

DAS MEMÓRIAS AOS SENTIDOS FORMATIVOS: PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS NARRATIVAS DE MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FROM MEMORIES TO FORMATIVE MEANINGS: EDUCATIONAL PRACTICES IN THE NARRATIVES OF WOMEN IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

DE LAS MEMORIAS A LOS SENTIDOS FORMATIVOS: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS NARRATIVAS DE MUJERES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Isaura Francisco de Oliveira¹
Cecília Conceição Moreira Soares²

RESUMO: Este estudo teve como objetivo compreender como as memórias de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelam os sentidos formativos produzidos pelas práticas educativas vivenciadas na escola. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa e interpretativa, realizada com quatorze mulheres matriculadas em uma escola pública municipal do interior da Bahia. A produção do material empírico ocorreu por meio de entrevistas narrativas de memória, observação participante e registros em diário de campo, sendo a análise orientada pela interpretação das narrativas em diálogo com o referencial teórico. Os resultados evidenciaram que as memórias não apenas reconstroem trajetórias de vida, mas constituem uma mediação interpretativa capaz de revelar práticas educativas marcadas pela escuta, pelo diálogo, pelo acolhimento e pela valorização das experiências das estudantes. A análise permitiu identificar três sentidos formativos produzidos nessas práticas: reconhecimento, pertencimento e reexistência, evidenciando que as transformações narradas pelas participantes ultrapassam a aprendizagem da leitura e da escrita e alcançam a reconstrução da percepção de si, o fortalecimento dos vínculos com a escola e a reinvenção de seus projetos de vida. Conclui-se que as práticas educativas produzem sentidos formativos que favorecem a permanência das mulheres na EJA e ampliam as discussões sobre currículo vivido, formação humana e práticas educativas nessa modalidade de ensino.

1

Palavras-chave: Currículo vivido. Educação de Jovens e Adultos. Práticas educativas.

¹Doutora em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade do Estado da Bahia UNEB, DCHT Campus XVII. Líder do grupo de pesquisa: GEPECATEA.

²Pós-doutorado em Educação. Doutora em Antropologia. Universidade do Estado da Bahia, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador – BA – Brasil. Docente Pleno na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I – Departamento de Educação. Candaces: Grupo de pesquisa gênero, raça, cultura & sociedade.

ABSTRACT: This study aimed to understand how the memories of women enrolled in Youth and Adult Education (YAE) reveal the formative meanings produced by educational practices experienced in school. A qualitative study with a narrative and interpretive approach was conducted involving fourteen women attending a public school in the state of Bahia, Brazil. Empirical data were generated through narrative memory interviews, participant observation, and field notes, and were interpreted in dialogue with the theoretical framework. The findings show that the participants' memories extend beyond the reconstruction of life trajectories, functioning as an interpretive lens through which educational practices characterized by dialogue, attentive listening, welcoming relationships, and the recognition of students' life experiences become visible. The analysis identified three formative meanings emerging from these practices: recognition, sense of belonging, and re-existence. These findings indicate that the educational experiences narrated by the participants go beyond literacy learning, fostering self-recognition, strengthening their bonds with school, and supporting the reconstruction of life projects. The study argues that educational practices play a central role in promoting women's permanence in Youth and Adult Education while contributing to discussions on lived curriculum, educational practices, and human development in this educational context.

Keywords: Lived curriculum. Educational practices. Youth and Adult Education.

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo las memorias de mujeres estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) revelan los sentidos formativos producidos por las prácticas educativas vividas en la escuela. Se desarrolló una investigación cualitativa, de enfoque narrativo e interpretativo, con la participación de catorce mujeres matriculadas en una escuela pública del estado de Bahía, Brasil. La producción del material empírico se realizó mediante entrevistas narrativas de memoria, observación participante y registros en diario de campo, cuyo análisis fue orientado por la interpretación de las narrativas en diálogo con el marco teórico. Los resultados evidenciaron que las memorias no solo reconstruyen trayectorias de vida, sino que constituyen una mediación interpretativa capaz de revelar prácticas educativas caracterizadas por la escucha, el diálogo, la acogida y la valoración de las experiencias de las estudiantes. El análisis permitió identificar tres sentidos formativos producidos por dichas prácticas: reconocimiento, sentido de pertenencia y reexistencia. Estos hallazgos muestran que las experiencias educativas narradas trascienden el aprendizaje de la lectura y la escritura, favoreciendo la reconstrucción de la percepción de sí mismas, el fortalecimiento de los vínculos con la escuela y la elaboración de nuevos proyectos de vida. Se concluye que las prácticas educativas producen sentidos formativos que favorecen la permanencia de las mujeres en la Educación de Jóvenes y Adultos y amplían las discusiones sobre currículo vivido, prácticas educativas y formación humana en esta modalidad educativa.

Palabras clave: Currículo vivido. Educación de Jóvenes y Adultos. Prácticas educativas.

INTRODUÇÃO

As memórias constituem formas de interpretar e atribuir sentidos às experiências vividas. Ao narrar suas histórias, mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não apenas recordam acontecimentos do passado, mas reinterpretam experiências que articulam trabalho, família, escolarização, exclusão e retorno à escola. Nessas narrativas, o passado deixa

de ser simples lembrança e passa a constituir uma experiência continuamente ressignificada à luz do presente, revelando dimensões da formação humana que dificilmente seriam percebidas quando a análise se limita às prescrições curriculares ou aos indicadores educacionais.

No contexto da EJA, as trajetórias femininas são frequentemente marcadas por interrupções da escolarização decorrentes de desigualdades sociais, responsabilidades familiares, inserção precoce no trabalho e relações de gênero que historicamente restringiram o acesso e a permanência na educação. O retorno à escola representa, para muitas dessas mulheres, a possibilidade de ressignificar suas histórias e construir novos projetos de vida, produzindo experiências formativas que extrapolam a aprendizagem dos conteúdos escolares. Ao retomarem seus processos de escolarização, essas mulheres não apenas recuperam um percurso interrompido, mas reinterpretam suas próprias trajetórias, atribuindo novos significados às experiências vividas e produzindo outras formas de compreender a si mesmas, a escola e seus projetos de futuro.

Embora as pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos tenham ampliado a compreensão acerca da permanência escolar, das práticas educativas e dos currículos vividos, permanecem menos exploradas as investigações que tomam as memórias das mulheres como mediação analítica para compreender os sentidos produzidos pelas experiências escolares. Em grande parte dos estudos, as narrativas são mobilizadas para reconstruir trajetórias de vida ou contextualizar percursos de escolarização. Pouco se discute, entretanto, como essas memórias produzem interpretações sobre as práticas educativas e tornam visíveis processos formativos que permanecem atuando na vida das estudantes muito além do tempo da escolarização.

Este estudo parte da compreensão de que as práticas educativas se constituem nas relações de diálogo, acolhimento, escuta e valorização das experiências dos sujeitos, produzindo processos formativos que ultrapassam a transmissão de conhecimentos escolares. Essa perspectiva encontra fundamento na concepção freiriana de educação como prática dialógica e humanizadora, segundo a qual é na relação com o outro "que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei" (Freire, 1996, p. 69). O diálogo, nessa perspectiva, deixa de ser apenas um procedimento didático para constituir a condição pela qual os sujeitos produzem novos conhecimentos e novos sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo.

Esse entendimento também dialoga com Arroyo ao deslocar o olhar da EJA para os sujeitos concretos que chegam à escola trazendo saberes produzidos em diferentes espaços de vida. Ao questionar se "ao menos na EJA serão reconhecidos conhecedores, familiarizados como

passageiros de múltiplos deslocamentos?" (Arroyo, 2017, p. 27), o autor problematiza a necessidade de reconhecer os estudantes para além da ausência de escolarização, compreendendo-os como sujeitos que produzem conhecimentos em suas experiências de trabalho, família, comunidade e cultura. É justamente essa perspectiva que orienta o presente estudo ao compreender as memórias das mulheres como espaços de produção de saberes e de interpretação da experiência.

Essa compreensão também se aproxima da perspectiva de Lopes e Macedo ao afirmarem que o currículo "é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo "[...], mas é a própria luta pela produção do significado" (Lopes; Macedo, 2011, p. 93). Nessa direção, compreender o currículo implica deslocar o olhar dos documentos prescritos para os sentidos produzidos nas relações e experiências vividas pelos sujeitos, perspectiva que fundamenta a análise desenvolvida neste estudo.

Nessa perspectiva, este artigo sustenta a tese de que as memórias narradas pelas estudantes não apenas reconstroem suas trajetórias, mas revelam os sentidos formativos produzidos pelas práticas educativas vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos.

Diante desse contexto, o estudo tem como objetivo compreender como as memórias de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos revelam os sentidos formativos produzidos pelas práticas educativas vivenciadas na escola. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, de inspiração narrativa e interpretativa, o artigo analisa as memórias produzidas por mulheres estudantes da EJA, compreendendo-as como espaços de interpretação da experiência. A análise evidencia que os sentidos formativos produzidos pelas práticas educativas se expressam nas dimensões do reconhecimento, do pertencimento e da reexistência, contribuindo para ampliar as discussões sobre formação humana, currículo vivido e práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos.

4

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo integra uma pesquisa de doutorado, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de inspiração narrativa e interpretativa, por compreender que as experiências humanas são construídas, narradas e continuamente ressignificadas pelos sujeitos ao atribuírem sentidos às suas trajetórias de vida. Nessa perspectiva, as narrativas de memória não foram compreendidas apenas como relatos sobre acontecimentos passados, mas como espaços de

interpretação da experiência, capazes de revelar processos formativos produzidos nas práticas educativas (Minayo, 2014; Larrosa, 2002).

A investigação foi realizada em uma escola pública municipal que oferta a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada no município de Riacho de Santana, Bahia. Participaram da pesquisa quatorze mulheres regularmente matriculadas na EJA, selecionadas por atenderem aos critérios de participação voluntária, disponibilidade para compartilhar suas trajetórias de vida e escolarização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para garantir o anonimato, todas foram identificadas por pseudônimos inspirados em flores, preservando sua identidade ao longo de todo o estudo.

A produção do material empírico ocorreu por meio de entrevistas narrativas de memória, realizadas em dois encontros individuais com cada participante, observação participante do cotidiano escolar e registros em diário de campo. As entrevistas privilegiaram narrativas abertas, possibilitando que as interlocutoras reconstruíssem livremente suas experiências, estabelecendo relações entre infância, trabalho, família, interrupções da escolarização e retorno à escola. Essa estratégia permitiu compreender não apenas os acontecimentos vividos, mas os significados produzidos pelas participantes ao reinterpretarem suas trajetórias.

A análise foi desenvolvida em uma perspectiva interpretativa, articulando a análise temática das narrativas ao diálogo permanente entre o material empírico e o referencial teórico. Inicialmente, realizou-se a organização e a leitura exaustiva das entrevistas, dos registros de observação e do diário de campo, identificando recorrências, singularidades e aproximações presentes nas experiências narradas. Em seguida, procedeu-se à construção de eixos interpretativos capazes de compreender como as práticas educativas eram significadas pelas participantes em suas memórias. Os sentidos formativos identificados nesta investigação não constituíram categorias definidas previamente, mas emergiram do movimento interpretativo desenvolvido durante a análise das narrativas, em diálogo contínuo com o referencial teórico. Esse processo possibilitou identificar três sentidos formativos recorrentes, reconhecimento, pertencimento e reexistência, compreendidos como produções analíticas construídas a partir da interpretação das experiências narradas. Esses sentidos não foram tratados como categorias fechadas, mas como construções analíticas elaboradas a partir do diálogo contínuo entre as narrativas das participantes e o referencial teórico.

A partir desse percurso analítico, foi elaborado um modelo interpretativo que sintetiza as relações entre memória, práticas educativas e sentidos formativos produzidos na Educação

de Jovens e Adultos. Esse modelo orienta a organização da seção de Resultados e Discussão, evidenciando como as narrativas possibilitaram compreender processos de formação que ultrapassam a aprendizagem de conteúdos escolares e alcançam a constituição dos sujeitos em sua relação com a escola.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em conformidade com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo assegurados os princípios éticos da autonomia, da confidencialidade, do anonimato e da participação voluntária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 MEMÓRIA COMO INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

"Depois que voltei a estudar, melhorou minha vida" (Maria Dália, 67 anos). "A escola deu um novo ânimo... enquanto estou na escola, a cabeça está ligada à vida" (Maria Rosa, 72 anos). Essas experiências narradas revelam um movimento recorrente nas memórias produzidas pelas mulheres participantes desta pesquisa. Mais do que recordar acontecimentos relacionados ao retorno à escola, elas reinterpretam suas trajetórias a partir das transformações produzidas pela experiência vivida na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O passado deixa de ser evocado como simples lembrança e passa a ser ressignificado à luz do presente, revelando novas formas de compreender a si mesmas, a escola e os processos formativos que atravessam suas vidas.

Esse movimento esteve presente nas narrativas produzidas pelas mulheres participantes desta pesquisa. Ao revisitarem suas trajetórias, elas não reconstruíram apenas acontecimentos ou percursos escolares interrompidos. As memórias constituíram espaços de interpretação da experiência, nos quais diferentes acontecimentos foram reorganizados, ressignificados e articulados às transformações produzidas pela vivência na EJA. Ao narrar suas histórias, as interlocutoras selecionavam experiências, atribuíam novos significados ao vivido e produziam compreensões sobre si mesmas, sobre a escola e sobre as práticas educativas que marcaram suas trajetórias. Esse movimento também se evidencia na narrativa de Maria Papoula (58 anos) ao afirmar que voltou à escola não para conseguir um emprego, mas para conquistar "uma coisa que é minha: a leitura e o conhecimento". A leitura deixa de representar apenas uma habilidade

escolar e passa a constituir um patrimônio pessoal, revelando que a escolarização reorganiza sua maneira de compreender a própria autonomia.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Halbwachs (2006), para quem a memória não reproduz fielmente os acontecimentos vividos, mas os reconstrói continuamente a partir das experiências presentes e dos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos. Na mesma direção, Bosi (1994) afirma que recordar não significa reviver o passado, mas reinterpretá-lo, atribuindo novos sentidos às experiências acumuladas ao longo da vida. O material empírico produzido nesta investigação confirma essa compreensão ao evidenciar que as mulheres não retornam ao passado para descrevê-lo tal como ocorreu, mas para compreendê-lo à luz das transformações produzidas pela escolarização na EJA. Essa perspectiva torna-se particularmente evidente na narrativa de Maria Hortência (80 anos), que afirma ter compreendido apenas muitos anos depois que sua história familiar estava atravessada pelas marcas da escravidão. Ao dizer que "veio cair naquela consciência", demonstra que determinadas experiências somente adquirem novos significados quando reinterpretadas a partir do presente, evidenciando que a memória constitui um processo permanente de reconstrução dos sentidos atribuídos ao vivido.

Essa dimensão interpretativa aparece de forma recorrente nas narrativas das participantes. Ao recordar a infância marcada pela ausência de oportunidades escolares, Maria Rosa (72 anos) não enfatiza apenas aquilo que lhe foi negado. Ao afirmar que a escola lhe proporcionou "um novo ânimo", interpreta sua trajetória como um processo de reencontro consigo mesma e de reconstrução de sua participação na família, na comunidade e nas atividades religiosas. Da mesma forma, Maria Íris (57 anos) descreve o retorno à EJA como uma "nova fase", associando a experiência escolar não apenas à aprendizagem da leitura e da escrita, mas também à possibilidade de conviver, conversar e produzir novos sentidos para o cotidiano. Já Maria Azaleia (66 anos) afirma que "a escola é uma terapia. Todo final de dia eu tenho um propósito", revelando que a experiência escolar reorganiza sua rotina, fortalece sua autoestima e produz bem-estar. Em direção semelhante, Maria Magnólia (58 anos) relata que voltou à escola para aprender "a leitura do dia", desejando compreender bulas de remédios, exames e bilhetes sem depender dos filhos. Entretanto, ao narrar sua experiência, evidencia que encontrou muito mais do que respostas para necessidades práticas: encontrou um espaço de autocuidado, confiança e valorização de si. Nessas narrativas, recordar significa reinterpretar o passado a

partir das experiências produzidas no presente, atribuindo novos significados à própria trajetória.

Foi nesse movimento interpretativo que as práticas educativas começaram a emergir como categoria analítica desta investigação. Inicialmente, as entrevistas narrativas buscavam compreender as trajetórias de vida e escolarização das participantes. Entretanto, à medida que os encontros aconteciam, tornou-se evidente que as mulheres não organizavam suas memórias em torno de séries concluídas, conteúdos aprendidos ou resultados escolares. O que retornava de forma recorrente eram experiências de acolhimento, diálogo, incentivo, paciência, respeito e valorização de seus saberes. As professoras que acompanhavam cada estudante em seu tempo de aprendizagem, as colegas com quem compartilhavam conversas antes das aulas, os gestos cotidianos de cuidado e incentivo apareciam com muito mais intensidade do que os conteúdos escolares propriamente ditos. Maria Amarílis (75 anos), por exemplo, afirma que frequentemente pensa que, se tivesse encontrado professoras tão pacientes durante a infância, talvez sua história escolar tivesse sido diferente. Maria Camélia (49 anos) também destaca que a professora "roda de um a um", reconhecendo o cuidado individual dedicado a cada estudante. Em ambas as narrativas, aquilo que permanece vivo na memória não são os conteúdos ensinados, mas as relações pedagógicas construídas no cotidiano escolar. As práticas educativas revelavam-se, assim, incorporadas às narrativas, não como ações isoladas dos professores, mas como experiências relacionais que continuavam produzindo sentidos muito tempo depois de serem vividas.

Esse deslocamento analítico aproxima-se da compreensão de Larrosa (2002) de que a experiência não corresponde simplesmente ao que acontece aos sujeitos, mas ao modo como aquilo que lhes acontece os transforma. Os relatos mostram exatamente esse movimento: o que permanece na memória das mulheres não são os acontecimentos em si, mas as experiências que produziram deslocamentos em suas formas de compreender a si mesmas e o mundo. Esse processo torna-se particularmente evidente na narrativa de Maria Jasmim (38 anos). Durante grande parte da vida acreditou que a escola não era um lugar possível para uma mulher com deficiência visual. Ao ingressar na EJA e iniciar a aprendizagem do sistema Braille, passa a projetar novos horizontes: deseja ler a Bíblia, escrever suas próprias anotações e ajudar outras pessoas. A experiência escolar transforma não apenas sua condição de estudante, mas a maneira como compreende suas possibilidades de participação no mundo.

Observou-se, ainda, que aquilo que permanecia na memória não correspondia, necessariamente, aos conteúdos escolares ensinados em sala de aula. O que as participantes reiteradamente recordavam eram experiências de escuta, acolhimento, incentivo, respeito, diálogo e valorização de seus saberes. Eram essas experiências que retornavam às narrativas quando buscavam explicar por que decidiram permanecer na escola ou como passaram a compreender a si mesmas de maneira diferente após o ingresso na EJA. A permanência da experiência na memória não decorre apenas da intensidade do acontecimento vivido, mas dos sentidos que ele continua produzindo na trajetória dos sujeitos.

Essa característica pode ser observada em diferentes narrativas. Maria Gardênia (52 anos) relata que chegou à escola motivada pela refeição oferecida no período noturno, mas permaneceu porque encontrou "uma família". Maria Lavanda (58 anos) afirma que sente falta quando não consegue frequentar as aulas, evidenciando que a escola passou a integrar seu cotidiano e seu projeto de vida. Maria Hortência (80 anos) sintetiza sua experiência dizendo que "vale a pena estudar", enquanto Maria Petúnia (66 anos) afirma que, depois de voltar à escola, passou a dormir melhor, porque agora retorna para casa pensando no que aprendeu e não apenas nas dificuldades da vida. Nenhuma dessas mulheres organiza sua memória em torno dos conteúdos escolares aprendidos. O que permanece vivo em suas lembranças são as relações construídas na escola e os sentidos que essas relações passaram a produzir em suas vidas. Essa recorrência evidencia que as práticas educativas ultrapassam a dimensão da transmissão de conhecimentos e passam a constituir experiências formativas continuamente reinterpretadas pelas participantes.

9

Essa compreensão dialoga diretamente com Freire (1996), para quem ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção em uma relação dialógica e humanizadora. No material empírico analisado, as práticas educativas tornam-se significativas justamente porque produzem experiências de escuta, acolhimento, diálogo e valorização das trajetórias de vida das estudantes, permitindo que a escola seja vivida como espaço de formação humana. As memórias revelam que aquilo que permanece vivo não são apenas as aprendizagens cognitivas, mas, sobretudo, as relações educativas que possibilitaram às mulheres reconhecerem novos sentidos para suas histórias.

Foi a partir desse movimento interpretativo que se tornou possível identificar os sentidos formativos produzidos pelas práticas educativas vivenciadas na EJA. Antes mesmo de serem organizados analiticamente nas categorias de reconhecimento, pertencimento e

reexistência, esses sentidos já estavam presentes nas experiências narradas pelas mulheres, manifestando-se na forma como reinterpretavam suas histórias, significavam a escola e reconheciam as transformações produzidas em suas vidas. Como sintetiza Maria Dália (67 anos), "depois que voltei a estudar, melhorou minha vida". As memórias, nesse sentido, não conduziram apenas à reconstrução das trajetórias; constituíram a mediação interpretativa que tornou visível a dimensão formativa das práticas educativas e permitiu compreender como determinadas experiências permanecem produzindo sentidos muito além do tempo da escolarização.

4.2 RECONHECIMENTO: TORNAR-SE SUJEITO DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA

"Eu me sinto gente" (Maria Jasmim, 38 anos).

Entre todas as narrativas produzidas nesta investigação, a afirmação de Maria Jasmim sintetiza, de forma singular, o primeiro sentido formativo identificado nas práticas educativas vivenciadas pelas mulheres participantes da Educação de Jovens e Adultos. Sua fala ultrapassa a satisfação por frequentar a escola ou por iniciar a aprendizagem da leitura em Braille. Ao afirmar que "se sente gente", a participante revela uma profunda transformação na forma como passa a compreender a si mesma. O reconhecimento deixa de estar associado apenas à aquisição de conhecimentos escolares e passa a constituir uma experiência de reconstrução da própria humanidade, marcada pelo direito de aprender, participar e projetar novos horizontes para a vida.

10

O reconhecimento constitui, assim, o primeiro sentido formativo identificado nas narrativas das mulheres participantes desta pesquisa. Ele não corresponde apenas ao fato de serem reconhecidas por professores ou colegas, mas refere-se ao movimento pelo qual passam a reconhecer a si mesmas como pessoas capazes de aprender, participar e produzir conhecimentos. Trata-se de um processo construído nas relações cotidianas estabelecidas na EJA, marcado pela escuta, pelo diálogo, pelo acolhimento e pela valorização das experiências de vida que cada estudante leva para a escola.

Essa compreensão aproxima-se de Freire (1996, 1996, p. 30), ao afirmar que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos". Reconhecer esses saberes significa compreender que as mulheres chegam à escola trazendo conhecimentos produzidos no trabalho, na família, na comunidade e nas múltiplas experiências que constituem suas trajetórias de vida. O reconhecimento não decorre da transmissão de conteúdos, mas das relações dialógicas que

permitem aos sujeitos perceberem-se como participantes ativos do processo educativo. Também dialoga com Arroyo (2017, p. 24), ao afirmar que "a EJA é espaço-tempo desses coletivos", reconhecendo que os estudantes chegam à escola trazendo trajetórias construídas no trabalho, na família, na comunidade e nas experiências de exclusão, constituindo saberes que precisam ser acolhidos e legitimados pelas práticas educativas.

O material empírico analisado evidencia que esse reconhecimento não acontece de forma imediata nem homogênea. Ele é produzido gradativamente nas relações estabelecidas no cotidiano escolar e assume diferentes significados conforme as experiências de cada mulher. Ao revisitar suas memórias, as participantes não atribuem importância apenas aos conteúdos escolares aprendidos. Elas destacam experiências de acolhimento, respeito, incentivo e confiança que modificaram a maneira como passaram a compreender a si mesmas. As práticas educativas produziram deslocamentos importantes em suas formas de existir, permitindo-lhes reconhecer capacidades que permaneceram silenciadas durante grande parte de suas trajetórias.

Maria Rosa (72 anos) interpreta seu retorno à escola como a abertura de "uma porta nova" em sua vida. Durante décadas acreditou que aprender a ler era um sonho distante, mas, ao reencontrar a escola, passou a reconhecer novas possibilidades de participação na comunidade, nas atividades religiosas e na própria família. O reconhecimento manifesta-se, em sua narrativa, como reencontro consigo mesma e como redescoberta de capacidades que pareciam definitivamente perdidas.

11

Em outra direção, Maria Dália (67 anos) afirma que, depois de voltar a estudar, "melhorou minha vida, até dentro de casa". Sua narrativa evidencia que os efeitos da escolarização ultrapassam os limites da sala de aula e reorganizam também as relações familiares, a autoestima e a forma como passa a perceber seu lugar no mundo. O reconhecimento manifesta-se, nesse caso, como transformação da experiência cotidiana e da maneira de compreender a própria existência.

Essa dimensão também aparece na narrativa de Maria Magnólia (58 anos). Ao retornar à escola, desejava apenas aprender "a leitura do dia" para compreender bulas de remédios, exames e pequenos bilhetes sem depender dos filhos. Entretanto, ao longo de sua experiência, reconhece que encontrou muito mais do que respostas para necessidades práticas. Ao afirmar que agora também estuda "porque faz bem para mim", revela um movimento de valorização de si e de reconhecimento do próprio direito ao autocuidado, rompendo com uma trajetória marcada pelo cuidado permanente dos outros.

Em Maria Papoula (58 anos), o reconhecimento assume outro significado. Ao afirmar que voltou à escola para conquistar "uma coisa que é minha: a leitura e o conhecimento", a participante desloca o sentido atribuído à escolarização. A leitura deixa de representar apenas uma competência técnica e passa a constituir um patrimônio pessoal, uma conquista que fortalece sua autonomia e modifica a forma como compreende sua própria história.

Também Maria Petúnia (66 anos) interpreta sua trajetória a partir das conquistas que passou a reconhecer em si mesma. Ao recordar que acreditava não ser capaz de ser aprovada em um concurso público, mas conseguiu ingressar no serviço municipal, revisita sua história sob outra perspectiva. O retorno à escola fortalece esse processo de reconhecimento, permitindo-lhe perceber que sempre produziu conhecimentos e capacidades que permaneceram invisibilizados por sua condição de mulher pobre, trabalhadora e com baixa escolarização.

Embora essas experiências sejam distintas, todas revelam um movimento comum: a escola deixa de representar apenas um espaço de alfabetização tardia e passa a constituir um lugar onde as mulheres reinterpretem suas próprias histórias. O reconhecimento emerge quando percebem que seus saberes, suas experiências e suas trajetórias deixam de ocupar um lugar periférico e passam a constituir elementos legítimos do processo educativo. As práticas de escuta, diálogo e valorização das experiências de vida produzem, assim, um reposicionamento subjetivo, no qual as estudantes passam a perceber-se como participantes ativas da construção do conhecimento.

12

É justamente nesse contexto que a narrativa de Maria Jasmim adquire especial força interpretativa. Ao afirmar que "eu me sinto gente", sintetiza um processo vivido, em diferentes intensidades, pelas demais participantes. Sua expressão não representa apenas satisfação por frequentar a escola. Ela traduz a experiência de ser reconhecida como sujeito de direitos, de saberes e de possibilidades, rompendo com trajetórias historicamente marcadas pela exclusão escolar, pelas desigualdades sociais e pelas diferentes formas de invisibilização.

Nessa perspectiva, o reconhecimento constitui o primeiro sentido formativo produzido pelas práticas educativas identificadas nesta pesquisa. Mais do que favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, essas práticas produzem experiências nas quais as mulheres passam a reconhecer suas capacidades, atribuem novos significados às próprias trajetórias e reposicionam-se diante de si mesmas e do mundo. É esse movimento que possibilita a emergência dos demais sentidos formativos identificados neste estudo, indicando que o

reconhecimento constitui a base sobre a qual se constroem o pertencimento à escola e os processos de reexistência vividos pelas estudantes da EJA.

4.3 PERTENCIMENTO: QUANDO A ESCOLA PASSA A SER LUGAR

"Eu achei que estava indo só por causa da janta. Mas encontrei uma família " (Maria Gardênia, 52 anos).

A narrativa de Maria Gardênia sintetiza um dos movimentos mais significativos identificados nesta investigação. Seu retorno à escola foi inicialmente motivado por uma necessidade concreta: alimentar-se ao final de um longo dia de trabalho. Entretanto, ao narrar sua experiência, a participante revela que permaneceu na EJA por razões muito diferentes daquelas que motivaram seu ingresso. A escola deixou de representar apenas um espaço de atendimento a uma necessidade imediata e passou a constituir um lugar de acolhimento, convivência e reconstrução dos vínculos sociais. Quando afirma que encontrou "uma família", Maria Gardênia expressa um processo no qual a escola deixa de ser apenas instituição e passa a ser vivida como lugar de pertencimento.

Se o reconhecimento expressa a transformação na forma como as mulheres passam a compreender a si mesmas, o pertencimento revela a transformação da relação que estabelecem com a escola. Nas narrativas produzidas nesta pesquisa, a escola deixa de ser percebida apenas como espaço destinado à escolarização tardia e passa a constituir um território de convivência, cuidado e construção de vínculos. Mais do que um lugar para aprender conteúdos, torna-se um espaço onde as mulheres se sentem esperadas, respeitadas e parte de uma coletividade.

Esse entendimento aproxima-se das reflexões de Lopes e Macedo (2011), ao compreenderem o currículo como produção cultural construída nas relações, nos significados e nas experiências vividas pelos sujeitos, ultrapassando a dimensão dos conteúdos prescritos. Nessa perspectiva, o pertencimento não decorre apenas da permanência física na escola, mas da participação em experiências compartilhadas que produzem novos sentidos para a vida escolar.

As memórias evidenciam que esse pertencimento é produzido nas práticas educativas cotidianas. Não decorre exclusivamente da matrícula ou da frequência às aulas, mas das relações estabelecidas com professores, colegas e demais sujeitos que compartilham o cotidiano escolar. São os gestos de acolhimento, as conversas antes das aulas, a paciência diante das dificuldades, o incentivo à participação e a valorização das experiências de vida que produzem o sentimento de fazer parte daquele espaço.

Maria Íris (57 anos) traduz esse movimento ao afirmar que gosta de ir à escola porque "encontro minhas colegas, converso e aprendo". Sua narrativa evidencia que a permanência não está associada apenas ao desejo de alfabetização, mas também às relações construídas no cotidiano da sala de aula. Depois de uma trajetória marcada por abandono, trabalho intenso e sofrimento conjugal, a escola passa a representar uma "nova fase", na qual aprender significa também reconstruir laços de convivência e recuperar o prazer de compartilhar a vida com outras pessoas.

Esse sentimento também aparece na narrativa de Maria Camélia (49 anos). Ela conta que resolveu matricular-se apenas porque o marido havia começado a estudar e ela não suportava ficar sozinha em casa todas as noites. Chegou à escola apenas para descobrir "o que prendia o marido ali". Pouco tempo depois, porém, reconhece que a escola passou a fazer parte de sua própria vida e afirma que, mesmo que ele desista de estudar, ela permanecerá. Ao dizer que "a gente aprende na escola a viver" e destacar que a professora "roda de um a um", evidencia que o pertencimento nasce das relações de cuidado estabelecidas no cotidiano e do reconhecimento de cada estudante em sua singularidade.

Também Maria Lavanda (58 anos) revela a intensidade desse vínculo ao afirmar que sente falta quando não consegue frequentar as aulas. A escola deixa de ser apenas compromisso semanal e passa a integrar sua rotina, seus projetos e seu modo de viver. De maneira semelhante, Maria Petúnia (66 anos) afirma que, depois de retornar aos estudos, passou a dormir melhor. A escola reorganizou não apenas sua aprendizagem, mas também seu cotidiano, substituindo lembranças marcadas pelo sofrimento por expectativas relacionadas às aulas, aos colegas e às novas aprendizagens. Em ambas as narrativas, o pertencimento manifesta-se quando a escola passa a ocupar um lugar afetivo na organização da vida.

Maria Papoula (58 anos) amplia ainda mais esse entendimento ao afirmar que a escola "alimenta meu corpo e minha alma". A expressão revela uma transformação profunda na forma como interpreta sua experiência educativa. Frequentar a EJA deixa de representar apenas acesso ao conhecimento e passa a significar cuidado, acolhimento e fortalecimento da própria existência. O pertencimento manifesta-se justamente quando a escola responde não apenas às necessidades cognitivas, mas também às dimensões afetivas, sociais e humanas da vida dessas mulheres.

Essas narrativas permitem compreender que o pertencimento não se limita ao sentimento individual de satisfação com a escola. Ele é produzido nas práticas educativas que

reconhecem os sujeitos em suas histórias, acolhem suas diferenças e criam condições para que estabeleçam vínculos significativos com o espaço escolar. Permanecer, nesse contexto, deixa de ser apenas continuar matriculada; significa reconhecer a escola como um lugar onde a vida pode ser compartilhada, narrada e valorizada. Nesse movimento, Arroyo (2017), defende que a EJA precisa reconhecer os sujeitos concretos que chegam à escola trazendo histórias, saberes e trajetórias frequentemente invisibilizadas pelas instituições educativas. O pertencimento constitui, nessa perspectiva, uma condição para que esses sujeitos deixem de ocupar lugares periféricos e passem a participar ativamente da construção do cotidiano escolar.

Na mesma direção, Freire (1996) compreende que o diálogo constitui fundamento das práticas educativas humanizadoras. É nas relações dialógicas que os sujeitos se reconhecem mutuamente, compartilham experiências e constroem uma educação comprometida com a participação e com a transformação da realidade. As narrativas analisadas evidenciam que esse diálogo cotidiano produz muito mais do que aprendizagem escolar: produz vínculos, confiança e o sentimento de que a escola também lhes pertence.

Assim, o pertencimento configura-se como o segundo sentido formativo produzido pelas práticas educativas identificadas nesta pesquisa. Ele se manifesta quando as mulheres deixam de ocupar a posição de visitantes da escola e passam a reconhecê-la como parte de suas próprias vidas. Como revela Maria Gardênia ao afirmar que encontrou "uma família", a permanência na EJA deixa de ser apenas continuidade dos estudos e transforma-se em experiência de convivência, cuidado e construção coletiva de novos sentidos para existir.

15

4.4 REEXISTÊNCIA: REINVENTAR A PRÓPRIA HISTÓRIA

"SE ELE PARAR DE ESTUDAR, EU CONTINUO" (MARIA CAMÉLIA, 49 ANOS).

A afirmação de Maria Camélia sintetiza o terceiro sentido formativo identificado nesta investigação. Quando ingressou na Educação de Jovens e Adultos, sua decisão estava relacionada ao marido, que havia retornado aos estudos antes dela. No entanto, à medida que vivenciava a experiência escolar, essa motivação inicial foi sendo transformada. A escola deixou de representar um espaço frequentado em função do outro e passou a integrar seu próprio projeto de vida. Ao afirmar que permanecerá estudando mesmo que o companheiro desista, Maria Camélia revela um movimento de reinvenção de si, no qual a experiência educativa fortalece sua autonomia e amplia sua capacidade de construir novos horizontes para o futuro.

Se o reconhecimento inaugura uma nova forma de compreender a si mesma e o pertencimento fortalece os vínculos construídos com a escola, a reexistência expressa o movimento pelo qual essas mulheres passam a reinventar suas próprias trajetórias. Não se trata de apagar o passado nem de substituir experiências marcadas por desigualdades, violências ou interrupções da escolarização. Ao contrário, a reexistência consiste na capacidade de reinterpretar essas experiências e produzir novos projetos de vida a partir delas.

Nas narrativas analisadas, a escola deixa de representar apenas um espaço de alfabetização e passa a constituir uma possibilidade concreta de transformação da existência. As participantes não falam apenas da aprendizagem da leitura e da escrita; falam da coragem de recomeçar, da autonomia conquistada, da confiança recuperada e da possibilidade de sonhar com futuros que, durante muitos anos, pareciam inalcançáveis. As práticas educativas produzem, assim, experiências que deslocam as mulheres da posição de sujeitas marcadas exclusivamente pelas ausências para a condição de protagonistas de suas próprias histórias.

Esse movimento aparece de forma expressiva na narrativa de Maria Papoula (58 anos). Ao recordar seu retorno à escola, afirma que desejava conquistar "uma coisa que é minha: a leitura e o conhecimento". Em outro momento de sua narrativa, ao afirmar que "a escola alimenta meu corpo e minha alma", evidencia que a permanência deixou de responder apenas a necessidades imediatas e passou a produzir uma transformação muito mais ampla. A escola deixa de atender apenas às necessidades materiais para alimentar também o desejo de aprender, compreender o mundo e projetar novas possibilidades para sua própria vida. A reexistência manifesta-se justamente quando uma necessidade concreta transforma-se em um projeto de formação e de autonomia.

A experiência de Maria Gardênia (52 anos) amplia esse entendimento. Ao retornar à escola, imaginava encontrar apenas a refeição oferecida pela instituição. Entretanto, ao longo de sua trajetória, passou a afirmar que encontrou "uma família". Estudar significou recuperar "algo que sempre foi negado", interrompido pela pobreza, pelo trabalho precoce e pelas responsabilidades assumidas ainda muito jovem. Sua narrativa evidencia que aprender não consiste apenas em adquirir conhecimentos escolares, mas em reconstruir um direito historicamente interrompido e produzir novos sentidos para uma história marcada por sucessivas negações.

Também Maria Íris (57 anos) revela esse movimento de reinvenção. Depois de uma trajetória marcada pelo abandono do companheiro, pela criação dos filhos e pelo trabalho

intenso para garantir a sobrevivência da família, descreve o retorno à escola como "uma nova fase" de sua vida. A expressão não representa o esquecimento do passado, mas a decisão de não permanecer aprisionada a ele. Ao reconstruir sua trajetória, demonstra que a experiência escolar amplia sua capacidade de projetar novos modos de viver e de compreender a própria história.

Em Maria Petúnia (66 anos), a reexistência manifesta-se de outra forma. Durante décadas sustentou sozinha a criação de onze filhos, enfrentou relações familiares marcadas pela violência e construiu sua casa com o fruto do próprio trabalho. Ao retornar à escola, afirma que passou a dormir melhor, porque agora suas noites já não são ocupadas apenas pelas lembranças das dificuldades enfrentadas, mas também pelas aprendizagens construídas no cotidiano escolar. A escola reorganiza sua relação com o presente e permite que sua história deixe de ser narrada apenas pelas dores vividas para incorporar também as conquistas que ainda deseja alcançar.

Outras narrativas reforçam essa compreensão. Maria Dália (67 anos) afirma que "depois que voltei a estudar, melhorou minha vida", evidenciando que a experiência educativa reorganiza sua forma de compreender o cotidiano e as relações familiares. Maria Rosa (72 anos) descreve o retorno aos estudos como "uma porta nova" que se abriu em sua vida, permitindo-lhe participar mais ativamente da comunidade e realizar o antigo desejo de ler a Bíblia. Em ambas as experiências, o retorno à escolarização não representa apenas um recomeço, mas a construção de novas possibilidades de existência.

17

As narrativas permitem compreender que reinventar a própria história não significa romper com o passado, mas atribuir-lhe novos significados. As memórias permanecem vivas, porém deixam de representar apenas sofrimento, ausência ou interrupção da escolarização para constituírem referências a partir das quais as mulheres elaboram novas formas de existir. A escola torna-se, assim, um espaço onde experiências anteriormente silenciadas são reconhecidas, compartilhadas e transformadas em possibilidades de aprendizagem, autonomia e futuro.

Essa compreensão aproxima-se da noção de escrevivência, desenvolvida por Evaristo (2020), ao reconhecer que narrar a própria experiência constitui um ato de produção de conhecimento, afirmação da existência e resistência às formas históricas de invisibilização. Nas narrativas das mulheres da EJA, contar a própria história não representa apenas recordar o vivido, mas produzir novos sentidos para o presente e projetar outros futuros possíveis. Ao

narrar suas trajetórias, essas mulheres transformam experiências frequentemente marcadas por silenciamentos em conhecimentos capazes de ressignificar suas existências.

Freire (1996), afirma que a educação constitui um processo permanente de humanização e reinvenção do mundo. Ao reconhecerem sua capacidade de aprender, participar e projetar novos horizontes, as mulheres deixam de ocupar uma posição passiva diante da própria história e assumem-se como sujeitos capazes de transformá-la. Essa transformação, entretanto, não ocorre de forma abstrata; é produzida nas relações pedagógicas construídas cotidianamente na escola.

Na mesma direção, Arroyo (2017) contribui para compreender que os sujeitos da EJA carregam trajetórias produzidas em contextos de desigualdade, mas também experiências de resistência que precisam ser reconhecidas pelas práticas educativas. As histórias narradas por Maria Camélia, Maria Papoula, Maria Gardênia, Maria Íris, Maria Petúnia, Maria Dália e Maria Rosa evidenciam exatamente essa potência. Ao reinterpretarem suas trajetórias e produzirem novos projetos de vida, demonstram que a escola pode tornar-se um espaço onde as ausências deixam de definir os sujeitos e cedem lugar às possibilidades que constroem para si mesmas.

Dessa forma, a reexistência constitui o terceiro sentido formativo identificado nesta pesquisa. Ela expressa a capacidade de as mulheres reinterpretarem suas memórias, reconstruírem projetos de vida e produzirem novas formas de existir a partir das experiências vividas na Educação de Jovens e Adultos. Mais do que o último sentido formativo identificado, a reexistência representa a síntese do percurso analítico construído nesta investigação. Como revela Maria Camélia ao afirmar que permanecerá na escola mesmo que o marido deixe de estudar, as práticas educativas produzem transformações que ultrapassam a aprendizagem escolar e possibilitam às mulheres reinventarem suas trajetórias, ampliarem seus projetos de futuro e reconhecerem-se como protagonistas de suas próprias histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender como as memórias de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos revelam os sentidos formativos produzidos pelas práticas educativas vivenciadas na escola. A análise das narrativas evidenciou que essas memórias não se limitaram à reconstrução de trajetórias de vida ou à recordação de acontecimentos passados. Ao serem continuamente reinterpretadas pelas participantes, constituíram um caminho

analítico de interpretação da experiência, tornando visíveis as práticas educativas e os sentidos formativos que permaneceram produzindo efeitos em suas vidas.

As narrativas produzidas pelas mulheres participantes desta pesquisa evidenciaram que as práticas educativas vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos produzem sentidos formativos que ultrapassam a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao reinterpretarem suas trajetórias, as interlocutoras revelaram que a escola se constitui como espaço de reconhecimento, pertencimento e reexistência, produzindo transformações que permanecem para além do tempo da escolarização e reorganizam a maneira como compreendem a si mesmas, os outros e o mundo.

A interpretação das narrativas permitiu compreender que a memória não constituiu apenas um procedimento metodológico para acessar experiências passadas. Ao narrar suas histórias, as mulheres reinterpretaram suas trajetórias e atribuíram novos significados às práticas educativas vividas na escola, tornando visíveis processos formativos que dificilmente seriam identificados por análises centradas apenas nos conteúdos escolares ou nos indicadores de permanência.

A análise das narrativas permitiu identificar três sentidos formativos produzidos pelas práticas educativas. O reconhecimento revelou o momento em que as mulheres passaram a perceber-se como sujeitos de saberes, direitos e possibilidades, ressignificando trajetórias historicamente marcadas pela exclusão escolar e pela invisibilização. O pertencimento evidenciou a construção de vínculos que transformaram a escola em lugar de convivência, cuidado e participação, onde suas histórias passaram a ser acolhidas e legitimadas. A reexistência, por sua vez, expressou a capacidade de reinterpretar o passado, reconstruir projetos de vida e produzir novas formas de existir sem apagar as experiências anteriormente vividas, mas atribuindo-lhes novos significados.

Um dos principais achados deste estudo consiste em evidenciar que aquilo que permaneceu vivo na memória das mulheres não foram, prioritariamente, os conteúdos escolares ensinados em sala de aula. O que retornou de forma recorrente às narrativas foram as práticas educativas construídas nas relações de escuta, acolhimento, diálogo, respeito e valorização de suas experiências de vida. São essas práticas que produziram reconhecimento, fortaleceram o pertencimento e possibilitaram processos de reexistência, evidenciando que a permanência na EJA é sustentada, sobretudo, pela qualidade das relações pedagógicas construídas no cotidiano escolar.

Ao compreender as práticas educativas como produtoras de sentidos formativos, este estudo amplia as discussões sobre currículo na Educação de Jovens e Adultos ao evidenciar que ele não se constitui apenas nos documentos prescritos ou nos conteúdos ensinados, mas também nas relações, nas experiências e nos significados produzidos pelos sujeitos em seu cotidiano. Nessa perspectiva, as narrativas das mulheres reafirmam que o currículo é vivido, negociado e continuamente reconstruído nas práticas educativas, deslocando o olhar dos currículos prescritos para os currículos produzidos nas experiências concretas da escola.

As escrevivências produzidas pelas interlocutoras demonstram, ainda, que as mulheres da EJA não são apenas destinatárias das práticas educativas. Elas produzem conhecimentos sobre a escola, sobre a aprendizagem e sobre os processos formativos vividos ao longo de suas trajetórias. Ao narrarem suas experiências, transformam memórias individuais em interpretações compartilhadas, oferecendo contribuições relevantes para compreender a EJA a partir da perspectiva de quem a vive cotidianamente.

Por fim, este estudo reafirma a potência das narrativas como caminho de produção de conhecimento em educação. Mais do que contar histórias de vida, as mulheres participantes desta pesquisa interpretaram suas experiências e produziram compreensões sobre a escola, sobre as práticas educativas e sobre os sentidos que atribuem ao aprender na vida adulta. Suas vozes evidenciam que a Educação de Jovens e Adultos não pode ser compreendida apenas como política de acesso ou modalidade de ensino, mas como experiência humana capaz de produzir reconhecimento, fortalecer vínculos e possibilitar que sujeitos historicamente invisibilizados reinventem suas próprias trajetórias. É nesse movimento que reside a principal contribuição desta investigação: demonstrar que as práticas educativas produzem sentidos formativos porque, antes de ensinarem conteúdos, reconhecem pessoas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO MG. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017; 320 p.
- BOSI E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994; 484 p.
- EVARISTO C. *A escrita e a vida*. Rio de Janeiro: Pallas, 2020; 208 p.
- FREIRE P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; 165 p.

HALBWACHS M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006; 224 p.

LARROSA J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 2002; 19: 20-28.

LOPES AC, MACEDO E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011; 279 p.

MINAYO MCS. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014; 407 p.

OLIVEIRA IF. *Eu me sinto gente: memórias e escrevivências de mulheres na Educação de Jovens e Adultos*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2026; 174 p.

SACRISTÁN JG. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000; 352 p.

WALSH C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ S, GROSGOUEL R (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007; p. 47-62.