionamento político enquanto educadora branca comprometida com a reparação histórica. A professora Andreia não apenas reconheceu seu lugar de fala e as responsabilidades que dele decorrem, como também traduziu essa consciência em uma prática educativa radicalmente transformadora. Sua atuação demonstrou que a luta antirracista não é responsabilidade exclusiva de pessoas negras, mas um compromisso ético que deve permear o trabalho de todos os educadores, especialmente daqueles que gozam dos privilégios da branquitude.

Ao renunciar a práticas verticalizadas, ao reconhecer os saberes ancestrais quilombolas como conhecimento legítimo, ao construir um espaço seguro onde o medo de errar pudesse ser substituído pela confiança em perguntar, tentar e insistir, a professora Andreia exerceu uma pedagogia de reparação, aquela que compreende a educação como um ato político de justiça

social. Sua sala de aula deixou de ser um espaço de transmissão unidirecional de conteúdo para se transformar em uma verdadeira comunidade de prática e de memória, em que o conhecimento era construído coletivamente, “uma aprendendo com a outra”, e onde a presença respeitosa de uma educadora branca contribuía — não para liderar, mas para amplificar as vozes das mulheres quilombolas.

Nesse sentido, a professora Andreia Gonçalves Lima exemplifica o que significa ser um aliado comprometido: não é aquele que fala pelos silenciados, mas aquele que cria condições concretas para que os silenciados falem, sejam ouvidos e se reconheçam como produtores de conhecimento. Sua dedicação afirma que a reparação histórica é um processo coletivo, que exige de educadores brancos não apenas uma declaração de intenções, mas uma transformação radical de suas práticas pedagógicas, o que a professora Andreia realizou com excelência, sensibilidade e compromisso genuíno.

Este produto educacional pretende ser, acima de tudo, um gesto de devolutiva ética e afetiva às mulheres que generosamente compartilharam suas histórias. Ao verem suas imagens projetadas e suas vozes amplificadas, elas podem reconhecer-se não como objetos de estudo, mas como autoras de suas próprias narrativas, protagonistas de uma história de resistência e transformação que merece ser contada, celebrada e multiplicada.

Que este material chegue às mãos e aos olhos de educadores, gestores públicos, pesquisadores, estudantes e todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação. Que ele sirva como inspiração para a formulação de políticas públicas cada vez mais comprometidas com a justiça social e com as especificidades dos territórios quilombolas, indígenas e rurais. Que ele nos lembre, a cada cena, que a alfabetização de jovens e adultos não é uma mera reposição de conteúdos escolares, mas um direito humano fundamental e uma ferramenta poderosa de reparação histórica e de construção de um futuro mais digno, igualitário e antirracista.

Como bem registrou Evaristo (2020), a escrevivência das mulheres negras não é para adormecer a casa-grande, mas para acordá-la de seus sonos injustos. Que as vozes do Povoado Vermelho, agora registradas para sempre, continuem a ecoar, despertando consciências, mobilizando afetos e nos lembrando que quando a letra encontra a luta, a liberdade se escreve com mãos negras, femininas e quilombolas.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Jandaia, 2022.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite: do Trabalho para a EJA — itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 nov. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução: Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Maria da Conceição. **Educação de Jovens e Adultos: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTp4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2026.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Plano Estadual de Educação de Goiás — PEE (2015-2025)**. Goiânia: SEDUC, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In.*: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: reflexões e práticas pedagógicas**. Brasília: MEC; SECAD, 2007.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução: Heci Regina Candiani. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

INSTITUTO MAURO BORGES (IMB). **Relatórios socioeconômicos de Cavalcante-GO**. 2019. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2025.

MACHADO, Maria Margarida. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: memória e atualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In.*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Equador: Abya-Yala, 2013.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.