Template

“EU SOU PORQUE NÓS SOMOS”: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO NA EJA

Sara Rebecca Bianchi – Secretaria Municipal de Educação de São Carlos (SME)

Luiza de Oliveira Santos – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Jarina Rodrigues Fernandes - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Eixo 04 - Educação de Jovens e Adultos

Agência Financiadora: PIBID CAPES

Sara.bianchi@professor.saocarlos.sp.gov.br

Resumo
Este relato de experiência analisa uma intervenção pedagógica realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública de São Carlos, SP. O objetivo central foi compreender como práticas orientadas pela construção coletiva do conhecimento e por matrizes africanas incidem nos processos de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A ação ocorreu em uma turma de Ensino Fundamental I, com a participação de seis estudantes regulares. O desenvolvimento das ações baseou-se em uma sequência didática que articulou a leitura compartilhada do conto "Montinhos de Pedra", de matriz africana, seguida pela produção de registros de saberes vitais ("montinho de aprendizados"), reescrita coletiva e a confecção do "pano das histórias". Os resultados indicam que o deslocamento de práticas mecânicas para atividades situadas e dialógicas promoveu o aumento do engajamento, permitindo que sujeitos com diferentes níveis de domínio da escrita se reconhecessem como interlocutores legítimos. As implicações para a prática pedagógica revelam que a alfabetização na EJA ganha densidade quando vinculada às trajetórias sociais e culturais dos estudantes, tensionando a racionalidade individualizante do ensino tradicional. A experiência reafirma a docência como um processo relacional, exigindo do professor uma postura sensível às dinâmicas da coletividade.

Palavras-chave: Africanidades. Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos.

1. Introdução

Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige deslocar o olhar que historicamente a posicionou como um espaço de compensação de ausências. Quando compreendida como resposta tardia à não escolarização, tende-se a reduzir seus sujeitos àquilo que lhes teria faltado, obscurecendo as condições sociais que produziram trajetórias marcadas por interrupções e exclusões. A EJA se constitui no cruzamento entre a negação de direitos e as lutas por sua afirmação, o que implica reconhecer que aqueles que a frequentam carregam experiências, leituras de mundo e formas próprias de produzir conhecimento, forjadas fora dos espaços escolares formais (Arroyo, 2021).

Nesse contexto, a alfabetização adquire centralidade ao mesmo tempo em que revela suas contradições. Frequentemente organizada a partir de práticas centradas na cópia, na repetição e na fragmentação do conhecimento, ela acaba por reproduzir dinâmicas que afastam os sujeitos do processo de aprendizagem, esvaziando o sentido daquilo que se ensina. Ao problematizar esse modelo, Freire (2004) evidencia que a dissociação entre leitura da palavra e leitura do mundo compromete a própria possibilidade de a alfabetização se constituir como prática significativa, uma vez que desconsidera os contextos concretos nos quais os sujeitos vivem, trabalham e constroem sentidos.

A compreensão da alfabetização como prática social desloca esse cenário ao situar a leitura e a escrita no interior de usos e significados historicamente construídos. Revela-se assim a distância entre práticas escolares frequentemente descontextualizadas e as formas efetivas pelas quais a linguagem circula na vida social (Soares, 1998; Lerner, 2002). No âmbito da EJA, essa tensão se intensifica, na medida em que os estudantes já participam de diferentes práticas de letramento, ainda que muitas vezes não reconhecidas como tais no espaço escolar. A alfabetização se vincula à produção de sentido, à participação em práticas sociais e ao reconhecimento dos sujeitos como interlocutores legítimos no processo educativo.

A problematização das práticas de alfabetização conduz, inevitavelmente, à necessidade de interrogar as concepções de conhecimento que as sustentam. A organização do ensino a partir de uma racionalidade individualizante e hierarquizada, ancorada em matrizes eurocêntricas, tende a instituir formas específicas de validação do saber, nas quais determinadas experiências são legitimadas enquanto outras permanecem invisibilizadas. Ao questionar essa pretensão de universalidade, Ramose (2011) aponta para epistemologias em que o conhecimento se constitui na relação e na coletividade, evidenciando outras possibilidades de organização do ensinar e do aprender. A incorporação das africanidades no campo educacional envolve a construção de práticas que reconheçam a pluralidade de matrizes culturais e de formas

de existência, produzindo deslocamentos no modo como o conhecimento é concebido e compartilhado (Silva, 2005).

É nesse entrelaçamento entre a EJA como campo de direitos, a alfabetização como prática social e a necessidade de tensionamento das bases epistemológicas do ensino que se insere o presente trabalho. Ao analisar uma experiência pedagógica desenvolvida no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), busca-se compreender de que maneira práticas orientadas pela construção coletiva do conhecimento incidem sobre os processos de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. A análise se volta para uma sequência didática que articula leitura, escrita e produção simbólica a partir de narrativas de matriz africana, com ênfase na valorização das trajetórias dos estudantes e na produção compartilhada de sentidos. Interessa, assim, evidenciar como determinadas escolhas pedagógicas reconfiguram as relações com o saber e produzem outras possibilidades de participação no processo educativo.

2. Fundamentação teórica

2.1 Contornos de uma prática em disputa

Quando a alfabetização aparece no contexto da Educação de Jovens e Adultos, ela raramente chega como um ponto neutro. Ela carrega consigo marcas de experiências anteriores com a escola, muitas vezes atravessadas por interrupções, frustrações e pela sensação de não pertencimento. Nesse cenário, o modo como a leitura e a escrita são propostas não é um detalhe metodológico, mas parte central do problema. Como já apontava Freire (2004), a forma de organizar o ensino pode tanto aproximar quanto afastar os sujeitos do processo de aprendizagem. No caso da EJA, há uma recorrência de práticas que insistem na repetição, na cópia e na fragmentação, como se o acesso à língua escrita pudesse se dar por acúmulo de exercícios desconectados da vida dos estudantes. Em vez de produzir aproximação, esse tipo de organização tende a reforçar uma relação já fragilizada com o espaço escolar.

Ao mesmo tempo, essa forma de ensinar revela algo mais profundo sobre como o conhecimento é concebido. Quando a linguagem é tratada como um conjunto de regras a serem dominadas, perde-se de vista o fato de que ler e escrever são práticas que acontecem em contextos concretos, atravessadas por intenções, interlocuções e sentidos. É nesse ponto que a noção de letramento contribui para deslocar o olhar. Ao situar a escrita no interior de práticas sociais, Soares (1998) chama atenção para o fato de que a relação com a linguagem não começa na escola, nem se limita a ela. Os

sujeitos da EJA, mesmo aqueles que não passaram por processos formais de escolarização, circulam por diferentes usos da leitura e da escrita em seus cotidianos, ainda que essas experiências nem sempre sejam reconhecidas como legítimas no interior da escola.

Esse desencontro entre o que a escola propõe e aquilo que os estudantes já vivenciam aparece de forma recorrente nas situações de ensino. Lerner (2002), ao discutir o ensino da língua na escola, evidencia como as práticas de leitura e escrita frequentemente se distanciam de seus usos sociais, produzindo atividades esvaziadas de sentido. Muitas vezes, a leitura é apresentada sem um propósito claro, e a escrita se reduz a tarefas que não chegam a se constituir como comunicação. A linguagem vai sendo deslocada de sua dimensão social e passa a operar como exercício, o que dificulta a construção de vínculos com aquilo que se aprende.

No caso da EJA, esse afastamento não pode ser pensado isoladamente. Ele se conecta às trajetórias dos estudantes, às formas como foram historicamente colocados à margem da escolarização e às maneiras pelas quais seus saberes foram sendo desconsiderados. Ao retornarem à escola, esses sujeitos não chegam “sem saber”, mas com experiências acumuladas, formas de interpretar o mundo e modos próprios de se relacionar com a linguagem. Nesse contexto, implica reconhecer que a alfabetização se constrói na relação entre sujeitos e mundo, o que exige que as práticas pedagógicas se abram ao diálogo com essas experiências, em vez de ignorá-las (Freire, 2004).

É nesse ponto que a tensão entre o técnico e o social deixa de ser apenas uma questão conceitual e passa a se manifestar na prática cotidiana. A aprendizagem da escrita envolve, sem dúvida, a apropriação de convenções e estruturas da língua, mas esse processo ganha outra densidade quando se insere em situações que fazem sentido para quem aprende. Quando vinculada a práticas de linguagem que circulam socialmente, a alfabetização se desloca de um exercício abstrato para uma experiência situada, na qual os sujeitos passam a se reconhecer como participantes, produzindo e compartilhando sentidos ao invés de apenas reproduzir formas previamente estabelecidas.

2.2 EJA e a construção coletiva do conhecimento

A presença dos sujeitos na EJA evidencia processos anteriores de exclusão que continuam produzindo efeitos no presente. Essa modalidade se configura como campo atravessado por disputas em torno do direito à educação, no qual diferentes projetos de formação entram em tensão (Arroyo, 2021).

Essa condição incide sobre o modo como o trabalho pedagógico se organiza. A centralidade da transmissão, ainda presente em muitas práticas, encontra limites quando confrontada com a heterogeneidade das trajetórias que compõem a EJA. Freire (2004) chama atenção para a necessidade de compreender o conhecimento como algo que se constrói na relação entre sujeitos, mediada pela realidade que compartilham. Essa compreensão altera o lugar do professor e do estudante, deslocando o foco para processos que se organizam na interlocução.

A coletividade emerge, nesse contexto, como dimensão constitutiva da aprendizagem. A sala de aula se configura como espaço de encontro entre experiências distintas, que não se organizam de forma linear. Os percursos de vida dos estudantes tensionam sequências rígidas e exigem práticas mais abertas, capazes de acolher diferentes tempos, formas de participação e modos de elaboração do conhecimento. A aprendizagem passa a se constituir em processos atravessados pela escuta, pela troca e pela circulação de sentidos, o que amplia as possibilidades de construção coletiva.

A escola, sob essa perspectiva, deixa de operar apenas como espaço de sistematização de conteúdos e passa a ser interrogada em sua capacidade de produzir sentidos socialmente situados. As reflexões de Caldart (2022) apontam para a necessidade de vincular a formação às condições concretas de existência dos sujeitos, situando o processo educativo no interior das disputas sociais mais amplas. Na EJA, essa vinculação aparece de forma evidente, na medida em que as experiências dos estudantes evidenciam as distâncias entre o direito formal à educação e as condições reais de sua efetivação.

A discussão sobre inclusão ganha espessura nesse cenário. O acesso à escola não garante participação. Persistem barreiras que atravessam o cotidiano escolar e se manifestam na organização das práticas, nos critérios de validação do conhecimento e nas formas de interação autorizadas em sala de aula. Questionar essas dimensões implica deslocar a inclusão para o campo das condições efetivas de participação, onde os sujeitos possam se reconhecer como parte ativa do processo educativo.

A EJA, nesse horizonte, se aproxima de uma concepção de educação vinculada à construção de formas mais democráticas de produção de conhecimento. Os processos de ensinar e aprender se articulam às disputas por direitos e às possibilidades de intervenção na realidade. A coletividade deixa de ser um elemento acessório e passa a operar como fundamento das práticas educativas, sustentando experiências em que os sujeitos participam da produção de sentidos e da construção do conhecimento.

2.3 O pensar outras epistemologias

As práticas escolares se organizam a partir de concepções específicas sobre o que é conhecimento e sobre as formas pelas quais ele pode ser produzido e legitimado. Essas concepções, muitas vezes naturalizadas no cotidiano da escola, orientam modos de ensinar que privilegiam a fixação de conteúdos e a centralidade do indivíduo como sujeito que aprende. O conhecimento tende a ser compreendido como algo que se acumula, que se estabiliza e que pode ser transmitido de forma relativamente linear.

Essa organização se sustenta em uma matriz epistemológica que estabelece hierarquias entre saberes e define critérios restritos de validação. Determinadas formas de conhecimento são reconhecidas como legítimas, enquanto outras permanecem desconsideradas, sobretudo quando vinculadas às experiências cotidianas dos sujeitos. Nesse movimento, o conhecimento escolar passa a operar em certa distância da vida, o que incide diretamente sobre as formas de participação dos estudantes nos processos de aprendizagem.

A problematização dessas bases permite tensionar a ideia de conhecimento como propriedade individual e abrir espaço para compreensões que o situam na relação. Nessa perspectiva, o saber se constitui na experiência partilhada, na convivência e na inscrição dos sujeitos em uma comunidade, deslocando a centralidade do indivíduo isolado e enfatizando a interdependência como condição do aprender (RAMOSE, 2011). O conhecimento deixa de ser pensado como algo que se detém e passa a ser compreendido como algo que se produz no encontro.

A repercussão se dá no campo educacional quando se consideram práticas que reconhecem a pluralidade de matrizes culturais na produção do conhecimento. A incorporação das africanidades no ensino envolve o reconhecimento de referências que operam com outras lógicas de construção de sentido, nas quais a coletividade, a memória e a experiência ocupam lugar central (Silva, 2005). A presença dessas matrizes tensiona formas de organização do ensino baseadas na homogeneização e na hierarquização dos saberes.

O conhecimento circula, é tensionado e reelaborado no interior das relações estabelecidas entre os sujeitos. A sala de aula se configura como espaço em que diferentes formas de compreender o mundo entram em contato, produzindo possibilidades de construção compartilhada.

Assim, esse movimento incide diretamente sobre a alfabetização. A relação com a leitura e a escrita se inscreve em práticas que envolvem partilha, produção de sentidos e reconhecimento mútuo. O aprendizado se vincula a experiências que fazem sentido para os sujeitos e se constrói em processos nos quais a linguagem circula em contextos vivos. No interior da EJA, essas possibilidades se articulam às trajetórias dos

estudantes, permitindo que o processo educativo se constitua de maneira mais situada e relacional.

3. Procedimentos metodológicos

Este estudo adota como metodologia o relato de experiência em formato narrativo, sendo de natureza qualitativa e descritivo-interpretativa. Essa abordagem possibilita a articulação entre a dimensão formativa e pessoal, e a reflexão teórica sobre práticas educativas. A escolha desse método permite observar e interpretar situações do cotidiano escolar, considerando a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento e reflexão crítica (Andrade et al., 2019), especialmente em contextos de educação de jovens e adultos.

As inserções foram realizadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola pública de Educação Básica na cidade de São Carlos, interior de São Paulo, na modalidade EJA, em uma turma de ensino fundamental I, em processo de alfabetização. A presença semanal das bolsistas, às terças-feiras, configurava um tempo reduzido de atuação, o que exigia pensar cada encontro como parte de um processo mais amplo, buscando garantir certa continuidade mesmo diante dos intervalos.

As atividades desenvolvidas, que serão objeto de análise, englobam a observação sistemática das interações e práticas pedagógicas, a participação em atividades de ensino, o planejamento conjunto com a professora regente e a implementação de estratégias pedagógicas alinhadas à realidade dos estudantes.

Para o desenvolvimento das atividades e posterior sistematização deste relato, lançamos mão de registros contínuos realizados em forma de diários, registrados em caderno de campo. Esses instrumentos permitiram acompanhar a participação dos estudantes, registrar impressões sobre o andamento das propostas e refletir criticamente sobre os limites e as potencialidades do processo. A escrita compartilhada dos diários além de garantir a memória das ações, constituiu-se como espaço formativo, pois possibilitou revisitar as práticas, problematizar escolhas pedagógicas e construir uma leitura coletiva da experiência vivida.

A atividade foi realizada com seis estudantes que frequentavam a turma com maior regularidade, sendo três homens e três mulheres. Desde os primeiros encontros, tornaram-se visíveis as diferentes formas pelas quais cada um se relacionava com a leitura e a escrita. Enquanto alguns demonstravam maior desenvoltura na oralidade, outros apresentavam insegurança diante da escrita, e havia também aqueles que

transitavam entre essas formas com mais autonomia. Essas diferenças não foram tratadas como obstáculos, mas como elementos orientadores para a construção das propostas.

A sequência didática foi organizada com o objetivo de criar condições para uma participação mais ativa dos estudantes, especialmente nas práticas de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, buscou-se fortalecer a dimensão coletiva do conhecimento, reconhecendo a sala de aula como espaço de troca e valorizando as experiências trazidas pelos próprios estudantes.

A atividade teve início com a leitura compartilhada do conto *Montinhos de Pedra*, presente no livro *Ubuntu e outras histórias africanas*, disponibilizado como material para a EJA. A leitura foi realizada de forma dialogada, com interrupções, comentários e retomadas, acompanhando o ritmo da turma. Esse formato possibilitou que os estudantes participassem ativamente, trazendo interpretações, estabelecendo relações com suas vivências e construindo sentidos coletivamente.

Na sequência, foi proposta a atividade do “montinho de aprendizados”, em que cada estudante foi convidado a registrar algo que havia aprendido ao longo da vida. Inicialmente, a ausência de um modelo fechado gerou insegurança, sobretudo entre aqueles com menor familiaridade com a escrita. A mediação ocorreu de forma mais próxima, incentivando a oralização das ideias antes do registro e acolhendo diferentes formas de expressão. Os textos produzidos trouxeram aprendizados vinculados ao trabalho, à família e à convivência cotidiana, evidenciando que a escrita, naquele contexto, passava a funcionar como registro de experiências significativas.

A socialização desses registros constituiu um momento importante da atividade. À medida que cada estudante compartilhava seu “montinho”, as falas ampliavam o que havia sido escrito, e o conjunto das contribuições foi formando um “montinho” coletivo. A proposta permitiu materializar a ideia de que o conhecimento não está restrito ao espaço escolar, mas se constrói ao longo da vida, nas experiências cotidianas dos sujeitos.

A reescrita coletiva do conto introduziu um trabalho mais direto com a linguagem. A proposta envolvia reorganizar trechos do texto e discutir aspectos como a pontuação. As decisões eram tomadas em grupo, o que gerava debates sobre o sentido das frases e exigia negociação entre os estudantes. Esse processo favoreceu o envolvimento de todos, inclusive daqueles com maior dificuldade na escrita, que participaram por meio de sugestões e interpretações.

Por fim, a atividade do “pano das histórias” ampliou as possibilidades de expressão. A construção de um material coletivo, utilizando colagens, desenhos e palavras, permitiu que todos participassem, independentemente do nível de domínio da escrita.

4. Discussão

A experiência no PIBID permitiu tensionar, na prática, aquilo que muitas vezes aparece apenas no plano teórico quando se discute a Educação de Jovens e Adultos. O contato direto com a turma evidenciou que as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita não podem ser compreendidas de forma isolada ou reduzidas a uma dimensão técnica. Elas se articulam a trajetórias marcadas por interrupções, por relações fragilizadas com a escola e, sobretudo, por experiências anteriores em que esses sujeitos não se reconheceram como participantes legítimos do processo educativo.

Nesse sentido, tornou-se evidente que a alfabetização, naquele contexto, não poderia ser conduzida a partir de práticas que reforçam a repetição e a cópia como caminhos principais. Ao contrário, as situações vivenciadas ao longo da sequência didática indicaram que, quando a linguagem é mobilizada em práticas que fazem sentido para os estudantes, outras formas de participação emergem. Durante a leitura compartilhada, por exemplo, mesmo aqueles com maior dificuldade na leitura convencional se envolveram ativamente, mobilizando estratégias ancoradas na escuta, na oralidade e nas experiências que traziam consigo. A compreensão do texto, nesse processo, não se restringiu à decodificação, mas se constituiu na interação entre os sujeitos.

As discussões em torno da reescrita do conto também revelaram deslocamentos importantes na relação com a linguagem. A pontuação, que frequentemente aparece como um conteúdo normativo e descolado de sentido, passou a ser problematizada a partir da necessidade de construir significados coletivamente. As divergências que surgiam exigiam argumentação, escuta e negociação, fazendo com que a linguagem deixasse de ser apenas um conjunto de regras a serem aplicadas e passasse a operar como um campo de construção de sentido.

Outro aspecto que se destacou diz respeito à ampliação das formas de expressão no interior da sala de aula. A proposta do “pano das histórias” evidenciou que, quando outras linguagens são incorporadas, como o desenho e a colagem, ampliam-se também as possibilidades de participação. As produções revelaram referências culturais, memórias e experiências que nem sempre encontram espaço nas práticas escolares mais tradicionais. As conversas que emergiam durante a atividade ampliavam o repertório coletivo da turma e reforçavam a ideia de que o conhecimento não está restrito ao que é legitimado pela escola.

Ao longo da sequência, a construção coletiva se consolidou não apenas como estratégia didática, mas como princípio organizador da prática. As atividades possibilitaram diferentes formas de participação, respeitando os tempos e os modos de cada estudante, ao mesmo tempo em que produziam um espaço de troca no qual o conhecimento era construído no encontro. Esse movimento tensiona a centralidade do ensino transmissivo e aponta para práticas que se estruturam na interlocução e no reconhecimento dos sujeitos.

Para nós, enquanto pibidianas, esse processo também assumiu um caráter formativo significativo. A necessidade de ajustar as propostas, lidar com imprevistos e acompanhar o ritmo da turma exigiu uma postura mais atenta e flexível, deslocando planejamentos previamente definidos. A prática se construiu no diálogo com os estudantes, evidenciando que ensinar, naquele contexto, implicava também aprender a ler a turma, suas dinâmicas e suas necessidades. Esse deslocamento permitiu compreender a docência na EJA como um processo que se constrói na relação, e não na aplicação de métodos previamente estabelecidos.

5. Resultados obtidos

A luz do exposto, observou-se um aumento na participação dos estudantes, tanto nas atividades orais quanto nas propostas de escrita. A leitura deixou de ser percebida apenas como uma tarefa escolar e passou a se configurar como um momento de troca e construção coletiva. Da mesma forma, a escrita, quando vinculada às experiências dos estudantes, ganhou novos sentidos, favorecendo o engajamento nas atividades. Esses resultados indicam que práticas que articulam leitura, escrita e produção simbólica, ancoradas nas experiências dos sujeitos e na construção coletiva do conhecimento, podem contribuir para fortalecer os processos de alfabetização na EJA, ao mesmo tempo em que ampliam as formas de participação no espaço escolar.

Na formação inicial docente, esse tipo de vivência se mostrou fundamental. Estar na escola, acompanhando o cotidiano da turma e construindo as atividades junto com os estudantes, exigiu escuta, atenção e disposição para rever caminhos. O planejamento precisou ser ajustado várias vezes, acompanhando o ritmo da turma e o que surgia nos encontros. Foi nesse processo que a prática foi ganhando sentido, permitindo compreender a docência como algo que se constrói na relação, no encontro e naquilo que acontece no dia a dia da sala de aula.

6. Conclusões

A experiência foi mostrando, ao longo dos encontros, que trabalhar com outras formas de compreender o conhecimento muda o clima da sala e a forma como os estudantes se colocam. Ao trazer uma narrativa de matriz africana e sustentar atividades baseadas na partilha, o conhecimento foi sendo construído nas conversas, nas lembranças e nas relações que se formaram ali.

Os momentos em que os estudantes falaram sobre o que já haviam aprendido ao longo da vida foram especialmente marcantes. As histórias vinham carregadas de trabalho, de família, de convivência, e encontravam escuta. Havia interesse pelo que o outro dizia, e isso criava um ambiente em que essas experiências ganhavam lugar. A escrita foi sendo ocupada nesse processo, acompanhando essas falas e registrando aquilo que fazia sentido para eles.

A participação foi crescendo de forma gradual. Em alguns momentos, aparecia em falas mais longas; em outros, em comentários mais breves, em gestos de concordância ou na atenção dedicada ao colega. As atividades coletivas abriram espaço para essas diferentes formas de presença, permitindo que cada estudante se envolvesse a seu modo. Isso foi alterando a dinâmica da turma e fortalecendo o vínculo com as propostas.

Ao longo do percurso, surgiram sinais importantes de envolvimento. Alguns estudantes demonstravam satisfação ao compartilhar o que haviam escrito ou ao perceber que aquilo que sabiam tinha valor naquele espaço. Em outros momentos, isso aparecia na insistência em participar, em complementar a fala de alguém ou em retomar algo discutido anteriormente. São movimentos que mostram uma relação mais próxima com o processo.

Mesmo com os limites do contexto, a experiência aponta caminhos. Quando há espaço para que os estudantes se reconheçam naquilo que produzem e compartilham, a sala de aula se torna um lugar mais aberto à participação. As aprendizagens passam a incluir aquilo que cada um já viveu e sabe, e o conhecimento vai sendo construído no encontro, com sentido para quem está ali.

7. Principais referências

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e lutas sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e da atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das Africanidades Brasileiras**. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005. p. 155-172.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Tradução de Dirce Eleonora Nigro Solis *et al*. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 11-20, out. 2011. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

SANTOS, Mariana; RIBEIRO, Cláudio. ***Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas na EJA: um olhar crítico*.** Campinas: Papirus, 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.