

ETNOEJA: SABERES, CULTURAS E IDENTIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

ETNOEJA: KNOWLEDGE, CULTURES AND IDENTITIES IN THE CONSTRUCTION OF A CONCEPT

ETNOEJA: SABERES, CULTURAS E IDENTIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN CONCEPTO

Mônica Clementino de Menezes¹

RESUMO: Este artigo apresenta e fundamenta o conceito de Etnoeja, proposto por Menezes (2024), como uma chave teórico-prática para pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir dos saberes locais, das identidades e das culturas de sujeitos historicamente marginalizados. A proposta dialoga com o campo etno-x e com debates sobre relações étnico-raciais, interculturalidade e decolonialidade, problematizando a permanência de modelos curriculares homogeneizantes e eurocentrados que, com frequência, invisibilizam experiências comunitárias, territoriais e ancestrais trazidas pelos educandos. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa com busca sistematizada em bases acadêmicas e repositórios, combinando descritores relativos à EJA, ao prefixo “etno” e ao campo etno-x. Como etapa complementar, realizou-se verificação de anterioridade terminológica do termo “Etnoeja”, incluindo variações de grafia, no período de agosto a outubro de 2025, visando identificar seu uso prévio como categoria conceitual no campo. No conjunto consultado, não foi possível localizar o termo como conceito consolidado vinculado à EJA, o que sustenta sua apresentação como proposição conceitual. Conclui-se que a Etnoeja contribui para reposicionar a EJA como território de diversidade e justiça social, orientando práticas pedagógicas que reconheçam os educandos como produtores de conhecimento e ampliem o diálogo entre currículo escolar e vida.

Palavras-chave: Etnoeja. Educação de Jovens e Adultos. Saberes locais.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), licenciada em Pedagogia pela UneSulBahia e em Sociologia pela Universidade Estado da Bahia/UNEB. Professora da Educação Básica de Porto Seguro/BA - Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos "EJA em Pauta".

ABSTRACT: This article presents and grounds the concept of Etnoeja, proposed by Menezes (2024), as a theoretical-practical lens to understand Youth and Adult Education (EJA) through local knowledge, identities, and cultures of historically marginalized subjects. The proposal engages with the ethno-x field and debates on ethnic-racial relations, interculturality, and decoloniality, questioning the persistence of homogenizing and Eurocentric curricular models that often render community-based, territorial, and ancestral experiences brought by students invisible. Methodologically, the study adopts qualitative bibliographic research with a systematized search in academic databases and repositories, combining descriptors related to EJA, the “ethno” prefix, and the ethno-x field. As a complementary step, a terminological priority check for “Etnoeja”, including spelling variants, was conducted between August and October 2025 to identify prior use as a conceptual category. Within the consulted set, the term could not be found as a consolidated concept linked to EJA, supporting its presentation as a conceptual proposition. The article concludes that Etnoeja helps reposition EJA as a space of diversity and social justice, guiding pedagogical practices that recognize students as knowledge producers and strengthen the dialogue between curriculum and lived experience.

Keywords: Etnoeja. Youth and Adult Education. local knowledge.

RESUMEN: Este artículo presenta y fundamenta el concepto de Etnoeja, propuesto por Menezes (2024), como una clave teórico-práctica para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) a partir de los saberes locales, identidades y culturas de sujetos históricamente marginados. La propuesta dialoga con el campo etno-x y con debates sobre relaciones étnico-raciales, interculturalidad y decolonialidad, problematizando la permanencia de modelos curriculares homogeneizantes y eurocentrados que, con frecuencia, invisibilizan experiencias comunitarias, territoriales y ancestrales aportadas por los estudiantes. Metodológicamente, se desarrolló una investigación bibliográfica cualitativa con búsqueda sistemática en bases académicas y repositorios, combinando descriptores relacionados con la EJA, el prefijo “etno” y el campo etno-x. Como etapa complementaria, se realizó una verificación de anterioridad terminológica del término “Etnoeja”, incluyendo variaciones de grafía, entre agosto y octubre de 2025, con el fin de identificar su uso previo como categoría conceptual. En el conjunto consultado, no fue posible localizar el término como concepto consolidado vinculado a la EJA, lo que respalda su presentación como proposición conceptual. Se concluye que la Etnoeja contribuye a repositionar la EJA como territorio de diversidad y justicia social, orientando prácticas pedagógicas que reconozcan a los estudiantes como productores de conocimiento y amplíen el diálogo entre currículo escolar y vida.

Palabras clave: Etnoeja. Educación de jóvenes y adultos. Saberes locales.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da Educação Básica destinada a sujeitos cujas trajetórias de escolarização foram interrompidas e atravessadas por desigualdades sociais, econômicas, territoriais e étnico-raciais. Em sala de aula, essa modalidade reúne jovens, adultos e idosos com repertórios culturais diversos e experiências acumuladas no trabalho, na vida comunitária, na religiosidade, na família e nos territórios onde vivem. Ainda assim, é recorrente que práticas escolares e desenhos curriculares sejam orientados por padrões que supõem um aluno abstrato e homogêneo, produzindo distanciamento entre o que se ensina e o que os educandos vivem, sabem e reconhecem como significativo.

É nesse cenário que se insere a proposição de Etnoeja. O conceito articula o prefixo “etno”, compreendido aqui em sentido ampliado e associado a modos de vida, identidades, territorialidades e saberes socialmente produzidos, à sigla EJA, afirmando que a educação é histórica e situada, e que o currículo não pode prescindir das culturas e conhecimentos que os sujeitos trazem para a escola. Ao propor a Etnoeja, tensionamos a lógica de um currículo eurocentrado que, muitas vezes, hierarquiza saberes e desautoriza práticas comunitárias, memórias coletivas, conhecimentos ancestrais e formas locais de interpretar o mundo.

O objetivo deste artigo é apresentar e fundamentar o conceito de Etnoeja, explicitando suas raízes epistemológicas e suas implicações para uma prática pedagógica comprometida com a justiça social, o enfrentamento ao racismo e a valorização da diversidade cultural na EJA. Para isso, realizamos pesquisa bibliográfica qualitativa com busca sistematizada e, como etapa complementar, uma verificação de anterioridade terminológica do termo “Etnoeja” e variações de grafia, no período de agosto a outubro de 2025, em bases e repositórios acadêmicos. A aposta é que a Etnoeja contribua para reposicionar a EJA como território de diálogo entre conhecimento escolar e vida, reconhecendo os educandos como sujeitos de saber e fortalecendo práticas emancipadoras no cotidiano da sala de aula.

3

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, com finalidade exploratória e descritiva, voltada à apresentação, fundamentação e sistematização do conceito de Etnoeja e de suas articulações com o campo etno-x e com debates sobre relações étnico-raciais, interculturalidade, decolonialidade e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. O percurso metodológico foi organizado como revisão de literatura com busca

sistemizada, de modo a assegurar transparência quanto às bases consultadas, às estratégias de busca, aos critérios de seleção e aos procedimentos de análise.

Estratégia de busca e fontes consultadas

As buscas bibliográficas foram realizadas entre agosto e outubro de 2025 em bases e repositórios acadêmicos, priorizando produções científicas sobre Educação de Jovens e Adultos, diversidade cultural, currículo e abordagens etno-x. Foram consultadas as seguintes fontes: SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Scholar, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scopus, Web of Science e ERIC. As estratégias de busca contemplaram tanto o termo central quanto os campos teóricos que sustentam sua proposição, com uso das expressões Etnoeja, EtnoEJA, Etno-EJA e “etno eja”, além de combinações com descritores associados ao escopo do estudo, como Educação de Jovens e Adultos, EJA, etno-x, etnociência, etnomatemática, interculturalidade, decolonialidade, saberes locais, relações étnico-raciais, currículo e pedagogia emancipatória.

Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos textos completos disponíveis e produções com pertinência temática explícita aos eixos do artigo, com prioridade para materiais acadêmicos e científicos, tais como artigos, livros, capítulos, teses e dissertações, que apresentassem contribuição conceitual, teórica ou analítica para a fundamentação do conceito de Etnoeja e para a discussão da EJA como modalidade marcada pela diversidade cultural e pela produção de saberes. Foram excluídas duplicatas e produções que não dialogassem com os eixos centrais do artigo, ainda que mencionassem termos próximos, bem como materiais sem autoria identificada ou sem elementos mínimos de procedência acadêmica quando não foi possível verificar a confiabilidade do conteúdo.

Procedimentos de seleção e organização do material

A seleção do material foi realizada em etapas articuladas, iniciando-se pela triagem de títulos, seguida da leitura de resumos e, posteriormente, da leitura integral dos textos pré-selecionados. Os elementos centrais foram registrados de forma sistemática em instrumento de extração, contemplando autoria e ano, tipo de publicação, conceitos mobilizados e contribuição para os objetivos do estudo. Esse procedimento permitiu organizar o corpus de referência e

sustentar, com consistência, a discussão sobre o prefixo etno, o campo etno-x e as implicações pedagógicas e curriculares da Etnoeja na Educação de Jovens e Adultos.

Verificação de anterioridade terminológica (etnoeja)

Como etapa complementar, realizou-se uma verificação de anterioridade terminológica do termo Etnoeja, com o objetivo de identificar eventual uso prévio como categoria conceitual vinculada à Educação de Jovens e Adultos. Essa verificação foi conduzida entre agosto e outubro de 2025, nas mesmas bases consultadas, utilizando as variações Etnoeja, EtnoEJA, Etno-EJA e “etno eja”. Os resultados retornados foram analisados quanto à pertinência ao campo da EJA e quanto ao emprego do termo como conceito ou categoria analítica. No conjunto consultado, não foi possível identificar o termo Etnoeja como conceito consolidado empregado na literatura acadêmica sobre EJA, o que sustenta sua apresentação, neste artigo, como proposição conceitual formulada por Menezes (2024), ancorada no diálogo com o campo etno-x e com debates críticos sobre diversidade cultural e justiça social na educação.

Quadro 1. Buscas de anterioridade terminológica do termo Etnoeja (agosto a outubro de 2025)

Base consultada	Strings utilizadas	Período	Síntese do achado
SciELO	Etnoeja; EtnoEJA; Etno-EJA; “etno eja”	ago-out/2025	Não foi identificado uso do termo como conceito vinculado à EJA no conjunto consultado
Portal de Periódicos CAPES	Etnoeja; EtnoEJA; Etno-EJA; “etno eja”	ago-out/2025	Não foi identificado uso do termo como conceito vinculado à EJA no conjunto consultado
Google Scholar	Etnoeja; EtnoEJA; Etno-EJA; “etno eja”	ago-out/2025	Não foi identificado uso do termo como conceito vinculado à EJA no conjunto consultado
BDTD	Etnoeja; EtnoEJA; Etno-EJA; “etno eja”	ago-out/2025	Não foi identificado uso do termo como conceito vinculado à EJA no conjunto consultado
Scopus	Etnoeja; EtnoEJA; Etno-EJA; “etno eja”	ago-out/2025	Não foi identificado uso do termo como conceito vinculado à EJA no conjunto consultado
Web of Science	Etnoeja; EtnoEJA; Etno-EJA; “etno eja”	ago-out/2025	Não foi identificado uso do termo como conceito vinculado à EJA no conjunto consultado
ERIC	Etnoeja; EtnoEJA; Etno-EJA; “etno eja”	ago-out/2025	Não foi identificado uso do termo como conceito vinculado à EJA no conjunto consultado

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Os dados sintetizados no Quadro 1 indicam que, no recorte e nas bases consultadas, não se identificou a ocorrência do termo *Etnoeja* como categoria conceitual consolidada vinculada à Educação de Jovens e Adultos. Esse resultado não pretende esgotar possibilidades de circulação do vocábulo em outros suportes ou produções não indexadas, mas reforça que, no circuito acadêmico analisado, o termo ainda não aparece estabilizado como referência do campo. Assim, a verificação de anterioridade sustenta a pertinência de apresentar a *Etnoeja*, neste artigo, como proposição conceitual recente, em diálogo com debates etno-x e com perspectivas críticas sobre diversidade cultural e justiça social na educação.

Procedimentos de análise

A análise do material bibliográfico foi conduzida por análise temática de orientação interpretativa, organizada a partir da recorrência e relevância dos sentidos presentes no corpus. Foram observados, em especial, os modos como a literatura compreende o prefixo etno e suas implicações epistemológicas, como estrutura o campo etno-x e quais desdobramentos propõe para a produção de conhecimento. Também foram analisadas as contribuições sobre currículo e práticas pedagógicas na EJA em relação à diversidade cultural, aos saberes locais e às relações étnico-raciais, bem como proposições de práticas emancipatórias, antirracistas e interculturais. A síntese interpretativa foi organizada de modo a sustentar a proposição da *Etnoeja* como campo de diálogo entre saberes, territórios, identidades e práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos.

6

Etnoeja como campo de diálogo: articulações entre teoria e prática para a construção do conceito

A elaboração de um conceito ou de uma abordagem é um empreendimento complexo, pois exige investigação filosófica e etimológica capaz de delimitar com precisão o significado do objeto de estudo. Nesse sentido, Santos (2012, p. 268) destaca que “Construir um conceito científico demanda certa complexidade”. Assim, torna-se necessário precisar o sentido do termo conceito, à luz da filosofia, para depois compreender o significado que lhe será atribuído neste estudo. Concordamos com a autora, pois o conceito não deve restringir-se à tradução de um significado aceito e compreendido objetivamente. Ele precisa ser utilizável para além do ambiente acadêmico e, sobretudo, servir para reconhecer, ressignificar e valorizar conhecimentos produzidos por coletivos culturais específicos. Como assegura Freire (2010, p.

8), “[...] não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem -realidade”.

Sob essa ótica, a Etnoeja materializa inquietações docentes diante da complexidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida como modalidade constituída por múltiplos sujeitos, identidades, culturas e saberes. Ainda assim, com frequência, a EJA é estudada e compreendida sem atenção suficiente às suas especificidades, especialmente as experiências de vida dos educandos. Freire (2010, p. 30) ressalta a importância de “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”. A proposta da Etnoeja consiste em estabelecer um eixo de articulação entre os conhecimentos dos educandos e um currículo decolonizado, que valorize a interculturalidade, os saberes e as diferentes identidades, e que combata estereótipos, discriminações, visões etnocêntricas e preconceituosas frequentemente disseminadas sobre os sujeitos da EJA. Nessa direção, “a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade [lógica global de desumanização] e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2019, p. 36).

Ao propor a Etnoeja, buscamos construir um conceito que evidencie a importância de abordar a EJA a partir de uma perspectiva mais abrangente e significativa para os sujeitos que acessam essa modalidade educativa. Como adverte Arroyo (2006, p. 54), “os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos”. A construção e o desenvolvimento inicial do conceito pressupõem a identificação de raízes epistemológicas nas Ciências Sociais, processo fundamental para situar teoricamente a proposta e possibilitar seu diálogo crítico com estudos do campo das relações étnico-raciais, do etno-x, da cultura, da identidade e da educação. Conforme Rosa e Orey (2014, p. 64), “O interrelacionamento de saberes locais com as diversas áreas de conhecimento é muito importante para que possamos obter informações estruturadas sobre um determinado assunto de interesse”.

Após essa advertência de Arroyo, torna-se ainda mais evidente que a Etnoeja não se limita a “incluir” os sujeitos no currículo, mas a reorientar o próprio modo de olhar e de produzir conhecimento na EJA. Isso implica reconhecer que os educandos chegam à escola trazendo repertórios culturais, linguísticos, religiosos, territoriais e laborais que não podem ser tratados como “contexto”, mas como matéria viva do processo educativo. Nessa direção, a proposta busca criar condições para que os saberes locais deixem de ocupar um lugar subordinado e

passem a compor, em diálogo com os conhecimentos escolares, uma tessitura formativa capaz de problematizar identidades, desigualdades e pertencimentos. Assim, a Etnoeja se afirma como uma chave teórico-metodológica para articular currículo, cultura e experiência, deslocando a EJA de uma lógica compensatória para uma perspectiva que valoriza os sujeitos como produtores de saber e de sentido.

O prefixo “etno”: etimologia, filosofia e ampliação do sentido

Conforme o Dicionário da Língua Portuguesa Online, o elemento de composição “etno” expressa a noção de povo ou etnia, derivado do termo grego *éthnos*, que designa um grupo de indivíduos que compartilham modos de vida e convivem em comunidade. No âmbito filosófico, especificamente no Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, não se encontra o verbete “etno” isoladamente, mas sim “etnologia”. A etnologia é caracterizada como uma das áreas do saber vinculadas ao tronco sociológico, tendo como objeto o estudo dos modos de vida de grupos sociais ainda existentes ou daqueles cuja documentação histórica se mantém abundante e acessível (Abbagnano, 1998, p. 388).

Ao aprofundarmos a consulta no Dicionário de Sociologia, encontramos os termos *ethos*, *etnia* e *etnometodologia*. Em relação ao primeiro, o dicionário registra que: “Para M. Weber (1920, 1921b), o *ethos* é uma ordem normativa interiorizada, um conjunto de princípios mais ou menos sistematizados que regulam a conduta da vida” (Johnson, 1997, p. 186). Embora útil para compreender disposições normativas que orientam práticas sociais, esse sentido não corresponde ao uso que a Etnoeja privilegia, uma vez que a proposta se orienta pela valorização de repertórios culturais, saberes experienciados e processos identitários dos sujeitos da EJA, articulando-os à construção curricular e às práticas pedagógicas. Quanto ao termo *etnia*, o dicionário define-o como

[...] uma população designada por um nome (etnónimo), que se reclama de uma mesma origem, que possui uma tradição cultural comum, especificado por uma consciência de pertença ao mesmo grupo cuja unidade se apoia em geral numa língua, num território e numa história idêntica (Johnson, 1997, p. 186).

Compreendemos que, embora o prefixo etno designe, em muitos usos, um povo ou nação que compartilha cultura, língua e território, a perspectiva aqui adotada dialoga com o conceito de etnia, mas busca ampliar esse significado. Tal ampliação permite articular saberes e culturas dos diversos sujeitos da EJA que, embora tenham repertórios distintos, convivem no mesmo território, estudam na mesma escola e são atravessados por marcadores sociais

semelhantes. Arroyo (2019, p. 70) destaca que “Ouvir o que sabem sobre si mesmos pode ser uma forma de valorizá-los. [...] Dando voz aqueles que por tanto tempo foram silenciados, suas autoimagens podem destruir tantas imagens estereotipadas que pesam sobre eles”.

Desse modo, o foco desloca-se da homogeneidade de um grupo nacional específico para a diversidade cultural e para a convivência de diferentes coletivos no espaço educacional comum. O conceito de etnia foi importante para o nosso entendimento, mas, com a perspectiva da Etnoeja, faz-se necessário avançar e descolonizar a EJA de uma visão etnocêntrica homogeneizante que privilegia conteúdos e referências culturais eurocêntricas, sem considerar a diversidade dos sujeitos, bem como desvaloriza saberes populares e tradicionais, comunitários e ancestrais, frequentemente vistos como inferiores ou irrelevantes. Nessa direção, Sodré (2012, p. 19) afirma que: “descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, [...]. Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, ou seja, a desconstrução da crença intelectualista de que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o outro”.

Etnometodologia e a polissemia do “etno”

Na busca de um sentido amplo e conciso para Etnoeja, adentramos o construto de etnometodologia, conceito essencial na Sociologia, formulado por Harold Garfinkel. Tomamos como referência o Dicionário de Sociologia (Johnson, 1997, p. 184), que define etnometodologia como “abordagem sociológica dedicada a estudar como os indivíduos, em seu cotidiano, utilizam métodos práticos e de senso comum (os chamados ‘métodos pessoais’) nas interações sociais”. Essa perspectiva analisa como tais métodos são empregados para produzir e sustentar um senso contínuo de realidade em determinada situação, investigando como a ordem social é ativamente construída e mantida pelos próprios membros. O dicionário ressalta ainda que “A etnometodologia não é, portanto, primeiramente, uma metodologia sociológica, mas um estudo das modalidades práticas, rotinas, encenações, glosas ou explicações da conduta social” (Johnson, 1997, p. 188).

Rosa e Orey (2014, p. 65) afirmam que “o prefixo etno é polissêmico, pois adquire um conceito mais abrangente do que a definição de etnia”. Essa reflexão é decisiva para a Etnoeja, pois permite compreender que *etno* não precisa restringir-se a uma categorização étnica estrita. Historicamente, o termo *etnia* foi associado, com frequência, a grupos com laços de

ancestralidade e tradição cultural, como comunidades indígenas ou quilombolas. Se o prefixo *etno* fosse limitado a esse sentido, o conceito de Etnoeja, tal como proposto por Menezes (2024), ficaria circunscrito a um nicho específico do público da EJA. Ao considerar sua polissemia, torna-se possível acolher e valorizar saberes, práticas culturais e trajetórias de educandos pertencentes a diferentes coletivos e comunidades: indígenas, quilombolas, periféricas, ribeirinhas, ciganas, migrantes, entre outras, como parte legítima do processo educativo.

Em diálogo com essa ampliação, Oliveira, Rolim e Souza (2024, p. 172) afirmam que a identidade é “um processo contínuo de construção e reconstrução, influenciado pelas relações sociais e pelas estruturas de poder ao nosso redor”. Nessa perspectiva, as identidades não são essências fixas, mas construções sociais dinâmicas, produzidas nas interações e atravessadas por processos de reconhecimento. Assim, a identidade se constitui também pelos modos como os sujeitos são vistos, nomeados e posicionados socialmente, bem como pelas formas como respondem a esses olhares, afirmando pertencças e produzindo sentidos de si. Esse olhar interpretativo fortalece o horizonte da Etnoeja ao evidenciar que as diferenças culturais presentes na EJA não são acessórios do currículo, mas dimensões constitutivas das experiências formativas e do trabalho pedagógico. Por isso, a Etnoeja demanda práticas curriculares que partam das experiências culturais dos educandos e as coloquem em diálogo crítico com os conhecimentos escolares.

O campo etno-x e as raízes epistemológicas da Etnoeja

Partindo da reflexão de Rosa e Orey (2014, p. 65), compreendemos que a Etnoeja dialoga com o campo etno-x, isto é, com abordagens que articulam o prefixo *etno*, entendido em sentido amplo, vinculado a modos de vida, práticas sociais, memórias, linguagens e conhecimentos culturalmente situados, a um campo disciplinar específico. Nesse horizonte, o “x” funciona como marcador da área de conhecimento (por exemplo, etnomatemática, etnociência, etnobotânica, etnohistória), indicando uma inflexão epistemológica: em vez de tomar apenas a ciência acadêmica como referência, essas perspectivas buscam compreender como diferentes grupos produzem, transmitem e legitimam saberes em seus contextos.

Nessa direção, D’Ambrosio (1990) contribui ao deslocar o olhar para as formas de conhecimento produzidas no cotidiano, reconhecendo que práticas culturais carregam racionalidades próprias e modos singulares de resolver problemas, ensinar, aprender e interpretar o mundo.

De uma maneira geral, com relação à etnociência, partiremos desse termo genérico, no qual *x* denomina uma determinada disciplina ou campo de estudo pertencente à classificação metodológica do conhecimento acadêmico enquanto *etno* refere-se aos membros de grupos culturais distintos, que são identificados por meio de suas tradições, códigos de conduta, símbolos, mitos e pelas maneiras distintas de raciocinar e inferir (D’Ambrósio, 1990, p. 15).

A reflexão de D’Ambrósio (1990) contribui para questionar a ideia de que o conhecimento academicamente legitimado detenha, por si, uma universalidade exclusiva. Ao situar a cultura como eixo de organização do conhecimento, amplia-se o entendimento sobre distintos modos de saber e torna-se possível reconhecer que diferentes grupos culturais desenvolvem sistemas próprios de explicação, transmissão e validação de conhecimentos. Nesse horizonte, Macedo (2004, p. 110-111) chama atenção para a necessidade de compreender “[...] os etnométodos que emergem das práticas cotidianas, dos processos interacionais que não se enquadram jamais na noção de constância do objeto e que são em última instância, os organizadores das ordens sócio-culturais”. Desse modo, o saber acadêmico, o “*x*”, não é a única forma legítima de interpretar o mundo, nem pode ser tomado como parâmetro superior de validação. O prefixo *etno* desloca o olhar para além dos limites da academia e da escola, convocando o reconhecimento de saberes forjados em contextos culturais diversos e afirmando a pluralidade epistemológica como princípio. Nessa direção, D’Oliveira Campos (2002, p. 83) propõe “reconhecer nos outros [as] disciplinas que só existem entre nós da academia”, abrindo caminho para pensar o currículo como espaço de diálogo entre racionalidades, práticas e formas de produção de conhecimento.

Rosa e Orey (2014), ao discutirem a trajetória do campo *etno-x*, indicam que desde o início do século XIX pesquisadores de diferentes áreas já empregavam o prefixo *etno* para explicitar interlocuções entre sociedades, natureza, cultura e saberes ancestrais, destacando a Botânica que, por volta de 1896, teria utilizado o termo *etnobotânica*, “definindo-o como o estudo da relação existente entre os povos nativos e as plantas, bem como a sua utilização por esses povos” (Rosa; Orey, 2014, p. 68). Do século XIX aos dias atuais, diversas áreas incorporaram o prefixo, como *etnomatemática*, *etnozoologia*, *etnolinguística*, *etnofilosofia* e *etnohistória*, entre outras. Essa inclusão expressa a busca por compreender e valorizar a cultura e os saberes do outro, ampliando e ressignificando campos de conhecimento e desmistificando a supremacia de um único modelo cultural e epistemológico.

Sem aprofundar toda essa trajetória, nosso foco concentra-se na fundamentação das raízes da Etnoeja. Entendemos que a curiosidade humana, ao mesmo tempo em que

impulsionou descobertas, também alimentou ideias de superioridade entre seres humanos, o que colaborou para a colonização europeia e para tentativas de apagamento de saberes ancestrais sobre o homem e a natureza. Essa mentalidade expandiu-se e consolidou-se na escola, quando bases curriculares foram estruturadas para validar majoritariamente uma cultura e um saber hegemônico.

É importante compreender a inter-relação entre os saberes e fazeres local e acadêmico, para que possamos compreender a relação existente entre os conhecimentos desenvolvidos pelos membros de um determinado grupo cultural, pois as “distintas maneiras de fazer (práticas) e de saber (teorias), que caracterizam uma cultura, são parte do [seu] conhecimento compartilhado” (D’Ambrosio, 2001, p. 19).

A partir dessa compreensão, a Etnoeja se orienta por uma postura que recusa a dicotomia entre “conhecimento válido” e “conhecimento menor”, buscando ler as práticas culturais dos sujeitos da EJA como formas legítimas de interpretação e intervenção no mundo. Em vez de tratar os saberes locais apenas como exemplos ilustrativos, a proposta os assume como ponto de partida para problematizar conteúdos, construir pontes com o conhecimento acadêmico e produzir aprendizagens socialmente situadas. Desse modo, o currículo pode deixar de operar como mecanismo de homogeneização cultural e passar a funcionar como espaço de negociação de sentidos, reconhecimento e ampliação crítica dos repertórios que os educandos já mobilizam em suas vidas.

Etnoeja como proposição conceitual e definição operatória

Diante desse cenário, consideramos relevante decolonizar a ideia hegemônica de cultura e de saber, especialmente nas turmas de jovens e adultos. Os educandos da EJA são sujeitos com vivências, experiências e saberes de mundo, e buscam na escola tanto validação e organização do conhecimento já construído quanto certificações exigidas socialmente. A Etnoeja propõe constituir-se como abordagem histórico-cultural da EJA, reconhecendo a modalidade como diversa, composta por sujeitos com saberes e culturas distintos, inseridos em contextos concretos de alfabetização e escolarização. Freire (2010, p. 29) afirma que, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem”, “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Na busca de estruturar o conceito, de modo a inserir a realidade dos sujeitos no currículo e nas práticas pedagógicas e assegurar sentido e significado ao conhecimento construído em sala de aula, destacamos com Macedo (2004, p. 110) que “O ator social, em geral não tinha voz nem vez diante de posturas teóricas, que se queiram quase sempre narcísicos faróis do mundo”.

Nessa direção, a Etnoeja defende que a educação formal para pessoas adultas tenha como ponto de partida os saberes e as vozes dos sujeitos e, ao mesmo tempo, amplie horizontes para a aquisição do código escrito e para o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo dos séculos. Nesse debate, contribui também Cunha Júnior (2010, p. 81-82), ao afirmar que o conhecimento da realidade e a imaginação reflexiva, em diferentes sociedades, constituem parte de filosofias e formas coletivas de produzir valores éticos que regulam a vida cotidiana.

É nesse contexto que definimos Etnoeja como uma abordagem pedagógica que propõe um currículo na Educação de Jovens e Adultos fundamentado nos saberes locais, na cultura e nas identidades dos educandos, valorizando o diálogo entre conhecimentos socialmente construídos pelos estudantes, seus contextos de pertencimento e o saber científico, promovendo uma educação contextualizada, inclusiva e emancipadora. Essa definição reafirma que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (Freire, 2010, p. 41). A centralidade, portanto, está em produzir uma educação próxima às especificidades culturais dos educandos, capaz de fortalecer a percepção dos sujeitos como participantes do processo e de ampliar o exercício pleno da cidadania.

Etnoeja para além da sala de aula: ressignificação de saberes e valorização de identidades na EJA

A Educação de Jovens e Adultos configura-se como modalidade que estabelece relação direta com a realidade e com necessidades específicas de seus estudantes. Em geral, os sujeitos da EJA são indivíduos com trajetórias de vida consolidadas na sociedade e com repertório amplo de saberes construídos em experiências profissionais, familiares, comunitárias e cotidianas. Nesse sentido, Arroyo (2006, p. 23) enfatiza que o público da EJA possui história e trajetória social, racial e territorial que precisam ser conhecidas para a elaboração de projetos coerentes com sua realidade e condição, chamando atenção para a necessidade de visão sociológica e histórica que qualifique o trabalho pedagógico na modalidade.

A EJA é constituída por pessoas com forte relação com o mundo do trabalho. Jovens, em processo de inserção na vida adulta, recorrem à modalidade para conciliar estudo e trabalho voltados à subsistência, estejam empregados ou em situações de subemprego. Adultos e idosos, ativos ou aposentados, trazem para a escola valores, experiências e saberes sociais, culturais e políticos produzidos ao longo de suas trajetórias. Cruz (2020, p. 90) sintetiza esse aspecto ao registrar que, “Na condição de adultos trabalhadores e conhecedores da vida, conciliam as

atividades e funções que exercem como estudantes com outras demandas. Por isso, não raro, são aqueles que tentam retornar e acabam interrompendo novamente os estudos.”

A experiência da maternidade e da paternidade também atravessa a presença na EJA, especialmente no caso de mães que enfrentam múltiplas jornadas, dividindo formação, cuidado e trabalho, e que, em situações concretas, precisam levar filhos para a instituição de ensino para garantir a permanência. O retorno à escola, para essas mulheres, pode representar reaproximação de sonhos e esperança, além do encontro com outras sujeitas com trajetórias semelhantes, favorecendo vínculos, trocas e formas coletivas de apoio.

A diversidade religiosa constitui outro aspecto relevante na experiência dos estudantes da EJA. A sala de aula reúne sujeitos de diferentes credos e também aqueles sem filiação institucional, mas atravessados por formas próprias de fé. Reconhecer e respeitar essa pluralidade implica compreender a religiosidade como saber experiencial que integra identidades, valores e visões de mundo. Além disso, os sujeitos da EJA apresentam diferentes níveis de engajamento social. Muitos atuam em partidos, projetos sociais, associações, organizações, coletivos étnicos, atividades artísticas e formas de ativismo social, ambiental e cultural. Essas vivências produzem conhecimento e interação sociocultural e precisam ser consideradas como base do processo educativo, conectando teoria e prática e valorizando o capital cultural que o educando traz para a modalidade.

14

Carrano (2008) chama atenção para o desafio de trabalhar com a experiência prévia de jovens e adultos, de modo que sejam reconhecidos como sujeitos culturais e portadores de biografias singulares, embora muitos tenham pouco acesso às redes culturais públicas oferecidas nos centros urbanos. Nessa direção, o autor observa:

Sujeitos que em sua maioria chega à escola com múltiplas experiências do mundo, eles têm pouca experiência de deslocamento pela cidade e pouco ou quase nada se beneficiam das atividades e redes culturais públicas oferecidas nos espaços centrais e comercializados das cidades (Carrano, 2008, p. 116).

Essa constatação é importante para pensar o currículo da EJA para além do que está formalmente prescrito, pois evidencia que a escola pode se tornar um dos poucos espaços de circulação simbólica, fruição cultural e ampliação de repertórios para muitos educandos. Considerar a religiosidade e o engajamento social como dimensões formativas significa reconhecer que os estudantes não chegam “vazios” à sala de aula: chegam com leituras de mundo, pertencimentos e experiências de participação.

Nessa direção, a prática pedagógica ganha potência quando transforma a diversidade presente na turma em oportunidade de diálogo, problematização e construção coletiva de conhecimento, fortalecendo a EJA como espaço de reconhecimento e de cidadania. Nesse horizonte, a Etnoeja afirma que construir conhecimento na EJA a partir dos saberes e das culturas dos educandos é condição para que o ensino tenha significado.

Como lembra Freire (2002, p. 75), “todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo se transformam”. Assim, estruturar uma prática pedagógica orientada pelos conhecimentos de mundo dos educandos não é apenas estratégia didática, mas compromisso ético e político com o respeito às histórias envolvidas no processo formativo. Arroyo (2005, p. 22) reforça essa direção ao afirmar que a EJA “Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e de maneira peculiar de viver seu direito de educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade e ao desenvolvimento pleno”.

Freire (1993), ao longo de sua obra, destaca a importância de um currículo próximo à realidade dos educandos e propõe os Temas Geradores como modo de organizar o trabalho pedagógico a partir da experiência popular e da vivência concreta dos sujeitos, evitando imposição verticalizada do professor ao aluno. Andreola (1993) e Freire (1993) enfatizam que os Temas Geradores dão coerência prática a uma metodologia dialógica comprometida com a troca de saberes em círculo de cultura, tensionando o saber já construído com o saber em elaboração coletiva.

Como complemento a esse horizonte, é fundamental reconhecer que o estudante da EJA não está desconectado do mundo digital. A tecnologia integra o cotidiano de diferentes faixas etárias por meio de smartphones, TV digital, aplicativos e redes sociais, constituindo um repertório cultural e prático que pode ser mobilizado para ressignificar aprendizagens, validar saberes prévios e ampliar competências para viver com autonomia. Essa integração, contudo, precisa afirmar o sujeito da EJA como portador de direitos, incluindo a inclusão digital e o letramento crítico, indispensáveis ao exercício pleno da cidadania em um contexto marcado pela circulação intensa de informações e pela centralidade das tecnologias.

Nessa direção, Oliveira (2025, p. 13) defende que as escolas que ofertam EJA devem “incorporar metodologias participativas, que reconheçam as múltiplas linguagens e formas de expressão dos estudantes, integrando leitura, escrita oralidade, artes e tecnologias digitais”. Ao reconhecer as linguagens digitais como parte das experiências dos educandos, amplia-se a capacidade pedagógica da EJA e fortalecem-se práticas mais dialógicas e culturalmente situadas.

Nessa mesma chave, a Etnoeja compreende a EJA como território de pluralidade de identidades étnicas e culturais, acolhendo estudantes de diferentes coletivos historicamente marginalizados. Catelli Jr. (2024, p. 17) observa que, “para além da questão econômica e social dos demandantes da modalidade, temos que considerar que a EJA é o território da diversidade, ou seja, são diferentes sujeitos, vindos de diferentes experiências de vida e histórias culturais”. Desse modo, a Etnoeja propõe que a EJA seja analisada, compreendida e praticada a partir dessas identidades, valorizando saberes, histórias, culturas e trajetórias.

Essa perspectiva exige que o currículo deixe de operar apenas como seleção “neutra” de conteúdos e passe a se constituir como espaço de diálogo entre conhecimentos, experiências e modos de viver. É nesse sentido que a contribuição freiriana se torna diretamente articuladora do argumento: reconhecer a EJA como território da diversidade implica assumir, como princípio pedagógico, o compromisso de acolher e problematizar os saberes que os estudantes trazem de suas práticas sociais. Por isso, Freire (2000, p. 33) afirma ser dever da escola,

[...] respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2000, p. 33)

Assim, a Etnoeja não apenas descreve a diversidade presente na EJA: ela a converte em critério de leitura e de ação curricular, orientando práticas que reconheçam os educandos como sujeitos culturais e produtores de conhecimento.

Nessa perspectiva, os saberes e as expressões culturais dos estudantes são compreendidos como produções situadas, tecidas em múltiplos contextos e tradições, como práticas agrícolas, uso de plantas medicinais, rezas, modos de preparo de alimentos, convivência com a natureza e formas comunitárias de vida, além das vivências religiosas. Ao assumir a legitimidade desses repertórios, a Etnoeja fortalece uma prática pedagógica em que o ensino-aprendizagem se organiza como processo dialógico, no qual a escola ensina, mas também aprende com os sujeitos que a compõem. Isso é particularmente decisivo na EJA, porque a escolarização precisa fazer sentido para pessoas cujas trajetórias foram atravessadas por exclusões, desigualdades e pertencimentos étnico-raciais diversos. Desse modo, a Etnoeja se destaca por articular currículo e realidade concreta, histórias de vida, memórias coletivas e territórios de pertencimento, favorecendo a construção de conhecimentos mais significativos e enraizados nas experiências culturais e sociais dos educandos.

Para fundamentar essa perspectiva, o diálogo com a etnomatemática, conforme defendida por D'Ambrosio, contribui ao reconhecer diferentes modos de pensar e fazer matemático presentes em comunidades historicamente marginalizadas. Ferreira (2007, p. 274) afirma que “D'Ambrosio critica a epistemologia vigente por ela focalizar somente o conhecimento já estabelecido, isto é, somente abrange as ciências já constituídas, ou seja, as ciências estabelecidas pela cultura ocidental.” De modo semelhante, outras disciplinas podem ser abordadas a partir das vivências e dos saberes dos sujeitos, como História construída com memórias dos mais velhos e Geografia desenvolvida com base nos territórios e locais de origem dos estudantes. Pensada a partir do lugar dos sujeitos, a educação torna-se instrumento de fortalecimento cultural e social, promovendo valorização de identidades e reconhecimento de trajetórias.

Walsh (2012) compreende que a comunhão de culturas se aproxima de um movimento de educação intercultural que deve ir além de incluir, articulando processos e práticas que desafiam pressupostos de objetividade, neutralidade, distanciamento e rigor acadêmico, como expressa ao afirmar:

[...] más que ‘incluir’ de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar ‘desde’ y ‘con’, alentando procesos y prácticas ‘praxísticas’ de teorización del pensar-hacer e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamento y rigor” (Walsh, 2012, p. 66).

Assim, a Etnoeja, ao ressignificar saberes e valorizar identidades, assume como um de seus princípios um currículo que combate racismo e discriminação, pois traz as questões étnico-raciais para o centro do debate pedagógico e atua no enfrentamento de estruturas de poder que historicamente marginalizam culturas não hegemônicas. Quíjano (2005, p. 16) ressalta a necessidade de “lidar com tais fantasmas [problemas históricos não resolvidos] e conseguir, talvez, que nos iluminem antes de desvanecer, é indispensável liberar nossa retina histórica da prisão eurocêntrica e reconhecer nossa experiência histórica.” Nesse sentido, estudar a EJA a partir de uma perspectiva étnica, dos saberes e da cultura local não é detalhe, mas necessidade urgente para construir uma educação justa, relevante e capaz de fortalecer identidades dos sujeitos que mais precisam dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um conceito demanda esforço intelectual e rigor metodológico, sendo, contudo, tarefa relevante por sua capacidade de contribuir para o aprofundamento e o aprimoramento de determinada área do conhecimento. Nesse horizonte, a Etnoeja, além de configurar-se como campo conceitual emergente, propõe um diálogo substantivo com territórios, modos de vida e saberes ancestrais, rompendo com paradigmas homogêneos e excludentes que historicamente marcaram a educação formal. Ao deslocar o olhar para a diversidade efetiva dos sujeitos da EJA, a Etnoeja reposiciona essa modalidade no centro das discussões contemporâneas e reafirma a EJA como espaço atravessado por inclusão, pluralidade e resistência sociocultural.

A Etnoeja foi se consolidando progressivamente a partir de diálogos e reflexões com estudos da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Popular e das questões étnico-raciais, especialmente no campo das Ciências Sociais. Esse movimento de fundamentação teórica e prática permitiu compreender que a EJA evidencia, de modo acentuado, a urgência do enfrentamento ao racismo e às discriminações no cotidiano escolar e curricular. Nessa direção, a Etnoeja sustenta a necessidade de um currículo comprometido com a justiça social, capaz de reconhecer e valorizar sujeitos pertencentes a diferentes coletivos historicamente marginalizados, como povos indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, ciganas, coletivos de mulheres negras, população LGBTQIA+ e outros grupos que compõem o público da EJA. Trata-se, portanto, de afirmar a diversidade como fundamento pedagógico e político, orientando práticas emancipatórias e ampliando as condições de pertencimento e permanência dos educandos na escola.

A relevância da Etnoeja reside, sobretudo, em desencadear uma reflexão crítica sobre os múltiplos saberes que atravessam o cotidiano da sala de aula na EJA, saberes do trabalho, da vida comunitária, da família, das redes de sociabilidade e das experiências de desigualdade, que, não raro, são silenciados ou deslegitimados por modelos pedagógicos hegemônicos. Ao reconhecê-los como legítimos e constitutivos do processo educativo, a Etnoeja desloca a sala de aula de um espaço de mera transmissão para um território de escuta, tradução cultural e produção de sentidos, contribuindo para tensionar a hierarquização de conhecimentos e o eurocentrismo que historicamente orientaram a organização curricular. Esse posicionamento encontra forte ressonância em Freire, ao reafirmar que o ponto de partida de uma educação libertadora é o respeito aos conhecimentos que os educandos trazem e a sua problematização no

diálogo pedagógico. Nessa direção Freire (2000, p. 33), enfatiza a necessidade de “respeitar os saberes com que os educandos [...] chegam a ela” articulando esse respeito não como concessão, mas como condição ética e política para compreender a “razão de ser” desses saberes e reconfigurar o currículo em diálogo com a vida concreta dos sujeitos da EJA.

Nesse sentido, a Etnoeja reafirma o compromisso de articular currículo e vida, valorizando identidades culturais e territórios de pertencimento como eixos do aprender e do ensinar.

Ao longo do artigo, sustentamos que a Educação de Jovens e Adultos atende sujeitos cujas trajetórias são marcadas por diversidade étnica, cultural e social. Reconhecer essa realidade implica romper com a lógica de currículo homogêneo e eurocentrado, substituindo-a por práticas pautadas na escuta, na interculturalidade e na contextualização dos conhecimentos. A Etnoeja, como proposição conceitual, busca oferecer uma chave teórico-prática para esse deslocamento, compreendendo a sala de aula como espaço de produção de saberes, de reconhecimento e de reconstrução identitária, no qual o conhecimento escolar se constrói em diálogo com experiências comunitárias, memórias, ancestralidades e culturas populares. Assim, estudar a EJA por essa perspectiva não é detalhe, mas exigência ética e política diante das desigualdades que atravessam a escolarização de jovens, adultos e idosos.

19

Por fim, considerando a busca sistematizada realizada entre agosto e outubro de 2025, em bases e repositórios acadêmicos, não foi identificado o termo Etnoeja como conceito consolidado vinculado à EJA no conjunto consultado, o que sustenta sua apresentação como proposição conceitual formulada por Menezes (2022). Esse resultado reforça o caráter original da formulação, sem pretender encerrar o debate. Ao contrário, a Etnoeja se apresenta como campo aberto à interlocução e ao aprofundamento, especialmente pela via de pesquisas empíricas e análises de práticas pedagógicas, capazes de examinar seus desdobramentos na organização curricular, no enfrentamento às discriminações e na valorização de saberes e identidades no cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 21. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <https://archive.org/details/abbagnano-nicola-dicionario-de-filosofia/page/581/mode/2up>. Acesso em: 13 out. 2025.

ANDREOLA, Balduino A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. **Educação e Realidade**, v. 18, n. 1, p. 32-45, jan./jul. 1993.

ARROYO, Miguel G. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005. (Coleção Educação para Todos, 3).

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: I Seminário.** Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. 2. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional.** Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2008. p. 103-118.

CATELLI JR., Roberto. **Educação de jovens e adultos: das concepções à sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2024.

CRUZ, Meiriele. **Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais: (re) construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, 2º segmento (1986-2016).** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

20

COELHO, Iure Dourado; OLIVEIRA, Isaura Francisco de; SOARES, Cecília Conceição Moreira. A cor da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: interfaces entre a EJA e a escolarização de pessoas negras. *Plurais – Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 10, n. esp. 1, e025013. eISSN: 2177-5060. DOI: 10.29378/plurais.v10iesp1.26873

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **NTU.** *Revista Espaço Acadêmico*, n. 108, maio 2010.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D’OLNE CAMPOS, M. Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas? In: AMOROSO, M. C.; MING, L. C.; SILVA, S. M. P. (Orgs.). **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas.** Rio Claro: UNESP; CNPq, 2002. p. 47-91.

FERREIRA, E. S. **Programa de pesquisa científica etnomatemática.** *Revista Brasileira de História da Matemática*, n. 1, p. 273-280, dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

MENEZES, Mônica Clementino de. **Mulheres negras nas salas de alfabetização de jovens e adultos no município de Porto Seguro - Bahia: diálogos entre as motivações, a interseccionalidade e as políticas públicas de EJA**. 2022. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista,

21

NASCIMENTO, Emerson Oliveira do. **Colonialidade, modernidade e decolonialidade: da naturalização da guerra à violência sistêmica**. Ano XX, n. 1, 2021.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de . **Quando permanecer é resistir: narrativas e projetos de vida na educação de pessoas jovens e adultas**. **Diálogos e Perspectivas interventivas**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. e25916, 2025. DOI: 10.52579/diapi.v6i2.25916.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de; ROLIM, Inaiara Alves; SOUZA, Shirley Gonçalves de. **Formação de Professores e Práticas Educativas: Experiência do Quilombo Pambu-Araçá**. **Revista Ensin@ UFMS**, [S. l.], v. 5, n. Esp., p. 160-177, 2024. DOI: 10.55028/revens.v5iEsp.21337.

PRIBERAM. **Etno-**. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (em linha), 2008-2025.

QUÍJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento da América Latina**. *Estudos Avançados*, v. 19, p. 9-31, 2005.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Interloquções polissêmicas entre a etnomatemática e os distintos campos de conhecimento etno-x**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 63-97, jul./set. 2014.

SANTOS, Arlete Ramos. **“Ocupar, resistir e produzir também na educação!”**: o MST e a burocracia estatal: negação e consenso. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.