ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO AFROCENTRADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DE UMA PEDAGOGA EM FORMAÇÃO

LJSA [1]
LFFM[2]
TSC [3]

1. INTRODUÇÃO

O tema "A importância da formação Afro- centrada na Educação de Jovens e Adultos – (EJA) no Brasil" fundamenta-se na urgência de refletir e discutir como o racismo estrutural e institucional se manifesta no cotidiano das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, sua implementação ainda se mostra insuficiente, distante de uma prática pedagógica efetivamente antirracista. Entendo formação Afro- centrada como uma abordagem que reconhece, valoriza e centraliza saberes, identidades e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, rompendo com a lógica eurocêntrica que historicamente orienta a educação brasileira.

Esse tema é importante porque mostra cristalinamente como o racismo estrutural atravessa a Educação de Jovens e Adultos e afeta diretamente a trajetória escolar de pessoas negras, que é a maioria do segmento. Mesmo com a existência de uma lei, a efetivação das práticas pedagógicas antirracistas ainda é frágil. A ausência de formação Afro-centrada contribui para a manutenção do analfabetismo, para o apagamento das identidades negras e para a reprodução de desigualdades históricas dentro do espaço escolar. Além disso, discutir esse tema é fundamental para fortalecer a formação docente e construir propostas mais substanciais que alcancem resultados reais e promovam emancipação, pertencimento e equidade racial na EJA. Também é importante porque contribui para desconstruir o racismo estrutural, que historicamente impediu essa parte

[1]Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade Unyleya - RJ, lidinaldaaraujo@gmail.com;
[2] rofessora do Curso de Pedagogia da Faculdade Unyleya - RJ, prof.lucianamendonca@unyleya.edu.br;
[3]Professora Orientadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Unyleya - RJ, talita.campelo@unyleya.edu.br.

ISSN: 2358-8829

da população de ter acesso e oportunidade à educação formal. Nesse sentido, Bárbara Carine (2023) afirma que o compromisso antirracista na educação demanda reconhecer que a escola está inserida em uma sociedade estruturada pelo racismo.

Para a autor, romper com práticas eurocentradas e construir propostas pedagógicas que valorizem identidades, saberes e ancestralidades negras é essencial para promover uma aprendizagem significativa e verdadeiramente emancipadora. Essa reflexão dialoga diretamente com a realidade da EJA, onde as trajetórias de vida dos estudantes evidenciam como o apagamento histórico impacta sua autoestima, seu pertencimento e seu processo de escolarização. A invisibilização das identidades e ancestralidades negras nos materiais didáticos e nas interações escolares contribui para a reprodução de preconceitos, desigualdades e exclusões, afetando diretamente a autoestima, o pertencimento e o processo de aprendizagem dos estudantes da EJA.

Neste sentindo, este trabalho apresenta um relato de experiência baseado em observações realizadas na Escola Municipal Bráz da Purificação Carvalho, situada no bairro Quinta, no município de São José de Ribamar, integrante da região metropolitana da Grande São Luís. As vivências aqui descritas ocorreram durante o Estágio Supervisionado II, componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unyleya, tendo como objetivo norteador do estudo: relatar a experiência vivida na EJA, refletindo sobre as marcas sociais do analfabetismo, as relações raciais presentes nesse contexto e os impactos dessa vivência na minha formação enquanto educadora.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, MARCADORES SOCIAIS E DESIGUALDADE RACIAL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui, no Brasil, uma política fundamental para assegurar o direito à educação àqueles que, por razões sociais, econômicas ou históricas, não tiveram acesso à escolarização na idade adequada. Apesar dos avanços nas políticas públicas, o país ainda registra índices elevados de analfabetismo, afetando principalmente pessoas negras e em situação de vulnerabilidade social.

ISSN: 2358-8829

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é historicamente marcada por processos de exclusão que atingem de forma mais intensa a população negra e socialmente vulnerável.

Segundo dados da PNAD Contínua 2023 (IBGE), a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos com 15 anos ou mais supera 7%, enquanto entre brancos gira em torno de 3%, revelando um claro recorte racial. Esses números representam vidas atravessadas por desigualdades estruturais e direitos negados.

Como destacam Haddad e Di Pierro (2000), o desafio da EJA ultrapassa a população que nunca frequentou a escola e alcança também aqueles que, embora tenham passado por ela, não obtiveram aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural.

Nesse contexto, Bárbara Carine (2023) destaca que ser um educador antirracista exige compreender que o racismo atravessa a estrutura da sociedade e, consequentemente, também a prática pedagógica. A autora defende que a escola deve assumir um compromisso ativo no enfrentamento dessas desigualdades, questionando currículos eurocentrados e valorizando os conhecimentos, histórias e produções intelectuais das populações negras.

Foi nesse cenário que vivi uma experiência marcante ao longo de aproximadamente quatro meses em uma turma da EJA. Até então, eu nunca havia tido contato direto com esse contexto educativo, o que tornou a vivência ainda mais significativa para minha formação pessoal e profissional. Logo no primeiro dia, observei que, entre os 20 estudantes matriculados, 18 eram pessoas negras e de origem humilde. Essa realidade atravessou profundamente minha percepção, pois, sendo uma mulher negra, reconheci naquele espaço elementos que dialogavam com minha própria história familiar. Percebi que aquela situação não era um caso isolado, mas expressão de uma estrutura social que atravessa gerações, inclusive a minha, marcada por experiências de familiares que não tiveram acesso à alfabetização e, com o tempo, passaram a acreditar que a escola não era um espaço destinado a eles.

ISSN: 2358-8829

Ao iniciar meu Estágio Supervisionado II, em 29 de agosto, me deparei com uma realidade que desconhecia. Eu sequer sabia onde a escola ficava e só cheguei até ela ao descobrir que uma amiga lecionava na EJA noturna. Ao levar minha carta de aceite, encontrei uma comunidade humilde, remanescente de quilombo, localizada nos fundos do meu próprio condomínio. A proximidade física contrastava com a profunda distância social e histórica que marca esse território.

Nas duas primeiras semanas, acompanhei a professora apenas observando. Apesar da minha experiência na Educação Infantil, enfrentei ali um contexto completamente distinto: trajetórias de vida diversas, ritmos próprios e desafios que exigiam outra postura pedagógica. Ao mesmo tempo, havia uma familiaridade profunda, ligada à minha ancestralidade e à forma como me percebo enquanto mulher negra. Essa vivência inicial desencadeou reflexões sobre pertencimento, desigualdade e identidade, que se tornaram essenciais para este relato.

A experiência dialoga com Paulo Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e à sua realidade concreta. Não há educação neutra: ela parte da cultura e da vida dos sujeitos. Diante de uma turma majoritariamente negra e marcada por exclusões, compreendi que qualquer prática pedagógica deveria reconhecer suas histórias. Da mesma forma, Ausubel (2003) aponta que a aprendizagem só é significativa quando se relaciona ao que o sujeito já sabe. Recordar essas teorias reforçou ue não bastava transmitir conteúdos; era preciso criar vínculos e sentido.

2.1 RACISMO ESTRUTURAL, CURRÍCULO E AUTOESTIMA

No primeiro dia em que me apresentei à turma, falei sobre minha trajetória, sobre a importância da educação em minha vida e sobre meu maior objetivo naquele momento: me conectar com eles e criar um vínculo. Entretanto, senti uma resistência significativa, especialmente por parte dos homens da turma. Havia vergonha, silêncio e uma autoestima profundamente fragilizada. A diferença de idade parecia gerar neles um sentimento de inferioridade. Essa situação evidencia aquilo que a literatura denomina racismo estrutural: um sistema que naturaliza desigualdades e produz subjetividades marcadas pela exclusão.

ISSN: 2358-8829

A baixa autoestima que observei não era individual; era socialmente construída. A invisibilização das identidades negras no currículo, nos livros didáticos e nas narrativas escolares contribui para que esses sujeitos não se reconheçam como produtores de conhecimento.

Haddad e Di Pierro (2000) já apontavam que a EJA atende majoritariamente sujeitos que tiveram seu direito à educação negado ou interrompido. No entanto, minha experiência mostrou que essa negação não foi apenas econômica, mas também racial e simbólica.

2.2 FORMAÇÃO AFROCENTRADA, LEI Nº 10.639/2003 E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Foi durante um encontro de planejamento com os demais docentes da EJA que algo se transformou em mim. Naquele espaço coletivo pude expressar as inquietações que me atravessavam e a vontade de fazer diferente. Foi ali que mencionei o desejo de desenvolver uma sequência didática voltada para autoestima, racismo, desigualdade e apoio psicológico. Propus iniciar o trabalho com a leitura do livro A África de Dona Biá, de Fábio Gonçalves Ferreira. A obra ressignifica a imagem da África, rompendo com visões eurocentradas que reduzem o continente à pobreza e ao sofrimento. Na narrativa apresenta ancestralidade, memória, identidade negra e diálogo entre gerações por meio da personagem Dona Biá, uma mulher negra guardiã de saberes. A escolha do livro não foi aleatória. Ela dialogava com a Lei nº 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Entretanto, como aponta Bárbara Carine (2023), a simples existência da lei não garante sua efetivação. É preciso intencionalidade pedagógica. Durante duas semanas, utilizei um horário diário para leitura, reflexão e rodas de conversa. Trabalhamos temas como: ressignificação da imagem da África; ancestralidade e memória; identidade negra e pertencimento; educação para as relações étnico-raciais; combate ao racismo; valorização das culturas afro-brasileiras.

Foi nesse momento que a teoria de Freire (1996) fez ainda mais sentido: a educação precisa ser dialógica. Nas rodas de conversa, os estudantes passaram a relatar experiências

de racismo vividas no trabalho e na comunidade. Algumas mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas relataram jornadas excessivas, baixos salários e ausência de direitos trabalhistas, situações que se aproximavam de condições análogas à escravidão. Muitos afirmaram que nunca haviam nomeado aquelas experiências como racismo. Ali percebi que a educação antirracista não é apenas conteúdo curricular; é consciência crítica. Quando o estudante compreende sua história, ele passa a interpretar sua realidade de forma diferente.

2.2.1 IMPACTOS DA EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ao longo dessas duas semanas de trabalho com o livro, algo mudou na dinâmica da turma. Aquele momento passou a ser esperado. Criamos um vínculo. O silêncio inicial deu lugar à partilha. A vergonha foi sendo substituída por pertencimento. Essa transformação confirma a teoria de Ausubel (2003): quando o conteúdo faz sentido para o estudante, a aprendizagem se torna significativa. E confirma também Freire (1996), ao afirmar que ensinar é um ato de amor e coragem. Mais do que uma sequência didática, o que se construiu foi um espaço de escuta, reconhecimento e reconstrução identitária. A formação Afrocentrada mostrou-se, na prática, um caminho possível para fortalecer autoestima, promover consciência racial e transformar a experiência escolar na EJA. A partir desse trabalho inicial com A África de Dona Biá, fomos criando um elo de confiança. Aos poucos, ganhei maior abertura não apenas da turma, mas também do corpo docente. Oque antes era apenas observação tornou-se pertencimento. Eu já não estava apenas cumprindo um estágio; eu fazia parte daquele processo.

A atividade seguinte que desenvolvi com a turma foi um “cinema reflexivo”. Organizei a sala com cuidado, levei pipoca e refrigerante, como costumava fazer com meus alunos da Educação Infantil — obviamente respeitando a faixa etária e a maturidade dos estudantes da EJA. Essa organização não foi apenas estética; foi intencional. Eu queria que aquele momento fosse acolhedor, que eles se sentissem valorizados. O filme escolhido foi Narradores de Javé (2003), dirigido por Eliane Caffé. A escolha dialogava diretamente com a realidade deles. O filme conta a história de um vilarejo que seria destruído pela construção de uma represa e cujos moradores precisam comprovar sua importância histórica para evitar o desaparecimento. Como quase ninguém sabe ler ou escrever,

recorrem ao único alfabetizado da comunidade para registrar as memórias coletivas. A obra aborda temas como: oralidade como forma legítima de conhecimento; disputas de narrativa; memória coletiva; identidade e pertencimento e direito à história. A exibição do filme foi um momento extremamente significativo. Eles se identificaram com a luta por reconhecimento e com a importância da memória. Muitos fizeram associações com suas próprias histórias, com o apagamento das comunidades quilombolas e com a invisibilização de suas trajetórias.

Nesse momento, novamente, a teoria de Paulo Freire (1996) se materializava diante de mim. A educação precisa reconhecer os sujeitos como portadores de saberes. O filme mostrou que a oralidade, tão presente nas comunidades negras e periféricas, também é conhecimento legítimo. Ao discutir o filme, a turma compreendeu que suas histórias também possuem valor histórico. Além disso, a atividade reforçou a perspectiva de Ausubel (2003): quando o conteúdo dialoga com a vivência do estudante, a aprendizagem se torna significativa. Não era apenas um filme; era um espelho simbólico. A escuta como prática emancipadora.

Após esse momento, sugeri à turma que poderíamos ampliar o debate convidando uma psicóloga negra para conversar sobre autoestima, saúde mental e autocuidado. Minha intenção era aprofundar aquilo que já vinha emergindo nas rodas de conversa: dores silenciadas, experiências de racismo, sentimento de inferioridade. Consegui, de forma voluntária, que uma amiga — finalizando o curso de Psicologia—realizasse esse encontro. Ela ouviu previamente a história da turma e preparou uma fala sensível e potente. O encontro foi simplesmente transformador. Foram abordados temas como: racismo e impactos emocionais; saúde mental da população negra; autocuidado como ato político e direitos trabalhistas e dignidade. Muitos estudantes se emocionaram. Algumas mulheres relataram situações de exploração no trabalho doméstico que se aproximavam de condições análogas à escravidão: jornadas extensas, baixos salários, ausência de direitos. Muitos homens reconheceram sentimentos de inferioridade que carregavam há anos.

Ali compreendi que a educação antirracista também precisa ser cuidado emocional. O racismo não é apenas estrutural; ele é psicológico, ele adoece. E promover consciência é também promover cura. Freire (1996) afirma que ensinar exige coragem. Naquele dia,

entendi profundamente essa afirmação. Não estávamos apenas ensinando conteúdos; estávamos abrindo feridas para transformá-las em consciência.

2.2.2 SOLIDARIEDADE E PERTENCIMENTO: O BRECHÓ DE NATAL

Como culminância desse processo, organizei um brechó solidário de Natal com apoio dos amigos e vizinhos do meu condomínio. Foi um momento de mobilização comunitária, de partilha e de dignidade. Não foi caridade; foi construção coletiva. Esse momento simbolizou algo maior: a escola extrapolando seus muros. A EJA deixando de ser apenas espaço de alfabetização para se tornar espaço de reconstrução de identidade e fortalecimento comunitário.

Até hoje não consigo me desligar daquela escola. Continuo acompanhando os estudantes de forma voluntária. Essa experiência mudou minha vida e transformou completamente a forma como vejo a Educação de Jovens e Adultos. Hoje compreendo que a EJA não é uma modalidade "compensatória", mas um espaço potente de transformação social. E que a formação Afro-centrada não é uma proposta teórica distante, mas uma prática possível e necessária.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Por ser uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, assumiu a forma de relato de experiência, autobiográfico e reflexivo, desenvolvido no Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Unyleya (NOVOA, 2007).

As atividades ocorreram entre 29 de agosto e 22 de dezembro de 2025, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Bráz da Purificação Carvalho, situada em uma comunidade remanescente de quilombo no município de São José de Ribamar (MA).

Na primeira etapa do estágio, correspondente às duas semanas iniciais, utilizou-se a observação participante como principal procedimento metodológico. Nesse período, acompanhei o trabalho da professora regente e registrei aspectos como: perfil

socioeconômico e racial da turma; dinâmica pedagógica; relações interpessoais; níveis de participação e engajamento; expressões de autoestima, pertencimento e relação dos estudantes como processo educativo. Após essa fase diagnóstica, foram desenvolvidas intervenções pedagógicas fundamentadas na perspectiva da formação Afro-centrada e da educaçãoantirracista, à luz dos referenciais de Paulo Freire (1996), David Ausubel (2003), Haddade Di Pierro (2000) e Bárbara Carine (2023).

As estratégias metodológicas adotadas incluíram: leitura mediada e rodas de conversa baseadas no livro A África de Dona Biá, de Fábio Gonçalves Ferreira; exibição e discussão temática do filme Os Narradores de Javé (2003); encontro formativo com uma psicóloga convidada, abordando autoestima e saúde mental da população negra; realização de uma ação comunitária, na forma de brechó solidário, envolvendo estudantes, famílias e moradores da comunidade. O conjunto das observações e intervenções foi registrado em diário de campo, constituindo a base empírica para a análise e discussão dos resultados apresentados neste estudo (JOSSO, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados ao longo da experiência evidenciam que práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da identidade, da memória e da ancestralidade produzem impactos significativos na autoestima e no engajamento dos estudantes da EJA. No início do estágio, percebi resistência, especialmente por parte dos homens da turma, marcada por silêncio, vergonha e sentimento de inferioridade. Essa postura pode ser compreendida à luz do conceito de racismo estrutural, que produz subjetividades atravessadas por exclusões históricas.

A leitura do livro A África de Dona Biá possibilitou a ressignificação da imagem do continente africano, rompendo com estereótipos eurocentrados. Durante as rodas de conversa, os estudantes passaram a compartilhar experiências pessoais de racismo e discriminação, especialmente no ambiente de trabalho.

Esse movimento confirma a perspectiva freireana de que a educação deve ser dialógica e partir da realidade concreta dos sujeitos (FREIRE, 1996). Ao reconhecerem suas histórias

como legítimas, os estudantes passaram a se perceber como protagonistas. A exibição do filme Narradores de Javé ampliou esse processo, ao evidenciar a força da oralidade e da memória coletiva. A identificação coma luta da comunidade fictícia pela preservação de sua história despertou reflexões profundas sobre pertencimento e invisibilização social.

Sob a ótica de Ausubel (2003), a aprendizagem tornou-se significativa porque os conteúdos trabalhados estavam diretamente relacionados às vivências dos estudantes. Não se tratava de um conteúdo abstrato, mas de uma reconstrução identitária. O encontro com a psicóloga negra representou um marco na experiência. Ao abordar saúde mental, racismo e autocuidado, criou-se um espaço seguro para expressão de dores silenciadas. Algumas mulheres relataram situações de exploração no trabalho doméstico que evidenciam permanências históricas de desigualdade racial e de gênero. Esse momento demonstrou que a educação antirracista também precisa contemplar dimensões emocionais e psicológicas, pois o racismo impacta não apenas oportunidades materiais, mas também a subjetividade dos sujeitos.

A culminância com o brechó solidário fortaleceu o sentimento de comunidade e dignidade, ampliando a função social da escola para além da alfabetização formal. De modo geral, a experiência evidenciou que: a formação Afro-centrada fortalece autoestima e pertencimento; a escuta ativa favorece vínculos pedagógicos; o currículo pode ser ressignificado a partir da realidade dos estudantes e a EJA é um espaço potente e transformação social.

Além disso, os dados do IBGE (PNAD Contínua 2023), que apontam maior taxa de analfabetismo entre pessoas pretas e pardas em comparação à população branca, confirmam que a realidade observada na turma não é isolada, mas expressão de uma desigualdade estrutural histórica. As atividades desenvolvidas demonstram que práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da identidade, da memória e da ancestralidade contribuem diretamente para o fortalecimento da autoestima e da permanência dos estudantes na EJA.

Ao articular literatura, cinema, escuta psicológica e ações solidárias, o trabalho rompeu com uma lógica meramente conteudista e aproximou-se de uma perspectiva

emancipadora, conforme defendida por Freire (1996). Assim, a prática desenvolvida durante o estágio não apenas dialogou com a fundamentação teórica, mas a materializou em ações concretas, evidenciando que a formação Afro-centrada pode produzir impactos reais na construção de sujeitos mais conscientes, críticos e fortalecidos identitariamente.

NOVOS CAMINHOS PARA NOVAS REFLEXÕES...

A experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado II na Educação de Jovens e Adultos foi, para mim, mais do que uma exigência curricular: foi um encontro com histórias de vida marcadas por ausências, silenciamentos e desigualdades que atravessam gerações. Ao observar que a maioria dos estudantes da turma era composta por pessoas negras, compreendi de forma ainda mais concreta aquilo que os estudos apontam sobre o racismo estrutural e suas consequências no acesso e permanência na escola.

A EJA se apresenta como uma política pública essencial para garantir o direito à educação, mas também revela as marcas de uma dívida histórica do Estado brasileiro com a população negra. Como destacam Haddad e Di Pierro (2000), a exclusão escolar não se limita àqueles que nunca frequentaram a escola, mas também atinge aqueles que passaram por ela sem acesso a aprendizagens significativas.

Na prática, percebi que muitos estudantes carregavam sentimentos de incapacidade e baixa autoestima, construídos ao longo de uma trajetória de negação de direitos. Nesse contexto, torna-se evidente que não basta oferecer vagas na EJA; é necessário repensar o currículo, as práticas pedagógicas e a formação docente.

A ausência de uma abordagem Afro-centrada contribui para a manutenção do apagamento histórico e cultural das identidades negras. Como afirma Bárbara Carine (2023), ser um educador antirracista exige reconhecer que o racismo estrutura a sociedade e, portanto, também atravessa a escola. Isso implica assumir um posicionamento ativo na construção de práticas que valorizem saberes, ancestralidades e experiências negras. A vivência no estágio fortaleceu em mim o compromisso comum a educação emancipadora, que não apenas alfabetiza, mas que também promove pertencimento, consciência crítica e valorização identitária. Enquanto mulher negra e futura pedagoga, compreendo que

minha atuação profissional precisa estar alinhada à luta por equidade racial, rompendo com práticas eurocentradas e construindo espaços de aprendizagem mais justos.

Concluo que a formação Afro-centrada na EJA não é um complemento, mas uma necessidade urgente. Ela representa um caminho possível para enfrentar o racismo estrutural dentro da escola e para transformar a educação em instrumento de emancipação social. A experiência relatada não encerra o debate, mas abre caminhos para novas reflexões e pesquisas que aprofundem a relação entre EJA, identidade negra e práticas pedagógicas antirracistas.

Como sugestão para estudos futuros, considero relevante investigar experiências exitosas de práticas Afro-centradas na EJA em diferentes contextos brasileiros, bem como analisar políticas públicas de formação continuada voltadas à educação antirracista. A ampliação desse debate é fundamental para que a EJA cumpra, de fato, seu papel social de garantir não apenas acesso, mas dignidade e reconhecimento aos sujeitos que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 9. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108–130, maio/ago. 2000.

IBGE. **PNAD Contínua 2023**: Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.